



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



Programa De Indução De Professores

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

WP 2 – Projeto participativo de instrumentos políticos

outubro 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 são reservados.

Este documento poderá ser alterado sem aviso prévio.

Este documento foi compilado pelos membros do consórcio internacional.

Introdução

Este manual apresenta os trabalhos em desenvolvimento do projeto LOOP. O objetivo do projeto LOOP é medir o impacto e a escalabilidade da formação formal do programa de mentores e do programa de indução de professores para melhorar as trajetórias de carreira na profissão docente. Aqui, propomos e sugerimos um conjunto de diversos módulos que abrangem uma ampla gama de tópicos fundamentais no apoio a professores mentorandos, para serem usados por mentores formalmente nomeados e detentores de formação específica.

Os módulos propostos e as atividades conexas devem colmatar o fosso entre os regimes de formação inicial de professores (FIP) e o desenvolvimento profissional contínuo precoce. Isto significa que representa o primeiro passo da carreira dos professores e visa oferecer apoio pessoal, social e profissional aos mentorandos e, simultaneamente, disponibilizar recursos para os apoiar, atendendo às suas necessidades, identificadas através da pesquisa previamente realizada.

Dada a diversidade de realidades em termos de contexto político e de quadros de formação inicial de professores e de indução existentes em toda a Europa, para não mencionar os desafios muito particulares de cada região e de cada escola, este programa deve ser abordado como um instrumento, com sugestões e atividades disponíveis para as escolas, mentores e mentorandos selecionarem e adaptarem às suas necessidades e às suas realidades.

O manual está estruturado em 14 módulos. Estes, por sua vez, dispõem de diferentes tipos de atividades: sessão individual 1:1, oficinas de debate/diálogo, leituras teóricas e palestras, orientações e ferramentas de autorreflexão/autoavaliação.

Em suma, as atividades propostas visam apoiar os mentorandos em:

- Aspectos profissionais ligados às competências pedagógicas, como o ajustamento de abordagens pedagógicas a um grupo de alunos, o uso de ferramentas inovadoras e criativas para preparar, ministrar e avaliar as aulas, competências de comunicação e inter-relação.
- Tópicos jurídicos/administrativos associados à profissão docente e à escola, como, por exemplo, procedimentos administrativos internos da escola.
- Aspectos socioculturais relacionados com as normas/processos da escola/agrupamento de escolas onde os novos professores devem ser inseridos, ou seja, o contexto específico da(s) escola(s), a cultura e os procedimentos em particular, onde os mentorandos precisam negociar pontos de vista divergentes sobre a metodologia de ensino mais apropriada.

Estes módulos são concebidos com a flexibilidade necessária para permitir a sua adaptação às realidades nacionais e locais de cada país. Assim sendo, é fundamental que as escolas, os mentores e os mentorandos que usam este manual o abordem de maneira flexível e proativa: primeiro, precisam rever cuidadosamente os módulos e atividades, e selecionar destes tópicos e áreas os que são prioritários; segundo, embora as atividades sejam projetadas como autónomas e prontas para implementar, provavelmente os mentores precisarão adaptar, contextualizar e enriquecer essas atividades de acordo com o seu contexto particular, cultura escolar e experiência profissional; terceiro, as atividades aqui propostas são apenas um primeiro passo no desenvolvimento profissional mais amplo de mentores e mentorandos e,



portanto, os módulos podem e devem ser enriquecidos e adaptados ao esquema de desenvolvimento profissional contínuo presente em cada contexto.

O manual aborda as escolas como instituições de aprendizagem. Ou seja, as atividades do programa de indução aqui delineadas baseiam-se no princípio da aprendizagem colaborativa, na forma de aprendizagem entre pares/equipa, redes profissionais, comunidades de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Assim, envolve toda a comunidade de professores, para além das relações mentor-mentorando. Exige que diversos membros da escola sejam responsáveis pela implementação do programa de indução, para promover um comprometimento no apoio à fase inicial dos mentorandos.

Concluindo, os diferentes módulos contêm elementos e atividades que se interligam com outros módulos e atividades. O número relativamente elevado de módulos tem como objetivo fornecer conjuntos de atividades diversificadas e autónomas, que podem ser utilizadas de forma independente, ou combinadas parcial ou integralmente com outros módulos para aprofundar o seu impacto, permitindo abordar as questões de forma diferente. A tabela seguinte apresenta o conteúdo de cada módulo e resume as possíveis formas de os relacionar:

Módulo	Potencial combinação entre módulos
1. Kit de Boas-Vindas	Todos os módulos.
2. Desenvolver planeamento e definição de objetivos/metast	2, 4, 5, 6 e 11.
3. Identificar motivação e força e autorreflexão	3, 7, 8 e 11.
4. Autoridade e confiança na sala de aula	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. Desenvolvimento de materiais de suporte e uso de ICT	2, 8, 10, e 11.
8. Oportunidades de formação	2, 6, e 13.
9. Gestão de sala de aula e definir a disciplina	4, 7, 10, e 11.
10. Lidar com diferentes alunos	4, 7, 12, 13, e 14.
11. Avaliação e fornecer feedback	2, 3, 7, e 9.
12. Trabalho com os pais	4, 5, e 10.
13. Trabalho com outros intervenientes (locais)	8, 10, e 14.
14. Obrigações administrativas e técnicas	10 e 13.

As possíveis relações são baseadas em concordâncias temáticas, sendo possível que surja uma perspetiva diferente uma vez analisada a natureza das atividades em cada módulo e as maneiras pelas quais elas podem ser combinadas (por exemplo, combinar diferentes atividades 1:1 ou diferentes formas de autoavaliação).

Deve ser feita uma última observação em relação ao papel dos mentorandos. Este programa de indução visa apoiar, motivar e desafiar os mentorandos de forma a que possam participar ativamente nestas atividades e propor meios de seleção, adaptação e implementação. É fundamental que os mentores apresentem sempre estas atividades como um convite aos mentorandos, conferindo-lhes voz ativa em cada etapa do processo de mentoria, favorecendo o diálogo aberto entre pares e incluindo todas as estruturas da escola sempre que possível, bem como outros mentores e mentorandos.



Desejamos que este manual ajude todos os intervenientes a desenvolver um plano de ação participativo baseado no contexto, e assim implementar um programa de indução que seja atrativo e útil, desencadeando novas atividades, e que seja utilizado como ferramenta para reflexão e melhoria de cada escola em particular.



Conteúdo

INTRODUÇÃO	3
CONTEÚDO	6
1. KIT DE BOAS-VINDAS	8
1.1 LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA O DIRETOR DA ESCOLA	11
1.2 LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA O MENTOR	14
1.3 KIT DE BOAS-VINDAS.....	16
1.4 GUIÃO PARA A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO MENTOR - NOVO PROFESSOR.....	17
1.5 ACORDO DE ACOMPANHAMENTO	20
1.6 PLANO DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DO NOVO PROFESSOR.....	21
1.7 POR QUE ESTOU AQUI.....	25
2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS/METAS	26
2.1 METODOLOGIA DO MÓDULO (CICLO PDCA)	29
2.2 LISTA DE VERIFICAÇÃO COM OS MÓDULOS DO PROGRAMA DE INDUÇÃO	32
2.3 CHECKLIST DE POSSÍVEIS ATIVIDADES (EXTRA)CURRICULARES	33
2.4 MODELO DO PLANO DE AÇÃO (BASEADO NO CICLO PFVE)	34
2.5 MODELO PARA REGISTAR AS ATIVIDADES E AS REUNIÕES DE MONITORIZAÇÃO.....	35
3. IDENTIFICAR A MOTIVAÇÃO E A AUTORREFLEXÃO	36
3.1 DEPOIMENTOS	38
3.2 GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR	39
3.3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS PRINCIPAIS MOTIVOS PARA SE SER PROFESSOR	40
3.4 FATORES QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA PARA SER PROFESSOR	45
3.5 IDEIAS/SUGESTÕES PARA DIRETORES DE ESCOLAS E MENTORES MOTIVAREM O MENTORANDO	48
3.6 GUIÃO PARA DEBATER EXPECTATIVAS.....	49
3.7 PLANO PARA MANTER A MOTIVAÇÃO	50
4. AUTORIDADE E CONFIANÇA NA SALA DE AULA	51
4.1 GUIÃO PARA UM DEBATE COM O MENTOR	53
4.2 MODELO DE TRABALHO EM GRUPO	56
5. QUESTÕES DE PRESSÃO E STRESS	60
5.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DO STRESS	63
5.2 INTRODUÇÃO AO TEMA DO BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE.....	67
5.3 EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PARA RELAXAR CORPO E MENTE	72
5.4 EXEMPLOS PARA A REDUÇÃO DE FATORES DE STRESS	80
5.5 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE STRESS	84
5.6 FORMULÁRIO PARA MONITORIZAÇÃO DE STRESS ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM DIÁRIO	85
5.7 FORMULÁRIO DIÁRIO DE GRATIDÃO	86
5.8 AUTORREFLEXÃO SOBRE UMA SITUAÇÃO STRESSANTE	87
5.9 MODELO PARA A MATRIZ DE EISENHOWER	88
6. VIDA PESSOAL	89
6.1 METODOLOGIA DO MÓDULO.....	92
6.2 QUESTIONÁRIO DE BEM-ESTAR	95
6.3 GUIÃO DE REFLEXÃO	97
6.4 SESSÕES DE MENTORIA SOBRE EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E VIDA PESSOAL	98



6.5	SUGESTÕES PRÁTICAS PARA MELHORAR O EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E VIDA PESSOAL	103
7.	DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DE APOIO E UTILIZAÇÃO DAS TIC	106
7.1	DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	108
7.2	UTILIZAÇÃO DE ABORDAGENS DE ENSINO QUE NÃO O ENSINO PRESENCIAL	110
7.3	LISTA DE FERRAMENTAS ONLINE	119
7.4	GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR	124
8.	OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO (POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUAS)	125
8.1	O QUADRO NACIONAL, OS REQUISITOS E OS REGULAMENTOS PARA A PROGRESSÃO NA CARREIRA	127
8.2	MODELO DE DEBATE	128
8.3	PLANO DE PROGRESSÃO NA CARREIRA/QUESTIONÁRIO DE AUTORREFLEXÃO	132
9.	GESTÃO DA SALA DE AULA E DEFINIÇÃO DE DISCIPLINA	136
9.1	GUIÃO PARA A APRESENTAÇÃO DE REGULAMENTOS	139
9.2	(AUTO)AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA SALA DE AULA	143
9.3	CENÁRIOS POTENCIAIS E GESTÃO DA SALA DE AULA	148
9.4	GUIÃO PARA O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES	151
9.5	LISTA DE ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO (MICRO ENSINO)	155
10.	LIDAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS	157
10.1	FERRAMENTA DE AUTORREFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE	159
10.2	QUADRO NACIONAL PARA A INCLUSÃO	161
10.3	RECONHECER AS NECESSIDADES DOS ALUNOS	162
10.4	GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR	169
11.	AValiação e FEEDBACK	170
11.1	PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO E DO FEEDBACK	171
11.2	GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR	172
12.	TRABALHAR COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	174
12.1	INTRODUÇÃO AOS DIFERENTES TIPOS/PERFIS DE PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	176
12.2	GUIÃO PARA A INTERAÇÃO COM OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	178
13.	TRABALHAR COM A COMUNIDADE LOCAL	181
13.1	LISTA DE VERIFICAÇÃO DAS ENTIDADES POTENCIALMENTE RELEVANTES	183
13.2	GUIÃO PARA A PROMOÇÃO DA COOPERAÇÃO	185
14.	TAREFAS BUROCRÁTICAS E ADMINISTRATIVAS	188
14.1	LISTA DE VERIFICAÇÃO DE NORMATIVOS	190
14.2	GUIÃO PARA A EXPLORAÇÃO DO REPOSITÓRIO	195
14.3	GUIÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM PORTFÓLIO	198
	REFERÊNCIAS	201



1. Kit de Boas-Vindas

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo??

A implementação do módulo Kit de boas-vindas pretende garantir ao docente uma transição suave para o seu local de trabalho, para uma cultura e estruturas de trabalho específicas já estabelecidas. Sendo o primeiro módulo do programa, pretende garantir a criação de uma relação de trabalho significativa e eficaz entre o mentorando e o seu mentor. Também envolve várias ferramentas e modelos que podem ser implementados durante toda a duração do programa de indução.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Conhecer e consciencializar-se sobre as condições necessárias para promover um programa de indução assente na mentoria, bem-sucedido.
- Familiarizar-se e preparar-se para os eventuais problemas que um mentorando pode enfrentar.
- Estabelecer uma relação de trabalho eficaz e definir as suas necessidades e expectativas.
- Familiarizar-se com a cultura e especificidades do seu novo ambiente de trabalho, conhecendo a estrutura da organização e os papéis dos docentes.
- Refletir sobre os desejos profissionais e motivações pessoais de carreira.

C. Atividades, apresentações, e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	DESTINATÁRIOS	TIPO DE RECURSO	TEMPO	DIMENSÃO
1.1 Checklist para a direção	Estruturas da direção (apoiados pelos mentores)	Checklist/lista	30 min - reveritar; (dependente do grau de exploração)	Burocrático/ administrativo
1.2 Checklist para o mentor	Mentor	Checklist/lista	30 min - reveritar; (dependente do grau de exploração)	Burocrático/ administrativo
1.3 Kit de Boas-Vindas	Mentor (incluir também as estruturas da direção)	Lista/exemplo de boa-prática	15 min - reveritar; (dependente do grau de exploração)	Social/cultural
1.4 Guião para o estabelecimento da relação mentor-mentorando	Mentor	Guião	60 min - reveritar; 90 min - implementar	Social/cultural, Pedagógico/ didático
1.5 Mentorando - plano de inclusão social e profissional	Mentor (reveritar com o mentorando)	Lista	45 min para reveritar; Implementável com o guião 1.4	Social/cultural
1.6 Acordo	Mentor e mentorando	Formulário para acordo formal	15 min para reveritar; Implementável com o guião 1.4	Burocrático/ administrativo
1.7 Por que estou por aqui?	Mentorando	Questionário	60 min para usar individualmente; Implementável com o guião 1.4	Pedagógico/ didático

1.1 Lista de verificação para a direção da escola - é um documento que descreve o programa de indução (e, em parte, também, o programa de capacitação do mentor), dirigido à direção da escola. A questão fundamental diz respeito ao processo de seleção e preparação dos mentores. O documento termina com sugestões de medidas que podem ser utilizadas pela direção da escola, de forma a facilitar uma receção adequada do novo professor no corpo docente da escola.

1.2 Lista de verificação para o mentor - é um breve documento que serve como lembrete das várias etapas que um mentor poderá ter que explorar antes da chegada do novo professor. Inclui perguntas sobre políticas e regulamentos escolares específicos que o novo professor precisa de conhecer quando chega à escola. Para que o mentor possa estar preparado, esta lista inclui também algumas questões concretas para as quais o novo professor pode precisar de respostas, se já tiver iniciado funções no novo local de trabalho.

1.3 Kit de boas-vindas - é um exemplo concreto de compilação de materiais (físicos) a que um novo professor pode aceder assim que começa a trabalhar. Inclui alguns elementos de que pode vir a precisar (para conhecer as instalações, para obter uma compreensão básica da instituição, para adquirir um sentimento de pertença, para expressar apreço).

1.4 Guião para a configuração da relação mentor-mentorando - é o elemento central deste módulo. Implica uma preparação para o mentor que é de natureza prática e pode ser usado para estruturar o encontro inicial entre o mentor e o novo professor. Estão listados vários tópicos concretos que incidem sobre a gestão de expectativas e a futura relação de trabalho, sobre os quais é necessário refletir, pois definirão o trabalho futuro no âmbito do programa de indução.

1.5 Plano de inclusão profissional e social do novo professor - é uma lista com várias atividades que os mentores e os mentorandos podem considerar úteis (a maioria inclui apenas o par mentor/mentorando, outras incluem também outros elementos). São ainda disponibilizados modelos de documentos que podem ser usados na implementação de atividades. Por exemplo, uma das atividades é a observação de aulas, e há alguns modelos de documentos que o novo professor pode utilizar para estruturar a sua observação, sendo apontados alguns tópicos de reflexão a desenvolver com o mentor.

1.6 Acordo de acompanhamento - é um documento que pode ser utilizado para definir concretamente o âmbito e a natureza da cooperação entre o novo professor e o respetivo mentor. É bastante formal na conceção e deve servir para estruturar o programa. O modelo, no entanto, deve ser alterado e modificado para atender às necessidades concretas de cada situação. O acordo pode ser preenchido no final da reunião inicial, e o novo plano de integração profissional e social do professor pode ser um recurso valioso no processo de indução.

1.7 Por que estou aqui? - (Ferramenta de reflexão para o novo professor) é um questionário que conduz o novo professor à formulação de um resumo das expectativas em relação ao programa de indução e ao seu mentor e, em parte, permite que o novo professor defina expressamente as suas motivações pessoais para a carreira e desejos profissionais para o início da sua atividade profissional.

D. Sugestão para a implementação com a direção da escola

O novo professor é recebido na escola e é-lhe atribuído o papel de mentorando. A direção consulta a lista de verificação que orienta o processo de boas-vindas. O processo de atribuição de um mentor para o novo professor é iniciado (se possível, o mentor deverá ser alguém que cumpra tanto quanto possível os critérios, incluindo conhecimento sobre o processo de mentoria e o programa de indução, sendo desejável que tenha alguma experiência ou formação). Tem uma conversa com o mentor sobre como abordar o processo de mentoria e usa a lista de verificação para orientar o processo.

O mentor consulta a sua lista de verificação e são preparados os materiais, considerando eventuais informações antecipadamente solicitadas pelo mentorando. Também deverá ser preparado um kit de boas-vindas prático / físico para ser oferecido ao mentorando, à chegada à escola. Para criar o kit de boas-vindas, podem ser utilizadas algumas orientações da lista de verificação ou do kit de exemplo. Uma parte muito importante do módulo encontra-se na definição da relação de trabalho entre o mentor e o novo professor. O mentor deverá preparar uma reunião inicial utilizando o guia relativo ao estabelecimento da relação. O mentor deverá refletir sobre alguns aspetos da relação a estabelecer com o mentorando, de acordo com o seu perfil e com as suas preferências, antes da reunião, e também deverá estar preparado para possíveis questões/necessidades do novo professor.

Durante a reunião inicial, o mentorando e o mentor discutem todo o processo de mentoria/indução, falam sobre as suas expectativas, necessidades e desejos (e podem ser auxiliados através do novo plano de integração profissional e social do professor). Devem ainda discutir os vários métodos de cooperação e orientação e podem utilizá-los como ponto de partida, podem conversar sobre o que melhor se lhes adequa.

Esta reunião deve terminar com a formalização de um plano de trabalho concreto para o novo professor e para o mentor, para o ano em questão. Este plano pode ser adicionado ao acordo de acompanhamento.

Concluindo as discussões iniciais que podem demorar bastante tempo e podem ser divididas em várias reuniões, ao longo de vários dias, o mentor partilha com o novo professor um instrumento de reflexão. Deve reservar uma parte do questionário para fazer um registo escrito das expectativas do novo professor em relação ao processo, e deixar uma parte do questionário com o novo professor para que isso possa ajudar na sua reflexão, após um determinado período (eventualmente após terminar o período de indução).

1.1 LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA O DIRETOR DA ESCOLA

Está a dar as boas-vindas aos novos professores que chegam à sua escola e decidiu adotar uma abordagem mais ativa. Excelente!

Gostaríamos de partilhar algumas pistas para reflexão: se desejar criar um processo em que a integração dos novos membros da equipa e o seu desenvolvimento inicial no local de trabalho sejam algo de estrategicamente planeado e impliquem uma forte relação de orientação do novo professor pelo professor mais experiente, tendo em conta também outros elementos da escola.

Qual é o meu papel?

A direção, e em particular o diretor(a) da escola, desempenha um papel crucial na integração de novos colegas. É o(a) diretora que deve receber formalmente os novos professores, mostrar como a escola é gerida e clarificar o que o novo professor poderá esperar. Seria desejável que o novo professor fosse acolhido com palavras de incentivo e apoio.

Talvez ainda mais importante seja o papel da direção da escola na definição do âmbito de trabalho dos mentores e do resto da equipa quando se trata de acolher novos professores.

Como devo escolher um mentor?

Em primeiro lugar, o mentor deve estar interessado em orientar novos professores. Quando a direção da escola analisar quais os professores que poderão vir a ser mentores, uma das questões a considerar deverá ser o potencial interesse destes em orientar os recém-chegados.

Um aspeto importante a considerar no perfil mentor é a sua ligação e conhecimento sobre a comunidade escolar. Queremos ter mentores que possam ser modelos para os novos professores. Assim sendo, professores que conhecem e estão envolvidos na comunidade, podem desempenhar um papel fundamental.

O mentor deve ser alguém disposto a melhorar e a aprender com o novo professor. É importante que o mentor seja acessível e que permita e incentive a melhoria dos novos professores. O mentor deve estar disposto a mostrar que é imperfeito para que o seu exemplo não frustre os novos professores com padrões impossivelmente altos. Embora seja autónomo no seu trabalho, um pouco de humildade é um traço de personalidade que o mentor deve ter.

No que se refere a requisitos formais, mais anos de experiência trazem, obviamente, vantagens. Se possível, ensinar na mesma escola também é bastante benéfico. Se tal for impossível, é desejável ensinar no mesmo agrupamento. Mais uma vez – se possível – ensinar a mesma disciplina é vantajoso.

Mas é importante perceber que não há mentores perfeitos. E que todos os mentores que escolher podem beneficiar da sua atenção.

Como posso motivar os mentores para o seu trabalho?

É importante gerir as expectativas. Os mentores devem ser selecionados por terem manifestado interesse pela função ou, pelo menos, devem tê-la aceite voluntariamente. O papel precisa de ser definido e formalizado.

Faz sentido debater pessoalmente com os mentores como será preferível ver o desempenho da função reconhecido.

Como sugestão, fica a possibilidade de serem dispensados de alguns deveres, se tal for possível (atribuição de horas da componente letiva ou não letiva). Poderiam ainda ser encorajados a participar em ações de formações de professores. Poderiam receber algum certificado ou outro tipo de reconhecimento que possa ser utilizado no seu percurso de carreira.

A verdade é que, independentemente do reconhecimento da importância que a mentoria tem, em abstrato, é importante garantir que os mentores compreendam que a indução de novos professores é uma prioridade para a escola e em que a direção da escola se encontra comprometida.

Como posso mostrar que a indução é importante?

Os encontros planeados com novos professores ao longo do ano são benéficos. Deve ainda garantir-se que os novos professores tenham participação nas atividades que têm lugar com toda a comunidade escolar.

A reunião da Direção com os mentores pode fornecer informações importantes sobre como o processo de mentoria está a decorrer, como os novos professores se estão a adaptar, e isso dá aos mentores um sinal claro de que o seu trabalho não é negligenciado – que é importante. Seria ótimo se o processo de mentoria pudesse ser abordado em qualquer reunião de mentores, planeadas ao longo do ano. Estas também poderão ser úteis para ajustar processo de mentoria. Além disso, pode ser criado um grupo de apoio aos mentores nomeados. A supervisão deste trabalho pode ser feita pela direção da escola, ou por alguém designado para coordenar o trabalho dos mentores.

Sugere-se que seja criado um grupo de apoio a novos professores (na escola, agrupamento escolar, região, talvez nacionalmente). Os novos professores devem ser encorajados a formar uma rede onde possam partilhar os seus problemas e desafios. O estabelecimento desta rede pode beneficiar os novos professores, para além da sua cooperação com os mentores. Um dos mentores, alguém da direção da escola ou do serviço de aconselhamento deve ser designado para definir o processo. Deve ser convocada uma reunião de novos professores antes do início das atividades pedagógicas ou logo após o seu início.

Durante a reunião, podem ser fornecidas algumas informações gerais, talvez todos os novos professores e mentores se pudessem juntar e os materiais poderiam ser distribuídos... O principal objetivo da reunião, no entanto, deve ser discutir qual o tipo de cooperação a estabelecer. A frequência e a configuração das possíveis reuniões presenciais devem ser acordadas – essas reuniões beneficiariam com a supervisão de um professor experiente ou os novos professores prefeririam encontrar-se mais informalmente? Além disso, deve também ser criado um canal de comunicação provisório. Isso depende dos recursos que a escola tem para disponibilizar. A comunicação pode ser feita através do MS Teams, de um fórum on-line fechado de qualquer tipo, de uma lista de email direta, ou através da plataforma *etwinning* que é fornecida ao nível da UE, isto se não houver outras ferramentas facilitadoras já em uso na escola.

O que posso fazer para envolver toda a comunidade?

É importante criar oportunidades para que todos os colaboradores possam conhecer os novos professores de forma transparente e, se possível, acolhedora. Essas oportunidades podem ser reuniões ou conferências, ou ocasiões especiais para o efeito.

Se possível, os novos professores apresentam-se e conhecem os seus colegas que também se apresentam. Além disso, devem agradecer aos mentores a sua disponibilidade para exercerem essa função. Isto é algo que deve ser feito na presença de todos os participantes.

1.2 LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA O MENTOR

Se foi designado mentor (e especialmente se é a primeira vez que vai desempenhar este papel), pode estar a questionar-se sobre por onde começar o seu trabalho. Por onde começar? Quais são as suas principais funções e responsabilidades?

Primeiro, aprenderá a ser um bom mentor com a experiência, e isso só acontecerá se exercer a função de mentor.

No entanto, se não sabe por onde começar, facultamos uma lista de alguns aspetos sobre os quais pode refletir antes de iniciar a mentoria.

Sei o que estou a fazer? 😊

Já reuni com a direção da escola? Sei o que posso esperar sobre o processo de mentoria? O que é esperado de mim? Poderei conversar sobre o meu papel se tiver dificuldades?

Que tipo de mentor quero ser? Quem eram os meus modelos, o que me ensinaram quando iniciei a atividade docente? De que precisei quando iniciei a minha atividade docente?

Tenho presente que o novo professor que vou orientar é uma pessoa diferente de mim e que pode ter necessidades ou expectativas diferentes das minhas? Como vou conhecer o meu mentorando? (Existem também algumas ferramentas sugeridas neste módulo.)

Já tenho alguma informação sobre o mentorando?

Quando posso contactá-lo? Talvez um contacto inicial possa ser feito antes mesmo de nos encontrarmos pessoalmente para nos prepararmos um pouco? Quais são as informações de contacto que tenho?

O que é que o novo professor sabe?

Como é que o novo professor chegará à escola? Poderá deslocar-se para a escola de transporte público, há um estacionamento disponível para o professor? Precisarás de algum recurso especial para esse acesso?

Conhece as instalações da escola? Já lhe foram mostradas? Posso organizar uma visita guiada?

Tem acesso às diferentes instalações? Tem as chaves/cartões/códigos de acesso necessários?

Temos algum material escolar que possamos dar ao novo professor como uma espécie de presente de boas-vindas (para ideias, veja a outra ferramenta neste módulo)?

A que recursos tem acesso o novo professor?

Onde é que o novo professor terá a possibilidade de ter algum tipo de guarda-roupa? Onde poderá deixar os seus pertences? Precisa de alguma instrução especial sobre as instalações (regras, regulamentos, segurança ...)?

Onde poderá preparar-se para exercer o seu trabalho? Ele tem secretária/gabinete de trabalho? Posso facilitar a aquisição/acesso ao espaço? Os colegas do novo professor foram informados e preparados?

Qual é o equipamento de trabalho que o novo professor precisará? O que pode obter da escola? Isso já foi tratado? Posso facilitar este processo? Como vamos receber o novo professor na equipa?

Temos algum evento concreto em que o novo professor possa ser apresentado?

O diretor da escola apresentará o novo professor, seria apropriado para mim, como mentor, apresentá-lo, seria apropriado para o novo professor falar sobre si? Esta ocasião seria apropriada também para que outros colegas se apresentassem ao novo professor?

Quais são as estruturas da escola que o novo professor deve conhecer? Estruturas como manutenção, limpeza, cozinha, administração, aconselhamento escolar... Como posso apresentar os responsáveis ao novo professor?

Uma vez que o novo professor será apresentado à equipa – como fazer para que se sinta bem acolhido? Que atividades (informais) podemos fazer juntos (há uma lista de sugestões neste módulo)?

Como daremos a oportunidade ao novo professor de participar ativamente na vida da escola? Onde podemos dar-lhe oportunidade de ter voz ativa?

Existem algumas regras concretas escritas ou tácitas que o novo professor deve conhecer? Que regulamentos nacionais/escolares orientam a profissão docente? (Uma lista adaptada nacionalmente seria útil).

Existem indicações de conduta específicas no regulamento interno? A escola tem um código de indumentária? (Professores e/ou alunos?) Que regras de código de conduta existem para os alunos que o novo professor deve conhecer e saber aplicar?

Como vamos definir a relação?

O que vamos fazer juntos ao longo do ano? Como vamos decidir? Como vamos planear? ... (A sugestão de planeamento da relação está neste módulo.)



1.3 KIT DE BOAS-VINDAS

Será ótimo se o novo professor se sentir bem acolhido, mais ainda se receber um presente físico, um presente de boas-vindas. Um pequeno e prático símbolo de apreço. Se for possível ter algo preparado ao nível da escola, seria ótimo. Se tal não for possível, talvez o mentor possa preparar algo. Abaixo listamos algumas ideias práticas.

Facilidade em movimentar-se pela escola

- Chaves/cartões (um chaveiro ou um suporte de cartão, com o logótipo da escola).
- Listas de códigos para computadores, impressoras, áreas de trabalho especiais.
- Controlos remotos para estacionamento/garagem.
- Etiqueta de identificação (impressa ou laminada) para colocar na porta/mesa/cadeira.

Encontrar virtualmente o seu espaço

- Contas/identidade online (e-mail, *e-classrooms*, repositórios).
- Apresentação da escola (USB ou outra unidade, com o logótipo da escola).
- Impressões ou arquivos de várias políticas, regulamentos escolares.
- Uma lista personalizada pelo mentor dos eventos formais e informais para o ano letivo.

Algo prático

- Caneca.
- Uma garrafa de água reutilizável.
- Roupas escolares (qualquer elemento que exista – gravatas, cachecóis, polos, t-shirts, camisola de capuz...).

1.4 GUIÃO PARA A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO MENTOR - NOVO PROFESSOR

Isto é importante e talvez seja a parte mais importante deste módulo.

O LOOP desenvolveu um sistema de indução de novos professores que se apoia fortemente no modelo de orientação por mentoria. Caro mentor, a parte mais importante deste programa de indução não está em nenhuma das ferramentas ou conteúdos a que poderá aceder, mas sim na relação que desenvolverá com o novo professor.

Portanto, esperamos que se estiver a utilizar apenas uma das ferramentas deste módulo, que seja esta. Este é um modelo para iniciar o diálogo com o novo professor. O objetivo deste diálogo é o de criar um quadro estrutural para o trabalho que vai ser continuamente desenvolvido entre o professor e o mentor durante um período de tempo.

Além disso, o objetivo deverá ser também o estabelecimento de uma relação. Deve ler este módulo aquando da preparação da reunião inicial e utilizá-lo como base, tornando-o verdadeiramente seu. No final, há também um "Acordo de acompanhamento" que pode ser usado para formalizar o fluxo de trabalho no período seguinte.

Estrutura do diálogo

Este modelo é preparado para uma sessão introdutória de 60 a 80 minutos que deve ser realizada pessoalmente. Seria preferível que esta reunião fosse realizada no mesmo local onde se irão realizar as futuras reuniões. Deverá existir um nível adequado de privacidade de forma a evitar distrações desnecessárias durante a reunião e assegurar a confidencialidade. Se possível, a reunião deve ter lugar antes do início do ano letivo.

Cronograma do diálogo

- Apresentações do mentor e do novo professor (15 – 20 min)
- Gestão de expectativas (40 – 50 min)
- Formalização das conclusões (5 – 10 min)

A. Apresentação do mentor e do mentorando

Obviamente, como em qualquer comunicação interpessoal é importante estabelecer uma relação, um entendimento básico um do outro. Sugerimos que tente ir além de meras informações superficiais sobre detalhes pessoais.

Talvez o mentor possa quebrar o gelo contando a sua história sobre quando começou a sua atividade como professor. Os pontos em debate podem ser os receios, incertezas, o que mais foi surpreendente, como o facto de a realidade ser diferente da formação na universidade. Se for possível, será vantajoso fazer referências concretas ao período em que o mentor iniciou a sua atividade letiva, o que era mais valioso, o que mais precisava. O mentor deve tentar demonstrar empatia e ser acessível.

Igualmente importante é dar voz ao novo professor. De uma forma não intrusiva, mas empenhada, o novo professor deve ter a impressão de que é importante, que o mentor está interessado em ouvi-lo...

Algumas questões que podem permitir conhecer um pouco mais o novo professor:

- Teve algum professor especial durante o percurso?
- Porque optou por uma carreira de professor?
- O que achou mais interessante na sua formação universitária?
- Que parte do currículo tem mais vontade de ensinar?
- O que acha que será gratificante no seu trabalho, especialmente no primeiro ano?
- Como gostaria de ser lembrado pelos seus alunos?
- Tem algum receio em particular?

Isto deve, obviamente, configurar-se como um diálogo e não como um interrogatório. O mentor deve colocar o novo professor num papel ativo, tanto quanto possível. Deve oferecer respostas a perguntas que o novo professor possa fazer. É determinante assegurar a confidencialidade das informações trocadas.

B. Gestão de expectativas

É importante que o mentor e o novo professor comecem por formar uma sólida ideia sobre o tipo de relação que pretendem estabelecer, as atividades que vão realizar, e que expectativas têm. Por esta razão, esta é considerada a fase principal da reunião inicial. Abaixo, listamos questões concretas que precisam de ser abordadas, discutidas e acordadas.

Privacidade

Como mencionado, um dos primeiros elementos a salvaguardar é o grau de confidencialidade da relação. Embora isto deva ser abordado no contexto da escola, é aconselhável que o mentor não se considere um superior ou avaliador. O papel do mentor é, em parte, o de um confidente, alguém em quem podemos confiar, com quem podemos conversar sobre os erros, as dúvidas, os desafios que nos inquietam. Para questões desta natureza de é necessário assegurar privacidade durante as conversas.

Requisitos formais

Até certo ponto, toda a mentoria terá requisitos formais. É importante que tanto o mentor quanto o novo professor entendam quais serão suas obrigações formais dentro do processo. Será necessário um número específico de reuniões, documentação, avaliações e a participação de terceiros. O mentor deve esclarecer todos os requisitos com a direção da escola e apresentá-los ao novo professor, responder a todas as perguntas e contextualizar as principais ações burocráticas.

Necessidades do novo professor

Além dos requisitos formais, é necessário enfatizar que a relação se destina a beneficiar o novo professor e, nesse sentido, o programa é adaptável, e por isso pode ser personalizado.



O mentor pode fazer menção às necessidades sentidas no seu início de atividade para tentar encorajar o novo professor a identificar quais poderão ser as suas necessidades durante o período de indução.

Frequência de reuniões contínuas

Devem ser estabelecidas reuniões regulares. A frequência e a sua natureza podem variar muito. Mas é importante defini-las desde o início do processo. Poderão ser pequenas reuniões de 5 minutos todas as manhãs e após as obrigações escolares, ou uma reunião de 90 minutos uma vez, a cada dois meses. É, por isso, preciso chegar a um acordo sobre o melhor plano. A natureza das reuniões deve ser discutida, se serão presenciais, online, ou por telefone. Sugere-se que seja planeada uma reunião de aproximadamente 45 a 90 minutos uma vez por semana ou uma vez por quinzena. A implementação do programa de indução com todos os materiais é desenvolvida numa hora semanal.

Comunicação entre reuniões

O mentor e o novo professor devem definir claramente como podem comunicar entre reuniões. Não é suficiente que o mentor mencione algo como “se precisar de alguma coisa, basta pedir...”. O mentor deve dizer ao novo professor quando e como pode contactá-lo. Isto pode ser feito em momentos específicos, presencialmente na escola, ou por e-mail ou telefone. Pode ser limitado a dias laborais, durante horário de trabalho ou de qualquer outra forma. É importante ser muito claro sobre esta questão e tentar estabelecer um acordo com o novo professor, que vá ao encontro das necessidades expressas.

Definição de atividades

É útil ser específico no planeamento das atividades que o mentor e o novo professor vão desenvolver em conjunto. Essas atividades podem incluir sessões de ensino conjuntas, observações em sala de aula pelo novo professor ou pelo mentor, supervisão, e/ou atividades informais. Se possível, estas atividades devem ser planeadas com um propósito concreto e um objetivo a atingir.

Prestar feedback

Uma das principais ideias da implementação do programa de indução é garantir que o novo professor desenvolva a sua competência profissional. O novo professor deve, assim, receber feedback do seu mentor. Para que o processo seja eficaz e produtivo, a modalidade de feedback deve ser discutida e acordada. O novo professor deve indicar qual o tipo de feedback mais eficaz para si. O feedback pode ser dado diretamente após as atividades e de forma breve, ou, em determinadas ocasiões, através de discussões mais aprofundadas. Talvez possa ser útil facultar algumas sugestões por escrito.

C. Formalização das conclusões

Independentemente dos progressos da reunião, o resultado deve ser um plano claro do trabalho a desenvolver e da cooperação a estabelecer. É preferível que algumas destas conclusões sejam escritas e arquivadas, tanto pelo mentor como pelo novo professor. Para este caso, pode ser utilizado o modelo de "Acordo de acompanhamento”.



1.5 ACORDO DE ACOMPANHAMENTO

Este é uma referência ao plano de acompanhamento para o período de indução. Através deste plano, o mentor e o mentorando acordam as modalidades da sua cooperação.

Duração do período de indução

Data de início: _____

Data de término: _____

Intervalo regular de reuniões durante o período de indução

As reuniões serão

geralmente no formato:

presencial

online

por telefone

Frequência das reuniões:

diária

semanal

bissemanal

mensal

Duração prevista das
reuniões em minutos:

O mentor estará disponível para o mentorando da seguinte forma:

Atividades planeadas para o período de indução incluem (especificar com datas quando aplicável):

Feedback do mentor em relação ao mentorando e breve descrição da avaliação do processo de mentoria:

Data e local: _____

Mentor

Mentorando

1.6 PLANO DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DO NOVO PROFESSOR

Esta ferramenta serve de suporte para o mentor preparar o plano de atividades que apoia o novo professor, com vista à sua integração no novo ambiente profissional. O objetivo é destacar diferentes áreas e orientar o caminho do novo professor, partilhando algumas sugestões de atividades.

Certas sugestões de atividades são acompanhadas por modelos especificamente desenvolvidos (se este for o caso, tal deve ser mencionado na descrição).

Estas atividades devem ser consideradas aquando da elaboração do Acordo de Acompanhamento, e incluídas de acordo com o discutido entre o mentor e o novo professor.

Atividades introdutórias

Apresentação de todo o corpo docente

Deve ser criada uma oportunidade mais ou menos formal para apresentar o novo professor a todo o corpo docente. Isto deve ser feito pela direção da escola e deve ser acordado previamente com o novo professor. (Existem algumas notas sobre esta atividade noutras partes deste módulo).

Apresentação do departamento

Dependendo da organização da escola, provavelmente haverá uma equipa menor de colegas com quem o novo professor irá interagir mais vezes, profissionalmente (professores do mesmo departamento, grupo disciplinar...). Espera-se uma apresentação mais aprofundada, mais pessoal, do novo professor e uma maior interação com os colegas, à medida que se passa do corpo de docentes mais alargado para os grupos de menores dimensões.

Novo "grupo de apoio" do professor

Sugere-se que um grupo de apoio de novos professores (na escola, agrupamento escolar, região, talvez nacionalmente) seja criado. Embora alguns novos professores possam ser mais proativos, este processo deve ser planeado e os mentorandos encorajados a formar um grupo no qual seja possível a partilha sobre os problemas e desafios que enfrentam. Os novos professores podem beneficiar desta rede, que vai para além da cooperação com os mentores. Um dos mentores, alguém da liderança da escola ou do serviço de aconselhamento deve ser nomeado para conceber e implementar o processo. Deve, ainda, ser convocada uma reunião de novos professores antes do início das atividades letivas ou logo após o seu início. Durante a reunião, podem ser fornecidas algumas informações gerais e distribuídos materiais... O principal objetivo da reunião, no entanto, deve ser o de definir o tipo de cooperação futura que os novos professores preferem. A frequência e a configuração das reuniões presenciais devem ser acordadas, e as reuniões beneficiariam com a supervisão de um professor experiente, a não ser que os novos professores prefiram encontrar-se mais informalmente. Além disso, deve ser criado um canal de comunicação provisório. Tal depende das instalações e recursos que a escola tem para oferecer. A comunicação pode ser feita através do MS Teams, de um fórum

on-line fechado de qualquer tipologia, de uma lista de e-mail direta, ou através da plataforma *etwinning*, se não houver outras ferramentas facilitadoras já em uso na escola.

Visita guiada à escola

Com o propósito de conhecer os membros relevantes das estruturas de apoio (serviço de aconselhamento, administração, contabilidade, manutenção, limpeza, cozinha...) estas devem ser apresentadas ao novo professor e vice-versa, e devem ainda ser clarificados os canais apropriados para a comunicação e interação.

Atividades profissionais

Supervisão colegial

A supervisão colegial deve ser vista como a espinha dorsal da mentoria. O objetivo é permitir que o novo professor expresse as suas dúvidas, os desafios que enfrenta e as preocupações mais prementes. O mentor deve acompanhar o desenvolvimento do novo professor, orientá-lo, sugerir oportunidades de desenvolvimento, planear e discutir etapas futuras.

Análise da atividade de sala de aula

O feedback do mentor, com base nas observações de aulas do novo professor, é uma ferramenta muito útil para o seu desenvolvimento profissional. Neste caso, os objetivos da observação e o tipo de feedback esperado devem ser discutidos com antecedência. A abrangência da observação pode ser geral ou pode ser focada num elemento específico (uso de ferramentas específicas, implementação de técnicas ou métodos específicos, destreza retórica, relação pedagógica, participação, etc.). Em seguida, o mentor deve assistir a uma aula do novo professor e observar como o novo professor operacionaliza a aula. Após a aula, o feedback deve ser dado de forma organizada.

Observação da sala de aula

Pode ser benéfico para o novo professor ser observado na sua ação em sala de aula pelo seu mentor. Assim, pode ser programada uma observação em sala de aula para ajudar o novo professor com alguma questão ou dúvida que este esteja a sentir (uso de certas técnicas, métodos ou ferramentas), pode ser programada para abranger um assunto ou conteúdo específico (se for relevante, com base no assunto que o mentor ensina) ou pode servir como uma estratégia para conduzir as reflexões ou discussões.

Auxílio na sala de aula

Este é um passo em frente relativamente à atividade anterior. Nesta situação, o novo professor assume um papel mais ativo, apoiando o plano de aula do mentor. A sua ação, pode passar pelo apoio a trabalhos de grupo, fornecer apoio adicional aos alunos com maiores necessidades, pode ajudar a lecionar pequenas partes da aula, pode ser o "aluno modelo" e interagir com o mentor, pode promover atividades como workshops/discussões, etc. É importante que o papel seja discutido com antecedência e que a sua implementação seja objeto de reflexão após a aula.

Sessões de ensino conjuntas

Relativamente à anterior, esta atividade apresenta um maior grau de complexidade. Neste caso, tanto o mentor como o novo professor têm papéis simétricos e agem como parceiros, encontrando-se ao mesmo nível. Este tipo de colaboração constitui-se como um desafio para os professores experientes e deve ser discutido com antecedência, minuciosamente examinado e deve ser objeto de reflexão após a implementação.

Colaboração com outros professores

Esta sugestão realça o facto de que, em alguns casos, o mentor deve incentivar o novo professor a colaborar com outros colegas experientes, não se limitando à relação com o mentor (isto é especialmente relevante se o mentor não for do mesmo grupo disciplinar que o mentorando). A observação em sala de aula, o auxílio na aula e as sessões de ensino conjuntas são atividades que podem ser facilmente implementadas com a ajuda de outros colegas. Os mesmos modelos podem ser utilizados na fase de planeamento. É importante notar que o mentor pode promover a relação do novo professor com outros colegas.

Atividades extracurriculares/clubes/eventos

O novo professor deve ser encorajado a utilizar alguns dos seus talentos especiais e interesses, sempre que possível. Pode ser benéfico para o novo professor receber um desafio com mais liberdade de ação do que aquele que normalmente enfrenta nas atividades letivas do dia a dia. Para integrar o novo professor na comunidade, é necessário que se torne um membro ativo e participativo. O mentor e o novo professor devem tentar identificar em conjunto as áreas onde o novo professor pode fazer isso.

Formação

Embora não seja necessariamente o foco principal do trabalho do novo professor, deve ser dada atenção à reflexão sobre as oportunidades de formação contínua de professores. O mentor pode dar a conhecer algumas das atividades com as quais está envolvido e convidar o novo professor a acompanhá-lo. O mentor e o novo professor podem, no entanto, discutir eventos profissionais que o novo professor pode considerar interessantes. Neste caso, é importante validar os conhecimentos e competências recém-adquiridos, dando ao novo professor oportunidades para apresentá-los aos colegas.

Atividades sociais

Visitas pessoais

Se for apropriado e adequado para ambos, o mentor pode convidar o novo professor para visitá-lo em sua casa e conhecer a sua família.

Convívios

Em alguns casos, as escolas realizam várias atividades fora da escola para os docentes. Esta participação pode ser feita como fazendo parte de um processo de planeamento ou de avaliação, ou talvez apenas para formação. É importante convidar e incluir o novo professor. O mentor deve preparar o novo professor para a atividade e fornecer contexto.



Práticas de iniciação

Em alguns contextos, podem existir práticas de iniciação para novos professores/novos funcionários. Embora seja importante que estas práticas sejam respeitadoras e consensuais, também é importante que os novos professores compreendam os pressupostos das mesmas. Estas práticas, caso existam, devem servir para conhecer melhor o novo professor e validar a sua presença na instituição, bem como para mostrar entusiasmo em relação à sua inclusão. O novo professor, por exemplo, pode ser convidado a participar num “show and tell” e apresentar um talento, como seja o de tocar um instrumento musical ou cantar, num dos convívios.

Passeios culturais/desportivos

As escolas em alguns momentos organizam passeios de um dia ou mais para os seus colaboradores. É importante que o mentor apresente estes eventos ao novo professor, o convide e interaja com ele durante esses eventos. O novo professor também deve ser informado sobre estes eventos o mais cedo possível, bem como devem ser incluídos/referidos no plano de trabalho (acordo de acompanhamento).

Eventos de curta duração

As escolas, por vezes, organizam atividades formais e informais nas quais os professores devem participar. Estes eventos devem ser apresentados ao novo professor com bastante antecedência e o contexto sobre os mesmos deve ser esclarecido pelo mentor. Os tipos de eventos formais incluem concertos, inaugurações de exposições, eventos de caridade, receção de ex-alunos ou pais, etc. Eventos informais e internos podem ser comemorações de aniversário, eventos desportivos, eventos de clubes (por exemplo: bowling, noite de cinema, clube do livro, convívios de equipa de trabalho), etc.



1.7 POR QUE ESTOU AQUI

Esta é uma ferramenta de reflexão que pode ser utilizada de forma individual pelo novo professor (ou como um modelo de entrevista). Pode servir para o novo professor refletir, numa fase posterior, durante o processo de indução ou durante a sua atividade profissional futura, sobre o ponto de partida. A estratégia pode ser utilizada antes da reunião inicial entre o mentor e o mentorando, com o objetivo de promover a preparação do novo professor.

- Quem foram os seus melhores professores e porquê?
- O que o influenciou a decidir ser professor?
- O que aprecia sobre a área disciplinar que assegura?
- Que expectativas tem sobre as funções que lhe foram atribuídas?
- Que a área sente que precisa de mais apoio?
- Tem preocupação, medo, dúvida sobre alguma área?
- Como espera que se desenvolva a semana durante este ano de trabalho?
- Como carrega energias ou a quem recorre quando se sente sobrecarregado?
- Que metas estabeleceu para este ano?
- Como sabe que no final foi bem-sucedido?
- Como gostaria de ser lembrado pelos alunos?

2. Plano de desenvolvimento e definição de objetivos/metast

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

Este módulo visa fornecer ao mentorando e ao seu mentor as ferramentas e orientações para delinear um plano de ação para professores em início de atividade profissional que ingressam num programa de indução. Pretende também oferecer apoio ao professor em início de atividade profissional na aculturação/apropriação de competências que lhe permitam cumprir os seus objetivos profissionais com independência e autonomia progressivas. Oferece igualmente instrumentos que promovem o acompanhamento da aplicação do plano de ação definido e a autorreflexão durante o seu percurso.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Familiarizar-se com a cultura e as especificidades do novo ambiente de trabalho, e com os módulos do programa de indução.
- Refletir sobre as necessidades e desejos profissionais para o ano de indução.
- Estabelecer uma relação de trabalho eficaz e definir o plano de ação para o ano de indução, que pode ser ajustado durante o ano letivo com base nos desafios que o mentorando enfrentará.
- Reconhecer as necessidades e objetivos do mentorando (colocando a seguinte questão “o que é suposto saber no final do programa de indução”).

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
2.1 Metodologia do módulo	Mentor e/ou mentorando	Apresentação	2 horas	Transversal
2.2 Lista de verificação dos módulos do programa de indução	Mentorando (possivelmente em conjunto com o mentor)	Lista/ferramenta de autorreflexão	45 minutos	Transversal
2.3 Lista de verificação das atividades extracurriculares	Mentorando e mentor	Lista/ferramenta de autorreflexão	15 minutos	Transversal
2.4 Modelo do plano de ação	Mentorando (possivelmente em conjunto com o mentor)	Guião para criação de formulário	1 hora	Transversal
2.5 Modelo para registo das atividades e reuniões de acompanhamento	Mentorando e mentor	Diário/formulário	45 minutos por reunião	Transversal

2.1 A metodologia do módulo - contém uma breve descrição relacionada com a metodologia e prevê a elaboração de um plano de ação, baseado numa relação colaborativa estabelecida entre o mentorando e o mentor, os processos a serem aplicados no planeamento e acompanhamento das atividades selecionadas, os objetivos a serem alcançados e a reflexão crítica sobre o percurso.

2.2 A lista de verificação dos módulos do programa de indução - permite que o mentorando se familiarize com as tarefas que podem surgir durante o período de indução. Apresenta vários níveis de indução para permitir a existência de um momento de autorreflexão, e em colaboração com o mentor possa definir quais são as fragilidades e os pontos fortes, e as áreas que deseja desenvolver. Este documento é o primeiro passo para o mentorando e os mentores começarem a projetar o seu plano de ação no programa de indução.

2.3 A lista de verificação das atividades extracurriculares - é um documento aberto, que contém outras atividades escolares que um mentor e um novo professor podem considerar úteis e que podem ser incluídas no plano de ação. Existem várias atividades sugeridas, mas o mentorando ou o mentor poderão adicionar outras atividades de acordo com o contexto escolar. Esta lista também apresenta vários níveis de indução para que o mentorando possa ter um momento de autorreflexão para definir as atividades que deseja trabalhar durante o programa de indução. Isto ajudará o novo professor a estar mais bem preparado para as atividades escolares.

2.4 O modelo do plano de ação - é o elemento central deste módulo. O desenvolvimento da globalidade do plano de ação de indução baseia-se no ciclo **PDCA/PFVA (Planear, Fazer, Verificar, Agir)**. Implica a conceção do programa de indução em detalhe, e a sua personalização para orientar o novo professor durante o período de indução. O plano de ação inclui um conjunto de objetivos, atividades e resultados esperados que atendem às intenções, expectativas e necessidades profissionais do professor em início de atividade profissional (também expressas no plano de ação).

2.5 O modelo para registo das atividades e reuniões de acompanhamento - é um documento onde o novo professor registará as atividades implementadas e o seu progresso durante o período de indução. O novo professor deverá definir a ferramenta mais adequada a utilizar, pode ser uma lista de verificação simples, um diário, um mapa conceptual ou qualquer outro suporte.

D. Sugestão para a implementação do módulo

Este módulo visa apoiar o mentorando e o seu mentor no desenvolvimento de um plano de ação que orientará o novo professor durante o seu período de indução. O plano de ação inclui um conjunto de objetivos, atividades sugeridas e resultados esperados que atendem às intenções, expectativas e necessidades profissionais do professor em início de atividade profissional (também expressas no plano de ação). É por isso que esta unidade é transversal a todo o programa, uma vez que será ajustada às necessidades dos mentorandos de acordo com a evolução do seu percurso de aprendizagem, desempenho, e desafios que enfrentará.

Como é que isto será operacionalizado? Neste módulo, o mentorando e o mentor planeiam as atividades que o mentorando pretende desenvolver do programa de indução. Podem também planejar outros tipos de atividades associadas com as funções de professor em início de atividade profissional e com as atividades escolares (extracurriculares, tais como clubes, projetos, atividades com a comunidade, etc.). Nesse sentido, para as duas primeiras semanas, a carga horária será mais intensa (média de 3 horas semanais) para a elaboração do plano e



do roteiro; em seguida, a carga horária dessa unidade é reduzida para 1h por mês para promover os momentos diretos de reflexão conjunta, acompanhamento e feedback.

O objetivo principal é que o mentorando atente no conteúdo do programa de indução e entenda o que necessita e o que quer desenvolver, e depois planeie as atividades a serem feitas ao longo do tempo. No entanto, de acordo com a atribuição de serviço que o mentorando possa ter que desenvolver, a fase de planejamento pode incluir outro tipo de atividades que correspondam a necessidades e interesses específicos do mentorando.

O desenvolvimento de um plano de ação possibilita ao mentorando, sob a orientação e reflexão conjunta com o mentor, definir os interesses/necessidades, contextualizar qual é o ponto de partida e considerar o contexto da nova realidade profissional.

E. Ligação útil

Informações sobre o ciclo PDCA: <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>

2.1 METODOLOGIA DO MÓDULO (Ciclo PDCA)

A metodologia aplicada nesta unidade prevê a conceção de um plano de ação, assente numa relação de colaboração entre o mentorando e o mentor, os processos a aplicar no planeamento e acompanhamento das atividades selecionadas, os objetivos a atingir e a reflexão sobre o percurso realizado. É por esta razão que se sugere a aplicação da metodologia: Planejar, Fazer, Verificar e Executar (ciclo PFVE) para sustentar a implementação do programa de indução nas suas diferentes etapas. O plano de ação revela a importância do acordo em relação às atividades que devem ser desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados. As atividades devem ser adequadas ao perfil do mentorando, às suas expectativas, necessidades e desejos, mas também ao contexto educativo em que ocorre a sua imersão profissional.

Por outro lado, o mentor não deve esquecer que um professor em início de atividade profissional tem uma experiência de vida e um conhecimento científico e pedagógico que lhe permite assumir responsabilidades, tem uma visão estratégica do trabalho educativo a ser desenvolvido e tem a capacidade analítica que lhe permite tomar decisões e, portanto, deve ser corresponsável do processo e por isso adotar um papel ativo. Assim, é importante garantir que a **comunicação** entre o mentorando e o mentor seja eficaz, e permita o ajuste das ações, com base em **feedbacks** formativos, como resultado da **monitorização** constante do plano de ação e dos seus objetivos.

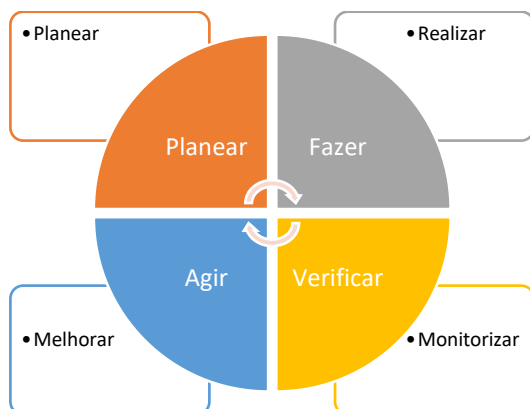


Figura 1: Esquema PDCA

O plano de ação para o mentorando rege-se pelos seguintes princípios:

- **Coerência e integração:** garantir que as experiências vividas e a aprendizagem realizada integram o histórico de conhecimentos, experiências, valores, sentimentos e desejos do professor.
- **Responsabilidade e desenvolvimento:** a responsabilidade possibilita o desenvolvimento profissional, através do estabelecimento de um compromisso sucessivo com a identificação de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, com respeito pelo contexto e em resposta aos desafios educativos emergentes.
- **Orientação para a qualidade:** o plano deve ser orientado para as necessidades, responsabilidades e desejos do professor em início de atividade profissional, garantindo um aumento da sua confiança e da qualidade das suas ações.



- **Participação e colaboração:** as ações devem ser apoiadas na aprendizagem entre pares, na partilha de conhecimentos e responsabilidades entre o mentorando e o mentor.
- **Flexibilidade para a adaptação:** o plano deve ter a flexibilidade necessária para que o percurso do professor em início de atividade profissional possa ser facilmente adaptável a situações novas e imprevistas, onde é necessária uma resposta rápida e adequada.

Esta unidade comporta 3 atividades principais:

- Act.1: Diagnóstico e análise de necessidades
- Act.2: Estabelecimento do PLANO de Ação
- Act.3: Definir as atividades (Fazer, Verificar e Executar)

Estimativa de tempo: 2 horas

Ativ. 1: Diagnóstico e análise de necessidades

Existem dois tipos de indução e, portanto, os diagnósticos e a análise de necessidades terão que abranger ambos: a imersão em várias unidades temáticas do programa de indução e a indução em atividades associadas às atividades escolares e às funções docentes (atividades extracurriculares). Para ambos, é fundamental ter um diagnóstico das necessidades e interesses dos professores em início de atividade profissional. Assim, depois do mentor analisar o serviço atribuído ao seu mentorando e conhecer o seu perfil, é tempo de:

- Analisar todas as unidades temáticas do programa de indução e definir as que são mais importantes para o mentorando de acordo com a cultura de escola e o que ele/ela precisa. São 12 unidades temáticas agrupadas em três categorias principais: *Eu no papel de professor*, *Eu e meus alunos* e *o Mundo fora da sala de aula*. É importante lembrar que as unidades selecionadas, no início, podem ser alteradas ao longo do ano letivo, resultante das necessidades ou interesses específicos do mentorando que possam eventualmente surgir (ver 2.2 *Lista de verificação para mais detalhes*).
- Elaborar uma lista de atividades escolares para o professor realizar. A lista deve ser contextualizada e as atividades devem ser apresentadas com mais detalhes, de forma que o mentorando possa facilmente e simplesmente compreender o seu propósito e funcionamento. Como tal, a lista abaixo é uma sugestão de atividades escolares que podem ser listadas e propostas ao mentorando:
 - Esboçar e preparar uma visita de estudo
 - Reunir-se com o Conselho de Turma
 - Reunir-se com os Pais e Encarregados de Educação
 - Desenvolver um Projeto Interdisciplinar
 - Criar e estruturar um Clube
 - Animar e desenvolver um Clube já existente
 - Estar envolvido num Projeto Europeu
 - Desenvolver um grupo *etwinning*

Ativ. 2: Estabelecimento do PLANO de Ação

Ao elaborar o plano de ação é necessário considerar que as atividades e os objetivos devem ser sistematizados, planeados e estruturados e incluir indicadores mensuráveis para serem realistas. Assim, após a seleção das atividades que se pretendem desenvolver durante o período de indução (Ativ. 1), o mentorando e o mentor procedem ao planeamento principal.



PLANO - Qual é o plano? - Esta etapa diz respeito à definição do plano de ação inicial que indica o caminho da formação dos professores.

O plano deve incluir:

1. A identificação das pessoas envolvidas no plano (mentorando e mentor) e o período de execução do programa de indução.
2. Uma caracterização do ponto de partida: implica uma breve contextualização das necessidades, expectativas e desejos do professor em início de atividade profissional que suportam as unidades temáticas selecionadas para o programa de indução e as demais atividades associadas aos momentos extracurriculares.
3. A definição dos procedimentos/tarefas para implementar as atividades. Como é que será alcançado? O que é preciso fazer? Que passos seguir?
4. Um roteiro para o plano de ação: apresentação dos detalhes do plano, do calendário (quando), da duração prevista e da identificação dos colaboradores/apoiantes adequados ou necessários.
5. Momentos de monitorização: onde o mentorando e o mentor refletem conjuntamente sobre o processo e os resultados, confrontando os objetivos iniciais. No plano, o mentor e o mentorando devem prever os momentos mensais de reflexão, monitorização e feedback (VERIFICAR) e as reuniões de reflexão de maior dimensão (três reuniões uma no final de cada trimestre - EXECUTAR).

Ativ. 3: Definir as atividades (FAZER, VERIFICAR e EXECUTAR)

Após o acordo do plano de ação, o mentorando e o mentor trabalham juntos ao longo do tempo. O mentorando é responsável por registar as atividades implementadas ao longo do tempo (FAZER). Juntos, o mentorando e o mentor, reúnem mensalmente (reuniões mensais do VERIFICAR) para monitorizar a implementação das atividades e refletir sobre o caminho de aprendizagem do mentorando e a relação/processo de mentoria.

Este processo é complementado com reuniões adicionais (Reuniões EXECUTAR - 2 ou 3, no final de cada semestre ou trimestre letivo) onde, para além do acompanhamento da implementação das atividades e da reflexão conjunta sobre o percurso de aprendizagem do mentorando e a relação/processo de mentoria, devem visitar o plano de ação e ajustar se necessário.

Na reunião final do ano letivo, o mentor deve incluir sugestões e pistas para o desenvolvimento profissional e pessoal do mentorando, em articulação com a unidade temática 8 "Oportunidades de formação (possibilidades de formação e melhoria contínua)" do programa de indução.



2.2 LISTA DE VERIFICAÇÃO COM OS MÓDULOS DO PROGRAMA DE INDUÇÃO

Estimativa de tempo: 45 minutos

O presente anexo apresenta uma lista das unidades temáticas do programa de indução.

Nesta primeira atividade incluída na Metodologia 2.1 (Ativ. 1: Diagnóstico e análise de necessidades) mentor e mentorado são convidados a analisar o que parecem ser as áreas mais importantes e interessantes para se concentrarem.

Utiliza-se uma escala, de 1 a 5, em que 1 significa que o tópico é MENOS IMPORTANTE para o processo de indução, o que corresponde a ter menos necessidade de mergulhar profundamente no módulo. No lado oposto, temos o valor 5 que corresponde a MAIS IMPORTANTE, o que significa uma maior necessidade de imersão num determinado módulo do programa de indução.

Unidades Temáticas do programa de indução

	ATIVIDADES	[Menos importante]			[Mais importante]	
		1	2	3	4	5
Eu no papel de professor	3. Identificar motivação e autorreflexão					
	4. Autoridade e confiança na turma					
	5. Questões de pressão e stress					
	6. Vida pessoal e profissional					
	7. Estilos de ensino, uso das TIC, uso/desenvolvimento de materiais de apoio no ensino e várias abordagens ao ensino dentro de pedagogias especializadas					
	8. Oportunidades de formação (possibilidades de formação e melhoria contínuas)					
Eu e os meus alunos	9. Gestão da sala de aula e definição da disciplina					
	10. Lidar com alunos diversos (alunos com necessidades diversas)					
	11. Avaliação e feedback					
O mundo fora da sala de aula	12. Trabalhar com os pais					
	13. Trabalhar com outras partes interessadas locais					
	14. Obrigações administrativas e técnicas, um quadro europeu para a cooperação no domínio das atividades de educação e difusão no âmbito da profissão docente					

* Esta lista promove o desenvolvimento de várias competências, nomeadamente *soft skills* como adaptabilidade, pensamento crítico, autoconsciência, colaboração, comunicação e criatividade, mas também *hard skills*, como procedimentos administrativos e burocráticos da escola. É uma "lista aberta" e o professor em início de atividade profissional ou o mentor devem adicionar outras atividades que sejam adequadas ao seu contexto escolar. O objetivo é que o mentorando conheça o tipo de atividades que pode desenvolver e entender a necessidade ou o interesse em ser induzido em determinada dimensão.

Depois de analisar a lista e adicionar outras atividades, se necessário, o professor em início de atividade profissional é convidado a fazer uma autorreflexão e a pontuar o nível de indução que considera ser necessário fazer. Os mentorandos com maior necessidade de indução (5) estão no ponto de partida da fase de planeamento.



2.3 CHECKLIST DE POSSÍVEIS ATIVIDADES (EXTRA)CURRICULARES

Atividades que se desenvolvem na escola, que talvez sejam mais ocultas ou não tão evidentes que podem ser facilmente negligenciadas e, desta forma podem servir como um lembrete.

Atividades pedagógicas diretas

- Aulas
- Assembleias
- Aulas interdisciplinares específicas/dias de projeto
- Visitas de estudo e Passeios culturais/desportivos
- Dias desportivos e competições desportivas
- Feiras educativas (por exemplo: ciência)
- Convívios
- Visitas à escola por grupos de pessoas

Atividades extracurriculares:

- Clubes (por exemplo: drama, escrita, etc.)
- Equipas desportivas
- Equipas de projeto
- Visitas a organizações e associações locais

Compromissos dos professores:

- Reuniões
- Conferências/seminários/grupos de estudo nacionais e internacionais
- Planificações
- Convívios de professores
- Reuniões de pais e professores
- Observação de aulas
- Sessões de ensino conjuntas
- Envolvimento em projetos nacionais e internacionais



2.4 MODELO DO PLANO DE AÇÃO (baseado no ciclo PFVE)

Estimativa de tempo: 1 hora

O modelo é composto por 5 secções:

1. Identificação (das pessoas envolvidas no plano e do período de execução);
2. O ponto de partida do mentorando (necessidades e expectativas com o conteúdo do programa de indução; necessidades de acordo com o serviço designado na escola);
3. Procedimentos/Tarefas;
4. Um roteiro (o quê, quando, com quem);
5. Acompanhamento (reunião mensal do VERIFICAR e reuniões semestrais do EXECUTAR).

Este plano pode ser ajustado às necessidades do novo professor de acordo com a evolução da sua aprendizagem e desempenho e os desafios que enfrentará. Este plano será o plano principal do mentorando para o seu ano de indução e o plano detalhado de cada unidade temática terá de ser desenhado em cada unidade.

PLANO DE AÇÃO					
	Nome do mentorando:			Data de início:	
	Nome do mentor:			Data de conclusão:	
Ponto de partida	Necessidades, expectativas e desejos do mentorando relacionados com o conteúdo do programa de indução:			Necessidades do mentorando associadas ao serviço designado e às atividades escolares (extracurriculares):	
Procedimentos / Tarefas ¹	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 				
Roteiro (FAZER)	Nº	Identificação da unidade temática do programa de indução ou da atividade extracurricular	(Quando) Período de desenvolvimento/implementação (sugerimos considerar a unidade "semana")	Duração estimada	Identificação de colaboradores/apoiantes adequados ou necessários (a nível escolar)
Monitorização	VERIFICAR: reuniões mensais			EXECUTAR: reuniões de fim de semestre/trimestre letivo	

¹ sugere-se incluir atividades como observação de aulas, ser observado, ...



2.5 MODELO PARA REGISTAR AS ATIVIDADES E AS REUNIÕES DE MONITORIZAÇÃO

Estimativa de tempo: 45 minutos por reunião

Para as reuniões mensais do VERIFICAR, é fornecido um modelo para registar os resultados da reflexão e monitorização mensalmente, assim como um modelo para registar os resultados das reuniões do EXECUTAR.

REUNIÕES MENSAIS DE VERIFICAÇÃO	
VERIFICAR	

REUNIÕES DA EXECUÇÃO	
EXECUTAR	

3. Identificar a motivação e a autorreflexão

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

O objetivo deste módulo é duplo. O primeiro relaciona-se com a apresentação de todas as motivações que podem levar alguém a optar pela carreira docente. O segundo encontra-se relacionado com o incentivo aos novos professores para refletirem sobre as próprias motivações, e elaborarem um plano de desenvolvimento que possibilite a manutenção do nível de motivação para continuarem a ser professores.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

No final deste módulo, o mentorando e mentor serão capazes de:

- Nomear e classificar em categorias mais amplas as principais razões (motivações) para seguir a carreira docente.
- Reconhecer quais as razões que se adequam à sua particular situação.
- Identificar as etapas profissionais para criar e manter a motivação para a profissão.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo	Dimensão
3.1 Depoimentos	Mentor e mentorando	Lista de vídeos do Youtube	10 min	Emocional
3.2 Guião para o debate entre mentores sobre as razões pessoais para serem professores	Mentor	Guião	1 hora	Emocional
3.3 Revisão da literatura sobre os principais motivos para se ser professor	Mentor e/ou mentorando	Apresentação teórica	45 min	Emocional
3.4 Fatores que influenciam a escolha da profissão	Mentor e/ou mentorando	Questionário de autorreflexão	1 hora	Emocional
3.5 Ideias/Sugestões para diretores e mentores manterem os níveis de motivação	Diretor e mentor	Lista de ideias, Lista de verificação para avaliar o quão favorável é o ambiente aos mentorandos	30 min	Emocional
3.6 Guião para o debate com os mentores sobre as expectativas dos mentorandos	Mentor	Guião	1 hora	Emocional
3.7 Lista de ideias sobre como manter a motivação intrínseca	Mentor e/ou mentorando	Lista	30 min	Emocional

3.1 Depoimentos - é uma pequena compilação de vídeos do Youtube sobre como motivar para a profissão. Os vídeos são brevemente contextualizados e podem ser vistos de forma independente, ou pelo mentorando e mentor juntos, como uma espécie de atividade quebra-gelo.

3.2 Guião para o debate entre mentores sobre as razões pessoais para serem professores - é um pequeno guião sobre a configuração de um debate sobre os motivos pessoais para se ser professor e outros detalhes sobre como usar outros segmentos do módulo.

3.3 Revisão da literatura sobre os principais motivos para se ser professor - é uma apresentação teórica condensada baseada em estudos (recentes) e que pretende oferecer uma base sólida de conhecimento para o mentor apresentar ao mentorando durante um debate ou para que tanto, mentorando e mentor possam explorar e debater em conjunto.

3.4 Fatores que Influenciam a escolha da profissão - é um questionário adaptado do trabalho desenvolvido por Watt e Richardson, que permite determinar as motivações para se ser professor. No final do questionário há uma ferramenta de interpretação de resultados.

3.5 Ideias/Sugestões para diretores e mentores manterem os níveis de motivação do mentorando - é uma lista de propostas que podem ser motivadoras e que podem ser utilizadas pelo mentor, ou mesmo pelo diretor da escola, para ajudar a criar um ambiente mais acolhedor para o mentorando. Pode ser usado como uma ferramenta de avaliação.

3.6 Guião para o debate dos mentores sobre as expectativas dos mentorandos - é um guião mais curto para ajudar o mentor a estruturar uma discussão sobre as expectativas do mentorando.

3.7 Lista de ideias sobre como manter a motivação intrínseca - com um valor mais amplo e detalhado sobre algumas soluções para quando o mentorando (ou qualquer outro professor) não esteja motivado.

D. Sugestão para a implementação do módulo

A lista de ideias para os diretores escolares e professores experientes motivarem os mentorandos (3.5) deve ser consultada no início do processo de indução e as potenciais implementações devem ser consideradas a nível da escola. Esta lista pode mais tarde servir de avaliação para determinar se a escola foi capaz de criar um ambiente acolhedor e motivador para o mentorando.

Na preparação da reunião, o mentor pode rever os depoimentos em vídeo (3.1) que podem ser usados como atividade de quebra-gelo, pelo que deve ser dada ênfase às razões apresentadas pelos professores, que os motivaram a ser professores. A apresentação teórica (3.3) da revisão da literatura pode ser realizada em conjunto entre o mentor e o mentorando.

A intenção do módulo é a de debate assente no guião (3.2) e no questionário 'Fatores que influenciam a escolha' (3.4). O mentor e o mentorando comparam as respostas e refletem sobre os resultados antes e depois do debate. O mentor e o mentorando discutem sobre as expectativas em relação ao processo de acordo com o guião (3.6).

Se necessário, em qualquer fase, a lista de ideias sobre como manter a motivação (3.7) pode ser implementada independentemente, pois oferece algumas ideias de correção se necessário.



3.1 DEPOIMENTOS

Quando é que decidiu ser professor?

- <https://www.youtube.com/watch?v=ybRfQKVmOOo> (3:25)

Por que é que decidiu ser professor?

- <https://www.youtube.com/watch?v=p5UyANDG6B4> (0:50)
- <https://www.youtube.com/watch?v=MQm02OpZoTs> (4:39)
- <https://www.youtube.com/watch?v=uBcli6hY14s> (0:59)

3.2 GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR

Parte A.

O mentor e o mentorando partilham as suas experiências em relação aos seguintes tópicos:

- Quando decidi ser professor?
- O que mais me motivou?
- Qual foi a reação dos amigos e da família quando souberam da minha decisão?
- Tinha outras opções? Por é que que não segui outras opções?
- Quão exigente considerava que a profissão de professor fosse?
- Qual foi a experiência que mais influenciou negativamente a minha decisão?
- Em que medida as minhas motivações/expectativas mudaram, desde que sou professor?

Parte B.

Depois do debate dos tópicos acima referidos, tanto o mentor como o mentorando preenchem separadamente o questionário 'Fatores que influenciam a escolha' (Watt & Richardson, 2007) e comparam as respostas com as dadas na parte A do Guião.

Para analisar as respostas, tanto o mentor como o mentorando devem consultar o ponto 3.4. Os fatores mencionados no Modelo FIT-Choice referem-se às motivações profissionais.



3.3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS PRINCIPAIS MOTIVOS PARA SE SER PROFESSOR

3.3.1. Modelos que descrevem as motivações profissionais para se ser professor

O estudo das motivações para entrar na profissão docente é de particular importância, pois as motivações são essenciais para entender porque é que os professores decidem permanecer ou deixar a profissão docente (Bruinsma & Jansen, 2010; Roness, 2011; Watt & Richardson, 2007, 2012).

Kyriacou & Kabori (1998) num dos primeiros e mais influentes estudos da área concluíram que existem três razões principais para a escolha de uma carreira docente.

Em primeiro lugar, as **razões altruístas** referem-se à perceção de que o ensino é um trabalho socialmente valioso e importante, inspirado no desejo de ajudar as crianças a terem sucesso, aumentar as ambições dos mais desfavorecidos e, em geral, contribuir para uma sociedade melhor.

Em segundo lugar, as **razões intrínsecas** referem-se aos aspetos do ensino que devolvem uma recompensa interna ao professor, um sentimento de prazer que deriva da prática letiva, um desejo pelo desafio, a necessidade de autodesenvolvimento, como também ao interesse genuíno em usar o conhecimento e a experiência.

Em terceiro lugar, as **razões extrínsecas** referem-se principalmente a recompensas externas, como férias prolongadas, a conciliação do trabalho com a vida familiar, o nível remuneratório e o status, a segurança no emprego, etc. Estes motivos têm sido verificados em numerosos estudos (Kyriacou, Hultgren, & Stephens, 1999; König & Rothland, 2012; Kyriacou & Coulthard, 2000; Roness & Smith, 2010).

De forma mais sistemática, Richardson & Watt (2006) criaram uma escala para medir os fatores que influenciam a ação dos professores, conhecida como 'Fatores que influenciam a escolha (FIT-Choice) (ver ponto 3.4). Na Figura 1, o modelo FIT-Choice é apresentado de forma esquemática. Refira-se que, desde os primeiros estudos na Austrália, que a estrutura e a escala do FIT-Choice são reconhecidas internacionalmente. A FIT-Choice Scale foi traduzida e testada inicialmente em quatro países (Watt *et al.*, 2012) e mais tarde, validada também na Austrália, Turquia, EUA, República Popular da China, Holanda, Croácia, Noruega, Alemanha e Suíça (ver Watt & Richardson, 2012).

O modelo FIT-Choice introduz três classes principais de valor - **valor intrínseco**, **valor de utilidade pessoal** e **valor utilidade social** - e **perceções de si e de tarefas** que estão relacionadas com a escolha da profissão. Tal constitui uma parte central do modelo (consulte a secção do meio direito do modelo na Figura 2).

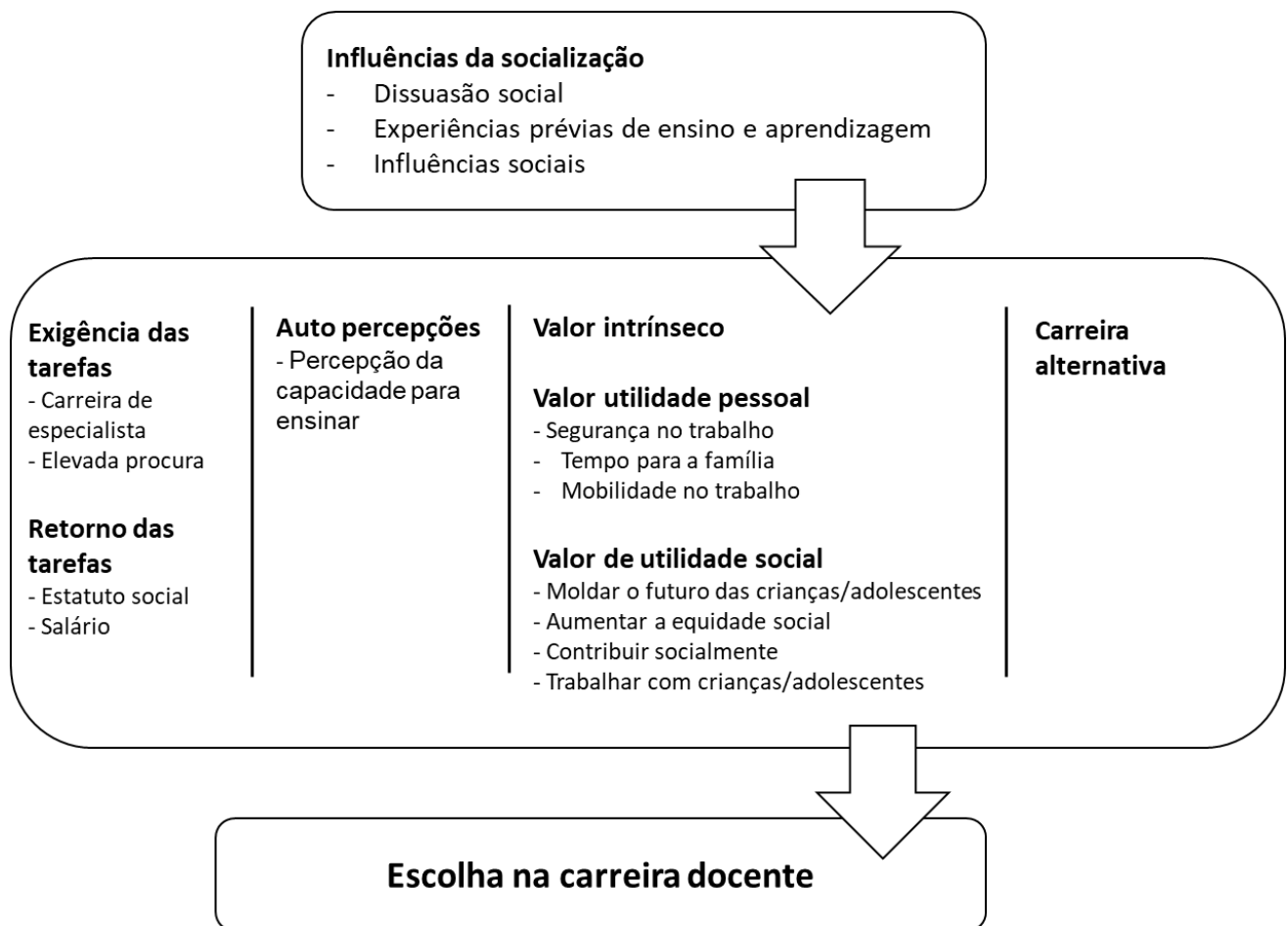


Figura 2: O modelo fit choice de Watt e Richardson.

O **valor intrínseco** refere-se ao prazer e ao interesse em ensinar. O **valor utilidade pessoal** refere-se a motivações extrínsecas, como segurança no emprego, mobilidade e tempo para a família. O **valor utilidade social** refere-se a motivações altruístas, como a vontade de moldar o futuro de crianças e adolescentes, aumentar a equidade social e contribuir socialmente.

A **perceção dos indivíduos sobre suas competências profissionais** também faz parte deste modelo, assim como as percepções das tarefas como **exigências** (dificuldade e especialização exigida) e **retornos** (salário e status social) relacionadas com a profissão docente.

O modelo também aborda as **motivações que se encontram desajustadas com a assunção da carreira de professor**, bem como as **influências de socialização** mais impactantes sobre as escolhas de carreira, como são as experiências anteriores de ensino e aprendizagem dos indivíduos e as influências das pessoas mais significativas. O modelo apresenta como varia a satisfação com a escolha do ensino (Watt & Richardson, 2007, 2012) e as aspirações que se possuem perante o compromisso profissional e o desenvolvimento de carreira (PECDA) (ver Watt & Richardson, 2008).

Watt *et al.* (2012) recorrem à escala FIT- choice num estudo entre países, nos quais se incluem a Austrália, os EUA, a Alemanha e a Noruega, para mostrar que, em geral, os professores compartilham mais pontos em comum do que diferenças em relação às motivações associadas à escolha da carreira docente. Assim, as maiores motivações possuem valor intrínseco, como

a capacidade para ensinar, o desejo de contribuir socialmente, as experiências positivas de ensino e aprendizagens anteriores e o desejo de trabalhar com crianças e/ou adolescentes.

A seguir examinam-se as componentes do modelo FIT-Choice, com mais detalhe:

Influência da socialização

A família, os amigos e os modelos inspiradores têm grande influência na decisão de escolha do ensino como primeira opção de carreira. Este tipo de influências é particularmente importante para quem opta pelo ensino como carreira profissional. A literatura sugere que a escolha desta carreira ocorre cedo, geralmente durante os anos escolares (Mckenzie *et al.*, 2014). Lovett (2007) num estudo de método misto envolvendo 57 professores em formação inicial, para o ensino básico e para o ensino secundário, na Nova Zelândia, verificou que muitos dos professores que se encontravam em formação inicial tinham membros da família ou parentes próximos que eram professores ou tinham modelos inspiradores que influenciaram a sua opção. A influência dos familiares, amigos e modelos de experiências de aprendizagem anteriores, também foi considerada importante no estudo quantitativo realizado pelos australianos Manuel e Hughes (2006) sobre 79 professores em formação inicial, no estudo quantitativo de Flores e Niklasson (2014) sobre 269 jovens universitários de cursos conferentes de habilitação profissional para docência da Suécia e Portugal e, mais recentemente, no estudo narrativo de história de vida de Cross e Ndofirepi (2015) de 45 jovens universitários de cursos conferentes de habilitação profissional para docência na África do Sul.

Exigência das tarefas

Corresponde às percepções da profissão docente relacionadas com a percepção sobre a demanda de tarefas (especialização e dificuldade).

Retorno das tarefas

Corresponde aos retornos percebidos da profissão docente, em termos de status social e de salário.

Autopercepções

Corresponde à autopercepção sobre a capacidade de se tornar um bom professor.

Valor intrínseco

A motivação intrínseca inclui a satisfação pessoal, o interesse em ensinar e o amor pela profissão (Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006; Yüce *et al.*, 2013). Inclui, também, o gosto genuíno de estar com crianças (Lai *et al.*, 2005; Lovett, 2007), o desejo de realizar um sonho, ou a vontade de transformar o sonho em realidade (Flores & Niklasson, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Yüce *et al.*, 2013) e o desejo de um envolvimento significativo com uma área temática (Lai *et al.*, 2005; Manuel & Hughes, 2006).

Valor utilidade pessoal

O conceito de valor utilidade pessoal distingue algumas motivações extrínsecas, tais como ter tempo para a família e o desejo de ter um emprego seguro e com mobilidade, de outras motivações extrínsecas, como por exemplo, as influências sociais e as percepções sobre as tarefas (Watt & Richardson, 2007). Estas motivações não são reconhecidas como tão

importantes como as motivações intrínsecas e altruístas. As motivações extrínsecas incluem recompensas de remuneração (Lai *et al.*, 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006), oportunidades de emprego (Flores & Niklasson, 2014; Lai *et al.*, 2005) e outras condições de trabalho como férias prolongadas (Lai *et al.*, 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006).

Valor utilidade social

Os fatores associados ao valor utilidade social são comparáveis às motivações altruístas (Kyriacou & Coulthard, 2000; Müller, Alliata, & Benninghoff, 2009). Incluem-se as motivações relacionadas com a vontade de moldar o futuro de crianças e adolescentes, melhorar a equidade social, contribuir socialmente e o desejo de trabalhar com crianças/adolescentes. A motivação altruísta inclui a prestação de serviço aos outros, à comunidade e ao país (Mckenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005). Num estudo, Jungert *et al* (2014) descobriram uma forte relação negativa entre a motivação altruísta e o abandono, mediada pelo compromisso académico.

Carreira alternativa

A escala FIT-Choice também avalia o grau de motivação para a docência como uma carreira alternativa. Um estudo australiano realizado com 1653 professores em formação inicial, de três universidades australianas, constatou que a docência não é tipicamente considerada uma carreira "alternativa", uma vez que é selecionada, mesmo quando as outras opções de carreira se encontram disponíveis (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Pelo contrário, Cross e Ndofirepi (2015) descobriram que muitos professores optaram pela profissão depois de verificarem que não eram capazes de aceder a carreiras mais lucrativas, como TI, engenharia, direito ou gestão. Alunos com menores resultados académicos e de escolas com menor percentagem de acesso à universidade, também se mostraram mais propensos para ensinar. O estatuto socioeconómico, que tem por base a combinação do rendimento familiar e o nível de educação dos pais, também foi considerado uma influência significativa no momento da escolha dos alunos. Alunos de classes sociais mais altas eram menos propensos para a carreira de professor (Lai *et al.*, 2005).

3.3.2. Relação entre as motivações e os traços de género e personalidade

O papel do género

Muitos estudos incluem o género como variável demográfica, mas não relatam as diferenças de género (Gore *et al.*, 2015). Num estudo qualitativo utilizando métodos de investigação narrativa e uma pequena amostra ($n = 6$) de professores recém-formados (Olsen, 2008), foi foram identificados três tipos de influências associadas ao género, aquando na escolha do ensino como carreira: "brincar ao professor", a presença de professores do sexo feminino no ambiente familiar, o apoio da família na escolha da carreira docente, e, por fim, a compatibilidade da carreira docente com a maternidade. Outras evidências, embora dispersas, mostram que as raparigas se encontram mais motivadas para seguir a carreira docente, principalmente em países em desenvolvimento, como Omã (Klassen *et al.*, 2011), Malásia (Azman, 2012) e Taiwan (Chung & Yi-Cheng, 2012). Por fim, alguns estudos revelam que as mulheres são mais motivadas por valores altruístas ou intrínsecos, enquanto os homens

parecem ser mais motivados por fatores extrínsecos (Struyven *et al.*, 2013; Spittle *et al.*, 2009; Müller *et al.*, 2009; Yüce *et al.*, 2013; Jungert *et al.*, 2014).

O papel dos traços de personalidade

Finalmente, Jugović, Marušić, Pavin Ivanec e Vizek Vidović (2012) estudaram a validade de uma versão croata do modelo FIT-Choice e encontraram relações entre certos traços de personalidade e motivações associadas à opção da escolha pela carreira docente. Os investigadores descobriram que traços mais sociáveis e afáveis são prognósticos significativos para a opção sobre esta opção de carreira. A afabilidade também mostrou ter uma relação positiva com a motivação de valor utilidade social, enquanto a sociabilidade previu as competências.



3.4 FATORES QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA PARA SER PROFESSOR

Escolhi ser professor porque:

Responda usando a escala 1 (nada importante) – 7 (extremamente importante)

B1 Estou interessado em ensinar	
B2 O ensino a tempo parcial pode permitir-me ter mais tempo para a família	
B3 Os meus amigos consideram que eu deveria ser professor	
B4 Como professor terei longas férias	
B5 Eu possuo qualidades inerentes a um bom professor	
B6 O ensino permite-me prestar um serviço à sociedade	
B7 Sempre quis ser professor	
B8 Ensinar será um trabalho útil para conciliar com viagens	
B9 O ensino permitir-me-á moldar os valores das crianças e dos adolescentes	
B10 Quero ajudar crianças e adolescentes a aprenderem	
B11 Eu não tinha certezas sobre que carreira queria seguir	
B12 Eu gosto de ensinar	
B13 Quero um emprego que envolva o trabalhar com crianças/adolescentes	
B14 O ensino oferece uma carreira estável	
B16 As horas de ensino encaixam nas responsabilidades familiares	
B17 Tive professores inspiradores	
B18 Como professor terei um dia mais curto de trabalho	
B19 Eu possuo boas competências para o ensino	
B20 O professor contribui de forma significativa para a sociedade	
B22 Uma qualificação para o ensino é reconhecida por todos	
B23 O ensino permitir-me-á influenciar a próxima geração	
B24 A minha família considera que eu deveria ser professor	
B26 Quero trabalhar num ambiente focado na criança/adolescente	
B27 O ensino proporcionar-me-á um rendimento seguro	
B29 As férias escolares permitem a conciliação com os compromissos familiares	
B30 Tive bons professores que são modelos a seguir	
B31 O ensino permite-me retribuir	
B35 Não fui aceite na minha primeira opção	
B36 O ensino permitir-me-á elevar as ambições dos mais desfavorecidos	
B37 Gosto de trabalhar com crianças/adolescentes	
B38 O ensino é um emprego seguro	
B39 Tive experiências de aprendizagem positivas	
B40 As pessoas com quem trabalhei pensam que eu devo ser professor	
B43 O ensino é uma carreira adequada às minhas capacidades	
B45 O trabalho docente permite-me escolher onde quero viver	
B48 Escolhi o ensino como carreira de último recurso	
B49 O ensino permitir-me-á apoiar os socialmente os mais desfavorecidos	
B53 O ensino permitir-me-á fazer a diferença nas crianças e nos adolescentes	
B54 O ensino permitir-me-á combater as desvantagens sociais	



Para cada pergunta, por favor, indique o seu grau de concordância, assumindo 1 (nada) e 7 (extremamente)

C1 Considera que o ensino é bem remunerado?	
C2 Considera que os professores têm uma carga horária excessiva?	
C3 Considera que os professores usufruem um bom salário?	
C4 Crê que os professores são considerados como profissionais?	
C5 Considera que os professores possuem uma elevada consciência moral?	
C6 Considera que o ensino é uma ocupação altamente qualificada?	
C7 Considera que ensinar é emocionalmente exigente?	
C8 Crê que o ensino é considerado como uma ocupação de status elevado?	
C9 Considera que o professor se sente valorizado pela sociedade?	
C10 Considera que ensinar requer níveis elevados de conhecimento especializado?	
C11 Considera que ensinar é um trabalho árduo?	
C12 Considera que a carreira de professor é respeitada?	
C13 Considera que os professores sentem que a sua profissão tem um status social elevado?	
C14 Considera que os professores precisam de um conhecimento técnico de alto nível elevado?	
C15 Considera que os professores precisam de conhecimentos altamente especializados?	

Para cada pergunta abaixo, por favor, indique o seu grau de concordância, assumindo 1 (nada) e 7 (extremamente)

D1 Com que profundidade considerou ser professor?	
D2 Foi incentivado a seguir outras carreiras?	
D3 Quão satisfeito está com a sua opção em ser professor?	
D4 Alguém o tentou desmobilizar de ser professor?	
D5 Quão feliz está com a sua decisão em ser professor?	
D6 Houve alguém que o influenciou a considerar outras carreiras?	

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Fatores motivacionais que influenciam a escolha pela carreira docente: Desenvolvimento e validação da escala FIT-Choice. O jornal de experimentação da Educação, 75(3), 167-202.

Influências da socialização

Fator	Itens
Experiências prévias de ensino e aprendizagem	B17, B30, B39
Influências sociais	B3, B24, B40
Dissuasão social	D2, D4, D6

Exigência das tarefas

Fator	Itens
Carreira de especialista	C6, C10, C14
Elevada procura	C2, C7, C11, C15

Retorno da tarefa

Fator	Itens
Estatuto social	C4, C5, C8, C9, C12, C13
Salário	C1, C3

Auto percepção

Fator	Itens
Percepção da capacidade para ensinar	B15, B19, B43

Valor intrínseco

B1, B7, B12



Valor utilidade pessoal

Fator	Itens
Segurança no emprego	B14, B27, B38
Mobilidade no trabalho	B8, B22, B45
Tempo para a família	B2, B4, B16, B18, B29

Valor da utilidade social

Fator	Itens
Moldar o futuro de crianças e adolescentes	B9, B23
Melhorar a equidade social	B36, B49, B53
Contribuir socialmente	B6, B20, B31
Trabalhar com crianças e adolescentes	B10, B13, B26, B37

Carreira alternativa

B11, B35, B48

Satisfação com a escolha

D1, D3, D5



3.5 IDEIAS/SUGESTÕES PARA DIRETORES DE ESCOLAS E MENTORES MOTIVAREM O MENTORANDO

O papel dos diretores de escolas e dos mentores é fundamental para motivar o mentorando. Assim, neste sentido, diretores de escola e mentores têm ao seu dispor uma lista de ideias/sugestões para motivarem os mentorandos, a qual se apresenta infra. Esta lista deve ser utilizada no início do ano letivo. No final do ano letivo, a lista pode funcionar como uma lista de verificação que permitirá aos mentorandos avaliarem o quão solidário foi o o clima de escola para a sua integração.

1. Pergunte ao mentorando o que é que gostaria de fazer, principalmente em função dos seus deveres escolares e atribua tarefas relevantes.
2. Pergunte ao mentorando se tem experiência em alguma área relacionada com o trabalho na escola (por exemplo, estudos de pós-graduação em educação especial) e peça que organize uma formação para os seus colegas.
3. Peça ao mentorando que prepare um grupo de alunos para participar numa competição local/nacional.
4. Organize um evento para receber o mentorando na escola.
5. Solicite a opinião do mentorando para questões e desafios da escola e trate-os como igual.
6. Reconheça o risco de stress e da sobrecarga e trate de a) aliviar o mentorando das tarefas mais cansativas e exigentes, como por exemplo, a relacionada com questões burocráticas, b) fazer um esforço para conciliar o horário de trabalho do mentorando às suas necessidades pessoais.
7. Se possível, faculte espaço profissional, tempo pessoal e acesso a recursos na escola (o PC, sala de trabalho, etc.).
8. Elogie por cada conquista.
9. Não seja intolerante. Mostre que se pode aprender com os erros, forneça feedback construtivo.
10. Mostre-se disponível para discutir com o mentorando todas as suas preocupações.
11. Inclua o mentorando como membro dos grupos de trabalho, fortalecendo as relações com outros colegas.
12. Sempre que possível, dialogue com o mentorando durante os intervalos, mostrando interesse genuíno pelas suas preocupações e pontos de vista sobre questões profissionais. Partilhe fotos ou outras lembranças da sua vida profissional e da escola.
13. Forneça informação sobre oportunidades de Desenvolvimento Profissional Contínuo.
14. Tome todas as providências necessárias para que o mentorando tenha acesso a oportunidades de frequência de cursos complementares (por exemplo, pós-graduação, seminários, etc.).
15. Se o mentorando não for da região onde está a lecionar, mobilize na comunidade redes locais com vista a facilitar sua vida fora da escola.

No final do ano letivo solicite ao mentorando que identifique as ideias/sugestões que considerou mais práticas e úteis. Este exercício pode dar indicações sobre o quão favorável é o clima da escola para os novos professores.



3.6 GUIÃO PARA DEBATER EXPECTATIVAS

O Guião *infra* pretende apoiar o mentor a estruturar um debate sobre as expectativas do mentorando, antes de iniciar o exercício das funções e o que se modificou após a entrada na profissão.

- Quando decidiu ser professor – quais eram as suas principais expectativas em relação à profissão?
- Como é que essas expectativas foram formadas?
- Até que ponto as expectativas foram atendidas até agora?
- O que é que considera que tenha impedido que as suas expectativas fossem plenamente realizadas?
- O que é que poderia ser feito para que as expectativas fossem atendidas?
- As suas expectativas foram alteradas/modificadas depois de iniciar as suas funções? (Ênfase especial nas novas expectativas que o professor tenha depois de entrar na profissão.)



3.7 PLANO PARA MANTER A MOTIVAÇÃO

Os mentores juntamente com os mentorandos podem discutir estratégias sobre formas de manter a motivação intrínseca nos próximos 5 anos com base nas propostas *infra* indicadas.

Estas estratégias podem ser usadas em futuras ações profissionais.

- Experimentar novas técnicas.
- Incorporar novas ferramentas TIC e software relevante nas aulas.
- Articular o ensino com os interesses e hobbies pessoais.
- Aprender algo novo ao participar na Formação Contínua de Professores.
- Associar-se a outros colegas.
- Iniciar algo inovador para a escola.
- Registrar aquilo que aprendeu com os seus alunos.
- Registrar os sucessos nas atividades/tarefas dos alunos, nos quais sinta que teve uma contribuição importante.
- Tornar público o seu trabalho.
- Participar em competições de professores.
- Preparar os seus alunos para participarem em concursos estudantis
- Realizar pesquisas sobre a ação (pesquisar e refletir sobre as suas práticas)
- Construir um portfólio de realizações profissionais

Discuta qualquer outra ideia que considere que pode manter a motivação nos próximos anos.

4. Autoridade e confiança na sala de aula

A. Qual é a principal ideia/meta/objetivo deste módulo?

A autoridade e a confiança são os principais ingredientes do acto de ensinar. Na verdade, ensinar implica uma forma específica de comunicação entre sujeitos, bem como uma partilha de um espaço e tempo determinados. A autoridade e a confiança constroem-se em sobreposição, com o objetivo de gerar as condições necessárias que permitem uma comunicação fluida, procurando o equilíbrio relativamente a todas as regras inerentes à sala de aula.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Identificar o estilo de ensino.
- Demonstrar da importância do estabelecimento do equilíbrio entre autoridade e confiança.
- Conhecer estratégias que permitem estabelecer o equilíbrio entre a autoridade e a confiança na sala de aula.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
4.1 Guião para um debate com o mentor	Mentor	Guião	90 minutos	Pedagógico/didático
4.2 Modelo de trabalho em grupo	Mentor e mentorando	Guião, apresentação	60 minutos + 90 minutos	Pedagógico/didático

4.1 Guião para um debate com o mentor - é um documento que inclui várias atividades de quebra-gelo e instruções em vídeo para motivar um debate sobre a identidade do professor como profissional. O guião também fornece ao mentor algumas sugestões para dinamizar um debate.

4.2 Modelo de trabalho em grupo - fornece um exemplo concreto de uma atividade que pode ser usada para integrar o mentorando na equipa. Este modelo prevê a construção de um grupo de trabalho, no qual se pode incluir alguns mentorandos e outros professores que se encontrem interessados no tópico, constituindo-se um grupo focal que trabalha sobre uma situação específica consensualizando práticas comuns de atuação. A segunda parte deste documento oferece algumas ideias sobre como desenvolver estratégias de ensino que impliquem a colaboração.

D. Sugestão para a implementação do módulo:

O módulo é bastante curto e aborda a profissionalidade docente. Esta dimensão pode não ser reconhecida como importante pelo mentorando e por isso cabe ao mentor decidir como e quando a deve abordar. Uma das sessões 1:1 – de preferência nos primeiros meses da indução



– poderá ser dedicada a um debate sobre este tema. O mentor pode usar o guião (4.1) na sessão e os materiais na exploração do debate.

O segundo anexo pode ser usado independentemente do primeiro (num autoestudo pelo mentorando), pois promove o trabalho colaborativo. O mentor pode organizar um workshop de acordo com o modelo ou apenas com a intenção de incentivar o mentorando a explorar outras abordagens propostas.



4.1 GUIÃO PARA UM DEBATE COM O MENTOR

No início do Programa de Indução de Professores, queríamos dedicar alguma atenção à questão de *quem sou eu como professor*. É importante ressaltar que ser professor não é apenas o ato de transmitir conhecimento e garantir que os alunos se destaquem nas avaliações académicas exigidas. Ser professor é – tal como ser um mentor – construir relacionamentos, liderar pelo exemplo. É por isso que é de suma importância responder à pergunta – *quem sou eu?*

Este módulo oferece um bom ponto de partida para o início do processo de indução, para que mentor e mentorando se conheçam melhor.

Este debate pode ser motivado seguindo algumas instruções de vários vídeos *online*. Claro que será ainda melhor se o mentor encontrar ou preparar alguns recursos que sejam ainda mais relevantes para o mentorando.

Estilos de gestão de sala de aula: qual é o seu estilo?

<https://www.youtube.com/watch?V=ciicptkynh4> (4:14)

Este vídeo fala sobre os estilos de gestão da sala de aula. São quatro, os estilos de gestão da sala de aula: autoritário, assertivo, permissivo e indulgente. Sugere-se que possa ser comparado o estilo de gestão de sala de aula do mentorando com o apresentado no vídeo.

O mentor pode colocar ao mentorando as seguintes questões:

- Qual é o seu estilo de Gestão de Sala de Aula?
- Gostaria de o mudar? Porquê?
- Considera que existem outros estilos de Gestão de Sala de Aula que gostaria de experimentar?
- Caso tenha respondido sim na última pergunta: Como é que o pode fazer?

Christy Haubegger discute o impacto que a sua professora do jardim de infância teve na sua vida

<https://www.youtube.com/watch?V=bcqgwtk4zz0> (0:44)

Neste vídeo apresenta-se o caso real de Christy Haubegger. Christy fala sobre a relação de confiança que estabeleceu como uma professora do jardim de infância, e como isso mudou a sua motivação e segurança sobre si, refletindo-se no seu percurso académico. Este vídeo pretende mostrar o quão importante é desenvolver a motivação e a confiança com o grupo de alunos, reconhecendo-se que se pode mudar a vida dos alunos.

O mentor pode colocar ao mentorando as seguintes questões:

- Qual a sua opinião sobre o relato de Christy Haubegger?
- O que poderia ter acontecido se não tivesse tido aquela professora?
- Conhece algum outro caso semelhante?
- Que importância tem o facto de acreditar nas potencialidades dos alunos?

A professora de inglês de Jennifer Brea viu o seu potencial

<https://www.youtube.com/watch?V=HT6HyX7F7MI> (1:03)



Este vídeo apresenta o caso real da Jennifer Brea, que fala sobre uma professora de inglês que mudou a sua vida na escola ao reconhecer o seu potencial. Esta atitude mudou a vida académica de Jennifer, pois alterou os seus níveis de confiança e de motivação. Este vídeo pretende mostrar-lhe o quão importante é desenvolver a motivação e a confiança nos alunos para revelar o seu potencial e como isso pode mudar as suas vidas!

O mentor pode conduzir a conversa recorrendo às seguintes perguntas:

- Qual a sua opinião sobre o relato de Jennifer Brea?
- O que poderia ter acontecido se não tivesse tido aquela professora?
- Conhece algum outro caso semelhante?
- Que importância tem o facto de se acreditar nas potencialidades dos alunos?

Motivação do aluno: O modelo ARCS (Atenção/Relevância/Confiança/Satisfação)

<https://www.youtube.com/watch?V=tyu90zk2wua> (4:34)

O vídeo fala sobre o modelo ARCS, cujo objetivo é o aumentar os índices de motivação para a aprendizagem dos alunos. O modelo encontra-se dividido em quatro pilares e pretende melhorar a atenção, a confiança e a satisfação para e com a aprendizagem.

O mentor pode colocar ao mentorando as seguintes questões:

- Já conhecia o modelo ARCS?
- Qual a sua opinião sobre o modelo?
- Tem alguma outra estratégia para promover a atenção, a confiança e a satisfação dos seus alunos? Como a coloca em prática e quais os seus resultados?
- Considera que pode colocar o modelo ARCS em prática nas suas aulas? Como? Pode fornecer 3 exemplos?

Os dois vídeos seguintes referem-se à gestão da sala de aula que será posteriormente abordada com mais detalhe no Módulo 9. No entanto, pode usar algumas sugestões, já nesta fase, se considerar necessário antecipar este tema.

Como lidar com uma turma do ensino básico fora de controlo

<https://www.youtube.com/watch?V=r2a0anpxtny> (8:49)

O vídeo explica um dos maiores problemas de gestão da sala de aula: a perda do controlo sobre a mesma. No vídeo são feitas sugestões de como reforçar os procedimentos para recuperar e manter o controlo.

O mentor pode colocar ao mentorando as seguintes questões:

- Alguma vez já estive numa sala de aula com uma situação fora de controlo?
- O que sente nesses momentos?
- Se nunca estive nessa situação, recorde uma situação de um colega. Forneça 3 a 5 sugestões sobre como agir?
- Quais são as suas principais estratégias para gerir o comportamento de uma turma?

Estratégias de gestão de sala de aula para assumir o controlo de alunos disruptivos

<https://www.youtube.com/watch?V=u086rr7srs0> (10:32)

Este vídeo explica uma estratégia para melhorar a gestão perante grupos de alunos disruptivos. A estratégia passa por aprender a lidar com situações particulares que podem facilmente tornar-se uma fonte interminável de stress e frustração.



O mentor pode colocar ao mentorando as seguintes questões:

- Já teve alguma turma com alunos mais difíceis? O que sentiu?
- Se nunca esteve nessa situação, recorde uma situação de um colega. Forneça 3 a 5 sugestões sobre como agir?
- Quais são as suas principais estratégias para gerir o comportamento de uma turma de alunos mais difíceis desde o início da aula?

A seguir encontra-se uma tabela de sugestões para conversar sobre: Estilos de gestão da sala de aula: *qual é o seu estilo?*

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
4:14'	20'	10'

Christy Haubegger fala do impacto que a sua professora do jardim de infância teve na sua vida

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
0:44'	20'	10'

A professora de inglês de Jennifer Brea viu o seu potencial

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
01:03'	20'	10'

Motivação do aluno: O modelo ARCS

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
4:34'	20'	10'

Como lidar com uma sala de aula do ensino básico fora de controlo

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
8:49'	20'	10'

Estratégias de gestão da sala de aula para assumir o controlo de alunos desafiantes

Tempo para assistir ao vídeo	Tempo para responder às questões e ter um debate sobre o tema do vídeo	Reflexões e dúvidas
10:32'	20'	10'

4.2 MODELO DE TRABALHO EM GRUPO

Parte A – Usar os projetos como estratégias de colaboração

Esta parte fornece um exemplo concreto de uma atividade que pode ser utilizada para integrar o mentorando numa equipa para realizar trabalho colaborativo. Um professor não deve trabalhar de forma isolada, mas mais sim procurar trabalhar numa abordagem colaborativa. Desta forma, propõe-se reunir um número de mentorandos e outros professores num grupo de referência para trabalharem sobre um caso específico e desenvolverem colaborativamente práticas consensualizadas.

O objetivo após a leitura de um artigo é debater e elaborar uma metodologia de ação sobre determinados casos concretos.

PASSO 1: Promover debates em sala de aula

Assim, propõe-se trabalhar com este [IDEA Paper written by Cashing from Kansas State University](#), cujos objetivo são:

- Elencar várias estratégias e sugestões sobre como promover debates com os alunos.
- Melhorar a capacidade para promover debates com outros profissionais

PASSO 2: Colaboração entre pares para cocriar estudos de caso reais e significativos.

O mentor assumindo o papel de líder solicita aos professores que elaborem um texto acerca de cenários de sala de aula desafiadores que tenham ocorrido recentemente e que inclua:

- As estratégias conscientes e inconscientes adotadas.
- As consequências intencionais e não intencionais da abordagem do professor/reação do professor àquela situação.
- Uma breve autorreflexão sobre essa intervenção.

PASSO 3: Estudo da lição em torno de cenários de sala de aula

Para organizar o debate e a reflexão em torno de cenários reais, propõe-se o modelo colaborativo japonês chamado "[lesson study](#)", que envolve o trabalho em-equipa, sustentado numa série de reuniões, organizadas sob a forma de um ciclo. O "estudo da lição" é particularmente útil porque visa explicitamente superar reflexões "autónomas" e localizá-las dentro de um processo mais amplo, envolvendo interações entre mais de um professor ou mentor experiente.

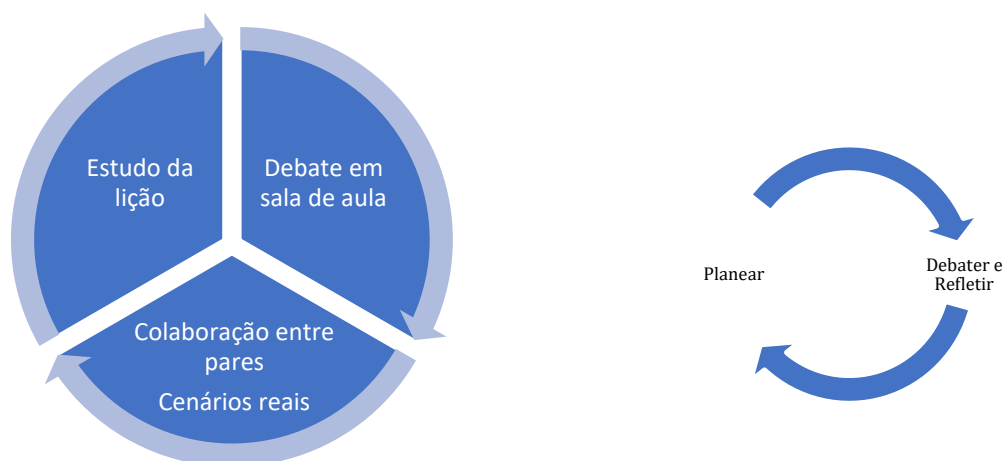


Figura 3: Esquema de estudo da lição



Passo	Ações	Tempo
Documento de trabalho IDEA: debate eficaz em sala de aula.	-Ler o artigo. -Debater com o mentorando (opcional).	45' + 30' (opcional)
Colaboração entre pares: elaboração de cenários de ensino	-Recrutar voluntários. -Elaborar estudos de caso.	20' (reunião inicial) + 45' (redação).
Definir um “Estudo da Lição”	-Organizar reuniões para debater cenários de ensino. -Definição da agenda e articulação com outros mentores.	-15' (leitura do cenário) -30' (debate) -10' (questões relacionadas e/ou aprofundamento do significado e debate adicional)

Parte B – Pensar outras abordagens de ensino, incluindo a colaboração

A segunda parte deste documento oferece algumas ideias sobre como abordar outras estratégias de ensino e abordagens que envolvem a colaboração.

Trabalho de observação

O que é trabalho de observação?

O trabalho de observação consiste no acompanhamento de um profissional, neste caso de um professor experiente durante o seu exercício das suas funções. O ato de observar permite uma melhor compreensão das abordagens e das práticas dos profissionais.

Como funciona o trabalho de observação?

O trabalho de observação pode ser feito como parte de um programa formal organizado por uma escola ou universidade, ou pode ser planeado informalmente.

Benefícios do trabalho de observação

O trabalho de observação pode ser útil de várias formas, permitindo até decidir sobre a profissão a exercer. Esta ação, a da observação, permite também verificar se as competências que possui são apropriadas para o desenvolvimento da sua carreira profissional.

Como o trabalho de observação é uma experiência de curta duração, pode ser uma ótima forma para o apoiar na decisão sobre a continuidade nesta carreira.

Como se preparar para o trabalho de observação?

É importante estar preparado para uma experiência de observação para que possa tirar o máximo proveito.

- **Programe o trabalho de observação**
Escolha um momento em que possa comprometer-se e discuta com o professor o momento mais apropriado para o fazer.
- **Faça a sua pesquisa**
Passe algum tempo a familiarizar-se com o profissional que estará a acompanhar. É boa ideia conhecer o professor que está a acompanhar e familiarizar-se com as suas tarefas. Mantenha-se em contato, pois esse profissional poderá ser uma ajuda preciosa para o aconselhar, caso venha a ser necessário. Por fim, escreva uma nota de agradecimento por lhe ter sido dada a oportunidade de fazer o acompanhamento.
- **Prepare as suas perguntas**



Provavelmente terá a oportunidade de fazer perguntas, então prepare-se com antecedência. Deve também estar pronto para falar sobre as suas expectativas e dos seus objetivos de carreira.

- **Tome notas**

Sugere-se o registo das questões a fazer e daquilo que aprendeu ~~e que aprender~~ ao longo da experiência de observação.

Aulas Conjuntas

Ensino em equipa

Na sala de aula, mentor e mentorando, lecionam à mesma turma, revezando-se.

As sessões conjuntas proporcionam um ensino dinâmico. Assim, os alunos têm a possibilidade de perceber diferentes estilos de ensino, como de personalidades complementares. Esta ação colaborativa pode ir ao encontro das necessidades de todos os alunos quando os professores:

- têm tempo suficiente para construir um relacionamento de confiança
- têm tempo para planear
- têm a possibilidade de usar os seus conhecimentos.

No entanto, é preciso tempo e confiança para que os professores consigam construir uma relação de trabalho que valorize cada um dos profissionais de igual forma ~~igual~~ em sala de aula. Esta metodologia requer muito tempo de planeamento e de coordenação de horários e exige um igual envolvimento de todos, não apenas no planeamento, mas também na execução e na avaliação, o que significa que as tarefas devem ser avaliadas com recurso a uma rubrica ou outros métodos não subjetivos.

Ensino paralelo

No ensino paralelo, a turma é dividida em dois grupos e cada professor ensina os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. O ensino paralelo funciona bem para diferenciar a instrução quando o conteúdo que está a ser ensinado é particularmente desafiador. Os alunos podem ter benefícios ao por se encontrarem inseridos num grupo mais reduzido.

O ensino paralelo pode ser uma forma confortável de se iniciarem as sessões/aulas conjuntas. Os professores colaborativamente planeiam, certificando-se que estão a trabalhar os mesmos conteúdos.

Um ensina, um observa

Num ambiente de "um ensina, um observa", um professor atua como instrutor, enquanto o outro está a observar a aprendizagem dos alunos e a recolher dados. Estes podem ser úteis para determinar que estratégias devem ser implementados, que alunos necessitam de apoio acrescido e para decidir o que fazer para atender às necessidades identificadas.

Fazer ensino conjunto

O ensino conjunto definitivamente tem benefícios, mas também pode ~~ser~~ constituir-se como um desafio a sua implementação. Esta metodologia pode ser especialmente difícil para ~~novos~~ professores menos experientes que se encontram a colaborar com professores com mais experiência, ou para professores cujas filosofias de ensino são diferentes ~~diferem~~. Mas é possível colocá-la em prática se se atender ao seguinte:



- **Planeie quem faz o quê**
Não importa qual o modelo de ensino que usa, os professores em colaboração precisam de planejar cuidadosamente quais as responsabilidades que cada um terá. O planeamento é vital para o sucesso de uma equipa.
- **Concordar com as expectativas**
Converse antes das sessões/aulas sobre as suas expectativas relativamente aos alunos: comportamento, trabalho de casa, etc., uma vez que pode ajudar a resolver quaisquer diferenças, permitindo que se chegue a um consenso. É essencial que os professores compartilhem, igualmente, a gestão do comportamento. Evite a dualidade de "bom polícia/polícia mau", promova uma cultura positiva na sala de aula.
- **Entenda as necessidades de todos os alunos**
É fundamental compreender as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que aprendem e pensam de forma diferente.
- **Use a sinalização**
Se as sessões/aulas conjuntas forem para além de uma sessão/aula, certifique-se de que os nomes de ambos os professores, surgem nas tarefas a realizar, pois ajuda os seus alunos a compreenderem e a valorizarem o trabalho em equipa.
- **Determine tempo para colaborar**
Planear e refletir sobre as aulas que desenvolvem em conjunto é especialmente importante. Mantenha as linhas de comunicação abertas e coloque questões ou dúvidas com cortesia.



5. Questões de pressão e stress

A. Qual é a principal ideia/meta/objetivo deste módulo:

O objetivo deste módulo é introduzir o assunto do stress e explicar com detalhe as suas consequências sobre o corpo humano e como ele afeta a nossa vida, a nível físico e psicológico. Além disso, o módulo aborda o *burnout*, que se encontra muito presente na profissão docente. Com base em pesquisas, apresentam-se as razões pelas quais os professores entram em situação de burnout e propõe a introdução da supervisão em equipa, e individual, como solução para os conflitos. O módulo também visa diferentes técnicas para trabalhar o relaxamento e dá conselhos sobre como evitar o stress.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Conhecer as causas que provocam o stress e o esgotamento entre os professores e obter informações sobre técnicas que podem evitar estes estados.
- Conhecer as consequências do stress e exercícios que podem evitar estes estados.
- Conhecer estratégias de definição de tarefas que podem ajudar na organização do trabalho.
- Reconhecer a importância de estabelecer prioridades claras e assumir compromissos com base nessas prioridades.
- Aprender que um profissional bem-sucedido é capaz de separar o trabalho da vida pessoal e ter tempo para o descanso e para o lazer.
- Familiarizar-se com exemplos de estilos de vida saudáveis.

C. O que inclui este módulo (lista e descrição):

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
5.1 Introdução ao tema do stress	Mentor e/ou mentorando	Apresentação	1,5 horas	Emocional
5.2 Introdução ao tema do burnout na profissão docente	Mentor e/ou mentorando	Apresentação	2 horas	Emocional
5.3 Exemplos de exercícios para relaxar o corpo e a mente	Mentor e/ou mentorando	Lista/guião	1 hora	Emocional
5.4 Exemplos de redução de fatores de stress	Mentor e/ou mentorando	Lista/guião	1 hora	Emocional
5.5 Questionário para verificação do nível do stress	Mentor e/ou mentorando	Questionário	30 minutos	Emocional
5.6 Formulário para monitorizar a tensão, através da escrita de um diário	Mentorando	Modelo de formulário	10 minutos	Emocional
5.7 Formulário para um 'diário de gratidão'	Mentorando	Modelo de formulário	10 minutos	Emocional
5.8 Autorreflexão sobre uma situação stressante	Mentorando	Modelo de formulário	10 minutos	Emocional
5.9 Modelo para a Matriz de Eisenhower	Mentorando	Modelo de formulário	10 minutos	Emocional

5.1 Introdução ao tema do stress - o documento apresenta o stress como um fenómeno. Neste explica-se o que é o stress, porque é que ocorre e a diferença entre stress e fatores de stress. Descreve-se como o stress afeta o corpo humano e as suas consequências no corpo e na mente.

5.2 Introdução ao tema do *burnout* na profissão docente - o documento descreve o fenómeno do *burnout*, os diferentes estádios do *burnout* e as causas associadas. Debate-se também o *burnout* na profissão docente. Neste, incluem-se as razões inerentes ao desenvolvimento do *burnout* entre os professores e apresenta sugestões para a criação de um bom ambiente escolar.

5.3 Exemplos de exercícios para relaxar o corpo e a mente - este documento lista e descreve ideias para relaxar o corpo. As técnicas de relaxamento incluem exercícios de respiração adequada, relaxamento muscular progressivo e massagem relaxante.

Aborda-se ainda a mente humana, o seu funcionamento e como podemos mudar as formas de pensar. O documento inclui sugestões sobre como redirecionar a atenção, como escrever um 'diário de gratidão', técnicas de meditação e exercícios de promoção da atenção plena.

5.4 Exemplos para a redução de fatores de stress - neste documento encontra sugestões sobre como praticar uma vivência livre de stress. Salienta-se, em particular, a importância de uma boa gestão do tempo e da redução do stress em áreas sob o nosso controlo. O documento descreve três técnicas diferentes para organizar o trabalho: Estabelecimento de Critérios, Estabelecimento de Prioridades de Análise ABC e utilização da Matriz Eisenhower de Urgente vs. Importante. Por último, o documento dá alguns exemplos de como melhorar o equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar.

5.5 Questionário para verificação do stress - o questionário contém 41 perguntas que o mentor e o mentorando podem responder para descobrir os seus níveis de stress.

5.6 Formulário para monitorizar a tensão, através da escrita de diários - aqui está um exemplo de como identificar os fatores de stress durante o dia e as emoções que estes desencadeiam. Encontra também um formulário que pode ser usado nessa tarefa. Esta forma de identificação e avaliação da intensidade do stress e dos sentimentos, permitem que minimize as consequências em futuras situações.

5.7 Formulário para um diário de gratidão - o questionário encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte deve ser concluída de manhã e a segunda parte à noite antes de deitar.

5.8 Autorreflexão sobre uma situação stressante no trabalho - o questionário permite uma autorreflexão do seu dia de trabalho e uma avaliação dos seus sentimentos e reações perante determinadas situações. A autorreflexão regular permite que conheça as suas reações e sentimentos, identifique fragilidades e a organize pensamentos para que possa evoluir.

Modelo para a Matriz de Eisenhower - é um formulário em branco para o apoiar a definir as prioridades das ações de acordo com a matriz de Eisenhower.

D. Sugestão para a implementação de todo o módulo:



O módulo destina-se principalmente ao mentor e ao mentorando, muito embora se reconheça que as estruturas de direção e coordenação das escolas e agrupamentos devem também ser envolvidas. Sugerimos que o mentor se familiarize com o material do módulo e teste as diferentes técnicas para reduzir o stress.

O mentor deve apresentar o módulo ao mentorando logo que a necessidade surja, de preferência no início da implementação do programa de indução, uma vez que existe um conjunto de técnicas muito úteis para várias situações.

Na preparação do debate, o mentor pode usar os documentos 5.1 e 5.2 para obter uma visão teórica mais ampla do tema. Alternativamente, os materiais também podem ser usados pelo mentorando de forma independente.

Durante a reflexão conjunta, o mentor deve sugerir que seja preenchido o questionário de verificação de stress (5,5) em conjunto e, dependendo dos resultados, incentivar o uso de técnicas de relaxamento. As técnicas apresentadas nos documentos 5.3 e 5.4 podem ser apresentadas pelo mentor ou examinadas pelo mentorando de forma independente.

O mentorando é livre para aplicar as técnicas de relaxamento e recorrer a outras ferramentas. No entanto, existem 4 exemplos concretos de ferramentas que o mentor pode apresentar de forma bastante breve e capacitar o mentorando. As ferramentas fornecidas nos pontos 5.6, 5.7, 5.8 e 5.9 podem ser apresentadas em menos de 10 minutos cada, cabendo ao mentorando decidir se e como gostaria de as usar.

5.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DO STRESS

Vivemos numa época em que se está constantemente com pressa, e na qual somos desafiados a alcançar novos e mais altos objetivos. Novas descobertas e invenções fazem parte da vida quotidiana e os objetivos e aspirações individuais são cada vez mais exigentes. A sociedade exige cada vez mais do indivíduo. As organizações de trabalho colocam os padrões de desempenho muito elevados e definem, por vezes, perfis utópicos e desajustados para os trabalhadores, esquecendo as suas necessidades individuais e o seu bem-estar. Nesta urgência de produtividade e eficácia, o desequilíbrio entre a vida profissional e pessoal é eminente e a sensação constante de que não há tempo e da ineficácia perante todas as tarefas em mãos, rapidamente conduz a uma situação que parece não ter possibilidade de reconfiguração, e a vida parece resumir-se a uma verificação de listas de tarefas.

Portanto, o modo de vida na sociedade em que vivemos está associado a níveis de stress. As pesquisas revelam que até as crianças do jardim de infância se debatem com situações de stress. Por outro lado, as mesmas pesquisas mostram que um em cada cinco trabalhadores experimenta altos níveis de stress no trabalho (Middelton, 2009). Na Austrália, o stress custa ao estado valores mais altos do que qualquer outra doença e, nos EUA, o stress, as doenças relacionadas e o absentismo representam 300 bilhões de dólares do orçamento nacional (7.500 dólares por trabalhador) (*ibid*).

5.1.1 O que é o stress?

O termo stress foi usado pela primeira vez na década de 1930 pelo endocrinologista australiano Hans Selye (1940). Este termo surge na física e na engenharia, uma vez que stress significa pressão. A palavra em si tem origem no latim *stringere*, que significa "apertar". Mais tarde, o autor entende que a palavra stress poderia ser substituída pela palavra tensão. Os investigadores do assunto concordam que é difícil fornecer uma definição de stress porque, tal como a felicidade, todos o experimentam de uma forma ligeiramente diferente e por isso muito particular e de difícil categorização. Assim de um modo geral, pode dizer-se que o stress é a reação do cérebro a uma situação que percebemos como incontrolável e que exige uma determinada ação ou que estejamos preparados para uma determinada reação. Estas situações indutoras de stress também são chamadas de fatores de stress e podem ter origem externa ou interna. Os fatores de stress externos podem estar relacionados com o trabalho, relações familiares e de amizade, ambiente local, situação financeira, política, saúde e sistema social, etc. Os fatores de stress internos originam-se dentro de cada um. Estes incluem pensamentos e crenças (sobre cada um, sobre os outros e as suas intenções e sobre o mundo), autocrítica e perfeccionismo, emoções e traumas persistentes, falta de autoconfiança e compaixão, autoimagem, as doenças e adições (Križaj 2019, 29-30).

O stress pode ser agudo ou crónico, este último exige adaptação fisiológica a longo prazo. O stress emocional é particularmente difícil e mais comum, e é desencadeado quando o cérebro força o corpo a responder a eventos que ainda não ocorreram. Quando estamos presos num engarrafamento, somos rapidamente sobrecarregados pela quantidade de stress quando pensamos nas consequências do atraso. No entanto, a resposta ao stress que experimentamos nestes casos é muitas vezes pior do que as consequências do atraso (Middleton, 2009).

A investigação revela que o organismo não distingue entre baixo e alto nível stress, porque em ambos os casos a resposta, resulta da ativação do sistema nervoso simpático, o qual é responsável por permitir que os seres humanos respondam ao perigo em tempo útil. A fim de responder a um problema da forma mais rápida e eficiente possível, o corpo desliga todas as outras atividades (desativando o sistema nervoso parassimpático e todas as outras funções do organismo) que drenam energia do corpo e, em alternativa, concentram-se em resolver o problema em questão.

Quando estamos numa situação stressante, o nosso organismo rapidamente o percebe. A nossa respiração torna-se mais rápida, as nossas mãos ficam húmidas e frias. Essas alterações são desencadeadas pelo sistema nervoso simpático. O hipotálamo estimula a glândula pituitária a libertar a hormona adrenocorticotrofina (ACTH) na corrente sanguínea. Quando este sinal hormonal atinge as glândulas suprarrenais, estas respondem produzindo adrenalina e outras hormonas, chamadas glucocorticoides, incluindo o cortisol. A resposta ao stress ativa o sistema serotoninérgico no cérebro, que liberta serotonina e peptídeos (Elkin, 2013).

Além da respiração mais rápida e dos batimentos cardíacos, outras mudanças ocorrem em situação de stress. A digestão diminui durante este tempo, as pupilas dilatam, o sangue é desviado da pele e dos órgãos internos e flui para o cérebro e para os músculos esqueléticos, para que o indivíduo se sinta mais forte. Ao mesmo tempo, o sangue engrossa para reparar, possíveis danos nas artérias. Finalmente, o fígado começa a converter glicogénio em glicose, que, juntamente com os ácidos gordos livres, fornece combustível e energia rápida, pois o organismo considera que provavelmente precisará dele (*ibid*).

O stress também é experimentado num nível emocional, quando evoca uma série de sentimentos diferentes. Assim, experimentamos o stress, quando sentimos frustração, desespero, ansiedade, opressão, inquietação, raiva, tristeza e culpa. As reações emocionais podem ser mais ou menos pronunciadas. O stress é problemático principalmente porque esses sentimentos (devido às novas circunstâncias stressantes) podem durar muito tempo (*ibid*).

Deve notar-se que o nosso organismo é capaz de lidar com o stress de curto prazo várias vezes ao dia, e este não ter consequências, uma vez que as funções corporais podem ser logo restauradas e o organismo pode continuar a funcionar normalmente. Os problemas surgem quando as funções vitais quebram devido à sobrecarga. Nesses casos, à medida que o nível básico de stress aumenta, o organismo torna-se incapaz de retornar ao seu nível normal de funcionamento, resultando num desequilíbrio de hormonas e alta sensibilidade. No dia a dia isto manifesta-se em pequenas situações que nos fazem descarrilar. Outro perigo é a não percepção da aproximação de uma crise e a consequente falta de reação (*ibid*).

5.1.2 Consequências do stress

O stress crónico afeta vários sistemas e órgãos, afetando uns indivíduos mais severamente do que outros. Os efeitos do stress são sentidos tanto a nível físico como emocional e, consequentemente, afetam os relacionamentos e as atividades. Em primeiro lugar iremos debruçar-nos sobre os efeitos físicos do stress e, em seguida, sobre os seus efeitos emocionais.

Consequências físicas do stress

As consequências físicas do stress são muitas vezes insidiosas e invisíveis, mas podem ser graves. O sistema cardiovascular é o mais afetado pelo stress, porque este estimula o organismo a fornecer ao cérebro o máximo de sangue possível, o que resulta em menos sangue (e, portanto, nutrientes) para outros órgãos (por exemplo, o trato gastrointestinal). Distúrbios cardiovasculares e gastrointestinais são, portanto, os sintomas físicos mais comuns do stress excessivo. O stress excessivo no sistema cardiovascular conduz ao aumento da pressão arterial, aumenta a probabilidade de aterosclerose, o que, por sua vez, pode levar a problemas do foro cardíaco. Como mencionado anteriormente, o sistema simpático desativa o sistema nervoso parassimpático, inibindo a função do sistema digestivo, o que pode conduzir a doenças intestinais crónicas, cólicas dolorosas, diarreia, inchaço e flatulência. O stress pode resultar em feridas no trato gastrointestinal, aumentando o risco de cancro.

As doenças metabólicas incluem os diabetes, aumentando a resistência à insulina e consequentemente o aumento da glicose e da gordura no sangue. A resistência, por sua vez, pode ser devida ao stress crónico que mantém altos níveis de açúcar e gordura na corrente sanguínea. Middleton (2009) aponta que cerca de 75% das pessoas stressadas comem demais e de forma pouco saudável, o que está relacionado com o stress e com a acumulação de gordura na região abdominal.

Em alguns indivíduos, o stress excessivo pode afetar os músculos, que se tornam cada vez mais tensos e cansados. Uma consequência comum da dor muscular é a dor de cabeça, a dor no pescoço e nas costas. Finalmente, o stress crónico enfraquece o nosso sistema imunológico e torna-nos suscetíveis a infeções virais e bacterianas. Finalmente, muito stress crónico pode causar problemas de pele, desequilíbrio hormonal, problemas para engravidar, menopausa prematura, insónia e outros.

Consequências emocionais do stress

O stress pode estar associado a uma série de problemas psicológicos e muitas vezes é um precursor do desenvolvimento da ansiedade e da depressão. Embora seja verdade que alguns indivíduos sejam mais propensos a este tipo de problemas, a verdade é que qualquer poderá sofrer um colapso emocional. As consequências emocionais do stress incluem ataques de pânico, fobias graves e transtorno obsessivo-compulsivo (*ibid.*).

O risco de o stress poder afetar a saúde mental é especialmente alto quando as emoções negativas são suprimidas. A profissão docente requer um certo nível de maturidade emocional e, portanto, o domínio das emoções no trabalho com os alunos. É também essencial que o professor possua tempo para processar as emoções que foram despertadas durante o dia de trabalho. Infelizmente, a maioria não tem (ou quase nunca) tempo para lidar com seus sentimentos, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de problemas emocionais e psicológicos.

A tabela abaixo mostra os primeiros sinais de alerta do stress.

Sinais/sintomas físicos	Sinais/sintomas emocionais
Dores de cabeça frequentes	Sentir-se mais choroso ou com mais raiva do que o habitual
Problemas com indigestão ou síndrome do intestino irritável	Ataques de pânico
Agravamento de condições como eczema	Sentir-se fora de controlo



Suar ou tremer nos momentos em que está sob pressão	Humor
Dores no peito/batimentos cardíacos rápidos	Afastar-se da família e amigos
Hiperventilação (excesso de respiração)	Sentir-se agitado e incapaz de relaxar
Problemas de sono (dificuldade para dormir ou andar à noite)	Dificuldade em desligar os pensamentos / preocupações
Doenças menos frequentes, como constipações	Incapacidade de se concentrar / planear
Perda de desejo sexual/diminuição do interesse em sexo	Sentir-se mais sensível do que o habitual a críticas e problemas no trabalho ou em casa

Fonte: Middleton 2006, 64

Stress positivo

O stress também pode ser positivo e, muitas vezes, é até desejado. Fatores de stress de curto prazo motivam e ajudam a alcançar objetivos. O stress positivo surge quando uma situação é encarada com desafiadora, em vez de ameaçadora. Acreditamos que as nossas competências e habilidades são maiores do que as exigências, por isso estamos confiantes de que podemos gerir com sucesso a fonte de stress. Somos acompanhados por sentimentos encorajadores de antecipação e autoconfiança. Quando estamos ativos, motivados e focados, também nos tornamos mais eficientes e criativos, o que aumenta as chances de gerir com sucesso o fator de stress. Experimentamos a sensação de estar no controlo das nossas vidas e que a própria vida é significativa e gratificante, para que possamos crescer e desenvolver. Quando alcançamos os nossos objetivos, sentimo-nos felizes e satisfeitos por termos conseguido. Vejamos um exemplo: um professor que gosta de se apresentar está sob stress positivo ao preparar uma aula, pois pretende colocar as suas ideias em prática. Quando o professor planeia surpreender os alunos com uma aula de biologia no zoológico e embora tenha que investir mais tempo na preparação da aula e tenha que ultrapassar alguns obstáculos, como o da caminhada com os alunos na beira da estrada, no final fica feliz por colocar a sua ideia em prática.

Pode encontrar as referências a todos os módulos juntos no final do manual do Programa de Indução de Professores.

5.2 INTRODUÇÃO AO TEMA DO BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE

5.2.1 O que é o *burnout* e o que é que o causa?

O stress a longo prazo pode levar ao esgotamento, que, de acordo com Gonzales-Roma (2006), é uma reação ao stress crónico caracterizado por exaustão emocional, cinismo e diminuição do desempenho no trabalho. Christina Maslach define o *burnout* como uma âncora psicológica que se manifesta em exaustão emocional, diminuição do desempenho e despersonalização. Deve-se enfatizar que o *burnout* é uma consequência do stress excessivo, mas não deve ser equiparado a muito stress. Diz-se que o esgotamento ocorre quando uma não se sente mais motivação ou capacidade para realizar as tarefas diárias. O *burnout* também é caracterizado pela perda de esperança e atitude positiva.

As causas do *burnout* podem ser divididas em três grupos: circunstâncias sociais, circunstâncias psicológicas resultantes da vida e do trabalho e traços de personalidade. Entre as circunstâncias sociais, o fator de stress mais comum é o estilo de vida moderno que governa as vidas e os valores associados ao trabalho, a participação e o desempenho neste local. O esgotamento também pode ser o resultado da exposição a longo prazo a circunstâncias psicológicas negativas, o que, no caso do universo laboral, pode significar falta de reconhecimento e recompensa. Circunstâncias negativas incluem falta de aceitação no trabalho, o controlo dos superiores, níveis de segurança no emprego, mal-entendidos, tarefas e responsabilidades não claramente definidas, etc. Entre os traços de personalidade, o perfeccionismo e o excesso de comprometimento são os que mais se destacam. Não é à toa que as pessoas mais dedicadas, capazes, responsáveis e eficientes se esgotam com mais frequência. (Pšeničný, 2008) Este comportamento é amplamente influenciado pelos valores de um indivíduo, bem como pela sua personalidade e educação. Os indivíduos possuem um grau alto orientado para a realização (a autoestima depende do reconhecimento externo das realizações, ou seja, a pessoa valoriza-se pelo tanto que alcançou, como pelo tanto que é reconhecido pelas suas realizações) (*ibid.*). De acordo com a pesquisa, o *burnout* também está intimamente relacionado com a falta de satisfação das necessidades básicas, quando se supervaloriza no desejo de agradar aos outros.

De facto, os indivíduos com uma consciência orientada para o desempenho, na maioria das vezes escolhem funções onde se querem colocar à prova e onde a natureza do trabalho permite a definição e o alcance de metas. Este padrão comportamental parece ser prevalente nas profissões docentes, pesquisas (Dormann e Zepf, 2004; Mojsa-Kaja *et al.*, 2015) mostram que o ensino é uma das profissões com maior risco potencial de *burnout*, com fatores internos e externos associados. Dormann e Zepf (2014) incluem entre os fatores externos as excessivas exigências a carga horária excessiva num curto período de tempo fixo, os conflitos inerentes ao papel que assumem e o ténue equilíbrio entre as exigências de alunos, pais e direção, e o clima da sala de aula e escola. Fatores externos incluem recompensas inadequadas pelo trabalho realizado, incapacidade de crescer, regras pouco claras relativas à liderança escolar, discrepância entre os valores pessoais e os da organização, etc.

Maslach (2001) escreveu extensivamente sobre os fatores individuais que influenciam o *burnout*, dividindo-os em fatores demográficos, traços de personalidade e atitudes em relação ao trabalho. Os fatores demográficos que influenciam a probabilidade de *burnout* incluem a idade (os mais jovens são mais propensos a sentirem-se esgotados do que seus colegas mais

velhos), sexo, nível de educação (trabalhadores com níveis mais altos de educação são considerados mais propensos ao esgotamento) e estado civil (solteiros são mais propensos a sentir-se esgotados do que os casados, e os solteiros são mais propensos ao *burnout* do que os divorciados). Os traços de personalidade mais propensos para o desenvolvimento do *burnout* encontram-se associados à forma como defrontam situações stressantes, como os baixos níveis de resiliência, locus externo de controlo (o sucesso e o insucesso são atribuídos aos outros ou ao acaso) e neuroticismo ou instabilidade emocional. O esgotamento também é fortemente influenciado pela atitude do indivíduo perante o trabalho e as suas expectativas são muito altas.

Schaufeli e Enzmann (1998), com base num estudo que realizaram, acreditam que o neuroticismo é um dos fatores mais comuns no desenvolvimento do *burnout*. Indivíduos emocionalmente menos estáveis consideram ser mais difícil liderar uma turma e sofrem mais com a pressão. Estes indivíduos também expressam emoções mais negativas. Um dos perigos das pessoas neuróticas é a rejeição (Watson e Hubbard, 1996).

Os perfeccionistas também são altamente suscetíveis ao esgotamento porque pretendem o desempenho imaculado da tarefa, estabelecem padrões de desempenho (excessivamente) altos, avaliam criticamente o seu comportamento e são ambiciosos (Flett e Hewitt, 2002). Professores com altos níveis de perfeccionismo social experimentam problemas profissionais mais frequentes e intensos (faz-se notar que o perfeccionismo nem sempre é mau). Tanto o perfeccionismo como o esforço perfeccionista podem ajudar a um desempenho bom e preciso, mas importa não prestar muita atenção a possíveis erros e críticas negativas.

Como já referido, uma das causas do *burnout* é a autoestima sustentada no desempenho, onde os indivíduos se respeitam na medida em que atendem às suas altas expectativas e são reconhecidos pelas suas realizações. A busca pela validação é especialmente característica dos professores jovens, que investem toda a energia no alcance dos objetivos, mas o ambiente pode emanar situações inesperadas e apresentar desafios adicionais. Se forem incapazes de minimizar as suas expectativas e realizar concessões para as suas ambições pessoais, perante a nova realidade, ficam insatisfeitos e podem tornar-se menos motivados e afastarem-se das suas obrigações (Antonioni *et al.*, 2006).

Chang (2009) e Fiorilli (2015) também observam que níveis mais elevados de *burnout* estão associados a uma maior intensidade de emoções desagradáveis vivenciadas pelo professor no local de trabalho. Para evitar as consequências das emoções negativas que conduzem ao absentismo, as estruturas psicológicas dos professores precisam ser fortalecidas. Kinman (2011) argumenta que os professores percebem o ensino como uma atividade profundamente emocional que requer o rastreio efetivo das emoções, pelo que é importante possuir a capacidade de criar estados emocionais adequados. Por último, mas não menos importante, espera-se que o professor seja um bom facilitador, exercendo um controlo caloroso, compassivo e respeitoso sobre os alunos, pelo que deve suprimir os seus sentimentos.

O *burnout* também é influenciado por fatores sociais, incluindo mudanças na lei, baixos salários, falta de apoio de colegas e diretores, programas inadequados de desenvolvimento profissional, desigualdade entre funcionários, deveres administrativos, falta de reconhecimento da profissão pela sociedade, ruído e falta de respeito e apoio (Friedman, 2000; Schaufeli e Enzmann, 1998).

5.2.2 Conhecer o *burnout*

"Um estado de bem-estar e cheio de reservas de energia é chamado de vitalidade. Quando alguma energia (física, cognitiva, emocional, etc.) se esgota, ocorre um estado de exaustão. A fadiga acumulada, que é o resultado da falta de descanso e recuperação do esforço, é chamada de fadiga excessiva. Decidir como se comportar em tal estado também pode ser uma escolha entre saúde e doença. Um candidato ao *burnout* ignora os sinais de alerta de excesso de trabalho e aumenta a sua atividade sendo extremamente produtivo. Ao tentar escapar para o trabalho, os sinais de alerta que o organismo envia, desaparecem. Mais exaustão conduz ao esgotamento." (Trigo, 2008)

Existem três estágios de *burnout*, em ordem: exaustão, enredamento e *burnout* suprarrenal. A tabela abaixo faz uma comparação entre os sinais de cada etapa, bem como as medidas preventivas que as escolas devem adotar sempre que se manifeste um determinado nível de *burnout*.

ESTÁGIO DE ESGOTAMENTO	EXAUSTÃO	ENREDAMENTO	BURNOUT SUPRARRENAL
DESCRIÇÃO	Forte orientação para o desempenho, ansiedade, senso de responsabilidade, sensação de que tudo depende dele, que todos precisam dele.	O número e a intensidade dos sinais aumentam. Há um forte sentimento de estar preso e impotente para mudar o que quer que seja, com sintomas físicos graves de exaustão excessiva, sentimentos de culpa ou raiva e um declínio na autoestima relacionada com o desempenho.	Sintomas físicos e psicológicos muito intensos.
DURAÇÃO	Durante vários anos, até 20.	Um ano ou dois.	Aguda por alguns meses, sequelas por dois a quatro anos, pode ser vitalícia.
CONSEQUÊNCIAS FÍSICAS	Fadiga crónica (passa com repouso), dor de manhã e à noite, batimentos cardíacos rápidos, ataques de pânico, problemas gastroenterológicos, insónia.	Aumentos ocasionais ou persistentes da pressão arterial, função imunológica prejudicada, dores de cabeça, dores, alergias, ataques súbitos de curto prazo de energia psicofísica, distúrbios graves do sono (insónia ou sono interrompido).	Quedas extremas de energia física (cada movimento é extenuante), incapacidade ou extrema dificuldade em ficar acordado, dores musculares e articulares, sinais intensos de sobrecarga sensorial e exaustão (sensações de formigamento em todo o corpo, tremores, luz e som são muito perturbadores), ataque cardíaco, acidente vascular cerebral, distúrbios gastroenterológicos agudos.
CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS	Aumento da atividade, frustração, decepção com as pessoas, sensação de que interagir com as pessoas é cansativo, irritabilidade, ansiedade, tristeza, negação da fadiga física e mental e dor, colocando as necessidades dos outros antes das suas.	Sentir-se preso ou precisar de se retirar do trabalho ou do ambiente, declínio na autoestima relacionada com o desempenho, raiva (incluindo ataques de raiva), cinismo, aspereza, crueldade, incapacidade de controlar respostas emocionais, sentimentos de culpa, distúrbios de concentração e memória, alienação, dificuldade em reconhecer mentiras e manipulação, negação das próprias necessidades, ideação suicida (sem preparação sistemática para o suicídio).	Sentimentos depressivos, incapacidade de tomar decisões e fazer planos, de tomar iniciativa, perda de senso de tempo, ataques de raiva e choro, perda do controlo de significado e sensação de segurança, incapacidade de se concentrar (mesmo de ler), interrupção da linha de pensamento, memória de curto prazo extremamente limitada, distúrbios na recuperação, extrema vulnerabilidade, raiva intensa e cinismo, sentimentos de insegurança, possíveis tentativas de suicídio, sentimentos de uma "rutura na coluna psíquica".



CONSEQUÊNCIAS COMPORTAMENTAIS	Viciado no trabalho	Mudança de ambiente de trabalho ou de vida, afastando-se do contacto social.	Retirada de todas as atividades, rompendo com os contactos sociais.
PREVENÇÃO	<p>Reduza a carga de stress e aumente o senso de controlo, defina claramente os papéis, torne o papel do professor mais claro.</p> <p>Isto pode ser conseguido através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que os professores consultem as suas tarefas, como design de currículo, planeamento de ensino, trabalho em sala de aula, etc. - Fornecer recursos e equipamentos adequados para facilitar o ensino dos professores. - Fornecer descrições claras das responsabilidades e expectativas. - Garantir canais abertos de comunicação entre professores e direção - Facilitar e incentivar o desenvolvimento profissional através da prestação de tutoria e o networking. 	<p>Organizar treino para identificar sintomas e implementar medidas para os reduzir</p>	<p>Evitar a recorrência do <i>burnout</i> através da mudança de emprego, permitindo uma posição menos exigente dentro da organização.</p>

5.2.3 O impacto do *burnout* na profissão docente

O *burnout* docente também afeta a profissão. A falta de energia afeta a qualidade da preparação do trabalho em sala de aula, bem como a qualidade dos diálogos e outras atividades com alunos e colegas. A pesquisa também mostra que o *burnout* do professor afeta a motivação do aluno, resultando num menor envolvimento na aprendizagem e participação (Shen *et al.*, 2015). Os resultados da pesquisa mostram que o *burnout* docente está negativamente relacionado com a auto motivação dos alunos. Professores em *burnout* compartilham menos informações em sala de aula, as conversas não são estruturadas e a colaboração é prejudicada.

Os fatores (Dorman, 2003; Chan, 2003 & Slivar, 2009) que exercem um maior impacto no stress do professor são os seguintes:

- A complexidade do trabalho
- Contradições
- Equilibrar as exigências conflituosas de pais, alunos e direção
- Muitas tarefas urgentes e sem importância (direção)
- Comportamento descortês dos alunos
- Estabelecer a disciplina na sala de aula
- Encontrar um equilíbrio entre alunos de menor e melhor desempenho
- Ruído
- Falta de motivação do aluno
- Muitos alunos na turma

5.2.4 Como é que o *burnout* do professor pode ser evitado?

Vimos como a profissão docente está altamente exposta ao risco de *burnout*. Os professores que já experimentaram o estado de *burnout* reconhecem-no como um problema. Muitos professores admitem como sua culpa o facto de o stress influenciar as suas vidas tão

severamente. Cada adulto faz as suas próprias escolhas e, conseqüentemente, deve enfrentar as conseqüências. O trabalho de um professor não é apenas ensinar e educar os alunos, mas também o de cuidar de si mesmo (ver mais nos anexos 3 e 4).

Pesquisas mostram (Dormann, 2004; Chan, 2003) que o *burnout* na profissão docente é resultante de relações conflituosas. A comunicação regular e honesta e as críticas construtivas são necessárias para evitar desentendimentos e manter as boas relações. Segundo alguns psicólogos, psicoterapeutas, teólogos e filósofos, a conversação é o melhor remédio para a doença psicológica. Não só o facto de falarmos é importante, mas também a maneira como falamos e a atitude que assumimos para nós e perante o nosso interlocutor.

Uma solução apontada é a da supervisão pedagógica, tanto em equipa como individualmente. As pesquisas revelam que uma boa (auto)reflexão pode prevenir o *burnout* (Korthagen e Vasalos, 2010) e fortalecer os relacionamentos dentro da equipa. Com a ajuda de um supervisor, as sessões de supervisão em equipa criariam um relacionamento mais honesto, pois processariam regularmente as emoções, resolveriam problemas e encontrariam soluções. Os supervisores observam que os participantes na supervisão formam mais vínculos colegiais, estão mais dispostos a trabalhar em tarefas comuns, partilhar responsabilidades e ajudarem-se mutuamente.

Pode encontrar as referências para todos os módulos no final do manual do Programa de Indução de Professores.

5.3 EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PARA RELAXAR CORPO E MENTE

O stress é perigoso e a sua exposição prolongada pode ter consequências graves, que, na forma extrema, pode conduzir a doenças graves e ao esgotamento. Muitos indivíduos reconhecem a importância da mudança de comportamentos e do cuidar melhor de si mesmos, para o seu bem-estar e também para quem os rodeia. No entanto, a realidade revela o difícil que é fazer mudanças. Mas porquê? Geralmente, porque muitas das situações que causam stress não estão diretamente sob o controlo efetivo do próprio. É muito difícil, por exemplo, influenciar (ou mesmo ser capaz de influenciar) as circunstâncias socioeconómicas dos outros. Da mesma forma, os pais não podem deixar de cuidar dos filhos, embora o equilíbrio entre trabalho e família possa ser muito stressante e cansativo, nem se pode deixar de apoiar as pessoas idosas que de si dependem. O trabalho, no entanto, é uma das principais causas do esgotamento sentido por alguns. Mas será possível gostar e desfrutar do que se faz, sem equacionar sair ou mudar?

Kate Middleton (2009) argumenta que não se pode evitar o stress, mas pode-se aprender a geri-lo, de forma a impedir o aparecimento de consequências prejudiciais. Abaixo, discute-se como os indivíduos podem gerir o stress a nível físico e emocional e apresentam-se algumas técnicas e ferramentas que contribuem para uma vida mais calma e organizada.

Antes de iniciarmos as técnicas que permitem a gestão de stress, convidamo-lo a preencher o questionário de stress (Anexo 1) ou monitorizar o seu stress mantendo um diário de stress (Anexo 2).

Relaxar o corpo

Provavelmente está ciente de como o stress afeta o seu corpo e, principalmente a sua mente. O stress emocional é sempre convertido em stress físico, mas o oposto também existe. É recorrente os indivíduos não reconhecerem os sinais corporais que indicam que o organismo está tenso e deve relaxar. Os sinais de tensão no organismo são dores de cabeça, dor no pescoço, dor lombar, na mandíbula, no ombro, espasmos, câibras musculares, dor de estômago, e o ranger de dentes. Mas existe um conjunto de outros processos que são acionados e que podem comprometer a saúde a longo prazo. Quando o corpo está tenso, os níveis de colesterol aumentam, o sangue engrossa, o estômago segrega mais ácido e a pressão arterial aumenta. Podemos fazer muito pela nossa saúde se aprendermos a reconhecer a tensão no nosso corpo e saber como lidar com ela.

Respirar

Uma das técnicas de relaxamento mais eficazes é a respiração, que obviamente deve ser a mais adequada. A respiração fornece oxigénio ao corpo e remove componentes residuais (principalmente dióxido de carbono) do sangue. O diafragma quando relaxado, tem a forma de uma cúpula, e faz cerca de 80% do trabalho muscular necessário para respirar. Quando inspiramos, o diafragma contrai e desce, criando mais espaço na cavidade torácica, permite que os pulmões se encham. A cavidade abdominal insufla. Quando expiramos, o diafragma relaxa e retoma a forma de cúpula. Embora o diafragma funcione automaticamente, o processo pode ser interrompido, especialmente quando estamos stressados. Quando uma pessoa não respira corretamente, usando o diafragma, ocorre uma troca gasosa inadequada, que por sua vez causa tensão e fadiga, colocando stress adicional no organismo. Quando respiramos

inadequadamente, entra pouco oxigénio na corrente sanguínea, os vasos sanguíneos contraem, sentimo-nos mais tensos, trémulos e tontos, o nosso cérebro recebe menos oxigénio do que o normal, o coração bate mais rápido, e a pressão arterial sobe (Elkin, 2013).

A seguir apresentam-se alguns passos básicos para uma respiração adequada. Elkin (2013), ao descrever as diversas técnicas, apontam para a importância de desenvolver um padrão respiratório correto. Devem-se eliminar velhos hábitos e reaprender a respirar.

Os passos para respirar corretamente são:

- Sente-se confortavelmente e coloque uma mão na barriga e a outra no peito.
- Inspire pelo nariz, certificando-se de que a mão na barriga sobe e desce e a mão no peito mal se mexe.
- Enquanto respira lentamente, conte até três.
- Ao expirar pelo nariz, conte até quatro e observe a mão na barriga relaxar continuamente.

O próximo passo para a respiração adequada:

- Sente-se confortável na cama, numa cadeira com encosto ou no tapete. Mantenha os joelhos ligeiramente afastados e dobrados. Os olhos podem estar fechados.
- Coloque uma mão no abdómen perto do umbigo e a outra no peito para seguir o movimento da respiração. Tente relaxar e libertar qualquer tensão.
- Comece a respirar pelo nariz e encha primeiro a parte inferior, depois a média e, finalmente, a parte superior dos pulmões. Enquanto inspira, sinta o diafragma a achatar e o abdómen a insuflar ligeiramente para abrir espaço ao novo volume de ar. A mão na barriga deve levantar ligeiramente e a mão no peito deve mover-se ligeiramente. Tenha cuidado para não levantar os ombros enquanto inspira.
- Em seguida, expire lentamente pela boca, esvaziando os pulmões de cima para baixo. Deve ser ouvido um som de sopro. Preste atenção à mão na barriga.
- Faça uma pausa por um momento e depois inspire lentamente e repita o processo.
- Respire desta forma pelo menos durante dez minutos ou até se sentir mais relaxado e calmo. Se puder, reserve todos os dias um momento para respirar. Além do relaxamento planeado através da respiração, também é muito importante saber respirar corretamente e ser capaz de relaxar em situações de stress.

Respirar rápido:

- Inspire lentamente pelo nariz, usando o diafragma para preencher os pulmões.
- Sustenha a respiração por seis segundos.
- Expire lentamente pela boca, deixando o ar sair dos seus pulmões.

Exercitar e libertar a tensão física

O relaxamento muscular progressivo é recomendado para relaxar os músculos, e assim lidar com o stress. É uma técnica autorreguladora que visa alcançar o relaxamento psicofísico profundo, reduzindo a atividade do sistema nervoso central (e autónomo). Esta técnica alivia a tensão física e mental, substituindo-a por calma e relaxamento. A técnica foi desenvolvida pelo médico americano Edmund Jacobson (1938), um dos pioneiros da medicina comportamental, e é muitas vezes referida como relaxamento muscular de Jacobson ou relaxamento muscular

Jacobsoniano. A palavra relaxamento (forma ativa) deve ser enfatizada, pois o efeito desta técnica baseia-se na consciência da diferença entre músculos tensos e relaxados, condição necessária para facilitar a manutenção do relaxamento físico. O relaxamento físico que ocorre ao praticar a técnica transfere-se rapidamente para a calma mental e dá a sensação de serenidade. Segundo Jacobson, é preciso lutar pelo relaxamento muscular ativando o sistema musculoesquelético e prestando total atenção à diferença entre músculos tensos e relaxados, pois esta é a única maneira pela qual a "memória muscular" consegue lembrar-se da sensação de relaxamento. A técnica pode ser feita em pé, sentado ou deitado, pelo menos uma vez por dia. O relaxamento muscular progressivo envolve a contração e o relaxamento de cada grupo muscular, prestando atenção à diferença sentida quando os músculos estão tensos ou relaxados. Primeiro, aperte o punho direito devagar, mas com firmeza (como se estivesse a torcer uma esponja da loiça) até conseguir uma ligeira oscilação. Em seguida, relaxe os músculos da mão e aperte a mão com força em punho novamente, mantendo os músculos tensos, mas não esticados demais. Se os músculos se contraírem durante o exercício, está muito tenso. Contraia apenas o grupo muscular que está a trabalhar.

Desta forma é importante saber parar quando o músculo relaxa. Deve sempre relaxar pelo menos 15 a 30 segundos antes de iniciar a contração de um novo grupo de músculos. A forma como respira também é importante nestes exercícios. Ao contrário do relaxamento através de técnicas de respiração, no relaxamento muscular progressivo não se controla a respiração, apenas enquanto estiver a contrair cada grupo muscular: inspire quando os músculos ficarem tensos e expire com alívio quando relaxarem. Em seguida, concentre-se nas sensações agradáveis do relaxamento no músculo, respirando suave e uniformemente.

Antes de iniciar o exercício, deve considerar as seguintes recomendações:

- Pratique a técnica pelo menos uma hora após comer.
- Não fume ou beba café pelo menos 30min antes, mas pode beber chá verde.
- Inicie o exercício na posição sentada.
- Se o fizer deitado, poderá adormecer.
- Depois do exercício, sente-se um pouco e estique-se.
- Se exercitou deitado, sente-se por minutos, para que a pressão arterial volte ao normal.

Assim que se sentir confortável, pode fechar os olhos para reorientar a sua atenção para o grupo muscular que escolheu.

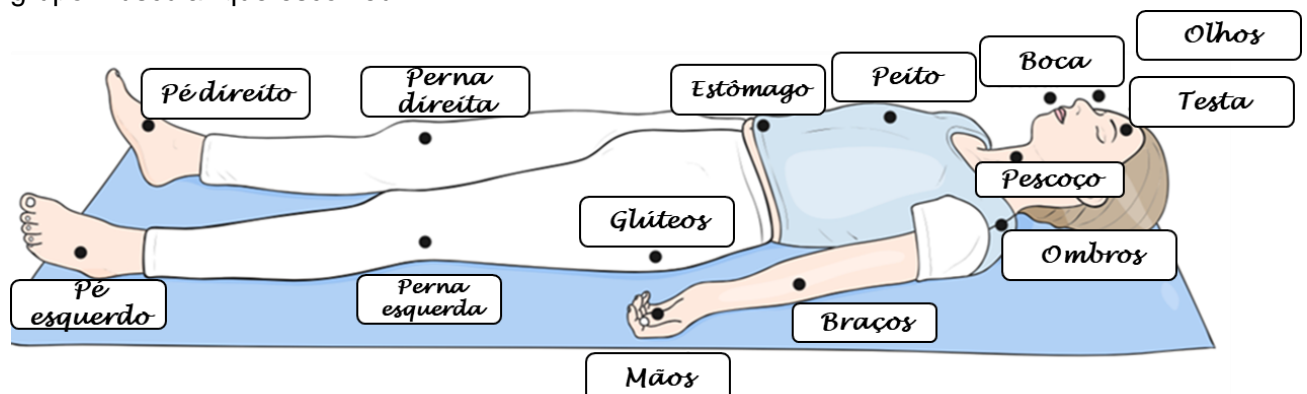


Figura 4: Posição recomendada. Fonte: Human Performance Resources

É recomendável ver o [vídeo](#) pois é um auxílio na realização do exercício.

Se este tipo de relaxamento lhe parece demasiado complicado, poderá também considerar outras formas de relaxar. Pode experimentar exercícios simples de alongamentos, tendo o cuidado de alongar o corpo inteiro, não forçando demasiado para não se magoar.

Massagem

As massagens também têm um efeito positivo no relaxamento do corpo. É certamente mais relaxante quando recebemos uma massagem ou pedimos a alguém para nos massajar. Também é possível utilizar uma cadeira de massagem ou outras ferramentas para massajar músculos tensos. No entanto, lembre-se de que também pode massajar certas partes do seu corpo (por exemplo, pés, mãos, ombros).

A massagem de relaxamento é especialmente importante para os músculos do pescoço, ombro e parte inferior das costas. A massagem não deve ser muito forte. Uma música relaxante à luz de velas, e o uso de óleos essenciais em loções de massagem, contribuem para o relaxamento.

Descanso

Por último, mas não menos importante, o descanso moderado também é importante para relaxar o corpo. É importante considerar a palavra moderado, pois um treino muito intenso pode colocar ainda mais stress no corpo. É aconselhável incluir pelo menos 30 minutos de exercício na sua rotina diária. É ainda melhor se se exercitar no exterior, na natureza.

Desporto não tem que significar correr, andar de bicicleta ou jogar basquete. Um passeio a um ritmo moderado, pilates, dança, treino de resistência leve, etc.

A importância de reconhecer e acalmar a mente

A mente é sujeita a muito stress quando nela se instalam pensamentos que carregam ansiedade, insegurança, preocupação, etc. Na maioria das vezes, os indivíduos perspetivam cenários futuros e refletem sobre eventos passados, tentando imaginar outras formas de reação perante determinada situação. Diz-se que a maioria das situações pelas quais nos sentimos envergonhados, realmente nunca aconteceram. Quando se olha para trás, podemos achar graça, e podemos sentir-nos idiotas por termos gasto tanto tempo e energia a pensar num problema cujo final correu muito bem.

Sabe que as pessoas mais positivas e otimistas são mais felizes, mais satisfeitas, mais bem-sucedidas e mais saudáveis? Esta não é uma descoberta revolucionária, porque os pensamentos podem desempenhar um papel importante na criação e gestão do stress, especialmente o stress causado pelo ambiente do trabalho. O facto de sermos naturalmente mais otimistas ou pessimistas é influenciado pelo nosso DNA, e pelo nosso ambiente familiar (especialmente nos primeiros anos da infância) e, é claro, pelas nossas experiências de vida. O lado positivo, no entanto, é que, independentemente destas condicionantes podemos desenvolver processos de pensamento positivos ao longo da vida, que nos ajudam a alcançar uma melhor qualidade de vida.

Elkin (2013) lista cinco sinais que demonstram que as nossas mentes se encontram stressadas. Os sinais são:

- Dificuldade em controlar pensamentos.
- Pensamentos acelerados.



- Dificuldade em dormir (dificuldade em adormecer).
- Cogitar frequentemente sobre as informações e vivências.
- Dificuldade de concentração.
- Sentir-se irritado e inquieto.

Os pensamentos negativos são geralmente associados ao perfeccionismo, auto depreciação, medo do fracasso, da incerteza, da desaprovação e negatividade. Se quisermos reduzir o stress, devemos aprender a parar os pensamentos indesejados e devemos ser persistentes nesta ação. No entanto, com as técnicas certas, é possível reduzir o número de pensamentos negativos, garantindo que não se descontrolam completamente e nos sobrecarregam.

Elkin (*ibid.*) recomenda as seguintes técnicas:

- Anote pensamentos indesejados.
- Pense em pensamentos alternativos mais agradáveis.
- Concentre-se no pensamento indesejado e fique com ele por 20 min., tentando senti-lo.
- Diga "Parou!" ao pensamento negativo.
- Substitua o pensamento desagradável.
- Repita todo o processo para o pensamento seguinte.

Redirecionar a atenção

Um exercício útil para superar padrões de pensamentos negativos é redirecionar a sua atenção. Sempre que surgirem pensamentos negativos, tente substituí-los por pensamentos mais positivos. Pense em situações pelas quais sente gratidão, recorde as boas experiências do passado, ou reflita em algo pelo qual aguarda, com expectativa, no futuro. Interrompa os pensamentos negativos e dedique-se a outra atividade (ler um livro, ver um filme, fazer exercício, conversar com um amigo, ouvir música, fazer tarefas domésticas, etc.). É muito importante distinguir os pensamentos negativos uns dos outros e apenas considerar os que são realmente relevantes para a sua vida.

No entanto, nem todos os pensamentos negativos podem ou devem ser ignorados, e fugir dos pensamentos sérios também pode ser perigoso. Portanto, às vezes é necessário ter tempo para si mesmo e dar atenção aos seus pensamentos e preocupações. Tente descobrir de onde vem um determinado pensamento, porque o está a preocupar tanto, e observe como o seu corpo reage aos seus *insights*, ou pelo menos como procura senti-los. Seja honesto consigo mesmo. Num papel anote possíveis cenários que o possam ajudar a amenizar as suas preocupações e sublinhe o cenário mais provável e tente visualizá-lo, observando o seu corpo e colocando em palavras sentimentos que surjam no momento. Quanto melhor se conhecer, mais rapidamente será capaz de distinguir pensamentos e dispensar os irrelevantes. Se sente que está constantemente num ciclo de pensamentos negativos e que isso está a afetar gravemente a sua qualidade de vida, aconselhamos que procure ajuda profissional.

‘Diário de gratidão’

A gratidão é uma das palavras que mais tem sido usada na última década para contrabalançar as reclamações constantes da vida e todas as situações menos boas que acontecem. De uma forma geral, a gratidão é o apreço pelo que nos foi dado e a perceção de que muitas situações não foram criadas por nós.



O seguinte exemplo pode servir de ilustração: teve um dia atarefado, com sete horas de aulas. Na última aula, um aluno ficou muito inquieto, desmotivado, perturbou os outros, e não ligou aos seus avisos, até que teve que o advertir por escrito. Demorou tanto tempo a estabelecer a disciplina na sala de aula que não conseguiu cumprir com a planificação. Quando confidenciou com uma colega a situação, esta referiu que provavelmente não deveria ter advertido o aluno, uma vez que os pais são bastante problemáticos, o que pode trazer mais problemas.

Em modo de conclusão: o cenário parece muito negro, e à primeira vista parece que não há nada a agradecer. Depois de um dia stressante no trabalho, tendencialmente parece que nada acontece do nosso agrado (por exemplo, estamos atrasados para o espetáculo do filho, não conseguimos jantar, etc.) e, no final do dia, só queremos que o pesadelo termine. No entanto, se quiser aliviar o stress, precisa urgentemente de uma perspetiva diferente, e tentar encontrar motivos para agradecer. Se refletir, pode sentir gratidão por estar vivo, por ser saudável, por poder trabalhar, e por finalmente poder desenvolver o trabalho para o qual estudou, e que sonhava desde criança. Pode sentir gratidão pelas outras aulas e por todo o conhecimento que transmitiu, pelo aluno problemático a quem respondeu de forma controlada, e para o qual conseguiu reunir coragem para o ajudar a crescer como pessoa. Pode ainda ser grato à sua colega e pelo alerta sobre possíveis problemas com os pais, para que se possa preparar e responder adequadamente.

As pesquisas mostram que os indivíduos mais gratos são mais bem-sucedidos, mais felizes, e mais saudáveis. Assim, recomendamos que inicie um 'diário de gratidão' ou inicie um hábito diário de agradecimento. Neste programa facultamos um formulário para o efeito (Anexo 3).

O 'diário de gratidão' pode ajudá-lo a ser mais feliz. No entanto, ao escrever, é importante que relaxe, tendo em mente o panorama geral. Agradeça pelas pessoas ao seu redor, pela sua saúde, pelo seu trabalho, pela sua casa, pela sua comida, e também pelas pequenas e simples situações vividas.

Aqui encontra alguns exemplos:

- Sou grato pela minha colega Diana, que me ajudou a transportar a pasta para o carro.
- Estou grato por poder ter um carro e por me deslocar para o trabalho de forma mais conveniente e rápida.
- Estou grato pelos morangos que crescem no jardim e tornam o meu pequeno-almoço mais saudável e saboroso.

Meditação

Relaxar e descansar pode ser obtido através da meditação. A palavra meditação engloba uma grande variedade de práticas e técnicas. As interpretações etimológicas do termo fornecem um conhecimento amplo do seu significado. A explicação etimológica mais comum indica que a palavra é derivada da palavra latina *meditatio*, que significa meditar, e que provavelmente evoluiu do latim *root matum*, "pensar" (Ludden, 2012), o que nega uma possível relação com a palavra latina *mederi*, "curar" (Koopsen & Young, 2009). Ao mesmo tempo, é um cognato da palavra grega *medomai*, que significa "cuidar". Leddy (2012) argumenta que a palavra meditação evoluiu da palavra sânscrita *medha*, "sabedoria".

As diferentes interpretações etimológicas resultam em diferentes tipos de meditação. A meditação é uma prática característica de várias religiões e orientações filosóficas. Esta palavra



ganha especial importância nas religiões indianas, e com a disseminação do budismo influenciou a prática religiosa das religiões chinesas (confucionismo e taoísmo). Quando falamos de meditação, esquecemos que esta também faz parte da prática religiosa judaica, cristã e islâmica (cf. Sufis). Em Gen. 24:63, é referido que Isaque foi caminhar. A palavra "caminhar" é escrita como *blebetat*, em grego e que significa meditar, em latim. No misticismo judaico, no entanto, é conferida à meditação um papel muito mais importante. A própria Cabala lida com a meditação, e para os Cabalistas, o objetivo principal da meditação é o de entender o Divino e aproximar-se de Deus. O misticismo judaico está maioritariamente relacionado com a prática do "hitbodedut", uma forma não estruturada, espontânea e individual de oração e meditação através da qual se pode estabelecer um relacionamento próximo com Deus e, eventualmente, perceber a divindade associada à criação da vida. Os diferentes tipos de meditação desenvolveram-se nas várias tradições, com diferentes técnicas de prática e efeitos sobre os seres humanos. As meditações mais conhecidas são: Meditação Transcendental, Meditação Vipassana, Meditação Zen, Meditação Metta, Tantra, Meditação Kundalini e vários tipos de Yoga. A meditação ou contemplação também pode incluir a oração e a meditação sobre a Palavra de Deus. Este último é encontrado no Judaísmo, Cristianismo, e também no Islamismo.

O objetivo de todas as variantes de meditação é acalmar a mente, focando-se na respiração. Na maioria dos casos, a meditação também serve para refletir sobre questões espirituais fundamentais, muitas vezes acompanhadas de contemplação espiritual.

Nas últimas décadas, cerca de 40.000 estudos foram realizados para demonstrar os benefícios da meditação para a saúde física, mental e espiritual. Muito menos estudos científicos trataram dos efeitos positivos da oração contemplativa. Considerando que a contemplação é uma extensão da meditação e que mesmo os monges budistas consideram o termo contemplação mais apropriado do que o termo meditação, é seguro dizer que tanto a contemplação quanto a meditação têm efeitos semelhantes, se não idênticos.

Pesquisas mostram que a meditação (e, por extensão, a contemplação) tem um efeito positivo na redução de cortisol (Davidson *et al.*, 2003; Pace *et al.*, 2009; Bergland, 2013), na produção de serotonina, e na desaceleração do envelhecimento celular (Epel *et al.*). A meditação e a contemplação previnem ou revertem muitas doenças, pois têm efeitos positivos no equilíbrio hormonal. A lista de benefícios da meditação e da contemplação não termina aqui. Numerosos estudos mostram os efeitos positivos da meditação na saúde mental e emocional humana. Por exemplo, a meditação demonstrou ajudar a tratar a depressão (Vieten, 2011), melhorar a concentração (Davidson *et al.*, 2008; Pettersen, 2015; Levy *et al.* 2011), tratar os transtornos de pânico (Kabat-Zinn *et al.*, 1992) e influenciar positivamente as respostas emocionais. As pesquisas também revelam que a meditação e a contemplação podem reduzir a insónia (Brooks *et al.* 1985), melhorar fortemente o estado de alerta psicomotor e reduzir a necessidade de sono (Kaul *et al.*, 2010). Lagopoulos (2009) e um grupo de colegas estudaram a relação entre as ondas cerebrais e a meditação. "Estudos anteriores mostraram que as ondas **beta** indicam relaxamento profundo e ocorrem com mais frequência em praticantes de meditação altamente experientes. A fonte é provavelmente a parte frontal do cérebro, que está associada à monitorização de outros processos mentais." Disse ainda: "Quando medimos a calma mental, essas regiões sinalizam outras partes inferiores do cérebro, induzindo a resposta de relaxamento físico que ocorre durante a meditação."

A oração contemplativa tem um efeito semelhante no cérebro. "A oração envolve as partes mais profundas do cérebro: o córtex pré-frontal medial e o córtex cingulado posterior - as porções médias frontal e posterior.", diz Spiegel (2006), acrescentando que tal pode ser observado na ressonância magnética (MRI), que permite imagens anatómicas detalhadas. "Estas partes do cérebro estão envolvidas na autorreflexão e relaxamento." (Spector, 2016). Outros estudos mostram que a oração ajuda a superar a dependência, e que está diretamente ligada ao impacto positivo no córtex pré-frontal, responsável pelo controlo das emoções.

Exercícios de atenção plena

Outra técnica projetada para reduzir o stress na vida quotidiana é a atenção plena.

Jon Kabat-Zinn desenvolveu o *Mindfulness-Based Stress Reduction*, em 1979, que é considerado o programa de treino de atenção plena baseado na pesquisa mais completa e original do mundo. A aplicação do programa não implica a participação em nenhum treino específico para praticar a atenção plena (é claro que pode, se quiser), pode introduzir a prática no seu quotidiano e gradualmente tornar a vida menos stressante.

De certa forma, a atenção plena implica o foco no presente, no aqui e agora, sem pensar no que foi e no que ainda está por vir. Focar-se no momento presente pode ajudar a controlar as reações a vários fatores de stress. Neste módulo já foi referido que mudar pensamentos implica uma mudança na forma como se pensa. Exercitar a mente e o corpo, pode afetar a vida, melhorando a sua qualidade de vida. Devido à sua plasticidade, com o tempo o cérebro adota novos padrões de comportamento e pensamento que, mais cedo ou mais tarde, terão efeito na saúde. A investigação confirma os múltiplos efeitos da atenção plena.

Ao regular a atenção, o indivíduo influencia não apenas o pensamento, mas também o comportamento, a experiência e a perceção sobre as situações, o controlo das emoções e dos relacionamentos e, em última análise, a qualidade de vida, e de acordo com alguns dados, até a sua duração. Pensa-se também que o treino regular da atenção plena melhora a concentração, a memória de trabalho, baixa os níveis de ansiedade perante situações stressantes, e as atitudes em relação a si e aos outros. Uma revisão de 114 estudos sobre atenção plena revela que a sua prática reduz significativamente os sentimentos de stress, ansiedade e depressão, ajuda a superar dores físicas e reduz os sintomas associados à síndrome do intestino irritável, enxaqueca, asma, psoríase, artrite, fibromialgia e outros.

"A atenção plena - pausa consciente, desaceleração e concentração no aqui e agora - devolve a nossa própria vida e a sua plenitude. Oferece-nos um modo diferente de ser, longe da correria, da superficialidade e da impermanência. Abre os nossos olhos para o imediato e o autêntico, para o contacto consigo, com os outros e com a natureza, que é uma necessidade interior básica, pois somos antes de tudo seres relacionais. Oferece estabilidade e tranquilidade numa sociedade agitada e competitiva. Traz reflexão e bem-estar nesta era do medo, da ansiedade e da distração, aliviando o sofrimento. Redesenha a compaixão e a sabedoria no mapa de um mundo enlouquecido."

Poderá encontrar as referências relativas a todos os módulos reunidas no final do manual do Programa de Indução de Professores.

5.4 EXEMPLOS PARA A REDUÇÃO DE FATORES DE STRESS

Todos os dias somos confrontados com situações em que temos de reagir com rapidez e eficácia e que são causadoras de stress. Nestas situações, é útil usar as abordagens anteriores para reduzir os efeitos do stress no organismo e no bem-estar psicológico. Por outro lado, temos a possibilidade de ajudar o nosso organismo (físico, mental e espiritual) através da adoção de certas rotinas e de um estilo de vida mais saudável, e assim prevenir antecipadamente os efeitos de situações stressantes ou pelo menos mitigar os efeitos do stress com a adoção de hábitos mais saudáveis.

Estilo de vida saudável

Provavelmente já ouviu que a adoção de um estilo de vida saudável é a chave para uma vida funcional. Esta constatação inclui a adoção de uma dieta saudável, a hidratação regular e a realização de exercícios, bem como a prática do sono, que para um adulto deve ser entre 7 e 9 horas por noite. Para indivíduos que executam trabalhos stressantes, o sono assume ainda um papel mais importante, pois o cérebro consegue eliminar toxinas durante o sono. O sono é como um alimento para o cérebro porque enquanto dormimos, o nosso cérebro renova-se. O sistema linfático, que protege o cérebro, é dez vezes mais ativo durante o sono do que quando estamos acordados. Durante o sono, as células cerebrais encolhem, permitindo que o líquido cefalorraquidiano limpe o cérebro e o liberte de resíduos. Portanto, acredita-se que o papel restaurador do sono implique colocar o cérebro num estado funcional que facilite a remoção de resíduos da atividade neuronal resultante do seu período de vigília (Xia *et al.*, 2014). O beta-amiloide, cujos altos níveis causam a doença de Alzheimer, também é removido dos nossos cérebros durante o sono (Walker, 2020). O hipotálamo desempenha um papel fundamental no sono, através do qual certos núcleos do diencefalo são ativados aquando dos diferentes estágios do sono, resultantes da ação de neurotransmissores.

Walker (*ibid.*) relata que a maioria dos acidentes de trânsito é causada pela privação de sono e que o comportamento humano durante a sonolência se assemelha ao dos alcoólatras. Imagine dar uma palestra sob a influência de álcool, esta seria amiúde interrompida, desestruturada, e nem saberia o que dizer ou o que já havia dito. A falta de memória de curto prazo é um dos sinais de fadiga.

Por outro lado, o cérebro precisa de energia e uma variedade de vitaminas e minerais para funcionar. Portanto, é importante dar ao cérebro os blocos de construção (alimentos) que precisa para executar as suas tarefas. Nesta abordagem não nos podemos esquecer do "segundo cérebro" humano, que se encontra localizado nos intestinos, e por isso é importante comer alimentos fáceis de digerir. Se comer refeições muito pesadas (muita gordura, muita proteína, porções muito grandes) durante o dia de trabalho (ou fora dele), a comida não irá fornecer energia extra, mas antes privá-lo dela, pois encontrará dificuldade de digestão. Neste sentido não é aconselhável comer quando se está sob stress, uma vez que foi demonstrado que a digestão diminui quando se está sob stress, o que causa inconvenientes. Nesse caso, é melhor saltar uma refeição, lidar com a situação, acalmar-se, respirar fundo e depois comer com calma e ponderação.

O estilo de vida saudável também depende das pausas que praticamos, da possibilidade de respirar fundo e reservar tempo para nós. Todos precisamos de tempo sozinhos, porque só

assim podemos realmente sentir o nosso interior. O tempo livre e os hobbies têm um efeito positivo no bem-estar dos indivíduos e ajudam a reduzir o stress. Infelizmente, nas nossas vidas de ritmo acelerado, o tempo livre é muitas vezes a última coisa para a qual as pessoas reservam tempo. Abaixo, analisar-se-á o porquê destas condições e tentaremos encontrar formas de gerir o tempo para que possa reservar tempo suficiente para si.

Definir prioridades

Os conselheiros profissionais e psiquiatras muitas vezes observam que a principal diferença entre indivíduos bem-sucedidos e satisfeitos e menos bem-sucedidos e insatisfeitos, reside no facto dos indivíduos bem-sucedidos se conhecerem bem, sabem quem são e têm prioridades claras. Estar consciente e perseguir prioridades pré-estabelecidas permite a realização de uma variedade de escolhas e decidir a energia a dedicar a uma situação específica, definindo o tempo e atenção a prestar dependendo da prévia fixação de prioridades.

Os indivíduos que possuem uma visão esclarecida sobre as suas pretensões consideram ser fácil dizer "não" a qualquer situação que percebam que não vai ajudar no alcance dos seus objetivos. Muitas vezes, esses indivíduos são mais bem-sucedidos no trabalho, e não aparentam encontrar-se exaustos e apáticos.

Assim, quando se estabelecem prioridades, a gestão do tempo torna-se mais fácil. O conceito de prioridade é definido em dois níveis: o grau de urgência e o grau de importância. Existem várias técnicas que apoiam a definição de prioridades (definição de critérios de acordo com as metas do projeto, ABC, matriz de urgência de Eisenhower, etc.), e logo a gestão do tempo. Assim, as tarefas que são urgentes e importantes devem ser realizadas antes das que não o são. Se não estabelecermos prioridades, podemos perder tempo em tarefas menos urgentes ou mesmo sem importância para o próprio e para os seus desejos e objetivos.

Abaixo, descreve-se sucintamente diferentes técnicas que apoiam na definição de prioridades e, no anexo encontra formulários que o ajudam a concretizar a ação de definição no trabalho e na sua vida pessoal.

Na lista das relações que estabelece, pode querer saber a que relacionamentos necessita dedicar mais e menos energia. Sugere-se que faça um ponto no centro de uma folha de papel e trace três círculos. No círculo escreva os nomes das pessoas com quem se relaciona e em quem confia. No segundo círculo escreva o nome daqueles que são um pouco menos relevantes. Os relacionamentos no primeiro e segundo círculos são aqueles que são os mais importantes para si e por isso deve usar a maior parte do seu tempo e energia nesses relacionamentos. Todos os outros relacionamentos são muito menos importantes. Tenha em consideração os seus relacionamentos mais importantes quando assume tarefas, porque muitas vezes, procurando reconhecimento, investimos muita energia em relacionamentos que estão nos círculos mais exteriores, e deparamo-nos com a falta de tempo e energia para os que nos são mais importantes. Ao ter consciência dos relacionamentos prioritários e avaliar quanto tempo gostaria de passar com aqueles que ama, e comparar com o tempo que dispensa de forma realista, pode apoiar na definição de metas. Esta configuração facilita a tomada de decisão perante um convite casual para uma festa, e, mais rapidamente, encerrar uma conversa por telefone com alguém que só lhe liga quando precisa de algo.



Fixação de critérios

Este método é considerado o mais simples, baseia-se na definição de prioridades respondendo às seguintes perguntas:

- Qual é a tarefa ou projeto mais importante para mim?
- Existe alguma tarefa que possua precedência sobre as outras?
- Quais são os elementos mais importantes?
- Qual é a atividade em que já tenho os materiais e posso começar a trabalhar imediatamente?

Fixação de prioridades por análise ABC

A análise ABC é um processo de fixação de prioridades de compromissos em três categorias, após o indivíduo ter identificado pela primeira vez as suas necessidades e desejos.

- Categoria A: tarefas que parecem urgentes e mais importantes
- Categoria B: obrigações importantes, mas não urgentes
- Categoria C: tarefas que não são urgentes nem importantes, ou atividades que são urgentes, mas não importantes.

Dentro de cada uma das categorias, podem ser criados subgrupos adicionais (A1, A2, A3, -).

A matriz de Eisenhower de urgência vs. Importância

Tarefas urgentes são aquelas que requerem atenção imediata. Muitas vezes as situações urgentes influenciam-nos de forma automática, e por isso respondemos imediatamente. As tarefas importantes são aquelas que ajudam a alcançar resultados que permitem atingir os objetivos pré-estabelecidos e para as quais devemos gastar mais tempo e energia.

Para o ajudar a compreender o método, sugerimos que anote todos os seus compromissos em quatro quadrados. No primeiro quadrado escreva as situações que são importantes e urgentes, no segundo quadrado escreva as que são importantes, mas não urgentes, no terceiro quadrado escreva as que são urgentes, mas não importantes, e no quarto quadrado escreva as que não são nem importantes nem urgentes.

	URGENTE	NÃO URGENTE
IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de Crises - Problemas sem solução - Tarefas com prazos - Algumas reuniões - Preparação de aulas (também poderá constar noutra categoria) <p>20–25 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação e planificação de aulas - Construir relações - Formação adicional - Autorreflexão do trabalho - Organizar as situações pelas quais sou responsável <p>65–80 %</p>
NÃO IMPORTANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas reuniões - Telefonemas não agendados - Responder a emails - Escrever alguns relatórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho pontual, não relevante - Responder a emails não relevantes ou escrever emails irrelevantes para outros - Fazer tarefas que são da responsabilidade de outros - Atividades fugidias



	65–80 %	- Conversas longas com colegas sobre assuntos irrelevantes - Gastar tempo
		1 %

Quando começar a trabalhar, oriente o seu trabalho para fazer as situações importantes e urgentes imediatamente, não se esqueça de que é importante tratar dos assuntos relevantes, mas não urgentes, para tal reserve um horário na sua agenda e condescenda sobre as situações que registou no quarto quadrado.

Definir limites claros entre a vida profissional e pessoal

Em cada vez mais profissões, os funcionários encontram-se sobrecarregados com bastante trabalho. Muitos professores também levam para casa trabalho que não se encontra relacionado com o ensino (preparação, testes de avaliação, etc.), e frequentemente são tarefas que vão para além do trabalho regular (revisão do jornal da escola, organização de um festival cultural, etc.). Acreditamos que, por vezes, seja difícil organizar as tarefas (apesar de termos estabelecido prioridades), de tal forma que o mesmo possa ser feito dentro do horário de trabalho. No entanto, se estiver ciente de que só quer sacrificar uma noite por semana, em vez de quatro, será mais fácil dizer "não" a tarefas adicionais, e poderá gastar menos tempo em tarefas que não são importantes. O conselho é o de que registre na sua lista de prioridades quantas horas extras por semana está disposto a trabalhar, e tente concluir as suas tarefas e compromissos no tempo definido para o trabalho. Para ser mais eficiente, aconselhamos que se concentre numa tarefa de cada vez e desligue todos os dispositivos que o distraiam.

Poderá encontrar as referências relativas a todos os módulos reunidas no final do manual do Programa de Indução de Professores.



5.5 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE STRESS

Na tabela abaixo encontram-se alguns sintomas e comportamentos que podem estar associados ao stress. Para cada item, por favor escreva um número de 0 a 3, revelando a frequência de cada um dos itens nas duas últimas semanas.

Escala de avaliação:

0 = nunca

1 = algumas vezes

2 = frequentemente

3 = muito frequentemente

Tópico	Pontuação
Fadiga	
Batimento cardíaco	
Frequência cardíaca	
Aumento de transpiração	
Respiração acelerada	
Dor de pescoço e ombros	
Dor lombar	
Ranger de dentes ou contração da mandíbula	
Acne ou outro tipo de erupção cutânea	
Dores de cabeça	
Mãos e pés frios	
Aperto no peito	
Náusea	
Diarreia ou obstipação	
Problemas de estômago	
Roer as unhas	
Contrações ou tiques	
Dificuldade em engolir ou boca seca	
Constipação ou gripe	
Perda de energia	
Excesso de calor	
Sentir-se impotente ou desesperado	
Consumo excessivo de álcool	
Fumar excessivamente	
Gastar dinheiro excessivamente	
Consumo excessivo de medicação ou drogas	
Agitação	
Nervosismo, ansiedade ou preocupação excessiva	
Irritabilidade	
Pensamentos de preocupação	
Ineficácia	
Depressão	
Perda de desejo sexual	
Fúria	
Problemas de sono	
Esquecimento	
Pensamentos intrusivos ou preocupantes	
Sentir-se agitado	
Dificuldade de concentração	
Crises de choro	
Ausência frequente no trabalho	



5.6 FORMULÁRIO PARA MONITORIZAÇÃO DE STRESS ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM DIÁRIO

O diário do stress ajuda-o a descobrir como experiencia o stress ao longo do dia e que circunstâncias o desencadeiam. Ao manter um registo de longo prazo do seu stress diário está a criar uma base para o desenvolvimento de um programa abrangente de gestão de stress que inclui uma variedade de táticas e estratégias. Mantenha o diário de stress consigo, em formato físico ou online e se preferir, use o formulário em baixo.

Comece por documentar o seu stress registando na tabela o tempo, o gatilho de stress, a importância relativa do fator de stress, a sua reação ao stress e a quantidade de stress que experienciou. Classifique a importância relativa ao fator e ao nível de stress usando um sistema de pontos de 0 a 10, onde 0 é completamente sem importância ou o nível mais baixo de stress e 10 é muito importante ou o nível mais alto de stress.

Para o apoiar na compreensão, fornece-se o seguinte exemplo:

Tempo	Fator de stress (importância do stressor)	Resposta ao stress (nível de stress)
7.45	Não consegui encontrar estacionamento (2)	Irritado, chateado (4), nervoso (5)
9.30	Atrasado para as aulas (1)	Receoso, inseguro (9), nervoso (5)
11.30	Apercebi-me que esqueci as folhas relativas à aula em casa (7)	Irritado, furioso (8)
16.00	Estou preocupado sobre ter que conversar com os pais de um aluno sobre um problema (9)	Receoso, inseguro (9)

Fonte: Elkin (2013)

Modelo

Data:

Hora	Fator de Stress (importância do fator de stress)	A minha resposta ao stress (nível de stress)



5.7 FORMULÁRIO DIÁRIO DE GRATIDÃO

MANHÃ

Cinco situações pelas quais sinto gratidão:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

O que poderá transformar o meu dia num ótimo dia?

- 1.
- 2.
- 3.

Afirmação

Os passos são bastante simples:

- 1.
- 2.
- 3.

NOITE

Que situações ocorreram pelas quais sinto gratidão?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

O que poderia ter feito melhor?

- 1.
- 2.
- 3.

Pensamento do dia:

Analisar os passos para o crescimento pessoal:



5.8 AUTORREFLEXÃO SOBRE UMA SITUAÇÃO STRESSANTE

O que me chateou ou irritou no trabalho?

Qual foi a minha reação à situação de stress? A minha reação foi correta ou incorreta?

Porque penso que a minha reação foi correta ou incorreta?

Como considero que a minha reação foi sentida pela outra pessoa?



5.9 MODELO PARA A MATRIZ DE EISENHOWER

NÃO URGENTE		
URGENTE		
	IMPORTANTE	NÃO IMPORTANTE

6. Vida pessoal

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

Este módulo pretende analisar a importância do equilíbrio entre vida profissional e pessoal e fornecer ao mentorando ferramentas para refletir sobre esta questão, desde o início da sua carreira. Este módulo permite uma reflexão sobre o impacto prejudicial que uma vida profissional não equilibrada pode ter sobre o trabalho e sobre a vida familiar do professor (stress, problemas físicos, problemas de relacionamento, práticas antiéticas, distúrbios familiares, desempenho pouco satisfatório). Por fim, o módulo apoia os mentorandos e os seus mentores na priorização de tarefas e na definição de metas relevantes e alcançáveis, ajudando-os a gerir melhor o tempo e a ser mais eficientes no trabalho.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Compreender os benefícios do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal
- Reconhecer os sinais de uma vida desequilibrada e ativar os mecanismos necessários para reverter a situação
- Utilizar recursos para adotar um estilo de vida equilibrado
- Entender que tem que separar os contextos trabalho e casa (deixar o stress no trabalho e o stress em casa)
- Definir uma fronteira entre trabalho e vida pessoal
- Aprender a gerir o tempo de forma eficiente
- Encontrar métodos de trabalho mais eficazes

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
6.1 Metodologia do módulo	Mentor e/ou mentorando	Apresentação	1 hora	Emocional
6.2 Questionário de bem-estar do professor	Mentorando e mentor	Questionário / ferramenta de autorreflexão	1 hora	Emocional
6.3 Guião de Reflexão (para o mentor)	Mentor	Guião	2 horas	Emocional
6.4 Sessões de orientação sobre equilíbrio vida pessoal-profissional	Mentorando	Estudo de caso	2 horas	Emocional
6.5 Sugestões práticas	Mentorando	Ferramenta de autorreflexão/lista	1 hora	Emocional

6.1 A metodologia do módulo - contém uma breve descrição relacionada com a Metodologia ADKAR, que se baseia em 5 objetivos sequenciais.

6.2 O questionário sobre o bem-estar do professor - é um formulário que orienta o professor em início de atividade profissional na reflexão sobre o equilíbrio entre a sua vida pessoal e profissional, com a intenção de o ajudar a definir estratégias que aumentem a sua produtividade

e satisfação em ambas as esferas. Trata-se de uma ferramenta de autorreflexão que deve ser explorada pelo mentorando e que, de acordo com o resultado, poderá indicar que deve recorrer ao apoio de profissionais para gerir melhor a sua vida profissional e familiar. Os resultados do questionário podem ser um ponto de partida para passar para a próxima atividade - reflexão com o mentor - usando o guião de reflexão e definindo o seu ESTADO de MUDANÇA.

6.3 O guião de reflexão (para o mentor) - permite uma abordagem holística do tema “equilíbrio entre vida profissional e familiar”. Deste modo, o mentor e o mentorando refletem sobre os limites emocionais que devem ser estabelecidos entre as duas dimensões para as quais é necessário equilíbrio, orientados por um conjunto de perguntas, que abordam os seguintes tópicos:

- Benefícios de um equilíbrio saudável
- Definição de objetivos
- Gestão do tempo
- Como estou no trabalho
- Como estou em casa
- Gestão do stress

Este documento, baseado na reflexão, visa ajudar os professores em início de atividade profissional a tomar consciência sobre os seus objetivos e facilitará a definição de prioridades, mas, acima de tudo, permite redefinir a agenda de trabalho, onde se incluem novas formas de comunicar com colegas e familiares.

6.4 As sessões de orientação sobre o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal - são uma compilação de estudos de caso com potenciais cenários para o mentor desenvolver durante as sessões de trabalho. Estes podem ser utilizados em diferentes fases e podem servir de base para uma conversa com uma equipa de apoio durante um workshop (colegas, diretor da escola...).

6.5 As sugestões práticas - são exemplos concretos, uma lista de conselhos que o mentor considera úteis, fornecida ao professor em início de atividade profissional, quando começa a trabalhar. Estes exemplos também podem ser utilizados pelo mentor para apoiar o professor em início de atividade profissional a encontrar o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal

6.4 As sessões de orientação sobre o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal - são uma compilação de estudos de caso com potenciais cenários para o mentor desenvolver durante as sessões de trabalho. Estas podem ser utilizadas em diferentes fases e podem servir de base para uma conversa com uma equipa de apoio durante um workshop (colegas, diretor da escola...).

6.5 As sugestões práticas - podem ser exemplos concretos, uma lista de conselhos que o mentor considera útil implementar, fornecida ao professor em início de atividade profissional quando começa a trabalhar. Estes exemplos também podem ser utilizados pelo mentor para apoiar o professor em início de atividade profissional no equilíbrio entre a vida profissional e pessoal.

D. Sugestão para a implementação do módulo

Em termos práticos, é necessário conceber recomendações de conciliação entre trabalho e vida pessoal para que a comunidade docente possa equilibrar as suas necessidades. Ao identificar diferentes motivos pessoais para ter uma vida pessoal e profissional (des)equilibrada, este módulo apresenta várias ferramentas que permitem que o professor em início de atividade profissional tenha momentos de autorreflexão. Simultaneamente, disponibiliza outras ferramentas e estratégias que permitem à equipa de apoio (mentor, grupo de colegas, direção escolar...) aprender a fazer uma melhor gestão da vida profissional e familiar.

Caso o mentorando queira explorar este módulo durante o seu período de indução, o mentor deve apresentá-lo introduzindo a metodologia ADKAR.

Usando a metodologia ADKAR, o professor em início de atividade profissional desenvolve a (**A**wareness) consciência necessária para (**D**esire) desejar sair do estado atual, de uma vida profissional desequilibrada, onde a mudança é necessária, mas para a qual ainda não encetou qualquer ação. (**K**nowledge) O conhecimento e a (**A**bility) competência são necessários para o fazer e são adquiridos durante a fase de transição, de mudança. O (**R**einforcement) reforço dos novos hábitos deve ser acautelado no futuro, para que estes se consolidem e o equilíbrio seja mantido.

A Metodologia ADKAR aqui sugerida é orientada para a obtenção de resultados. Destina-se a ser utilizada como facilitadora da mudança desejada (transição), estabelecendo metas claras a alcançar ao longo do processo, permitindo uma transição planeada, para aperfeiçoar o equilíbrio desejado (o futuro).

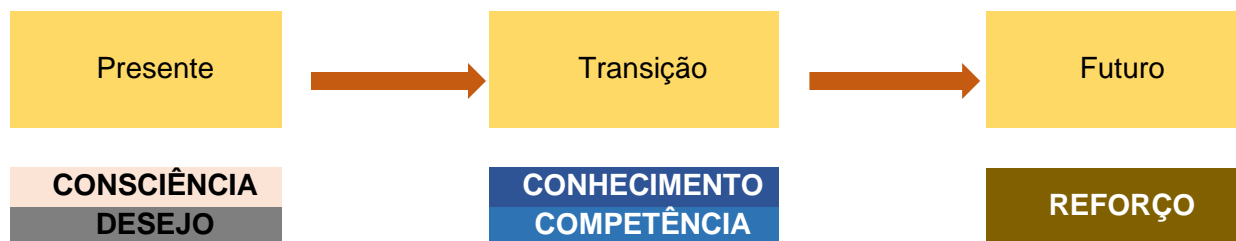


Figura 5: METODOLOGIA ADKAR

6.1 METODOLOGIA DO MÓDULO

Este módulo permite a identificação de áreas de resistência para realizar uma efetiva mudança. Encontra-se implícito que não é possível alguém mudar se não entender a razão pela qual é necessário fazê-lo (Consciência), ou se não entender como pode fazer a mudança (Conhecimento), que só será passível de ser alcançada se procurar o ESTADO de MUDANÇA.

Esta metodologia deve ser aplicada passo a passo (ver abaixo) e utilizando os materiais desenvolvidos para este módulo, descritos aqui. Este documento serve como um plano completo de implementação de todo o processo.

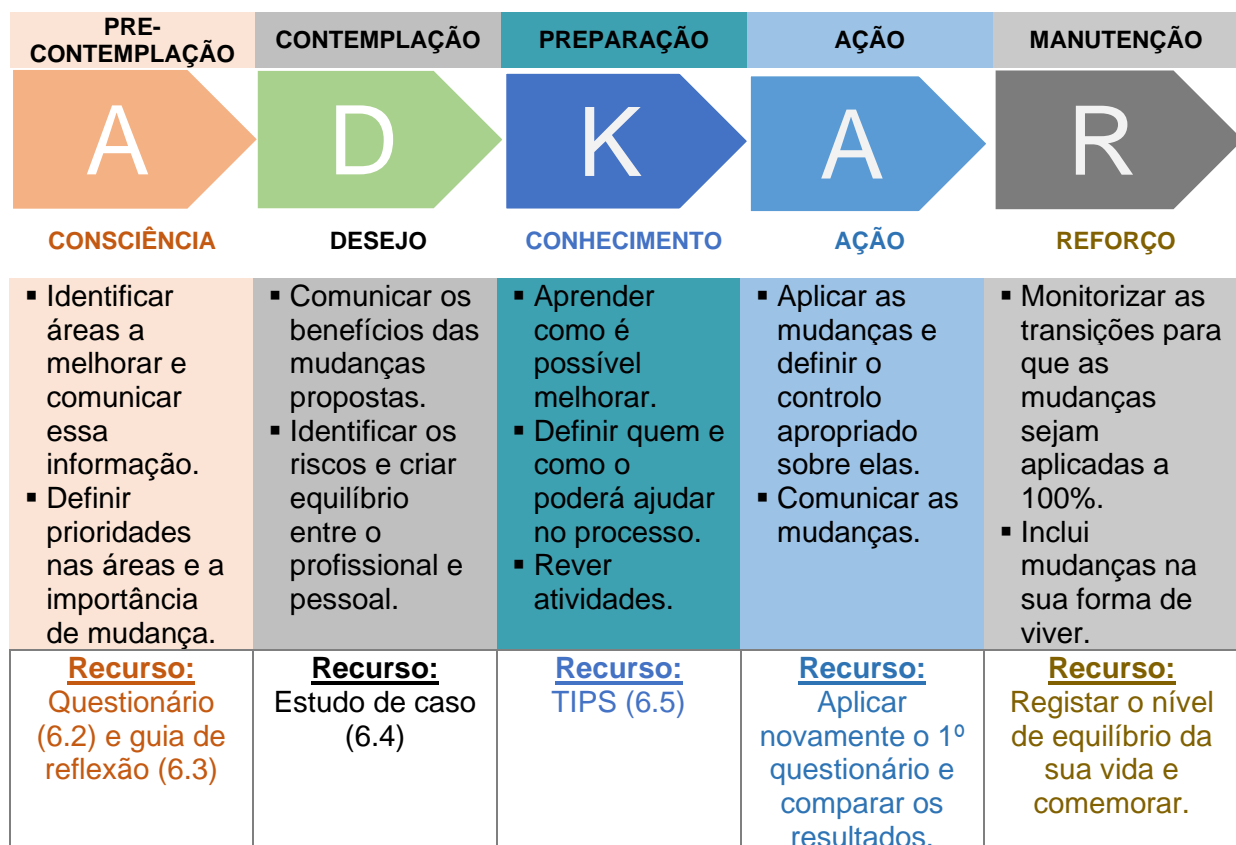


Figura 6: Processo de implementação

1. Criar consciência para a necessidade de mudança.

É fundamental criar consciência para a necessidade de mudança, que vai além do simples ato de anunciá-la. Para que o professor em início de atividade profissional esteja verdadeiramente ciente da mudança, deverá sentir a necessidade e concordar em fazê-la. Assim, espera-se que, após o questionário e o debate com o mentor sobre a gestão do equilíbrio entre vida pessoal e profissional, o mentorando tome consciência da necessidade de mudança.

Assim, os professores em início de atividade profissional identificam as áreas de melhoria, comunicam-nas e, a seguir, priorizam-nas e consensualizam mudança sua concretização. Nesta fase em particular poderá utilizar o questionário.

Como fazê-lo:

Questionário de bem-estar do professor (6.2): os resultados do questionário podem ser um ponto de partida para a próxima atividade de reflexão com o mentor, utilizando o guião de reflexão e definindo o seu ESTADO de MUDANÇA.

Guião de Reflexão (6.3): este documento, que promove a reflexão, visa ajudar os professores em início de atividade profissional a tomar consciência sobre os seus objetivos, permitindo a determinação de prioridades, permitindo ainda redefinir a agenda de trabalho, onde se incluem novas formas de comunicar com colegas e familiares.

2. Fomentar o desejo de mudança.

Para que um professor em início de atividade profissional adote a mudança, é necessário querer fazê-la. Portanto, para fomentar esta vontade, os professores em início de atividade profissional precisam ser específicos sobre os benefícios da mudança. É importante apresentar aos mentorandos esta mudança como algo que trará benefícios para a sua vida. Nesta fase, deverão ser utilizados os estudos de caso sobre o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Esteja ciente de que, ao promover a vontade de mudar, a resistência à mudança poderá ser um grande obstáculo. Portanto, espere alguma resistência e tente entender as razões.

Como fazê-lo:

Guião de Reflexão (6.3): depois de adquirir a consciência, o objetivo da sessão de reflexão do mentor e do mentorando é fazer a transição para promover a vontade de mudança.

Sessões de mentoria sobre equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (6.4): os estudos de caso permitirão identificar o que o mentorando quer mudar, ver os benefícios dessa mudança e comunicá-los, partilhando-os, depois, com o mentor e com os seus familiares.

3. Fornecer conhecimento sobre como mudar

Na Metodologia ADKAR, o conhecimento baseia-se principalmente na formação e na educação. Para iniciar a transição, o mentorando precisará de entender o impacto que terá na sua vida. Portanto, é necessário fornecer conhecimento e partilhar sugestões práticas para melhorar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. É importante dedicar tempo para avaliar competências, ferramentas e deveres adicionais que a mudança exigirá.

Como fazê-lo:

Sugestões práticas para melhorar o equilíbrio trabalho-vida pessoal: exemplos concretos/lista de conselhos a que o professor em início de atividade profissional tem acesso aquando do início do seu trabalho, e que o mentor acha útil implementar.

4. Certifique-se de que o professor em início de atividade profissional consegue fazer a mudança



Independentemente de quão bem os professores em início de atividade profissional sabem como fazer algo, ter confiança nas suas competências determina se estes conseguem ou não fazer a mudança. Dar aos mentorandos uma oportunidade de testar a mudança antes de a implementar completamente, permite que ganhem confiança. Além disso, poderá monitorizar a mudança e fornecer feedback detalhado, aplicando novamente o questionário e comparando os resultados.

5. Reforçar a mudança

Quando os novos hábitos se encontrarem instalados, reforce a mudança e comemore o sucesso, durante e após a transformação, para promover e manter o entusiasmo. Por último, inclua tempo para o reforço no plano de gestão de mudanças.

Esta metodologia baseia-se numa estratégia que envolve o uso de 5 atividades, que estão identificadas cronologicamente abaixo e que se destinam a apoiar o professor na criação do seu plano de mudança. No final, o professor deve publicar o seu plano de mudança, utilizando a metodologia descrita acima.

Uma vez que este módulo é transversal a todo o programa de indução, seria importante haver reuniões de verificação mensais entre o mentor e o mentorando, para resolver alguns constrangimentos ou desafios que o mentorando possa estar a enfrentar. Por exemplo, problemas de gestão de tempo, falta de limites emocionais, stress, desempenho pouco satisfatório, prática antiética, etc. Durante estas reuniões conjuntas, o mentor poderá rever as ferramentas e trabalhar com o mentorando nos estudos de caso, no questionário de bem-estar, ou até mesmo reexaminar as sugestões de boas práticas para o ajudar a superar os problemas, e não se deverá esquecer de celebrar o sucesso e as novas conquistas.

Poderá encontrar as referências relativas a todos os módulos reunidas no final do manual do Programa de Indução de Professores.



6.2 QUESTIONÁRIO DE BEM-ESTAR

Tempo estimado: 1 hora

Sugere-se que este documento seja utilizado durante a fase de tomada de CONSCIÊNCIA, da metodologia ADKAR. Reserve um tempo para responder às perguntas e para partilhar os resultados com o mentor. Repita o questionário na fase de AÇÃO e compare os resultados.

Identificação

Idade	
Género	
Anos de experiência	
Área/departamento	

Equilibrar o seu trabalho e vida pessoal

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Normalmente trabalha mais de 5 dias por semana?					
Normalmente trabalha mais de 8 horas por dia?					
Com que frequência pensa ou se preocupa com o trabalho? (quando não está a trabalhar)					
Sente que consegue equilibrar a sua vida pessoal e profissional?					
Considera que não passa tempo suficiente com a sua família?					
Sente que perde tempo de qualidade com a sua família ou amigos devido à pressão do trabalho?					
Alguma vez se sentiu cansado ou deprimido por causa do trabalho?					
Consegue ter tempo para fazer exercício?					
Consegue ter tempo, durante o dia de trabalho, para se preparar para as aulas?					
A sua escola toma alguma iniciativa para gerir a relação vida profissional-pessoal dos seus professores?					
Trabalha longos períodos de tempo, ou horas extras, ou até mesmo em feriados?					
Consegue gerir bem o seu tempo?					
É produtivo no trabalho?					



Classifique os itens seguintes, de acordo com a importância que têm para si, para alcançar o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional

Fatores	Classificação
Flexibilidade de horário	
Trabalhar em casa quando não tiver aulas	
Tempo livre nas férias escolares	
Tempo livre durante emergências e eventos	
Apoio dos membros da família	
Apoio dos colegas/diretor da escola	
Menos carga horária na escola	
Estabilidade no emprego	
Plano de trabalho previsível	

Assinale o fator que o motiva para trabalhar

Fatores
Satisfação Pessoal
Área profissional
Independência financeira
Remuneração
Apoio da minha família
Trabalhar com os jovens
Aprendizagem em pares (partilha de instrumentos, atividades, metodologias...)
Ultrapassar barreiras
Melhorar as minhas competências pessoais (pensamento crítico, adaptabilidade, autoconsciência, criatividade, comunicação, trabalho em equipa...)
Benefícios de licença/folga
Benefícios médicos
Horas de trabalho
Cultura organizacional
Estabilidade no emprego

6.3 GUIÃO DE REFLEXÃO

Tempo estimado: 2 horas.

Sugere-se que este documento seja utilizado durante a fase de tomada de CONSCIÊNCIA da metodologia ADKAR. Reserve tempo para explorar os tópicos relacionados com: benefícios de um equilíbrio saudável; definição de metas; gestão do tempo; como estou no trabalho e em casa; gestão de stress, apoiando os MENTORANDOS a ter consciência das suas metas, e a desenvolver a capacidade de definir as suas prioridades. Não se esqueça de registar algumas das reflexões.

CONTEÚDO / TÓPICOS	QUESTÕES	REFLEXÕES, PONTOS PRINCIPAIS
Benefícios de um equilíbrio saudável <ul style="list-style-type: none"> • O que é, e por que é importante • Aumento de produtividade • Melhoria da saúde mental e física • Melhoria do estado de espírito 	<p>O que significa para si o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal?</p> <p>Considera que a relação entre a sua vida profissional e pessoal está em equilíbrio?</p> <p>Que sinais tem de que se encontra em equilíbrio ou em desequilíbrio?</p> <p>(Considere a possibilidade de poder estar com a sua família e ter tempo para relaxar e beber café durante a manhã, por exemplo...).</p> <p>No final do dia e após refletir sobre o que conseguiu ou não conseguiu concluir, que tipo de tarefas costuma adiar?</p> <p>Quais são as atividades do seu quotidiano que lhe dão maior ou menor satisfação?</p> <p>Acha o seu trabalho gratificante e significativo?</p>	
Definição de metas e agenda <ul style="list-style-type: none"> • Os três P's: <p>Planeamento, fixação de prioridades e performance (desempenho) contra paixão, paciência e perseverança</p>	<p>Sente paixão pelo seu trabalho?</p> <p>O que o estimula a ir mais longe?</p> <p>Quais são os seus objetivos pessoais e profissionais?</p> <p>Consegue estabelecer prioridades?</p> <p>O que é capaz de fazer para realizá-los?</p>	
Gestão do tempo <ul style="list-style-type: none"> • Matriz urgente vs. importante • APRENDA A DIZER NÃO • Mantenha-se flexível 	<p>Quantas horas trabalha por semana?</p> <p>Quantas horas por semana passa no trabalho?</p> <p>Quanto tempo gasta nas redes sociais?</p> <p>Precisa de verificar o seu telefone e correio eletrónico quando sai do trabalho?</p> <p>Qual é a maior distração no seu local de trabalho?</p> <p>Quanto tempo tem para hobbies?</p> <p>O que faz para relaxar depois de um longo dia de trabalho?</p> <p>Quanto tempo passa com a sua família e amigos por semana? A fazer o quê?</p>	
Como estou no trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Deixe o stress doméstico em casa • Separe tarefas grandes • Delegue • Defina metas precisas 	<p>Costuma aguardar com expectativa pelo dia seguinte ou sente-se stressado ao pensar nisso?</p> <p>Delega as suas tarefas nos seus colegas ou pede a colaboração deles?</p>	
Como estou em casa <ul style="list-style-type: none"> • Deixe o stress no trabalho • Desligue o telemóvel • Reserve algum tempo para si • Defina os seus limites 	<p>Há quanto tempo não está com amigos sem se preocupar com o tempo?</p> <p>Geralmente tem energia para fazer algo divertido antes/depois do trabalho?</p> <p>Trabalha em casa nos seus dias de folga?</p>	
Gestão de stress <ul style="list-style-type: none"> • Exercício • Coma bem. • Durma tempo suficiente • Autoavalia-se 	<p>Com que frequência faz exercício?</p> <p>Faz uma pausa para o almoço?</p> <p>Utiliza todos os seus dias de férias do ano?</p> <p>A sua prioridade é o trabalho ou a sua vida pessoal?</p> <p>O que pensa sobre trabalhar horas extra?</p> <p>O seu percurso casa-escola é longo?</p> <p>Quantas horas dormiu na semana passada?</p>	
<p>Algumas escolas oferecem apoio personalizado para ajudar os seus membros a entender e a tomar consciência dos seus pontos fortes, e capacitá-los para atingirem todo o seu potencial. Esta escola oferece-lhe um programa de indução para o apoiar.</p>		



6.4 SESSÕES DE MENTORIA SOBRE EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E VIDA PESSOAL

Tempo estimado: 1 hora.

Esta compilação de estudos de caso (6 no total), que inclui potenciais cenários, é indicada para o mentor abordar na fase “Desejo”, da metodologia ADKAR. O mentor pode escolher um ou mais casos como base para uma conversa com a equipa de apoio, durante um workshop (colegas, diretor da escola...). Os casos podem ser adaptados, ou podem ser usados exemplos concretos provenientes do contexto. O objetivo final é que o mentorando perceba que a mudança é necessária, desejando fazê-la.

Lista de estudos de caso:

- 1º caso: Esse complicado equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal: Como um professor encontrou a solução
- 2º caso: Tentar fazer tudo
- 3º caso: Uma nova abordagem
- 4º caso: "Máquinas bem lubrificadas não rangem." - Phonte.
- 5º caso: A minha experiência sobre equilíbrio entre trabalho e vida pessoal
- 6º caso: Eu tentei. Oh, como eu tentei!

Os casos:

1º caso: Esse complicado equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal: Como um professor encontrou uma solução

Quan Neloms é conselheiro e professor de estudos sociais no Distrito Comunitário das Escolas Públicas de Detroit. Foi um dos primeiros vencedores da bolsa de estudos Teach 313 de Detroit. Neloms fundou a Lyricist Society, um programa pós-escolar que combina a alfabetização e as artes. Os alunos que frequentam o programa ganharam um Grammy graças a um vídeo de rap que criaram com um iPhone. Neloms também gere a In Demand, uma iniciativa para recrutar educadores negros do sexo masculino.

Durante anos, trabalhei longas horas na escola e passei pouco tempo com a minha família. Um dia, às 4:30 da manhã, o meu filho deixou dolorosamente claro que havia um desequilíbrio na minha vida.

Eu tinha-me levantado antes do amanhecer para fazer exercício, como faço na maioria dos dias. Nessa manhã, há alguns anos atrás, o meu filho mais velho, que tinha 8 anos, também acordou e conversámos, enquanto eu me preparava. Ao sair, o meu filho virou-se para voltar para a cama. Parou e disse-me: "Amo-te pai. Até amanhã."

Até amanhã? Pensei para comigo. Fiquei chocado. Eu sabia que o meu filho não estava a tentar ser desrespeitoso. Ele estava a falar sobre a sua experiência, e era verdade. Muitas vezes não chegava a casa antes dos meus filhos irem dormir, então não os via até o dia seguinte. Eu sabia que algo tinha de mudar.

Por Quan Neloms — 31 de dezembro de 2019

2º caso: Tentar fazer tudo

Ironicamente, um poderoso conjunto de situações positivas que aconteceram na minha vida, enquanto criança, levou-me ao excesso de trabalho quando adulto. Ao crescer em Detroit, tive a sorte de ter o apoio de uma família carinhosa, o acompanhamento de educadores preocupados e comprometidos e uma comunidade empenhada. Isto garantiu que eu fosse exposto a experiências e a oportunidades de mudança de vida, e que a minha educação, dentro e fora da escola, fosse plena de orgulho cultural e de consciência.

Eu sabia o quão abençoado era. E quando me tornei professor, queria fazer tudo o que estivesse ao meu alcance para proporcionar aos meus alunos o mesmo tipo de experiências e apoio.

Assim sendo, empenhei-me no trabalho. Além de ensinar estudos sociais e, mais tarde, me tornar conselheiro escolar, criei a Lyricist Society, onde os alunos poderiam ter voz ativa através da criatividade. Fiquei emocionado ao ver meus alunos ganharem prémios e viajarem internacionalmente para partilhar o conteúdo criativo que produziam. Também trabalhei noutros projetos, como ajudar a projetar academias, dar aulas extracurriculares suplementares e planear acampamentos escolares.

Na minha mente, sabia que estava a entregar-me de forma desequilibrada. Mas continuei, porque me sentia pessoalmente responsável pelo sucesso da minha escola e dos alunos. Com esse sentimento de responsabilidade, misturado com o meu desejo de retribuir o que recebi quando jovem, o meu tempo e energia ficaram desequilibrados, totalmente entregues às iniciativas relacionadas com a escola.

Muitas vezes, fiquei no trabalho até à noite. Dei por mim a fazer mais pelos meus alunos do que pelos meus filhos. A minha intenção era boa, mas o meu altruísmo tornou-se um monstro que devorou todo o meu tempo.

3º caso: Uma nova abordagem

Enquanto ponderava sobre como recuperar o equilíbrio saudável, pensei nas minhas experiências como jovem em Detroit. Como é que os adultos envolvidos na minha vida, no passado, foram capazes de criar filhos, ter tempo para a família e, aparentemente, reservar espaço para viver a vida? E porque é que eu não tive capacidade de o fazer?

Percebi que estava a fazer um trabalho importante, sozinho. Não procurei ou não queria ajuda, daí que o meu trabalho devorasse completamente o meu tempo. Percebi que, ao tentar reproduzir as minhas experiências da juventude, não consegui replicar o trio de apoio - famílias, educadores e comunidade - trabalhando em conjunto para ajudar. Em vez de trabalhar com a minha comunidade, trabalhei sozinho de forma egoísta e paternalista.

Sabia que tinha que continuar o trabalho que era tão importante para mim, mas também me comprometi a pedir ajuda.

Comecei por pedir ajuda no planeamento do ano letivo seguinte aos pais e professores que estavam tão preocupados quanto eu com o bem-estar da nossa escola. Dividimos as nossas grandes ideias em fases e tarefas que poderiam ser concluídas por voluntários. A seguir, o nosso plano foi aprovado pela administração da escola.

Por fim, conseguimos a adesão de outros pais. Um pequeno grupo de professores e eu passámos o verão a visitar as suas casas, atualizando-os sobre os planos inovadores para o ano seguinte. Pedimos o seu apoio como voluntários e o seu compromisso como pais.

Também desenvolvemos parte do apoio, e recebemos voluntários da comunidade através de publicações nas redes sociais e visitas a igrejas, e através das redes pessoais dos pais e educadores da nossa escola. A ideia era investir no recrutamento de uma frente ativa para produzir resultados durante o ano letivo.

E sabem que mais? Fiquei comovido com a onda de ajuda e apoio que recebemos.

Os nossos educadores, famílias e membros da comunidade entravam e saíam da escola diariamente para ajudar a fornecer aos alunos uma ampla gama de experiências e oportunidades. A aposta do apoio estava a dar frutos. Consegui passar mais tempo envolvido na educação dos meus próprios filhos e nas suas atividades extracurriculares, o que aliviou a minha mulher. E, como agora havia um ambiente mais familiar na escola, pude envolver a minha família no meu trabalho; tornou-se um empreendimento em que investimos juntos.

4º caso: "Máquinas bem lubrificadas não rangem." - Phonte.

Passar demasiadas horas na escola, sem tempo suficiente para nossos entes queridos ou para nós próprios leva à exaustão, o que significa que o sistema não está a resultar.

Apreendi que, ao pedir e aceitar ajuda, conseguia arranjar mais tempo para a minha vida fora da escola. Desde então, também adotei o trabalho de equipa com as minhas outras iniciativas para apoiar a juventude da minha cidade. Incito todos os educadores a verem as suas comunidades como mais-valias. Devemos contar com toda a comunidade para apoiar os alunos. A tarefa de inspirar e promover o sucesso dos alunos é um desafio demasiado grande para que os professores lidem com ele sozinhos.

5º caso: A minha experiência - equilíbrio entre trabalho e vida pessoal como professor

Comecei a ensinar logo após a faculdade, com apenas 22 anos. Refletir sobre a experiência de ser professora aos 22 anos retrai-me um pouco, mas essa versão de mim é onde esta a história começa.

Trabalhei um ou dois dias por semana numa loja durante os meus primeiros três anos de ensino, até que fiquei grávida do meu primeiro filho e decidi que um trabalho era suficientemente cansativo. Enquanto trabalhava na loja, passava quase todos os domingos a corrigir trabalhos e a planear aulas durante pelo menos 3-4 horas, e às vezes, o dia inteiro. Um dos meus maiores arrependimentos é a lembrança de alguém me oferecer bilhetes para os Bengals, para o meu marido e para mim, e ter que lhe dizer que não poderia ir porque tinha muitos trabalhos para corrigir.

Agora, como professora experiente de nove anos de carreira, sinto que consigo equilibrar melhor o meu trabalho e a vida pessoal, e nunca mais trabalho em tarefas escolares aos fins de semana. Embora haja muitas histórias de terror por aí sobre horas extras passadas na escola, e sobre as horas extras dos professores não serem remuneradas, posso honestamente dizer que não tem que ser assim. Através de vários métodos como o planeamento eficaz de aulas e fixação rigorosa, de prioridades os professores podem maximizar o seu tempo durante

o dia, o longo da semana de trabalho, para que os fins de semana possam ser passados (como deveriam ser) com amigos e familiares.

Allison Stacy

6º caso: Eu tentei. Oh, como eu tentei

Parei de trazer papéis para casa e desisti de muito trabalho extra. Enquanto estava na escola, não falava do meu filho; estava lá para me concentrar nos meus alunos. Tive que lhes dar o meu número de telefone - está no meu contrato -, mas estabeleci horários específicos para que eles pudessem ligar, geralmente uma hora após o meu filho estar na cama. O trabalho ficava no trabalho e a casa ficava em casa...e eu quase perdi a cabeça.

Passei todo o meu tempo de trabalho a tentar freneticamente manter a cabeça acima da linha de água. Era como voltar a ser professora do primeiro ano, mas já era professora há seis anos.

Nunca houve um segundo durante o dia em que pudesse sentar-me e respirar fundo, e se eu tentasse, parecia que roubava aos meus alunos ou ao meu filho tempo e atenção que era deles por direito.

Essa ansiedade refletia-se no ambiente de casa. Não conseguia dormir - em parte porque tinha um filho pequeno e em parte porque sentia que me estava a afogar nas minúcias do trabalho. Senti que todos os momentos em casa teriam que ser passados a interpretar o papel de “boa mãe” – dando toda a atenção a uma criança que estaria perfeitamente satisfeita por se sentar durante trinta minutos e alimentar o cão com Cheerios.

Tinha que ser constantemente produtiva no trabalho e estar sempre presente em casa.

Assim sendo, tomei uma decisão de mudança de vida, desisti. Em vez de ser professora nove horas por dia e mãe o resto, tornei-me professora-mãe.

Algumas noites por semana, passei a levar exercícios para casa para corrigir. Corrigia os trabalhos enquanto o meu filho pintava ou brincava. Agora corrijo-os enquanto ele faz os trabalhos de casa, e às vezes fazemos uma pausa nos seus trabalhos de aritmética e eu deixo-o escrever as notas nos trabalhos dos meus alunos. De vez em quando, pegamos nos trabalhos de casa, nos livros da escola, e em alguns livros ou materiais de arte, e passamos uma tarde no Waffle House a trabalhar em conjunto.

Voltei a fazer as atividades que me fazem amar o meu trabalho; orientar as crianças, planear as atividades extra-curriculares, ser uma assistente social para os meus alunos. Mas agora faço-o com um ajudante.

Por vezes, o meu filho passa as manhãs de sábado em jogos de futebol da escola. Esta é uma atividade de que ele gosta, mas, mesmo assim, reclama antes de ir. Ele já me acompanhou a visitas a habitações de alunos carenciados, e viu os irmãos e irmãs dos meus alunos a usar as suas roupas e brinquedos.

Ultimamente, a minha família tem ocupado algum do espaço da escola. Como estou quase a acabar as avaliações e as planificações, ocasionalmente reservo um tempo para ir ler ao jardim de infância do meu filho. No ano passado, levámos todos os alunos do sétimo ano para um acampamento de três dias, e como o meu marido estava fora da cidade em trabalho, o meu filho veio também. Aperfeiçoou a técnica de fazer sons com o braço, provou manga com pimenta em pó (não foi um sucesso), e foi usado como espião num jogo épico chamado Capture

the Flag. Os meus alunos conhecem-no e adoram-no, e entendem quando tenho que faltar ao trabalho para o acompanhar a uma cirurgia para retirar uma pequena peça de Lego do seu canal auditivo. (A propósito, a cirurgia correu bem.)

Alguns limites são sagrados, é claro.

Os meus alunos ligam-me a pedir ajuda com os trabalhos de casa depois da escola, mas se ligarem enquanto estou a ler uma história ao meu filho, deixam uma mensagem de voz. Os meus alunos adoram ouvir histórias sobre o meu filho, mas à medida que ele cresce tenho que estar um pouco mais atenta à sua privacidade...afinal, ele poderá frequentar a minha escola daqui a alguns anos.

E o meu modo de trabalho não funciona para todos. Por enquanto, eu só tenho um filho...quando o segundo chegar daqui a cerca de um mês, esse desequilíbrio cuidadosamente criado pode tornar-se um inferno. A nossa casa, a minha escola, e a sua escola primária ficam a cinco minutos de distância. O meu filho é relativamente saudável e extrovertido. Nem todos temos essa vantagem, o que significa que a gestão familiar será diferente para todos.

Mas é precisamente disto que falo. Uma separação rigorosa entre trabalho e casa é muitas vezes apontada como a única maneira de manter a sanidade, de ser professor e um pai responsável..., mas não é. Como todos os outros, desempenho papéis muito diferentes: professora, educadora, esposa - até mesmo, às vezes, ser humano independente!

Quando parei de tentar desempenhar cada um desses papéis com um intervalo de tempo específico, tornou-se muito mais fácil ser um ser humano complexo, flexível e completo.

E isso acabou por ser exatamente o que os meus alunos e a minha família precisavam.

6.5 SUGESTÕES PRÁTICAS PARA MELHORAR O EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E VIDA PESSOAL

Tempo estimado: 1 hora.

Esta compilação de sugestões (12 no total) deverá ser usada durante a fase de conhecimento da metodologia ADKAR. Escolha as sugestões que mais se adequam ao mentorando e discuta-as com ele.

Construa as suas a partir da sua própria experiência pessoal. Reveja as sugestões na fase de reforço, escolhendo as mesmas ou outras, diferentes, para reforçar novas competências.

Reserve um tempo para criar uma visão

O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal tem significados diferentes para pessoas diferentes. Para alguns professores pode significar a vontade de mergulhar no trabalho durante o ano letivo, mas desligar-se completamente durante as pausas letivas e o verão. Para outros, o objetivo pode ser conseguir mais tempo, durante o período escolar, para as responsabilidades familiares. "Como imagina que será feito o equilíbrio?" questionou Alstad-Davies. Uma forma de distinguir as duas dimensões, segundo a autora, é manter um diário sobre o que quer fazer na sua carreira e na sua vida pessoal.

Trabalhe de forma mais inteligente

Identifique e elimine as tarefas não essenciais. Uma forma de o fazer é aplicar o princípio de Pareto, ou a regra 80/20, ao seu dia de trabalho. Vilfredo Pareto foi um economista que assumiu que temos 80% dos resultados de 20% do trabalho que fazemos. O educador Dave Stuart Jr. rompeu a regra 80/20 para professores: "80% dos resultados dos alunos decorrem de 20% do trabalho que fazemos com eles.". Este autor recomenda que se reduza as tarefas burocráticas.

Fazer amigos

Estabelecer relações próximas no emprego aumentam a satisfação e o envolvimento no trabalho. Lembre-se que não é o único que se sente stressado. Conversar com colegas com quem pode desabafar, pedir ajuda ou partilhar uma gargalhada podem fazer maravilhas pelo seu bem-estar. Se não tem amigos no local de trabalho, ultrapasse a sua timidez, inicie uma conversa e descubra interesses em comum.

Faça pausas

Sair da sala de aula durante o dia aumenta a sua produtividade. E não estamos a falar sobre comer na sua secretária entre aulas. O importante da "pausa para almoço" é a "pausa". Sair da sala de aula, mesmo se for por apenas alguns minutos, pode ajudar à sua criatividade. Há evidências de que dar um passeio pelo quarteirão aumenta a sua produtividade, e dar um passeio na natureza é ainda melhor. Estar na natureza é a maneira mais eficaz de relaxar o cérebro e refrescar os sentidos, então, se possível, vá para o parque mais próximo.

Invista no seu desenvolvimento

Não economize no seu crescimento profissional porque receberá a compensação. Mantenha-se atualizado sobre as descobertas mais recentes em tecnologias educativas e de

aprendizagem, reservando tempo para ler as suas publicações favoritas. Inscreva-se numa associação profissional e participe em reuniões locais, quando possível. Se é mais introvertido, considere voluntariar-se numa função que lhe atribua uma "tarefa", e que lhe dê uma razão para entrar em contacto com os outros. Participe em conferências do seu interesse para expandir os seus conhecimentos e crie uma rede com outros educadores.

Comemore as conquistas

Reserve tempo para celebrar o sucesso.

Os professores que saltam de tarefa em tarefa sem reconhecer o valor das suas conquistas podem entrar em esgotamento e achar o seu trabalho pouco gratificante.

Sair do trabalho no momento apropriado

Há sempre tanto que é preciso ser feito; mas, em algum momento, tem que desligar do trabalho e ir para casa. Quando sai da escola, tente deixar para trás o trabalho. No meu caso, dar uma volta antes de ir para casa, ajuda-me a deixar a "bagagem" do trabalho.

Criar uma lista de prioridades em vez de uma lista de tarefas

No final do dia, desde que o mais importante esteja feito, liberto-me do trabalho com satisfação.

Tire uma hora por semana para si

Não faço nada que tenha a ver com o trabalho e dedico tempo para relaxar e recuperar o foco para a semana seguinte.

Adicione atividades — não subtraia

Parece contraproducente considerar que atividades deve adicionar à sua vida quando o objetivo é alcançar um maior equilíbrio. No entanto, reservar tempo para um hobby ou atividade pode ajudar a manter a energia e o entusiasmo.

Levante a mão e peça ajuda

Só temos duas mãos e uma cabeça. Se uma tarefa requer algo mais do que isso ou está além do que podemos controlar, é hora de pedir ajuda. Talvez isto signifique falar com um professor mais experiente sobre o problema que está a enfrentar, sinalizar problemas, encontrar soluções tecnológicas para ser mais eficaz, ou entrar em contacto com a comunidade para obter apoio extra. Algumas situações estão fora do controlo, ou são demasiado difíceis para lidar sozinho.

5 Sugestões para equilibrar a vida profissional com a pessoal

TRABALHE DE FORMA MAIS INTELIGENTE.

Identifique e elimine as tarefas supérfluas

ESTABELEÇA UMA FRONTEIRA.

Estabeleça uma fronteira física e psicológica entre o trabalho e a sua vida pessoal.

FAÇA AMIGOS.

Relações próximas no trabalho aumentam a satisfação profissional e o empenho

CULTIVE UMA VIDA FORA DA ESCOLA

Os passatempos são uma forma divertida de descomprimir.

DÊ UMA PAUSA A SI PRÓPRIO.

Afastar-se da sala de aula durante o dia aumenta a sua produtividade.

AGENDE TEMPO PARA NÃO FAZER NADA.

Não fazer nada quando se tem que fazer ajuda na produtividade.

INVISTA NO SEU DESENVOLVIMENTO.

Investir no seu desenvolvimento profissional aumenta a sua satisfação.

OBTENHA OS SEUS ZZZZZS.

A falta de sono é prejudicial para a sua saúde, bem-estar e produtividade.

CELEBRE O SUCESSO.

Tire tempo para comemorar os seus sucessos.

PRATIQUE A ESCRITA REFLEXIVA.

É uma estratégia para definir prioridades, aliviar o stress e planear o futuro.

Figura 7: Sugestões para o equilíbrio trabalho- vida pessoal.



Acima de tudo, não esqueça o que o motivou a querer ser professor: para ajudar os alunos a tornarem-se uma melhor versão de si mesmos. E, em última análise, a melhor forma de o fazer é ser a melhor versão de si mesmo também – mesmo que isso signifique passar um fim de semana a ver Netflix!

7. Desenvolvimento de materiais de apoio e utilização das TIC

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

A implementação do módulo *Desenvolvimento de materiais de apoio e uso de TIC* visa fornecer aos novos professores uma infinidade de materiais e abordagens úteis, apoiando-os nas interações com o mentor e com os alunos, bem como a tornarem-se mais eficazes e mais satisfeitos.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Familiarizar-se com métodos de distribuição alternativos e abordagens práticas.
- Aceder a modelos e guiões que os apoiam a interagir de forma mais eficiente e estruturada.
- Familiarizar-se e preparar-se para potenciais problemas e questões abertas que o novo professor pode enfrentar.
- Adquirir uma visão geral das pedagogias não tradicionais.
- Aceder a vários estudos de caso e exemplos de boas práticas que visam a inspiração das suas práticas.
- Aceder a ferramentas online para a promoção da aprendizagem interativa, comunicação, criação de conteúdo, etc.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
7.1 Desenvolvimento de materiais de apoio	Mentorando e mentor	Apresentação, lista	45 minutos	Pedagógico/didático
7.2 Utilização de abordagens de ensino além do ensino presencial	Mentorando e mentor	Apresentação	90 minutos	Pedagógico/didático
7.3 Lista de ferramentas online	Mentorando e mentor	Lista, Apresentação	45 minutos	Pedagógico/didático
7.4 Guião para um debate sobre a mentoria	Mentor	Guião	30 minutos + 90 minutos	Pedagógico/didático

7.1 Desenvolvimento de materiais de apoio - trata-se de uma apresentação que ajuda o mentorando a refletir sobre a preparação de materiais para reforçar o ensino. O documento é útil num cenário de autoestudo e pode servir como ponto de partida para uma reflexão com o mentor.

7.2 A utilização de abordagens de ensino diferentes do ensino presencial - é uma apresentação extensa que inclui uma introdução sobre diferentes abordagens de ensino para apoiar professores com sugestões práticas. Algumas metodologias, como *Flipped Classroom* ou *Inquiry Based Learning*, são apresentadas mais detalhadamente, e outras ferramentas.

7.3 A lista de ferramentas online - é uma compilação de vários recursos online gratuitos que o professor pode usar para diferentes e variados fins.

7.4 O guião para um debate - é uma ajuda para o mentor se preparar para uma sessão de debate individual com o mentorando.

D. Sugestão para a implementação do módulo

Como já referido, este é um módulo em que o mentorando pode utilizar a experiência e contribuir ativamente para o debate com o mentor, e até mesmo alargar o debate a círculos mais amplos. O mentor deve apoiar o mentorando para que este se expresse mais ativamente.

O cerne do módulo é o mentorando entre mentor e mentorando. O mentor pode utilizar o ponto 7.4 para se preparar para o diálogo. Outros elementos do módulo (7.1, 7.2 e 7.3) também fornecem elementos de partida para um debate conjunto, e também podem ser utilizados pelo mentorando de forma independente num contexto de autoestudo.

7.1 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Como desenvolver materiais didáticos

Os materiais didáticos são cruciais para o sucesso do aluno, e por isso devem ser uma componente fundamental do planeamento do ensino. "Materiais didáticos" é um termo genérico usado para descrever os recursos que os professores utilizam, para apoiar a aprendizagem do aluno e aumentar o seu sucesso. Idealmente, os materiais devem ser adaptados ao conteúdo, aos alunos da turma onde são aplicados, e ao professor. Os materiais didáticos podem ter diferentes formatos, propósitos e potencialidades de manipulação, mas todos têm em comum o apoio à aprendizagem.

Tipos de materiais didáticos

- **Recursos tradicionais**
Palestras, artigos, rubricas de projetos, diretrizes, livros didáticos, bibliografia, resumos, livros de exercícios, material suplementar como cartões e gráficos, etc.
- **Meios digitais**
Vídeos explicativos, fotos, apresentações, infográficos, vídeos de palestras, resumo áudio, *podcasts*, etc.
- **Recursos abertos**
Blogs especializados, revistas, bancos de dados, material didático aberto, discussões em fóruns, etc.
- **Recursos de avaliação**
Testes padronizados, trabalhos em sala de aula, entregas on-line, questionários, etc.

Apoio à Aprendizagem do Aluno

Os materiais são importantes porque podem aumentar significativamente o desempenho do aluno, apoiando a sua aprendizagem. Por exemplo, uma ficha de trabalho pode fornecer oportunidade para praticar uma nova competência adquirida em sala de aula. Este processo permite ao aluno a exploração do conhecimento de forma independente e proporciona repetição.

Adoção de materiais existentes

Um ponto de partida para criar novo material de apoio é adaptar os materiais existentes e disponíveis, para atender às necessidades de ensino/aprendizagem e economizar tempo. A adaptação é necessária quando:

- O material é inadequado
- Muito longo ou curto
- Há a necessidade de uma uso específico
- Adaptar aos diferentes perfis dos alunos

Estrutura da aula

Os materiais podem fornecer uma estrutura importante no planeamento de aulas e serem um guia para o professor e aluno. Por exemplo, se o professor de línguas pretende ensinar novo

vocabulário pode instituir que um dia por semana é aplicado um jogo de vocabulário, envolvendo os alunos no planeamento e na sua preparação.

Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica faz parte da atividade docente em sala de aula. Os materiais de aprendizagem diferenciam-se de acordo com os estilos de aprendizagem. A diferenciação pedagógica implica a adaptação das dinâmicas aos diferentes perfis da sua sala de aula.

Aquisição de materiais didáticos

A aquisição de materiais didáticos não é difícil, pois existem muitos recursos educativos para apoiar as diferentes fases de trabalho do professor. A internet oferece muitos recursos aos professores, a maioria de forma gratuita e livre que permitem a adequação.

Esta aquisição implica investimento de tempo e por vezes um esforço económico. Por outro lado, a criação de práticas de partilha material com colegas pode apoiar esta tarefa.

7.2 UTILIZAÇÃO DE ABORDAGENS DE ENSINO QUE NÃO O ENSINO PRESENCIAL

É importante que todos os professores estejam recetivos à inovação, a experimentar novos métodos e abordagens, a manterem-se atualizados profissionalmente e acompanhar os avanços pedagógicos. Um bom professor é aquele que está sempre disposto e ansioso para aprender algo novo.

O módulo oferece uma ótima oportunidade para o mentor e o mentorando explorarem as novas abordagens em colaboração. No campo das TIC, o mentorando certamente tem algo que pode partilhar com o mentor ou talvez até com um público maior, uma vez que a formação inicial do mentor certamente não incluiu esta área ou pelo menos não a disponibilizou da forma que hoje se aplica e explora.

Abaixo, listam-se algumas abordagens mais ou menos amplamente utilizadas nas salas de aula hoje e, muitas vezes, ensinadas nos estudos iniciais de formação de professores mais recentes. Neste módulo, a lista, juntamente com algumas sugestões, pode ser usada como uma apresentação ou talvez até mesmo como um convite à experimentação das ferramentas.

Sala de aula invertida

O que é a sala de aula invertida?

A sala de aula invertida é uma estratégia educativa que inverte o ambiente de aprendizagem, fornecendo conteúdo educativo, muitas vezes online, para fora da sala de aula. A estratégia desloca as atividades, incluindo aquelas que tradicionalmente podem ter sido consideradas trabalho de casa, para a sala de aula com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos e a aprendizagem ativa. Como Abeysekera e Dawson (2015) definem nos seus termos, a sala de aula invertida é um conjunto de abordagens pedagógicas que permitem:

- mover a maior parte do ensino para fora da sala de aula
- usar o tempo da aula para atividades de aprendizagem que são ativas e sociais e
- exigir que os alunos completem atividades pré e/ou pós-aula para beneficiarem plenamente do trabalho em sala de aula.

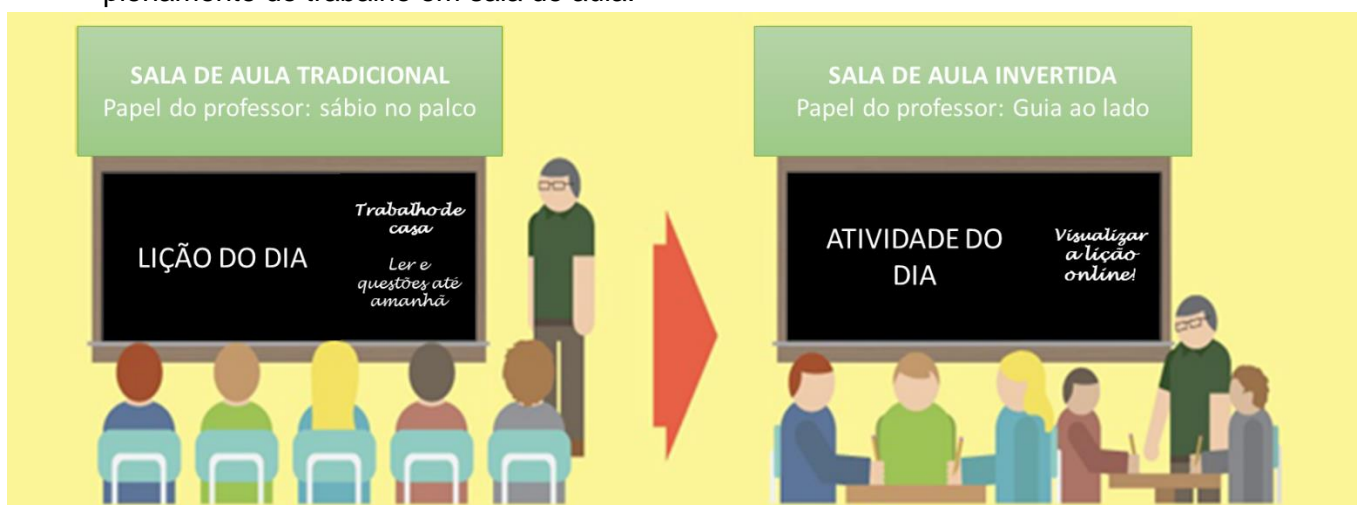


Figura 8: Sala de aula invertida (fonte: o infográfico de Knewton "The Flipped Classroom")

Características da sala de aula invertida

- O aluno assume um papel mais ativo
- Não é uma abordagem que apenas possui um "tamanho único"
- Há criatividade/consideração para com design e a disposição do conteúdo
- Palestras/materiais são usados com um mecanismo de prestação de contas/atividades incentivadas
- Aplicar/praticar conceitos através da aprendizagem ativa

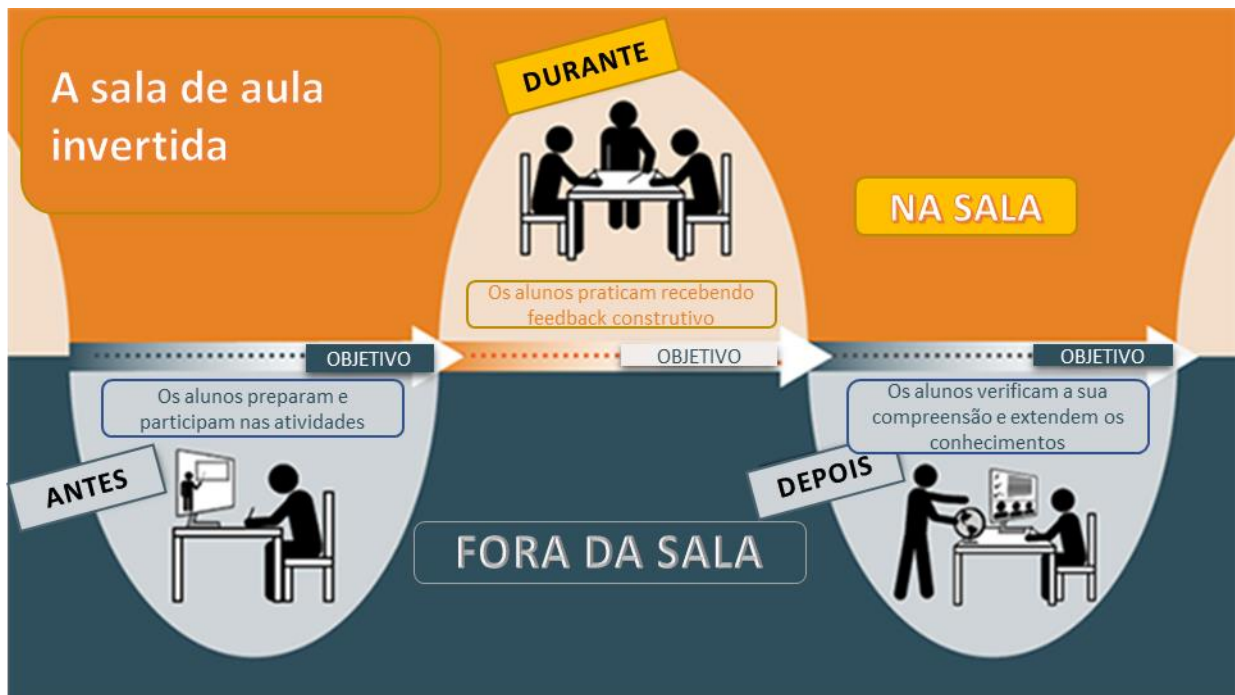


Figura 9: O fluxo de trabalho invertido. (Fonte: Sala de aula invertida pelo Centro de Inovação da Universidade do Texas)

Benefícios da sala de aula invertida

Para os alunos:

- A aprendizagem encontra-se centrada no aluno.
- Rever os materiais ao seu ritmo.
- Obter conhecimento do tema antes das atividades em sala de aula.
- Mais interação e debate durante o tempo de aula.
- Os alunos recebem mais atenção individual do professor, à medida que este circula e participa nas atividades em sala de aula

Para a escola:

- Permite que a escola desenvolva a criatividade.
- Os alunos vêm para a aula preparados.
- O tempo de aula pode ser usado para ajudar os alunos a alcançar níveis mais altos de aprendizagem.
- A turma transforma-se numa comunidade de aprendizagem.
- Avaliar a aprendizagem dos alunos a partir de atividades fora da sala de aula e adaptar o ensino às suas realizações.



Barreiras de sala de aula invertida:

- Acesso à tecnologia.
- Desafios técnicos.
- Turno pedagógico.
- Gestão do tempo.
- Compromisso e responsabilidade dos alunos.
- Acomodações estudantis (ADA).

Método invertido

Considere o **fluxo** das ações que deseja que os alunos realizem na sala de aula invertida: **ANTES da aula** → **DURANTE a aula** → **DEPOIS da aula**

As atividades **ANTES e DEPOIS** da aula, geralmente não são realizadas em tempo real, são por isso consideradas assíncronas. Por exemplo: **ANTES** da aula, os alunos leem um pequeno artigo e fazem um teste online. **DURANTE** a aula, as atividades são realizadas em tempo real, são por isso síncronas.

As atividades de **antes e depois da aula não** precisam de ser realizadas em tempo real, pode com criatividade pensar em atividades que consigam ser exploradas durante uma janela de tempo que permita a sua conclusão. Essas atividades podem ser feitas presencialmente e/ou online. Estes são alguns exemplos de atividades presenciais e online, que podem ser realizadas antes e depois da aula:

Presencialmente: participe num evento ou visite um local específico e escreva um resumo de uma página sobre a experiência.

Online: assista a um vídeo do *TedTalk* e participe no fórum de debate sobre o tema.

ANTES DA AULA

Os alunos preparam-se para os temas para que durante a aula possam realizar uma aprendizagem mais profunda (por exemplo, analisando, sintetizando, criando, avaliando) durante o tempo da aula.

Para um *curso híbrido/misto*, considere o uso de atividades antes da aula como uma forma de preparar os alunos para a sessão assíncrona, usando recursos online (*Zoom, jotforms, MOOC* etc.). Esta disposição pode resultar na criação de uma sessão online mais envolvente, pois os alunos encontram-se mais preparados para discutir e partilhar.

DEPOIS DA AULA

Os alunos podem acompanhar a aprendizagem lendo algumas páginas de um livro didático ou de um site, ou pode partilhar as conclusões da sessão.

Exemplos: Leia páginas seleccionadas do livro didático e responda a duas das questões do trabalho de casa. Os alunos enviam as suas respostas online antes de participarem na sessão de aula presencial. Por exemplo, podem assistir a um vídeo e fazer um miniteste online.

DURANTE A AULA

É importante **considerar o modo de entrega dos conteúdos**, uma vez que as atividades DURANTE a aula são realizadas em tempo real (síncrono). Durante a aula, os alunos podem passar mais tempo envolvidos nos temas do curso, depois de terem realizado as atividades antes da aula. Aproveite o tempo de aula para oferecer oportunidades de aprendizagem mais profunda. Estes são alguns exemplos de atividades:

Exemplos de atividades presenciais

- Discussões em grupo
- Pensar, Emparelhar, Partilhar
- Apresentações de alunos

Exemplos de atividades híbridas e totalmente online

- Ferramentas de sondagem online (*jotforms*, etc.)
- Apresentações de alunos
- Discussões em Grupo utilizando salas do Zoom, etc.



Figura 10: Implementar uma sala de aula invertida na educação médica (fonte: Horneffer, 2020)

Aprendizagem baseada na investigação

O que é IBL?

- É uma abordagem ativa para a aprendizagem e o ensino que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem e envolve a orientação.
- Os alunos desenvolvem o conhecimento e a compreensão de ideias científicas, bem como a compreensão de como os cientistas estudam o mundo natural (Anderson, 2002).

Origens do IBL

- Os elementos básicos da abordagem baseada na investigação têm as suas origens na antiguidade e são parentes no ensino de Confúcio e Sócrates (Spronken-Smith, 2007), onde o ensino defendia a **descoberta do conhecimento** pelos alunos.



- É o educador e filósofo americano John Dewey (1859-1952), no entanto, o grande responsável pelo "aprender fazendo" (Dewey, 1933, 1938).

Principais características do IBL

- **Questionário e hipótese:** os alunos colocam perguntas sobre o mundo, recolhendo dados, fazem descobertas e testam essas descobertas (De Jong, 2006) ou colocam hipóteses e fazem previsões sobre os fenómenos naturais observados (Osborne *et al.*, 2005).
- **Adotar uma abordagem baseada em evidências:** os alunos fazem a recolha de evidências que permitem desenvolver e avaliar as respostas dadas (Grandy e Duschl, 2007).
- **Síntese e metacognição:** os alunos sintetizam as informações obtidas, utilizando processos metacognitivos, formulam explicações para responder às questões cientificamente orientadas (Grandy e Duschl, 2007).
- **A natureza da Ciência:** os alunos avaliam as suas explicações à luz de explicações alternativas, particularmente aquelas que refletem a compreensão científica (Grandy e Duschl, 2007) e a visão de outros.

Tipos de IBL

- **Aprendizagem colaborativa por pares:** é facilitar e estruturar o diálogo e o debate em torno do processo de investigação.
- **Aprendizagem de investigação orientada por hipóteses:** o processo de investigação, começa com uma hipótese ou pergunta e projeta-se usando métodos existentes para provar que está certo ou errado.
- **Múltiplas formas de representação:** os alunos podem ver e apresentar dados em diferentes formatos, extraem informações em diferentes formatos, entendendo as relações entre as mudanças de representações, das ações ou observações. Desta forma são ajudados a entender o valor das diferentes formas de representação. O uso da tecnologia pode assumir um papel importante.
- **Modelagem:** a adoção de uma abordagem baseada em evidências que permita ao aluno usar a modelagem como parte do processo de investigação.

Modelos de IBL

- **Integração de Conhecimento em Patamares (SKI):** os alunos organizam e reorganizam as ideias com orientação, experiência, observação e reflexão (Linn & Hsi, 2000). O modelo está organizado em torno de quatro princípios:
 - a. Tornar a ciência acessível aos alunos;
 - b. Tornar o pensamento visível para os alunos;
 - c. Prestar apoio social aos alunos, e
 - d. Promover a aprendizagem científica ao longo da vida (Williams & Linn, 2002).
- **Modelo de comunidade de construção de conhecimento:** com base na abordagem sócio construtivista. Os alunos devem ser os autores do seu conhecimento recorrendo à investigação coletiva e colaborativa. **Neste modelo o fórum** pode ser uma resposta tecnológica a considerar para as necessidades colocadas na construção de uma comunidade cujo lema é a construção de conhecimento.

- Modelo de Weinberger, Stegmann, Fischer e Mandl (2007):** constitui-se por dois ciclos interativos e interligados de atividade programada, em que as questões científicas são respondidas pelos alunos, que constroem modelos e testam-nos: design iterativo e redesenho
 - ciclo 1: compreender o desafio, planejar o design, apresentar e partilhar pósteres, construir e testar, analisar e explicar, apresentar e partilhar o processo e investigar e explorar interativamente.
 - ciclo 2: esclarecer a questão, levantar hipóteses, projetar a investigação, conduzir a investigação, analisar resultados, apresentar e partilhar os pósteres.
- Aprendizagem pelo Design (LBD):** a aprendizagem pelo Design (*Learning by Design*) envolve os alunos num desafio de design, no qual são desafiados e recorrem aos seus conhecimentos prévios individualmente ou em grupos.

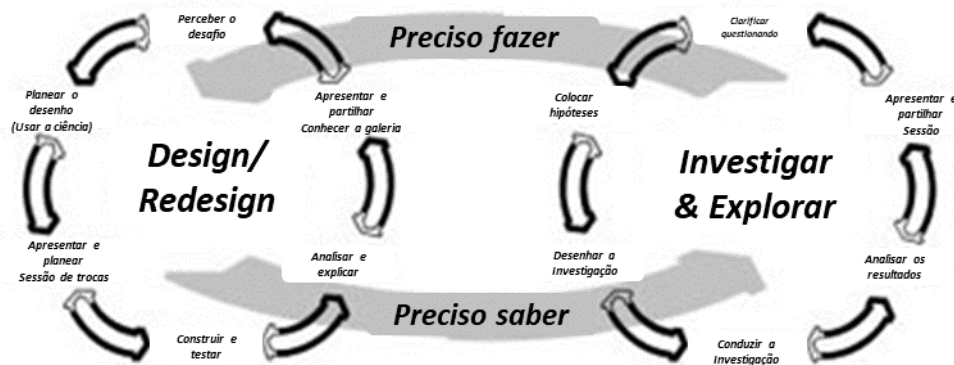


Figura 11: Esquema do LBD

- Investigação dialógica:** o processo de investigação assenta em três etapas: z pesquisa, a interpretação e o presente.

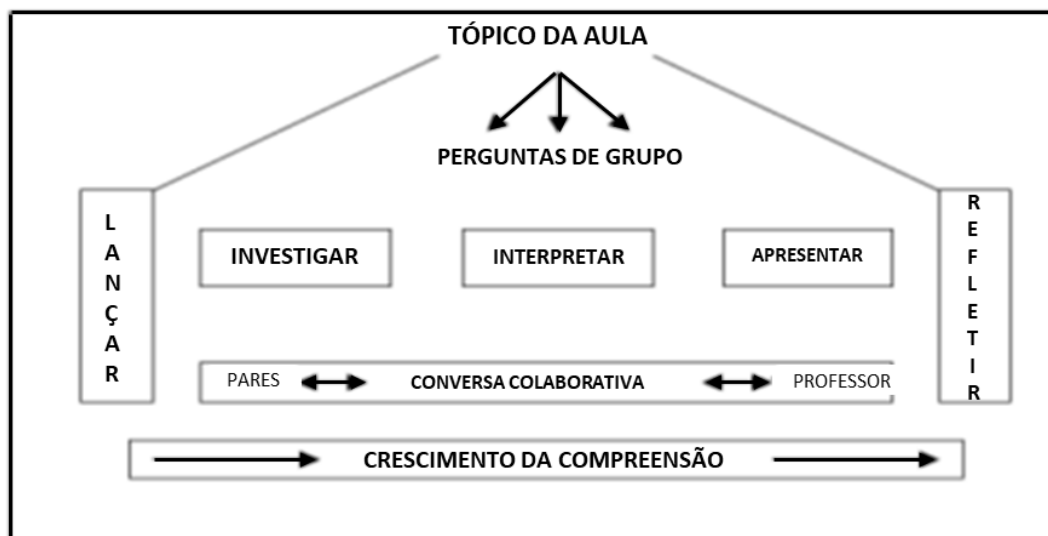


Figura 12: Esquema de investigação dialógica

- **Modelo do Inquérito Cíclico (CIM):** criado pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (UIUC).

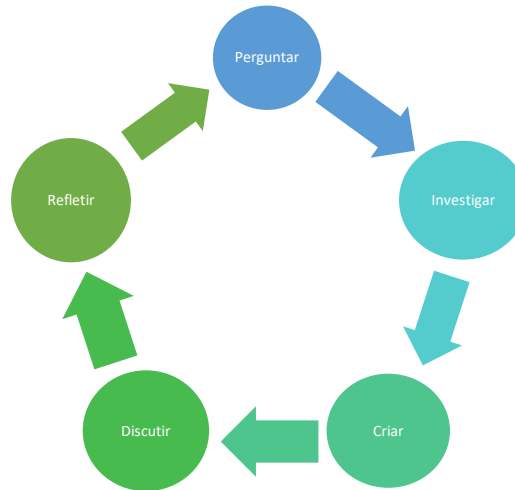


Figura 13: Esquema CIM

Outras estratégias

Outras estratégias de ensino são úteis na sala de aula, não importa a idade dos alunos ou o assunto a ser tratado. Quando um professor implementa uma combinação de estratégias de ensino eficazes, os seus alunos têm mais oportunidades de ter um melhor resultado. Existem diferentes abordagens a que pode recorrer, tudo depende das suas preferências e das dos seus alunos, bem como da sua planificação.

Exemplifique enquanto ensina

- Quando apresenta um assunto novo deve incluir uma demonstração que ajude à compreensão. Enquanto alguns alunos serão capazes de compreender o novo conceito ouvindo apenas a informação, outros precisam de uma demonstração.
- Em certas turmas, esta estratégia é quase obrigatória. Por exemplo, quando se encontra a ensinar uma unidade de matemática, geralmente precisa de demonstrar o conteúdo no quadro, ou então os alunos poderão sentir-se completamente perdidos.
- Alguns alunos precisam de ir além do exemplo para compreenderem. Certifique-se que inclui demonstrações para cada nova unidade, pois a repetição ajuda à memorização.

Cometa erros

- Os professores são um grande apoio para os alunos. Quando está a preparar os planos de aula inclua as respostas corretas aos desafios.
- No entanto, durante a aula cometa erros intencionais e peça à turma para os corrigir. Se é professor de inglês, pode escrever algo no quadro repleto de erros gramaticais. Instrua os alunos a identificar os erros e a reescreva a passagem corretamente.
- Este método exige que se aplique o conhecimento que adquiriram e permite avaliar o que cada aluno compreendeu sobre o assunto.
- Assim que seja concluída a tarefa, volte a revisita-la com a turma. Mostre a cada aluno como a passagem deve ser escrita e responda às perguntas que possam surgir.



Trabalhe em grupo

- Divida a turma em grupos para concluir a tarefa. Esta estratégia de ensino é muito eficaz especialmente em faixas etárias em que os alunos insistem em trabalhar sempre com um determinado círculo de amigos. As tarefas em grupo incentivam o trabalho em equipa e apoiam o sucesso.
- Por exemplo, em ciências, divida a turma em pequenos grupos, distribua tarefas laboratoriais e dê a cada aluno uma tarefa determinada: realizar a experiência, fazer as anotações e ler as instruções, por exemplo.
- Certifique-se que coloca os alunos que precisam de apoio extra com alunos mais expeditos. Desta forma, aqueles que são mais fortes no assunto podem partilhar os seus conhecimentos e ajudar os seus pares.
- Em suma, o trabalho em grupo é uma forma divertida e interativa de ensinar.

Incentive a aprendizagem pela experiência

- As melhores aulas geralmente acontecem fora da sala de aula. Sair para o exterior oferece uma diferente perspetiva e pode ajudar a compreender profundamente o que acontece na sala de aula.
- Estudar os peixes num lago local é um excelente exemplo de aprender com a experiência. Pode iniciar na sala de aula, falando sobre as diferentes espécies e a sua contribuição para o equilíbrio do ambiente e passar para o exterior para estudar as interações.
- Assim conclua a lição na lagoa local. Peça aos que procure os animais referidos na sala de aula. Depois da sua localização, observe os papéis discutidos anteriormente na aula.
- Visitas de estudo como esta oferecem experiências valiosas. Os alunos ganham confiança e motivação na sala de aula, pois podem relacionar o que aprenderam no exterior com os conteúdos teóricos.

Deixe os alunos ensinarem

- Permitir que os alunos liderem a aula requer preparação e uma profunda compreensão dos conteúdos. Esta tarefa pode ser atribuída individualmente ou a grupos de alunos.
- O objetivo desta estratégia é fazer com que os alunos exibam o conhecimento que adquiriram e o compartilhem com os colegas da turma. Os alunos precisam de dedicar tempo extra para garantir a compreensão completa do projeto. Se os alunos sentirem dificuldades em algumas áreas, devem ser motivados a fazer perguntas.
- Os alunos podem ser apoiados por si na preparação para a tarefa oferecendo uma rubrica que descreva as áreas em que serão classificados. Nesta avaliação pode dar pontos com base na duração da aula, na preparação e na criatividade. O peso de cada rubrica dependerá do projeto e das suas preferências. Alguns professores também permitem que a turma classifique uma determinada rubrica. Se optar por esta sugestão, talvez seja importante um guião de pontuação, dessa forma, cada aluno sabe como avaliar o "professor".

Enfatize a gestão do comportamento

- A gestão comportamental constitui-se como uma grande tarefa do dia a dia do professor. As estratégias de ensino geralmente oferecem a estrutura sobre como ensinar um determinado conteúdo, mas não como controlar a turma. Se está a enfrentar alguns



problemas comportamentais na sala de aula, programas como o *Classcraft* podem ajudar.

- Construído por um professor, o *Classcraft* associa os jogos e o *storytelling* para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais divertida. Incluído nos seus múltiplos recursos surge a possibilidade de fornecer conteúdo sob a forma de jogos e missões. Com este jogo, os professores podem alinhar os objetivos com o comportamento desejado em sala de aula. Por exemplo, se quiser solicitar notas mais altas no trabalho de casa, poderá oferecer recompensas de experiência (XP) dentro do jogo.
- Com os XP, os alunos podem subir de nível e adquirir novos acessórios e habilidades. Esta plataforma incentiva o comportamento positivo. Se desejar, também pode desencorajar o comportamento negativo, bloqueando os alunos do jogo ou tirando pontos (XP).

7.3 LISTA DE FERRAMENTAS ONLINE

Esta é uma lista com ferramentas gratuitas online úteis, que permitem a disponibilização de conteúdos e o desenvolvimento e uso do conteúdo.

Software gratuito para desenvolver aulas online

Zoom

O Zoom é provavelmente o software online mais popular do mercado utilizado para a realização de reuniões, aulas e confraternizações, cujo protagonismo foi ganho na pandemia.

O Zoom oferece o seguinte:

- Função de chat para conversar com toda a turma ou alunos individualmente
- Salas de debate para separar os alunos em grupos
- Função de tela de compartilhamento
- Um quadro branco integrado com recursos de texto e desenho para partilhar. A versão gratuita permite até 100 participantes, reuniões individuais ilimitadas, mas com um limite de apenas 40 minutos para reuniões de grupo.

Google Meet

O Google Meet para professores é outra aplicação de software popular que permite a integração com outras aplicações do Google, como o Google Classroom e o Google Drive.

O Google Meet oferece as seguintes opções:

- Partilhar o ecrã com os alunos
- Ajustar os layouts
- Aulas em grupo com duração de 1 hora
- Chat com os alunos
- Qualquer pessoa com uma Conta do Google pode criar uma videoconferência ou aula virtual de até 100 alunos (participantes). Se estiver a conduzir aulas individuais, poderá reunir durante 24 horas.

Gotomeeting

O Gotomeeting, coloca a "aula em aulas online" e são concorrentes promissores para algumas das maiores plataformas de vídeo, pela forma que disponibilizam as funções para atender professores e alunos.

Com a sua conta gratuita pode-se esperar:

- URL pessoais para os alunos participarem na aula
- Mensagens instantâneas, compartilhamento de arquivos e de ecrã
- Poderosos recursos móveis para alunos
- Interface limpa e simples, com funções poderosas
- Infelizmente, a versão gratuita é bastante limitada, mas permite aulas/reuniões de 40 minutos, mas com apenas 3 participantes. O Gotomeeting gratuito seria perfeito para reuniões com 1-3 alunos e sessões de consultoria curtas.

Atividades de Software

Cartões Boom

Os Boom Cards são atividades interativas de autoavaliação que dão aos alunos feedback em tempo real sobre as suas respostas.

Veja como funcionam:

- Crie os Cartões Boom com antecedência ou use baralhos pré-criados
- Use a opção de jogo rápido (gratuita) e receba um link para enviar aos alunos
- Os alunos recebem uma pergunta de cada vez e recebem feedback em tempo real sobre a resposta
- Os alunos podem corrigir ou simplesmente descartar o cartão
- Pode diferenciar a instrução, atribuindo cartões diferentes a determinados alunos
- Só pode usar a opção de jogo rápido na versão gratuita e não poderá acompanhar o progresso dos alunos, mas pode reavaliar a qualquer momento as condições.

Nearpod

O Nearpod permite que os professores criem aulas interativas. Deixe de lado as fichas de trabalho aborrecidas e torne-as divertidas e envolventes. Ou utilize vídeos e outros conteúdos interativos para a sua aula com o Nearpod.

Como funciona:

- Crie uma conta gratuita.
- Navegue pelas oportunidades do Nearpod na sua Biblioteca ou crie as suas aulas.
- Depois de criar a lição, adicione slides como faria com outro software de apresentação.
- A diferença é que, com o nearpod tem outras opções divertidas, como questionários, sondagens e jogos.
- Dê aos seus alunos um código para aceder.
- A diferença entre a versão gratuita e paga do Nearpod é a quantidade de armazenamento que tem e o número de alunos que podem participar.

Google Classroom

O Google Classroom é uma tecnologia educativa gratuita que permite criar uma sala de aula online, convidar os alunos e atribuir trabalho. Nestas salas pode discutir tarefas e acompanhar o progresso dos seus trabalhos.

Ferramentas de avaliação online

Quizlet

O Quizlet é uma ferramenta gratuita que permite criar atividades de aprendizagem, como flashcards, material de estudo e jogos interativos com questionários. O Quizlet pode ser usado em qualquer nível de ensino e idade. Os alunos geralmente adoram o Quizlet e sem perceberem estão a ser preparados para os momentos de avaliação.

Como funciona:

- Podem ser criados conjuntos de estudos para os alunos.
- Os conjuntos podem ser usados como atividades de revisão ou ser transformados em jogos que apoiam as revisões para um teste.
- O aluno pode fazer login e escolher o conjunto de estudos mais apropriado ao seu estudo.

Com o Quizlet o professor:

- Pode diferenciar a instrução com as atividades criadas
- Desenvolver competências colaborativas uma vez que os alunos trabalham em conjunto
- Apoia a preparação dos alunos para avaliações e testes



Kahoot

O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada no jogo, que se comporta de forma intuitiva, permitindo a criação e a partilha de jogos de aprendizagem ou questionários, em poucos minutos. Depois de criar um quiz ou um Kahoot, deve partilhar o código de acesso que permite que os alunos participem no jogo.

Os professores podem criar os seus próprios jogos de avaliação ou usar lições pré-construídas de outros professores na biblioteca Kahoot.

Estes são os passos para a criação de um kahoot:

- Crie: pode projetar o seu kahoot com imagens e diagramas para tornar as perguntas mais envolventes e apoiar os alunos que estão a jogar.
- Jogar: assim que o kahoot esteja criado, os professores compartilham o PIN com os alunos que se encontram com o seu próprio dispositivo, na sala de aula ou em casa, numa opção de sala de aula invertida.
- Partilhar: os Kahoots podem ser partilhados com a comunidade Kahoot, o que permite que outros acessem os seus Kahoots.

Edpuzzle

Com o Edpuzzle, permite a criação de aulas interativas com notas áudio incorporadas, avaliações e questionários. A ferramenta permite que acompanhe os alunos e o progresso do seu trabalho, recolhendo informações sobre se assistiram aos vídeos e entenderam o conteúdo.

Freeonlinesurveys

Freeonlinesurveys é uma ferramenta de criação de testes, pesquisas e formulários online. Com estes recursos pode criar questionários, arrastando e soltando 22 tipos e campos de perguntas, partilhar com os alunos e analisar as respostas no relatório de dados.

Projetar e criar conteúdo

Canva

O Canva é uma ferramenta gratuita, embora existam recursos premium pelos quais surge um convite para pagar, que permite a criação de vários tipos de formatos de conteúdos. O Canva pode ser utilizado com os alunos no ensino presencial e online.

O Canva permite que os professores criem:

- Fichas de trabalho
- Planos de aula
- Apresentações
- Cartazes
- Fundos virtuais (para Zoom, etc.)
- Currículos
- Infográficos ... e muito mais!

Google Slides

O Google Slides, embora mais limitado do que o Canva, é também uma ferramenta gratuita e fácil de usar na construção de apresentações e conteúdo para a sala de aula.



O Google Slides atua como uma ferramenta de apresentação baseada na Web, semelhante ao PowerPoint ou ao Keynote. Com uma conta do Google gratuita é possível aceder ao Google Slides e criar apresentações ilimitadas, a partir de modelos oferecidos ou não.

Depois de criar o modelo de apresentação pode adicionar:

- Imagens
- Texto
- Áudio
- Vídeo
- Formas
- Tabelas
- Gráficos
- Cor, a fonte e todos outros recursos.

O Google Slides faz parte do Google Apps e permite que os alunos criem as suas apresentações de forma colaborativa ou individual. O Google Slides também pode ser compartilhado com outras pessoas e ainda ser arquivado como PDF.

Fonte de Conteúdo para Professores

Ted-Ed

Ted-Ed é uma plataforma que permite a criação de aulas sobre um conteúdo em formato de vídeo, com tarefas para avaliar os alunos. Nesta plataforma pode usar os vídeos da secção "TED-Ed Originals" feitos por outros professores.

Youtube Teachers

Youtube Teachers é um canal do youtube que permite a utilização de vídeos como fonte de inspiração e envolvimento dos alunos. A plataforma contém mais de 400 listas de reprodução criadas por organizações e especialistas, como a Khan Academy, Ted-Ed e PBS.

Youtube Edu

Youtube Edu é outro canal educativo do youtube que fornece extensas listas de reprodução sobre vários assuntos, desde a física à química e até cinema.

Kahn Academy

A Kahn Academy é uma organização educativa sem fins lucrativos cujo o objetivo é o de criar umas ferramentas que apoiem a formação dos alunos. A plataforma contém lições curtas no formato de vídeo e o site inclui exercícios práticos suplementares e materiais para professores. Nesta plataforma é possível encontrar mais de 8.000 vídeos sobre matemática e ciências. Todos os recursos estão disponíveis gratuitamente.

Ted Talks

Ted Talks são vídeos de especialistas em ciência, tecnologia, negócios e educação legendados em mais de 100 idiomas. Todos podem integrar o Ted Talks nas aulas para estimular a criatividade e a inovação dos alunos.

Google Books



O Google Books é um serviço da Google Inc. Que dá acesso ilimitado a livros e revistas que o Google digitalizou, converteu em texto e armazenou. O professor pode salvar, marcar ou fazer download dos livros relacionados com os conceitos que deseja ensinar.



7.4 GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR

É importante debater algumas questões sobre o tema do módulo no que diz respeito à visão que o mentor e o mentorando têm sobre o uso dos recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem.

O debate pode passar por uma reflexão *ad hoc* após uma ação específica ou uma transformar-se num debate estruturado e planeado.

Para um debate *ad hoc* da utilização das TIC, sugerem-se as seguintes perguntas:

- Que tecnologias utilizei hoje?
- A sua utilização correu bem? De forma adequada?
- Como é que o recurso foi integrado no desenvolvimento da aula?
- Que competências necessito desenvolver para que a atividade seja bem-sucedida?
- Como garanti que todos os alunos tivessem acesso à atividade?
- Quais foram os resultados da aprendizagem?
- Que oportunidades de avaliação existiram?
- Como é que a experiência contribui para a avaliação da minha capacidade de ensino com tecnologias?
- O que farei diferente numa próxima vez?
- Como posso melhorar na próxima aula?
- Existem outras ferramentas que permitam melhorar a disposição tecnológica?

Num debate planeada, o mentor deve certificar-se que apresenta adequadamente o contexto escolar ao mentorando. Esta é também uma ótima oportunidade para motivar o mentorando a participar mais ativamente com as suas perspetivas, conhecimento e experiência. Sugere-se o seguinte esboço para potenciar o debate:

1. Comodidades escolares: sala, equipamento, software, que permitem a disponibilidade das TIC e práticas de utilização. (20 minutos)
2. Feedback do mentorando sobre a situação em vigor: o que poderia ser melhorado? Qual é a sua experiência, experiência de formação inicial de professores? (20 minutos)
3. Quais são as ferramentas que o mentorando mais utiliza? Como as usa? (30 minutos)
4. Reflexão conjunta sobre os benefícios e as preocupações decorrentes da utilização das TIC. (20 minutos)

8. Oportunidades de formação (possibilidades de formação e melhoria contínuas)

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

A implementação do módulo *Oportunidades de formação (possibilidades de formação e melhoria contínuas)* visa fornecer aos mentorandos uma base sólida sobre a qual possam construir o seu desenvolvimento profissional contínuo. O módulo oferece aos professores as etapas e diretrizes que incluem os requisitos que permitem a sua progressão, bem como informações que podem ser utilizadas individualmente, ou em colaboração com outros professores, para a definição de metas realistas.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Conhecer os normativos que permitem a caracterização da formação e as oportunidades de melhoria contínuas.
- Familiarizar-se com os requisitos nacionais que permitem a progressão na carreira.
- Refletir sobre a sua progressão
- Identificar/monitorizar as etapas que permitem o desenvolvimento profissional.
- Identificar oportunidades de formação que correspondem às suas preferências e necessidades.
- Desenvolver um referencial através do qual partilhem a sua experiência e exemplos de boas práticas.
- Estabelecer uma base de comunicação das suas necessidades, expectativas e planos de desenvolvimento profissional.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recursos	Tempo do recurso	Dimensão
8.1 Estatuto da Carreira Docente	Mentor e mentorando	Apresentação	90 minutos	Burocrático/ Administrativo
8.2 Modelo de debate	Mentor	Guião	30 minutos + 60 minutos implementação	Pedagógico/didático
8.3 Plano de progressão/questionário de autorreflexão	Mentorando	Apresentação/ modelo lista de verificação	60 minutos	Pedagógico/didático

8.1 O quadro, os requisitos e os regulamentos nacionais para a progressão na carreira - trata-se de uma lista, que se encontra dependente do contexto, estruturada no formato de apresentação, com informações pormenorizadas sobre os normativos nacionais relativos às oportunidades de formação e melhoria contínuas.

8.1 Estatuto da Carreira Docente - constitui o diploma fundamental, que regulamenta o exercício da profissão docente.

8.2 O modelo de plano de progressão na carreira/questionário de autorreflexão - é um modelo concebido como um documento híbrido - uma lista de verificação que os professores podem utilizar para planear de forma coerente a sua progressão, indicando os principais passos. O documento pode ser usado de forma independente por um mentorando, servindo em fases importantes da sua carreira como um lembrete e uma ferramenta de autoavaliação, bem como uma base para discussão com mentores e colegas. O documento contém uma abordagem estruturada do plano de carreira e inclui uma ferramenta para o planeamento consciente do autoaperfeiçoamento.

8.3 O modelo de debate - é um guião abrangente para o mentor refletir sobre as suas decisões, planos e experiências de carreira, a partir de um conjunto de temas/perguntas para liderar um debate com o mentorando. Este documento é apresentado com diretrizes flexíveis, pois cada mentor deve ser capaz de personalizar o seu conteúdo a partir da sua experiência, oferecendo ferramentas que permitem a transferência de conhecimento e o estabelecimento de comunicação.

D. Sugestão para a implementação do módulo

O mentor inicia o trabalho neste módulo com o novo professor, apresentando o **quadro nacional e os regulamentos** (8.1 pode ser útil). Tal pode ser feito num ambiente formal, com uma abordagem diretiva, pois as informações são fornecidas com uma estrutura rígida. O novo professor pode examinar de forma independente o conteúdo, e explorá-lo com o apoio do mentor. Assim, o mentor pode avaliar informalmente que conhecimento o novo professor tem sobre o tema, apropriação orientando-o, se necessário. Neste ponto, o novo professor deve já ter uma visão teórica sobre os principais elementos e conhecer como pode progredir na carreira.

O segmento mais importante do módulo é o plano de progressão na carreira/modelo de questionário de autorreflexão (8.3) que deve ser preenchido pelo novo professor. Assim, deve ser dado ao novo professor tempo e espaço suficientes para analisar cuidadosamente as opções e delinear uma trajetória, tendo em conta as preferências e desejos pessoais. É importante que esta etapa seja percorrida de forma autónoma e que o novo professor esteja ciente de como pode evoluir na carreira e como pode mudar durante o processo, e que o abandono de um objetivo não implica a desistência.

Mais tarde, quando o novo professor estiver familiarizado com os normativos nacionais e tiver recebido diretrizes formais sobre como pode melhorar a sua perspetiva de carreira, o passo seguinte é o do debate com o mentor. O mentor prepara-se para o debate estudando e preparando o modelo (8.2), enriquecendo os materiais fornecidos com o seu ponto de vista, experiência e opinião. Este debate deve ser feito em ambiente privado, em formato presencial e com tempo suficiente. Como parte integrante do processo, pode ser incluída a avaliação e o feedback ao questionário de progressão na carreira preenchido pelo novo professor, mas somente se este se sentir confortável em partilhar.



8.1 O QUADRO NACIONAL, OS REQUISITOS E OS REGULAMENTOS PARA A PROGRESSÃO NA CARREIRA

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi publicado em 1990, no Decreto-Lei 139.º -A/90, de 28 de abril.

Ao longo do tempo, o ECD foi objeto de várias alterações, a última das quais se encontra publicada no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Este diploma regulamenta a profissão docente em múltiplas vertentes, a saber:

- 1- Direitos e deveres dos docentes;
- 2- Formação;
- 3- Recrutamento e seleção para lugar do quadro;
- 4- Quadros de pessoal docente;
- 5- Vinculação;
- 6- Carreira docente;
- 7- Remunerações e outras prestações pecuniárias;
- 8- Mobilidade;
- 9- Condições de trabalho;
- 10- Regime disciplinar;
- 11- Limite de idade e aposentação;
- 12- Disposições transitórias e finais.



8.2 MODELO DE DEBATE

Este guia de debate pretende apoiar o mentor a liderar a discussão com o mentorando e inclui uma compilação de diretrizes flexíveis, que pode personalizar de acordo com a sua visão.

É bom lembrar, antes de começar, que, durante o primeiro ano, o novo professor pode passar pelas seguintes fases:

- **FASE 1 - Antecipação:** a maioria dos novos professores entram na escola sentindo que pretendem fazer a diferença, sentem excitação, mas também ansiedade.
- **FASE 2 - Sobrevivência:** após as primeiras duas semanas, como são confrontados com inúmeros novos problemas e situações, têm dificuldade em manter a cabeça acima da linha de água, sentindo que têm pouco tempo para aprender muito.
- **FASE 3 - Desilusão:** um mês a dois meses passados, os novos professores são consumidos pela carga horária e os seus ideais vão sendo afetados pela burocracia e tarefas administrativas, possivelmente começam a sentir uma baixa autoestima e questionam o seu comprometimento e competência. A escola não é o que eles pensavam que seria.
- **FASE 4 – Rejuvenescimento:** depois do primeiro choque, com ajuda adequada do mentor, os novos professores começam a estabilizar, aceitando a nova realidade e focam-se nas situações que decorrem de acordo com a sua visão e naquelas que entendem que conseguem melhorar.

O mentor pode ajudar se apoiar primeiro as necessidades de nível mais baixo dos novos professores, seguindo os requisitos de nível médio e, finalmente, as necessidades de mais alto nível, tendo em conta as fases acima mencionadas. Pelo que importa conhecer o que são:

- **Necessidades de baixo nível:** partilhar informações básicas, sobre aprender os nomes dos alunos, conhecer os novos colegas, como usar os recursos escolares, como lidar com e-mails, ...
- **Necessidades de nível médio:** apresente a sua experiência, ideias e opiniões sobre como avalia e atribui notas, como verifica o trabalho de casa, como agenda e conduz reuniões de pais, ...
- **Necessidades de alto nível:** dê a conhecer as suas competências específicas e a sua metodologia de ensino, como aborda os alunos com diferentes estilos de aprendizagem, como incorpora o pensamento crítico na sala de aula, ...

Não se esqueça!

- **Bons mentores têm bons ouvidos:** a empatia é a melhor ferramenta que pode utilizar, não dê uma resposta, quando não ouviu a pergunta com atenção.
- **Bons mentores incentivam a reflexão:** perguntas simples que começam com "Como" e "Porquê" podem dar origem a um longo caminho. Não aconselhe apenas, incentive os seus mentorandos a pensar sobre os problemas.



Outras estratégias que podem apoiar a construção de um vínculo forte com o seu mentorando:

Que estratégias podem ser aplicadas para se ser um MENTOR EXCECIONAL?

- Construa um vínculo, porque os novos professores precisam de estar à vontade para se aproximarem e pedirem ajuda.
- Concentre-se num objetivo de cada vez. Normalmente, a gestão da sala de aula vem em primeiro lugar.
- Passe tempo com o mentorando.
- Preste atenção, permita que os mentorandos retirem intepremem a realidade e cheguem às suas conclusões.
- Reconheça e aprecie as vitórias maiores e menores de todos os dias.
- Registe o processo de mentoria por escrito para que os novos professores possam ver o quanto melhoraram.
- Não tenha medo de revelar as suas fraquezas. Compartilhe as suas primeiras experiências de ensino.

Como se preparar para um debate: revise os seus valores e opiniões:

Uma árvore de ideias...

Crie uma árvore de ideias que permita o esclarecimento das suas crenças e a compreensão que tem sobre o que é a mentoria e o que sabe sobre o papel dos mentores. Registe as respostas às seguintes questões:

- **O que é a mentoria?**
- **O que é que os mentores fazem?**
- **Se é este o papel dos mentores, o que é um mentor eficaz?**
- **Qual é a minha opinião, em relação a:**
 - Quem sabe?
 - Mostrar, contar ou...?
 - Qual a voz que tem mais peso?
 - Quem fala, quem ouve?
 - O objetivo da mentoria?
 - E se fizer uma "pergunta absurda"?
 - Quem define a agenda? Quem escolhe o foco?
 - Como é que são tomadas as decisões?
 - Estou acessível e disponível?
 - Como trabalhamos juntos (incluindo quando e onde)?
- **O que é que o novo professor deve saber e ser capaz de fazer/aprender (com o objetivo de satisfazer as necessidades dos alunos)?**
- **O que é que eu preciso saber e ser capaz de fazer para ajudar e atender às necessidades dos mentorandos?**
- **Como posso ajudar o mentorando a expandir os seus conhecimentos e aperfeiçoar as suas práticas?**
- **Como seise estou a influenciar as atividades letivas?**
- **Que efeito teve o desenvolvimento profissional na minha prática e na formação do mentorando?**

Debate com o mentorando

As seguintes três abordagens apoiam o debate com o mentorando:



1. Conversas de bem-estar

Os diálogos assentam na confiança e no sentido de autoeficácia do mentorando e revelam mais sobre os sentimentos, do que o trabalho desenvolvido, e fornecem uma base sólida para expandir o conceito de crescimento (seja pessoal ou profissional). Os mentores utilizam este tipo de abordagem para entender as opiniões dos colegas sobre o seu trabalho, as suas preocupações e inseguranças. Uma conversa sobre bem-estar pode indicar como se estão a estabelecer as relações pedagógicas e colegiais, e revelar problemas ou preocupações de várias índoles, como o da gestão de tempo. Os diálogos sobre bem-estar concentram-se no bem-estar emocional dos mentorandos no contexto profissional e no seu "quotidiano" laboral, um ambiente no qual as pressões aumentam gradualmente ou inesperadamente, exigindo reuniões de balanço regulares. Durante as interações, os mentores devem ser empáticos com as vivências dos mentorandos. Os mentores são, assim, aliados neste novo ambiente, talvez intimidante, pelo que é importante que o relacionamento com o mentorando permita a sua orientação e evidencie um apoio total na integração no local de trabalho. Nesta atividade pode recorrer às questões anteriores.

2. Conversa em brainstorming

Com esta finalidade, explore os materiais de orientação ou indução da escola com o mentorando, identificando e explicando qualquer conceito que não seja claro para o mentorando e, em seguida, construa uma lista com outras informações ou procedimentos que considere essencial fornecer-lhe. Se necessário, relacione os itens da lista com o nome de alguém que saiba as respostas ou que o possa ajudar a encontrá-las.

3. Coloque questões esclarecedoras

As atividades de "esclarecer" e de fazer perguntas esclarecedoras são fundamentais para ajudar o mentorando. A mentoria eficaz está dependente da escuta ativa e do seu conhecimento sobre as necessidades do mentorando. Neste sentido, registre as dúvidas para futuros esclarecimentos e devolva informações fidedignas e específicas e, sempre que possível, informações completas. Deve assim mostrar estar interessado. Eis algumas questões que podem apoiar o esclarecimento:

- Quando disse... em que é que estava a pensar?
- Porque está a dizer isso?
- Pode acrescentar mais alguma informação sobre...?
- Não tenho a certeza se entendi, pode explicar um pouco mais?
- Qual das ideias (levantadas pelo mentorando) é mais importante ou urgente?
- Se tivesse que escolher (ideias levantadas pelo mentorando), o que ajudaria mais?

Através das perguntas colocadas, os mentores aprofundam o seu conhecimento sobre o colega, o seu contexto, as suas circunstâncias e necessidades. Inicialmente, pode ser difícil formular perguntas esclarecedoras em vez de perguntas analíticas, críticas ou interrogativas. As respostas podem ser tão esclarecedoras e benéficas para o mentorando, quanto para si. Para o mentorando, perguntas esclarecedoras, bem formuladas devem resultar em compreensão aprofundada.

Leitura adicional:

- E. Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall U., 2006
<https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>



- L. Gilchrist, “Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship”, Skyward, 2019
<https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>
- Department of Education and Training, A Teacher’s Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf
- S. Gonser, “The Qualities of Exceptional Mentor Teachers”, Edutopia, 2022
<https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>
- G. Furlow, “How to be an exceptional mentor teacher”, 2019
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>
- L. Raymond, J. Flack & P. Burrows, “A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor”, Early Childhood&School Education Group, Department of Education and Training, Victoria, 2016
<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>



8.3 PLANO DE PROGRESSÃO NA CARREIRA/QUESTIONÁRIO DE AUTORREFLEXÃO

O modelo de questionário de autorreflexão que apoia a definição de um plano de carreira é um modelo híbrido, projetado como se de uma lista de verificação se tratasse, com elementos que podem ser usados para estabelecer um plano coerente de progressão na carreira, acautelando os principais passos que devem ser percorridos. Este modelo pode ser usado de forma autónoma, como um lembrete e instrumento de monitorização, ou como um guião para um debate sobre a carreira, com mentores e colegas.

Palavras de encorajamento

Aqueles que planeiam as suas carreiras com anos de antecedência e que se esforçam para concretizar as metas que estabelecem são significativamente mais bem-sucedidos do que os que não delineiam uma estratégia a longo prazo e fazem opções profissionais baseadas apenas em incentivos imediatos. Assim, é preferível que o profissional seja proativo na avaliação dos seus interesses, pontos fortes e fracos e avalie realisticamente as suas opções e faça planos, em vez de ser reativo, pois pode terminar numa posição em que as suas potencialidades não são exploradas.

Fases de planeamento da carreira:

- **O que é que eu quero e o que é que eu tenho?** Identifique as variáveis que considera essenciais e construa uma imagem das suas prioridades em termos de competências, interesses e aspirações, identifique o que poderá impedi-lo de alcançar os seus objetivos e explore as oportunidades que podem ajudar a preencher lacunas.
- **O que é que há por aí?** Reúna informações relevantes sobre as oportunidades de trabalho e de carreira, de estudo e formação complementar.
- **Quais são as minhas opções?** Tome decisões confiantes, analisando os resultados da sua pesquisa.
- **Qual é o meu plano?** Defina metas a curto e a longo prazo. Seja realista, considerando o tempo disponível, foque-se nas prioridades, divida grandes tarefas e reveja os planos regularmente.
- **Como fazer?** Reflita sobre as competências e experiências e coloque os planos em ação.

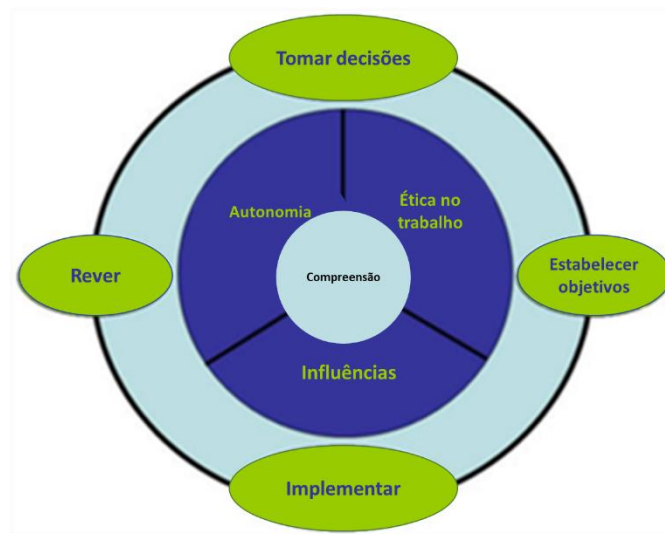


Figura 14: Modelo de Planeamento de Carreira proposto pela Universidade de Tecnologia de Queensland

Plano de Desenvolvimento Pessoal

Para traçar o seu Plano de Desenvolvimento Pessoal responda às seguintes três perguntas:

1. Onde estou agora?
2. Onde quero estar?
3. Como posso lá chegar?

O fluxograma a seguir ilustra o processo de redação de um Plano de Desenvolvimento Pessoal:

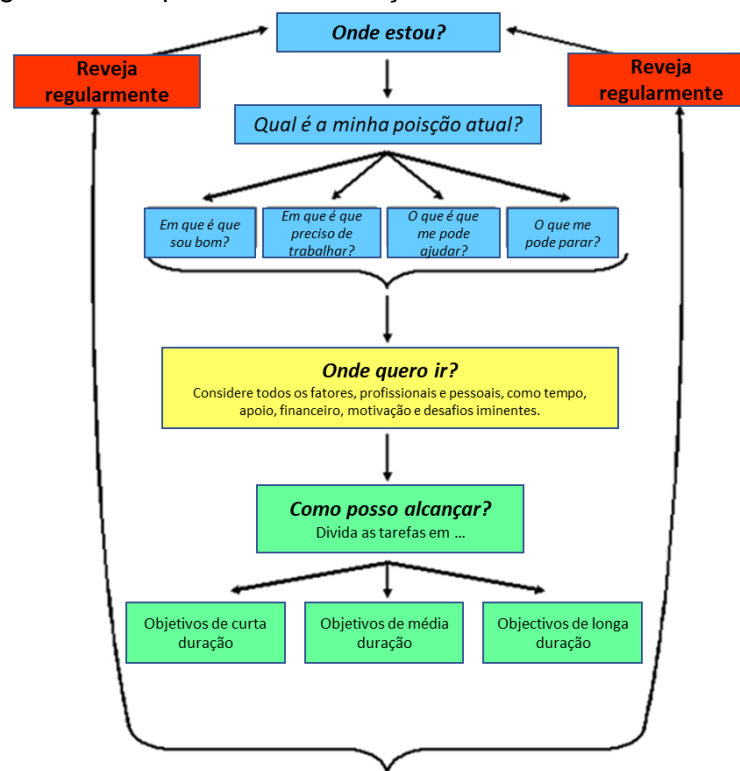


Figura 15: Fluxograma do plano de desenvolvimento pessoal

Os exercícios que se seguem pretendem ajudá-lo a refletir sobre as suas competências, pontos fortes, fracos, motivações e preferências para iniciar o desenho do seu Plano de Desenvolvimento Profissional. Responda e complete os exercícios, listando:

Os Pontos fortes:

- O que é que gosta de fazer?
- Em que áreas é que se destaca?
- O que é que lhe traz orgulho profissional?
- O que é que fez muito bem no ano passado?
- Eu destaco-me em:
- Sinto-me capaz quando:
- Os meus principais pontos fortes são:

As áreas de melhoria:

- O que é que não gosto de fazer?
- Que tarefas adio sucessivamente?
- Em que é que preciso aplicar esforço para concluir a tarefa?
- Que erros cometi no ano passado?

As oportunidades de desenvolvimento:

- Quero ser melhor em:
- Gostaria de melhorar o meu:
- Preciso de aprender a destacar-me em:

As metas:

- Que áreas mais me interessam?
- Que área posso explorar?
- Em que direção gostaria de crescer?
- Estou interessado em... E a maneira de chegar lá é...

No final, responda às seguintes questões:

Quais são os objetivos de carreira a curto, médio e longo prazo? O que é que está disposto a fazer nos próximos 1-2 anos para alcançar os seus objetivos profissionais?

Ainda sobre a reflexão:

A reflexão, muitas vezes chamada de introspeção ou autorreflexão, é uma análise às ideias e emoções e permite um conhecimento aprofundado dos eventos e a (re)definição de metas. Trata-se de um processo importante na autodescoberta e no progresso em diferentes domínios. Os profissionais ficam a conhecer as razões por trás dos acontecimentos, permitindo a tomada de decisões mais sustentadas e partilhadas. As perguntas de reflexão podem ser revistas nas sessões de apoio à reflexão sobre experiências, com o objetivo de apoiar o crescimento pessoal e profissional dos mentorandos. A autorreflexão implica o investimento de tempo, permite a avaliação das ideias e a construção de uma visão do mundo e das suas interações. As vantagens da reflexão implicam:

- Redução de pensamentos negativos
- Aumento da compreensão de si e dos colegas
- Enfatiza os pontos fortes e melhora os seus pontos menos fortes
- Clarifica as oportunidades
- Promove a definição de metas e estratégias como oportunidades de crescimento
- Desenvolve competências associadas à criatividade
- Incentiva o compromisso nos processos de trabalho
- Promove o desenvolvimento da confiança

Pistas para iniciar uma prática de autorreflexão:

- **Pergunte "o quê"**

As questões sobre "o quê" são objetivas, o que é importante para identificar potenciais áreas de melhoria. Assim, ser objetivo permite concentrar-se nas dimensões do trabalho e antecipar o futuro com otimismo e entusiasmo. Esta género de perguntas incentiva o otimismo e apoia o sucesso.

- **Prepare-se para o sucesso**

Disponibilize intencionalmente tempo para a reflexão e esforce-se por ser o mais autêntico possível. Uma prática de reflexão de apenas cinco minutos pode ser suficiente.

- **Mantenha um registo das suas reflexões**

Mantenha um registo de autorreflexão, mesmo que as entradas sejam breves, continue a prática regular de registo. Use estratégias para escrever livremente, fazer listas e novas perguntas de reflexão.

9. Gestão da sala de aula e definição de disciplina

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

A gestão da sala de aula constitui-se como um desafio complexo pois não existem duas turmas iguais. Assim, os professores devem adotar estratégias eficazes que respondam às necessidades dos alunos e a escola deve ser capaz de oferecer experiências de qualidade, de motivar e garantir o desenvolvimento de cada aluno, respeitando as regras de convivência. O módulo 9 permite que o mentorando aceda a uma estrutura contextualizada de previsão e solução de problemas comuns da sala de aula, nomeadamente, aspetos didáticos e psicológicos.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Conhecer e desenvolver competências sociais associadas à profissão docente.
- Aprender a lidar com as regras e situações imprevistas em ambiente escolar.
- Definir metas e planear atividades extracurriculares.
- Conhecer as particularidades do microensino que permitem a identificação de necessidades de formação.
- Aprender a interagir com os alunos através de abordagens pedagógicas adequadas a cenários específicos.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
9.1 Guião para apresentação de regulamentos	Mentor e/ou mentorando	Apresentação/guião para debate	1h	Pedagógico/ didático
9.2 (Auto)avaliação da gestão da sala de aula	Mentor e mentorando	Avaliação, formulário para observação e planeamento.	1h	Pedagógico/ didático
9.3 Cenários potenciais e gestão da sala de aula	Mentor e mentorando	Guião para debate, estudo de caso	1h	Pedagógico/ didático
9.4 Guião para o estabelecimento de relações	mentorando	Autoestudo com questionário	1h + 1h	Pedagógico/ didático
9.5 Lista de atividades de observação (microensino)	Mentor	Apresentação	1h + 1h	Pedagógico/ didático

9.1 Guião para apresentação de regulamentos - é uma ferramenta que permite a orientação do mentor na explicação dos regulamentos da escola, fornecendo algumas sugestões para apoiar o debate. No final da sessão, segue-se o ponto 9.2.

9.2 A (auto)avaliação da gestão da sala de aula - é um guião para a identificação dos pontos fortes e fracos do mentorando, que inclui um formulário de observação da prática pelo mentor e um formulário para apoiar na definição de um plano de ação que permita uma melhor gestão da sala de aula.

9.3 Cenários de potenciais interações com alunos - é um *template* com informação sobre a interação em sala de aula, que apresenta quatro cenários como ponto de partida para uma conversa entre o mentor e o mentorando.

9.4 Guião para o estabelecimento de relações com alunos - descreve os tipos de relacionamentos que se podem estabelecer com os alunos e define condições para melhorar esse relacionamento. Propõe a ferramenta "escala de relacionamento aluno-professor (STRS)" que permite que o mentorando avalie a qualidade das suas relações e o mentor a identificação das áreas que necessitam de maior atenção.

9.5 Lista de atividades de observação (microensino) - trata-se de uma metodologia destinada a fornecer ao mentor diretrizes para observação, e subseqüentemente o relato do desempenho do mentorando durante uma das aulas. Recomenda-se um conjunto de etapas para analisar as áreas fortes ou menos fortes do mentorando.

D. Sugestão para a implementação do módulo

O **módulo de Gestão da Sala de Aula** exige, com o objetivo de desenvolver e implementar as atividades planeadas, o estudo autónomo do mentorando para que se sinta preparado para preencher os formulários recomendados - que são apresentados como atividades de partilha com o mentor. As atividades destinam-se ao desenvolvimento das *soft skills* e exigem a copresença dos atores, pelo que se sugere o seu desenvolvimento concomitantemente com outros módulos.

A atividade inicial do módulo é a autoavaliação das competências do mentorando para a gestão da sala de aula (9.2). A autoavaliação pode ser complementada pelo formulário de observação. Logo que o mentorando preencha o questionário, pode ser feita uma reunião com o mentor para discussão dos resultados. O mentor pode preparar-se para este momento recorrendo à apresentação/guião teórico sobre a gestão em sala de aula (9.1). Recomenda-se este procedimento no início e no final do programa de indução e em diferentes momentos para permitir o acompanhamento do progresso.

As atividades que se seguem devem ser realizadas pelo mentorando com o apoio do mentor. O plano de ação do ponto 9.2 pode servir como modelo para destacar as etapas que o mentorando deseja realizar no futuro. No acompanhamento da implementação do plano de ação, o mentor pode recorrer à metodologia do microensino apresentada no ponto 9.5.

Se pretender saber mais sobre a gestão de sala de aula, o anexo dos cenários (9.3) pode servir como ponto de partida para uma discussão aprofundada entre o mentor e o mentorando. O mentorando pode ler e analisar os tipos de interações estabelecidos num ambiente escolar e discutir com o mentor sobre os padrões de interação e identificação de ações corretivas adequadas para cada contexto. O mentor pode adaptar os cenários ao contexto.

A autoavaliação realizada pelo mentorando serve de guião para o estabelecimento de relações com os alunos (9.4). Os materiais encontram-se preparados para serem explorados de forma autónoma pelo mentorando, sugerindo-se a análise do relacionamento estabelecido com três alunos diferentes. De seguida, e com base nos resultados obtidos, pode realizar-se uma reunião entre mentor e mentorando para discussão dos aspetos positivos e/ou negativos.



E. Links úteis

- **Competências interpessoais e de comunicação (Comunicação eficaz)**

<https://edtechreview.in/trends-insights/insights/1781-importance-tips-and-ways-of-communication-between-teacher-and-student>

- **Competências de comunicação - vídeos para professores:**

<https://www.youtube.com/watch?V=dfq wz6m9wlm>

- **Gestão prática da sala de aula – Associação Americana de Psicologia:**

<https://www.youtube.com/watch?V=ycetwg43kry>

- O projeto da UE ***Moving into Soft Skills*** oferece um quadro para o trabalho e o desenvolvimento de *Soft Skills* através de práticas incorporadas, somáticas e de movimento.
- O projeto da UE **UMJ** permite compreender o percurso apoiando desenvolvimento de competências transversais e o aumento das futuras oportunidades de emprego.



9.1 GUIÃO PARA A APRESENTAÇÃO DE REGULAMENTOS

Introdução

Este documento trata-se de um guião que permite a regulação das atividades em sala de aula. O guião encontra-se organizado em duas secções. Na primeira secção são identificadas as características e o processo de definição das regras com a turma, cujo foco se encontra em ações corretivas. Na segunda secção, são definidos os procedimentos de atuação em sala de aula. Este documento fornece uma visão extensiva dos vários aspetos da gestão da sala de aula, mas deve ser adaptado ao contexto particular. O mentor deve incluir a sua experiência pessoal, detalhar os acordos que se encontram em vigor e sustentar a discussão tendo em conta as necessidades do mentorando.

Definir regras

As regras são publicadas com destaque e são sempre lembradas quando se discute o comportamento. O regulamento estabelecido contém os princípios orientadores que definem as atitudes e os comportamentos dos alunos. Os alunos devem apropriar-se das regras, que devem ser explicitadas de forma muito clara.

As regras podem ter as seguintes características:

- Mitigar os comportamentos menos positivos mais frequentes
- Devem ser estabelecidas entre 3 a 6 regras
- Devem ser afixadas em local visível para que possam ser consultadas sempre que necessário
- Devem ser aplicadas no imediato
- Devem ser estabelecidas no início do ano e revistas com frequência
- O seu incumprimento implica consequências que devem ser comunicadas com calma e consistência.

Da mesma forma, as consequências resultantes da violação das regras devem estar previstas e devem ser transmitidas aos alunos. Os comportamentos que violam as regras devem ser corrigidos de forma breve, consistente e mediata, tal como a seguir se demonstra:

- Na sala de aula, quando uma regra é quebrada, pode ser aplicado o seguinte plano de ação:
 - O aluno é chamado e lembrado da regra.
 - O aluno é avisado para alterar o comportamento.
 - O lugar do aluno na sala é alterado.
 - Se o comportamento continuar, faz-se uma participação escrita ao diretor de turma.
 - O diretor de turma pode tomar (ou não) a decisão de contactar o encarregado de educação do aluno em questão.

Outras sugestões para a regulação de comportamentos:

- Interaja com o aluno no momento do mau comportamento, sem entrar em discussão.
- Procure responder ao comportamento desadequado do aluno usando a proximidade, uma repreensão verbal, ou elogie os alunos que se estão a comportar de forma responsável. A emoção e o humor podem ser usados, mas devem ser feitos com cuidado e moderação.



- Ao lidar com um mau comportamento crónico, planeie como pode usar as consequências. Para um mau comportamento grave, encaminhe o aluno para a equipa multidisciplinar.

Procedimento em sala de aula: as regras são apresentadas em formato escrito e comunicadas aos alunos antes de cada atividade. Sugere-se que ensine os alunos as ações do CAAMO (CHAMPS) em cada atividade:

- **Conversa:** em que circunstâncias, se for o caso, os alunos podem conversar uns com os outros durante a atividade?
- **Ajuda:** como é que os alunos esclarecem as dúvidas durante a atividade? Como é que chamam o professor?
- **Atividade:** qual é a atividade? Qual é o objetivo pretendido/produto final?
- **Movimento:** em que circunstância é que os alunos podem, se é que podem movimentar-se durante a atividade? Por exemplo, eles podem levantar-se para afiar os lápis?
- **Participação:** qual é o comportamento apropriado?

Rotinas:

- **Rotina de entrada na sala de aula:**
 - Fique no corredor, à porta da sala de aula, e cumprimente os alunos.
 - Se um aluno estiver perturbado ou a comportar-se inadequadamente, intervenha.
 - Peça aos alunos que se dirijam imediatamente aos lugares, e e que iniciem o trabalho.
 - Decida se os alunos podem conversar, com quem, sobre o quê, quão alto e por quanto tempo, durante esse período. Decida também se podem sair dos lugares e, em caso afirmativo, para quê.
- **Rotina de dinâmicas de trabalho:**
 - Durante a aula, os alunos precisam de uma tarefa para desenvolver – pode recorrer-se ao quadro interativo, por exemplo para projeções exibidas no quadro ou projetadas.
 - Peça aos alunos que se sentem em lugares definidos (elaborar em conjunto uma planta da sala).
- **Rotina para lidar com faltas/atrasos de alunos:**
 - Quando os alunos estão a faltar, (e dependendo do nível de escolaridade) pode ficar acordado que será tarefa sua recuperar os conteúdos em falta; peça que consultem um colega, que coloquem questões, acedam à internet e ao manual, ou até mesmo que realizem um trabalho de compensação.
 - Quando os alunos estão atrasados, registre o atraso. Após três atrasos, tenha uma conversa com o aluno para perceber a raiz do problema, e informe o diretor de turma. Se o atraso continuar, solicite ao diretor de turma que entre em contacto com o encarregado de educação do aluno.
- **Rotina para lidar com alunos que chegam à aula sem materiais:**
 - Certifique-se de que os alunos conhecem os materiais necessários.



- Permita que os alunos peçam a um colega, se desloquem a um local específico na sala/escola para solicitar o empréstimo dos materiais ou retornem ao seu armário/cacifo.
- Defina uma consequência se o aluno interromper a aula para obter os materiais.
- Rotina para lidar com o regresso do aluno após uma ausência:
 - Estabeleça um procedimento de distribuição de trabalho e tarefas.
 - Considere criar uma sala de aula virtual e dê acesso ao aluno para explorar os materiais.
 - Considere usar dois espaços, um rotulado "Ausente, o que perdeste" e outro "Ausente, Atribuições".
 - Decida o número de dias que aluno tem para compensar a ausência e considere atribuir o mesmo número de dias da ausência.
- Rotina para conclusão da aula:
 - Certifique-se de que os alunos não saem até que tenham organizado os seus materiais, limpo o espaço onde estiveram a trabalhar e recebam feedback positivo e corretivo apropriado. Procure terminar a aula com uma nota positiva.
 - Para os alunos do ensino básico são necessários cinco a dez minutos para se prepararem para sair, ao contrário dos alunos do secundário.
 - Estabeleça regras para a saída da sala de aula, considerando a saída por filas.

Gestão do trabalho do aluno

- Procedimentos para a distribuição de trabalhos na aula e trabalhos de casa:
 - Preparar um espaço onde os alunos possam encontrar informações sobre o trabalho e as tarefas a desenvolver. Este espaço pode ser o quadro, uma projeção no quadro interativo ou a distribuição escrita das tarefas.
 - Inclua lembretes sobre tarefas de curto e longo prazo (por exemplo, "O projeto científico deve ser concluído na segunda-feira e deve terminar e devolver o teu rascunho até quinta-feira".)
 - Ensine os alunos a escrever as tarefas nos cadernos. Mostre exemplos de registos.
- Procedimentos para recolha de trabalhos concluídos:
 - Recolher pessoalmente o trabalho de cada aluno, para que possa prestar feedback e saiba no imediato quem não fez o trabalho.
 - Para os alunos que não concluíram o trabalho, combine uma conversa para mais tarde.
 - Uma opção para os alunos mais velhos é permitir a entrega online.
- Procedimentos para manter registos e fornecer feedback aos alunos:
 - Os alunos precisam de feedback regular sobre o seu trabalho e o progresso das suas aprendizagens.
 - O trabalho do aluno pode ser monitorizado com recurso a um livro de notas em papel ou virtual e até mesmo com o recurso a uma plataforma. Se um aluno por norma não entregar o seu trabalho, informe o diretor de turma e peça-lhe que entre em contacto com o Encarregado de Educação do aluno.
 - Para turmas que precisam de um acompanhamento muito estruturado, construa e mantenha um gráfico ilustrando a taxa de conclusão dos trabalhos de toda a turma. O gráfico fornece feedback e permite o reforço positivo.



- Procedimentos e regulamentos para lidar com tarefas atrasadas/em falta:
 - Atribua uma penalização para tarefas entregues em atraso (exemplo, 10% de desconto na nota).
 - Estabeleça um prazo para aceitar um trabalho atrasado (exemplo, após uma semana da data final).
 - Estabeleça o número de tarefas em atraso que serão aceites durante um período ou semestre e partilhe o regulamento com a família.



9.2 (AUTO)AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA SALA DE AULA

O mentorando deve seguir as instruções para preenchimento do formulário de autoavaliação. As dez práticas são extraídas de estratégias de gestão de sala de aula baseadas em evidências. Assim:

- Avalie-se em cada um dos itens.
- Se pretender ser muito específico e examinar cada uma das situações, deve indicar como realizou a observação, se usou um observador, fez contagens.
- A escala de 0 a 3 apresenta um continuum:
 - 0: Ainda não implementei o elemento descrito, este não faz parte do plano de gestão.
 - 1: Fiz algumas tentativas de implementação, mas o meu esforço não foi suficiente ou consistente.
 - 2: Planeei, implementei, e verifiquei melhorias. O meu planeamento inicial poderia ter sido melhor.
 - 3: SIM, implementei e acompanhei, monitorando e melhorando a aplicação da estratégia sempre que necessário.
- Depois de completar a avaliação, calcule o total de pontos e divida por 3 para obter a média.

O guião do debate para o mentor visa compreender a perceção sobre a gestão da sala de aula do mentorando. Assim algumas observações podem ser feitas usando a folha de registo e seguindo as instruções:

- Identifique as áreas fortes do mentorando. Planeie formas de manter essas áreas.
- Para as áreas que o mentorando considerou como não sendo fortes, construam metas em conjunto.
- Para cada objetivo (não mais de 2), escreva etapas de ação específicas (a estratégia) que o mentorando deverá aplicar. Inclua o comportamento específico, a frequência e a duração.



Professor _____ Mentor _____		Data _____	
N.º de contactos positivo com os alunos	Total #	N.º de contactos negativos com os alunos	Total #
Ratio ² de Positivos vs. Negativos: _____ para 1			

Prática de Gestão da Sala de Aula	Classificação
1. Maximize a estrutura e a previsibilidade na sala de aula	/9
a) Estabeleço e ensino explicitamente os procedimentos	0 1 2 3
b) Organizo a sala para maximizar a proximidade entre professor e aluno, e minimizar a distração.	0 1 2 3
c) Supervisiono ativamente (mover, interagir e reforçar).	0 1 2 3
2. Estabelecer, ensinar e expressar positivamente as regras da sala de aula	/9
a) As regras indicam como "fazer" em vez de "não" ou "não fazer".	0 1 2 3
b) Envolver ativamente os alunos no estabelecimento das regras.	0 1 2 3
c) Ensino e revejo explicitamente estas expectativas ou "regras" de sala de aula no contexto das rotinas.	0 1 2 3
3. Gerir o comportamento através da definição de regras	/12
a) Realizo transições suaves e eficientes entre as atividades.	0 1 2 3
b) Estou preparado para as atividades	0 1 2 3
c) Forneço uma explicação clara dos resultados/objetivos.	0 1 2 3
d) Termina as aulas/atividades com feedback específico.	0 1 2 3
4. Envolver ativamente os alunos	/9
a) Maximizo variadas oportunidades para que cada aluno responda à solicitação.	0 1 2 3
b) Envolver os alunos recorrendo a cartões de resposta, resposta em coro, votação e outros métodos.	0 1 2 3
c) Frequentemente verifico se o aluno acompanha as tarefas.	0 1 2 3
5. Avalio e forneço feedback	/9
a) No final da atividade, sei os alunos que atingiram o objetivo	0 1 2 3
b) Forneço tempo extra e apoio para os alunos com dificuldades.	0 1 2 3

² Para calcular, dividir # positivo pelos # negativos.



c) Considero e anoto as melhorias a fazer numa próxima vez.	0	1	2	3
6. Maximize as interações positivas				/9
a) Mantenho uma proporção de 4:1 de interações positivas	0	1	2	3
b) Interajo positivamente com cada aluno pelo menos 2-3 vezes por hora, em média.	0	1	2	3
c) Depois de corrigir os incumprimentos das regras, utilizo o reconhecimento e o reforço positivo.	0	1	2	3
7. Use um continuum de estratégias para promover bons comportamentos				/9
a) Forneço reconhecimento específico e imediato para comportamentos académicos e sociais adequados.	0	1	2	3
b) Uso vários sistemas de reconhecimento do comportamento apropriado: regras para funcionamento em grupo, contratos de comportamento ou sistemas de código.	0	1	2	3
c) Uso estratégias de reforço diferencial para abordar o comportamento problemático.	0	1	2	3
8. Use diferentes estratégias para alterar comportamentos desadequados				/9
a) Forneço correções de erros específicos, breves, referindo o comportamento esperado, para erros académicos e sociais.	0	1	2	3
b) Utilizo o procedimento menos restritivo para desencorajar comportamentos desadequados.	0	1	2	3
c) Respondo a comportamentos desadequados de forma calma, emocionalmente objetiva e próxima.	0	1	2	3
9. Desenvolva relações de carinho e apoio				/12
a) Aprendo e uso os nomes dos alunos até à segunda semana de aulas.	0	1	2	3
b) Uso atividades explícitas para saber mais sobre os alunos.	0	1	2	3
c) Comunico com os alunos/famílias e mantenho contacto frequente.	0	1	2	3
d) Dirijo-me aos alunos com respeito, mesmo quando pretendo corrigi-los.	0	1	2	3
10. Ensinar sobre responsabilidade e proporcionar oportunidades que contribuam para o bom funcionamento da sala de aula				/12
a) Uso procedimentos para aumentar a responsabilidade do aluno.	0	1	2	3
b) Forneço aos alunos estratégias de autocontrolo e monitorização.	0	1	2	3
c) Possibilito o desenvolvimento de competências sociais e estratégias de resolução de problemas.	0	1	2	3
d) Ofereço atividades específicas para que os alunos se conheçam e resolvam problemas de forma colaborativa.	0	1	2	3



Folha de registo para a gestão da sala de aula

Nome do mentorando:				
Data:		Dia da semana:		
Contexto:				
Hora de início da observação:		Hora de fim da observação:		
Hora	Contexto (inclui situação)	Comportamento do professor	Resposta do aluno	Debate
10.10	Alunos que entram na sala de aula	Professor conversa com os alunos conforme vão entrando na sala de aula. Não perde muito tempo com cada aluno	Os alunos respondem – Às vezes a resposta parece amigável; outras vezes parece um pouco "mal-humorada"	Boa forma de sentir o "humor" dos alunos enquanto entram na sala; também é uma forma de construir relações; mas para se ser capaz de fazer isto, o professor tem que estar ciente do tempo que pode dispensar.
1. Resumo do debate com o Mentor (feito pelo mentorando)				
2. Reflexão pessoal do mentorando.				



Modelo para o plano de ação

Área de Intensidade Atual	Estratégias de Manutenção	Data de início Data de avaliação
Metas de melhoria	Estratégias de Melhoria (Etapas de Ação Específicas)	



9.3 CENÁRIOS POTENCIAIS E GESTÃO DA SALA DE AULA

Principais formas de interação

Saber quando e como variar as estratégias de interação na sala de aula é uma competência essencial que qualquer professor deve ter. Quando a interação é bem explorada e aplicada, a aula pode atingir o seu máximo potencial. Existem quatro formas de interação que se podem estabelecer uma aula:

- *Professor para a turma (P-T)*
- *Turma para o professor (T-P)*
- *Trabalho em pares (A-A)*
- *Trabalho em grupo (As-As)*

As formas de interação suportam as diferentes atividades que são realizadas na sala de aula. Por exemplo, suponha que os alunos estão a realizar uma atividade de produção escrita em grupo. Neste caso, a interação em pequenos grupos é a estratégia adequada, mas a determinada altura, a T-P pode ser a forma mais adequada de estimular o conhecimento prévio e antecipar a aprendizagem de alguns conceitos. Mudar a estratégia de interação é muito importante para mudar o ritmo da aula e manter os alunos estimulados. É, também, crucial para o alcance dos objetivos da aula, permitir temporariamente que os alunos substituam o professor (As-As).

Nesta configuração, importa discutir como deve ser assumida a autoridade do professor. De facto, enquanto o discurso entre pares é tipicamente simétrico, pois os elementos desfrutam dos mesmos direitos de conversação, as interações institucionais - incluindo, portanto, aquelas que ocorrem na sala de aula - podem ter vários tipos de assimetrias, incluindo a assimetria interativa. Este último manifesta-se em formas de dominação pelo interlocutor que representa a instituição. Linell P. E T. Luckmann (1991, pp. 1-20) identificam quatro tipos de discurso de dominação:

- Domínio quantitativo, que se refere ao espaço interativo disponível.
- Domínio interativo refere-se à capacidade em controlar a organização das sequências da aprendizagem. Por exemplo, uma questão no momento inicial de uma sequência não condiciona apenas a ação subsequente, mas também delimita firmemente o âmbito temático que determina a próxima interação.
- Domínio semântico, entendido como controlo sobre os temas em discussão e a possibilidade de fazer prevalecer determinado ponto de vista.
- Domínio estratégico, que se refere à possibilidade de afetar o resultado geral dos resultados da interação.

Na exploração desta atividade, o mentor e o mentorando podem usar os seguintes cenários abaixo para discutir estratégias de gestão da sala de aula, ou então recorrer a exemplos concretos de aulas do mentor ou do mentorando, que se podem constituir como cenários hipotéticos mais prováveis para o ambiente em causa ou mais relacionados com as necessidades do mentorando.

Cenário 1



(Fonte: Bertocchi D. 1995, "Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo", *Italiano e oltre X*, pp. 97-101.)

No cenário abaixo, como é que se manifesta o domínio interativo do professor? É possível identificar todos os quatro tipos de domínio? O professor tenta fazer parte da história de Pinóquio reduzida a uma forma dialógica.

Professor: Sim, é como, vamos fingir ser, lembrem-se, vamos fingir ser escritores. Sabem que os escritores, antes de escrever, têm que pensar, certo? De que forma e o que é que eles escrevem? Muito bem, vamos fingir ser escritores e escrever um poema, um diálogo, sobre uma história que já conhecemos? Não? Não, de uma história que inventamos. O que é um diálogo?

[Vozes sobrepostas]

Professor: O que é um diálogo? Chama-se diálogo... Quando duas pessoas estão a falar. Quando há perguntas e...?

Aluno 1: respostas

Professor: Respostas, então é um discurso entre dois? ... Pessoal, concordam?

Aluno 2: Seres humanos.

Professor: Claro, seres humanos, geralmente é entre seres humanos, certo? Não dizemos que o cão e o gato falam, geralmente são os seres humanos que falam.

Aluno 2: O gato e o cão?

Professor: Então, atenção. Vamos conversar, vamos falar sobre a história de Pinóquio, vamos contar a história de Pinóquio.

Aluno 2: Eu sei essa.

Professor: O Pinóquio não quer tomar medicamentos. A fada tenta convencê-lo a tomar os medicamentos porque a doença pode ser muito grave. Vamos repetir.

Aluno 1: Sim

Aluno 2: Medicamentos.

Professor: A fada tenta convencê-lo a receber o tratamento porque a sua doença pode ser grave. ... Aqui, dissemos o que acontece na história em poucas palavras. No entanto, não há diálogo, não é? Aqui não ouvimos a pergunta, nem a resposta... Nós...

Alunos: Nós.

As perguntas do professor são frequentemente seguidas por uma avaliação da resposta do aluno. Ou seja, acontecem em "tercetos" típicos onde, precisamente, o primeiro e o terceiro movimentos são da responsabilidade do professor, que assim cumpre a sua tarefa de fornecer feedback e avaliação.

Cenário 2

Compare os dois extratos seguintes. Que diferenças é que encontra nos dois diálogos? Que diálogo encaixa como a interação típica de uma sala de aula?

Diálogo 1 [convenções da transcrição].

A Como se chama o livro de De Mauro sobre a história do italiano?

B História linguística, penso eu, da Itália unida.

Diálogo 2

A Quem escreveu O Noivo?

B Alessandro Manzoni.

A Exatamente, isso mesmo.

A Qual é o nome do personagem masculino principal do romance?

B Giovanni.

A O quê? De que é que estás a falar!

Cenário 3

Analise os cenários seguintes com o mentor. Qual dos cenários poderia ser melhorado? Poderia um padrão de comportamento ser aplicado a ambos os casos? Deve ser utilizada uma abordagem mais amistosa ou mais áspera?

- A professora Garcia ensina Matemática há dois anos. Durante a realização uma pequena tarefa, ela percebe que o Christopher está com a cabeça na mesa enquanto os seus colegas estão a trabalhar. Depois de perguntar se algo está errado, ele responde que o trabalho em grupo é "uma perda de tempo e eu não me importo se receber um Insuficiente".
- A professora Barrera está muito frustrada com a falta de motivação dos seus alunos. Ela considera que se os alunos lerem um capítulo do livro que estão a explorar, devem no final ser capazes de completar a tarefa. Cinquenta por cento dos seus alunos estão atualmente perto de não passar na sua disciplina.

Cenário 4

As perguntas são frequentes em todos os tipos de interação e servem para uma multiplicidade de funções, por exemplo, são usadas para pedir informações, esclarecimentos e especificações, para expressar desaprovação, dúvida, mal-entendidos, ironizar, etc.

A presença maciça de pares "pergunta-resposta" é uma característica das interações institucionais. No entanto, a função das questões varia de acordo com o contexto institucional em que ocorrem. Assim, o interlocutor dominante geralmente faz (a maioria) das perguntas. Considere a seguinte citação de L. Anderson 1995 (In Piazza (ed.), pp. 31-58) e discuta com o mentor:

Por exemplo, as sequências de perguntas e respostas variam em questões educativas, jornalísticas, médicas (consultas de ambulatório, psiquiátricas), corporativas (entrevistas para contratação de pessoal) e judiciais (interrogatório judicial, policial), dependendo dos propósitos pretendidos em cada contexto (p. 43).

Em sala de aula, as perguntas do professor desempenham um papel essencial no processo educativo, servindo de estímulo para a reflexão e discussão e como controlo e acompanhamento da produção dos alunos. As perguntas também ajudam a compreender o tipo de interação, estabelecida entre o professor e os alunos. As questões sinalizam a quantidade e o tipo de controlo exercido pelo professor e, portanto, as oportunidades de participação concedidas aos alunos [Ver 4.5.1.3.]. Analisaremos aqui alguns tipos de questões que aparecem com frequência no discurso do professor.



9.4 GUIÃO PARA O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES

Introdução

Ao longo dos anos, diversos estudos têm-se debruçado sobre a importância da relação professor-aluno dentro da escola, entendendo esta relação como o alicerce de construção do melhor ambiente na sala de aula que potencie os melhores resultados. O reconhecimento do aluno como pessoa, com competências e vivências, mudou a forma como o ensino é realizado e a relação estabelecida entre o professor e o aluno. Em numerosos estudos, observou-se que um relacionamento baseado na confiança mútua, na escuta empática e na colaboração traz consequências positivas óbvias, como:

- Aprendizagem mais significativa,
- Melhoria das competências cognitivas,
- Melhores competências sociais e relacionais,
- Maior autoestima e sentimento de autoeficácia.

Em oposição, uma relação negativa professor-aluno comporta vários problemas, conduz a relações hostis, dá origem a situações de stress (Jennings & Greenberg, 2009) e afetam negativamente o crescimento académico, social e emocional dos alunos (McCormick & O'Connor, 2014).

Este guião descreve as ações que o mentorando pode desenvolver para melhorar a sua relação com os alunos e inclui recomendações sobre comportamentos e abordagens que devem ser evitados perante um relacionamento hostil. Finalmente, são fornecidos estudos de caso que enfatizam a importância da relação e mostram quão satisfatoriamente o mentorando a pode desenvolver.

Desenvolvimento da relação professor-aluno

A relação educativa é uma tendência recorrente dos estudos do campo da didática uma vez que ensinar implica estabelecer, em primeiro lugar, uma excelente relação educativa. Assim, só é possível ensinar, facilitar a aprendizagem e cuidar do percurso educativo do aluno, quando os professores estabelecem uma relação positiva. Os professores devem, assim, conhecer o aluno, prestar feedback, ensinar de forma entusiasmada e festejar colaborativamente as conquistas. Numa sala de aula, os professores devem certificar-se de que todos os alunos se encontram confortáveis e se sentem à vontade, para partilhar dificuldades. Desta forma é possível identificar três ações que permitem cultivar relações positivas na sala de aula:

- **Conheça os alunos:** a melhor forma de conhecer a personalidade de um aluno é fornecer tópicos que correspondam aos seus interesses. Tal como:
 - Se um aluno gosta de basquetebol faça uma pergunta sobre um problema de matemática, que envolva uma situação relativa ao basquetebol.
 - Se um aluno fala espanhol em casa coloque questões sobre o vocabulário em português, pergunte qual é a tradução em espanhol e como é que poderia ser aplicado numa frase.
 - Se um aluno na sala de aula é particularmente distraído, apoie o seu esforço de concentração, oferecendo-lhe uma área mais tranquila para trabalhar.
 - Se um aluno é tímido, parece comprometido, mas nunca levanta a mão para fazer perguntas, avalie o seu nível de compreensão numa conversa individual no final da aula.
- **Forneça feedback:** a capacidade de dar feedback significativo está muito associada ao desenvolvimento de competências empáticas para o ensino. Recomenda-se que o professor contribua com apego emocional aos alunos e ao seu desenvolvimento



cognitivo e comportamental. Um aspeto importante a considerar é a capacidade que o professor pode desenvolver para lidar e interagir com todos os alunos de igual forma, sem desigualdades. A linguagem corporal é uma expressão essencial que determina o desenvolvimento de um relacionamento positivo, pois dá autenticidade.

- **Crie um clima positivo:** o ambiente da sala de aula é percebido coletivamente por alunos e professores e influencia a motivação, o empenho, as atitudes, os comportamentos e as relações que se estabelecem naquele contexto particular. Um ambiente positivo desenvolve-se quando os professores atuam como facilitadores, utilizando estratégias de ensino centradas no aluno, e assumindo uma postura de autoridade que expresse o interesse que tem no aluno como pessoa.
- **Seja atencioso e sensível:** as relações positivas influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Independentemente da idade, os alunos precisam sentir que os seus professores respeitam as suas opiniões e interesses. As ações dos professores podem ter consequências positivas (ou negativas) a longo prazo.

Melhorar a relação professor-aluno: o que fazer e o que não fazer

<u>O QUE FAZER</u>	<u>O QUE NÃO FAZER</u>
Faça um esforço para conhecer e relacionar-se com cada aluno na sala de aula. Chame-os sempre pelos seus nomes, descubra informações sobre os seus interesses e esforce-se por entender o que precisam para ter sucesso na escola.	Não assuma que ser gentil e atencioso é suficiente para reforçar o desempenho. As salas de aula têm mais que um objetivo. Os professores que pretendem padrões altos de desempenho académico, permitem o estabelecimento de relações pessoais.
Esforce-se para dedicar tempo individualmente a cada aluno, especialmente àqueles que são mais difíceis ou tímidos. Esta atitude permite o estabelecimento de um relacionamento mais positivo.	Não desista rapidamente dos seus esforços para desenvolver relacionamentos positivos com alunos difíceis. Esses alunos beneficiam de um bom relacionamento professor-aluno tanto ou mais do que os seus colegas..
Esteja consciente das mensagens explícitas e implícitas fornecidas. Tenha cuidado de mostrar aos alunos que é importante o sucesso na escola através de ações e palavras.	Não assuma que as interações atenciosas e sensíveis só são importantes para os alunos do ensino básico. Alunos do ensino secundário também beneficiam desta natureza de interação.
Possibilite um ambiente positivo na sala de aula, concentrando-se não apenas em melhorar o relacionamento com os alunos, mas também em melhorar os relacionamentos entre os alunos.	Não assuma que os relacionamentos são inconsequentes. Algumas pesquisas sugerem que as crianças em idade pré-escolar revelam aumentos no nível das hormonas do stress quando interagem com professores com quem não têm uma boa relação.
Os alunos percebem o estilo de interação, e dão-se conta se o professor mostra carinho e respeito. Muitas vezes, os alunos modelam o seu próprio comportamento de acordo com o comportamento do professor.	Não espere que comportamentos e interações negativas ocorram na sala de aula para agir. Assim, tome uma postura proactiva na promoção de uma experiência social positiva, incluindo os alunos em discussões sobre interações pró-sociais e modelando consistentemente essas interações positivas.
Os alunos percebem os métodos usados para gerir emoções fortes. Os alunos	



registam estratégias positivas, como respirar fundo ou falar sobre frustrações. Da mesma forma, percebem estratégias negativas, como gritar ou fazer piadas maldosas ou desrespeitosas. Lembre-se que os alunos adotam as estratégias em uso.	
---	--

Como medir a relação Professor-Aluno: Escala do relacionamento aluno-professor (ERAP)

A escala do relacionamento aluno-professor (ERAP) analisa a relação do professor com um aluno particular na sala de aula (Pianta, 2001). A escala inclui 15 itens, que pontua para a dualidade Conflito vs. Proximidade, e possui excelentes propriedades psicométricas em vários estudos e amostras. A escala de relacionamento baseia-se no autorrelato, em que o professor avalia até que ponto um determinado item se aplica ao seu relacionamento com o aluno. O resultado do ERAP é obtido pela soma dos pontos totalizados em cada item, correspondentes a três subescalas que se baseiam em fatores que descrevem três dimensões da relação aluno-professor: Conflito, Proximidade e Dependência. A pontuação total obtida permite inferir a qualidade do relacionamento.

A ERAP pode ser usada no contexto da prevenção ou intervenção precoce em problemas de ajuste na escola, para avaliar melhorias na qualidade das relações aluno-professor e para o planejamento de atividades.

- Escala de Resposta: reflita o grau em que cada uma das seguintes declarações atualmente se aplicam ao relacionamento que tem com determinado aluno.
 - 1 = Definitivamente não se aplica
 - 2 = Na verdade não
 - 3 = Neutro, não tenho a certeza
 - 4 = Aplica-se um pouco
 - 5 = Definitivamente, aplica-se

- Itens
 1. Partilho uma relação afetuosa e calorosa com o aluno.
 2. Este aluno e eu parecemos estar sempre a lutar um contra o outro.
 3. Se estiver chateado, este aluno procura conforto em mim.
 4. Este aluno fica desconfortável com o meu afeto físico ou o meu toque.
 5. Este aluno valoriza a relação que estabeleceu comigo.
 6. Quando elogio este aluno, ele irradia orgulho.
 7. Este aluno compartilha espontaneamente informações sobre si mesmo.
 8. Este aluno fica facilmente com raiva de mim.
 9. É fácil estar em sintonia com o que este aluno está a sentir.
 10. Este aluno permanece com raiva ou é resistente depois de ser disciplinado.
 11. Lidar com este aluno leva a minha energia.
 12. Quando este aluno está de mau humor, sei que teremos um dia longo e difícil.
 13. Os sentimentos deste aluno por mim são imprevisíveis ou podem mudar de repente.
 14. Este aluno é sorrateiro ou manipulador comigo.
 15. Este aluno compartilha abertamente comigo os seus sentimentos e experiências.



- Pontuação: as pontuações da subescala são a média dos itens. O item 4 é pontuado inversamente.
- Fatores de ponderação:
 - Proximidade 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15
 - Conflito 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14

9.5 LISTA DE ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO (MICRO ENSINO)

Introdução

O microensino constitui-se como uma prática de formação de professores e como uma ferramenta de pesquisa pedagógica (Isidori, 2003). Em 1963, na Universidade de Stanford, K. Romney e D. Allen usaram o termo microensino pela primeira vez **aplicado** ao ensino para um pequeno grupo de alunos, perante uma situação de ensino de curta duração, com o objetivo de colocar em prática a metodologia considerada mais adequada. Os formadores e mentores devem monitorizar a curta experiência de ensino, revelando as competências que os podem **ajudar** a resolver problemas reais e ultrapassar erros cometidos durante as atividades de ensino, para promover a reflexão sobre a ação.

Metodologia

As indicações metodológicas para a utilização do microensino preveem o planeamento de um percurso dividido em seis fases. Na primeira fase, o professor simula, na presença de um pequeno grupo de colegas, um breve exemplo de ensino (micro-aula), focando-a numa competência de ensino previamente definida. O projeto de intervenção de ensino (Plano) será iniciado, e a implementação da própria intervenção (Ensinar) prosseguirá.

Os mentores implementam a segunda fase recorrendo a duas formulações diferentes: uma real, na qual a prática é introduzida num contexto existente, como a sala de aula; outra o simulacro, e a micro-aula é realizada no laboratório, e gravada em vídeo. Imediatamente após, há uma fase de observação e reflexão crítica (Feedback), no qual a vídeo-aula é analisada com a ajuda do mentor. A avaliação é sustentada num questionário com vinte indicadores, no qual se inclui o feedback sobre a ação educativa e a gestão da sala de aula, adotando-se a escala de Likert de 1 a 5.

Na quarta fase, de acordo com o feedback recebido na sessão de microensino, são realizadas as alterações necessárias (Replanificar). Replanificar implica a intervenção docente sobre situações particulares. Na quinta fase, é revista a “simulação” da sessão de microensino (Reensino). A última fase contém o momento mais crucial, pois permite a implementação das competências adquiridas e é nesse momento que é analisada a nova gravação (Novo feedback) para verificar as mudanças ocorridas.

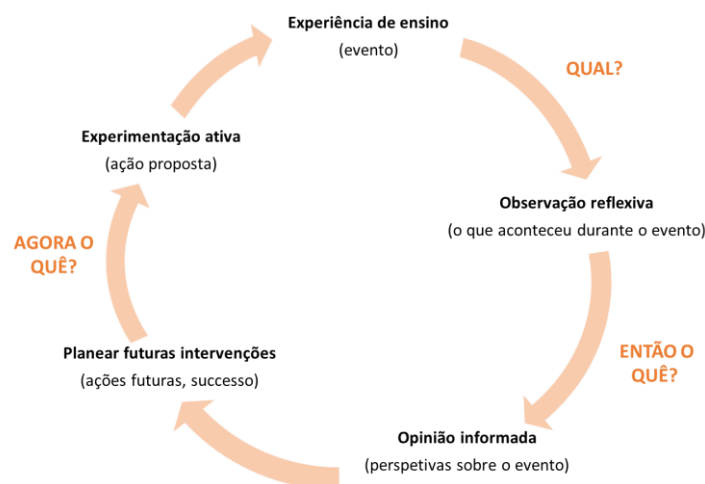


Figura 16: Ciclo de reflexão (fonte: adaptado de Barnett *et al.*, 2004)



Cenários

A sessão de microensino deve ser conduzida pelos vários mentorandos, que devem revezar-se para executar as atividades planeadas, sendo necessária a presença do mentor.

Fases do Microensino	Atividades
1. PLANEAMENTO	Seleção do tópico da micro-aula e planificação das atividades a realizar. Elaboração da intervenção educativa.
2. ENSINO	Implementação real do microensino e gravação.
3. FEEDBACK	Visualizar a gravação da micro-aula e prestar feedback recorrendo ao questionário de avaliação. Nesta fase é possível identificar, recorrendo aos indicadores, os pontos fortes e menos fortes do desempenho em sala de aula.
4. RE-PLANEAR	Construção da aula adaptada com base nos feedbacks.
5. RE-ENSINO	Repetição da aula.
6. RE-FEEDBACK	Inicia-se uma nova análise da aula e nesta etapa, os mentores e os mentorandos analisam a nova micro-aula recorrendo ao formulário utilizado na etapa de feedback.

Ficha:

Cada questão deve ser classificada recorrendo à escala Likert em que 1, significa Discordo totalmente; 2, Discordo; 3, Nem concordo nem discordo; 4, Concordo; e 5 Concordo totalmente.

1. O professor está a considerar a aprendizagem de todos os alunos?
2. O professor está a tentar reduzir os obstáculos à aprendizagem e à participação de determinados alunos?
3. A aula oferece oportunidades de colaboração entre colegas e grupos?
4. O professor adapta a aula às necessidades dos alunos para que todos possam desenvolver competências e conhecimentos?
5. A aula estimula a participação dos alunos?
6. As diferenças entre os alunos são utilizadas como recurso para o ensino e a aprendizagem?
7. O professor consegue promover a inclusão no debate com os alunos?
8. As aulas são sensíveis aos aspetos emocionais, bem como aos cognitivos da aprendizagem?
9. A linguagem utilizada nas aulas, escrita e oral, é acessível a todos os alunos?
10. Os alunos são incentivados a explorar pontos de vista diferentes dos seus?
11. O professor assegura um ambiente positivo e amável?
12. O professor consegue cativar a atenção dos alunos e criar entusiasmo?
13. Os alunos estão envolvidos na superação das suas dificuldades ou das dos seus colegas?
14. O professor considera e valoriza as observações dos alunos?
15. O professor tem em consideração a gestão do tempo?
16. O professor usa o espaço, a proximidade e o movimento na sala de aula para estar perto dos problemas e incentivar a atenção?
17. O professor faz uma leitura rápida e responde aos comportamentos impróprios?
18. O professor verifica a compreensão dos alunos fazendo perguntas?
19. O professor reforça e reitera expectativas de comportamentos positivos?
20. O professor mantém as regras claras?

10. Lidar com alunos com necessidades educativas

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

O objetivo deste módulo é familiarizar os mentorandos com as necessidades de alguns dos alunos que podem ser encontradas na população escolar e apresentar estratégias de apoio, com o objetivo de fornecer respostas a essas necessidades.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

No final deste módulo, o(s) mentorando(s) e o(s) mentor(es) serão capazes de:

- Diagnosticar as diferentes necessidades dos alunos.
- Identificar as necessidades básicas dos seus alunos com necessidades educativas
- Adequar as suas práticas atendendo às necessidades dos alunos
- Identificar recursos específicos e procurar aconselhamento e orientação relevantes.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
10.1 Ferramenta de autorreflexão sobre a diversidade	Mentorando	Questionário	30 min	Pedagógica/Didática
10.2 Quadro nacional para a inclusão	Mentorando	Lista	1,5 hora	Burocrática/Administrativa
10.3 Reconhecer as necessidades dos alunos	Mentorando	Lista com breves apresentações	1 hora	Pedagógica/Didática
10.4 Guião para o debate com o mentor	Mentor	Guião	1 hora	Pedagógica/Didática

10.1 Ferramenta de autorreflexão - trata-se de um questionário que oferece um ponto de partida para a autorreflexão, sobre como para lidar com a diversidade, produzindo uma visão resumida das competências do professor.

10.2 Quadro nacional/regional para a inclusão - contem uma compilação de normativos que apoiam a inclusão.

10.3 Reconhecer as necessidades dos alunos - trata-se de uma lista extensa de potenciais necessidades dos alunos. Esta lista detalha algumas características dos alunos, tendo por referência um projeto financiado da União Europeia que, para além de definições, sugere ações para realizar as adaptações e acolher de forma adequada as diferenças.

10.4 Guião para o debate com o mentor - é o núcleo do módulo e oferece ao mentor as diretrizes para a organização de uma discussão sobre o contexto específico.

D. Sugestão para a implementação do módulo



O mentorando deve responder ao questionário de autorreflexão (10.1) e, posteriormente, redigir algumas conclusões sobre o seu trabalho, a sua formação e a escola, relativamente ao tópico da diversidade e da inclusão.

A atividade continua com um debate entre o mentorando e o mentor (recorrendo ao guião do ponto 10.4) e, se possível, integrado num grupo de discussão mais alargado, onde se pode incluir elementos da coordenação, colegas (professores ou outros funcionários), especialistas e até os pais dos alunos. O objetivo deste debate é a construção de um plano de ação para lidar com as necessidades dos alunos, integrando novos conhecimentos.

Se possível, e se for apropriado, podem ser discutidas as competências necessárias para trabalhar com os alunos, caso contrário, seria prudente realizar uma sessão individual antes do debate apenas com o mentor. No debate, o mentor pode apresentar os normativos nacionais que garantem a inclusão (10.2), e explorar a lista de necessidades (10.3) como ponto de partida para falar sobre determinados alunos que requerem uma atenção imediata.

Alternativamente, o mentorando pode explorar autonomamente a lista de necessidades que apresenta, resumidamente, as necessidades dos alunos e, ainda, o material incluído no kit de ferramentas i-decide, presente no link abaixo.

E. Link útil

Visite a página do projeto i-Decide, financiado pela União Europeia, que disponibiliza material e ideias para promover a inclusão. O projeto fornece aos professores e às estruturas de coordenação e direção das escolas um kit que contém sugestões práticas e literatura de apoio sobre as características dos alunos. O kit de ferramentas concentra-se em 23 necessidades, distribuídas por 13 grupos, para as quais recomendam ações concretas que promovem a inclusão. O kit de ferramentas está disponível em grego, inglês, português e romeno em: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>



10.1 FERRAMENTA DE AUTORREFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE

Com base nas respostas ao questionário, é solicitado ao mentorando que redija algumas conclusões sobre o seu trabalho, a sua formação e a escola, relativamente ao tópico da diversidade e da inclusão. Este texto pode ser utilizado como mote no debate com o mentor para a construção do plano de ação.

- **Escala de Resposta:** indique o nível de concordância com as seguintes afirmações, registando até que ponto concorda com as declarações.
 - 1 = Discordo totalmente
 - 2 = Discordo
 - 3 = Não concordo nem discordo
 - 4 = Concordo
 - 5 = Concordo totalmente

- **Itens:**
 - A. Sobre mim**
 1. Estou ciente sobre o que penso sobre as pessoas, culturas, e outros grupos diferentes.
 2. Estou ciente de como a minha identidade e perspetiva cultural influenciam os meus julgamentos.
 3. Reconheço que a diversidade entre os indivíduos pode estar na identidade de género, religião, raça, etnia, idioma, competências, orientação sexual, estatuto socioeconómico, etc.
 4. Reconheço a diversidade dentro dos grupos de indivíduos.
 5. Respeito as pessoas que são diferentes de mim na identidade de género, na religião, na raça, na etnia, na língua, nas competências, na orientação sexual, na posição socioeconómica, etc.
 6. Garanto a inclusão de todos, independentemente da sua identidade de género, da religião, da raça, da etnia, da língua, das competências, da orientação sexual, da posição socioeconómica, etc.
 7. Aproveito todas as oportunidades que me permitem experimentar lugares ou situações onde possa aprender a lidar com as diferenças e a criar novos relacionamentos.

 - B. Sobre os meus alunos e o trabalho na sala de aula**
 8. Tenho conhecimento das diferenças (identidade de género, religião, raça, etnia, língua, competências, orientação sexual, estatuto socioeconómico, etc.) existentes entre os meus alunos e entre as suas famílias.
 9. Tenho conhecimento dos diversos interesses (identidade de género, religião, raça, etnia, língua, competências, orientação sexual, status socioeconómico, etc.) dos meus alunos e das suas famílias.
 10. Tenho o cuidado de não avaliar o desempenho de um aluno com base nas diferenças culturais ou de identidade.
 11. Apoio a construção de um espírito de comunidade na sala de aula.
 12. Os meus alunos sabem os nomes, origens e interesses de cada um.
 13. Os meus alunos sentem-se confortáveis sendo autênticos na minha sala de aula.
 14. Os meus alunos partilham exemplos pessoais que refletem os seus diferentes contextos.



15. Os meus alunos partilham exemplos pessoais que refletem os seus diferentes interesses.
16. Reconheço os conflitos que resultam das diferenças entre indivíduos e grupos.
17. Abordo construtivamente os conflitos que resultam das diferenças entre indivíduos e grupos.
18. Reconheço que o meu papel de professor tem impacto sobre as minhas relações com alunos de diferentes origens e identidades.

C. Sobre o currículo e o ensino

19. Os materiais que utilizo são inclusivos, diversos e não incluem qualquer estereótipo.
20. Ofereço oportunidades para que os alunos estabeleçam ligações entre os conceitos curriculares e questões de diversidade de natureza local.
21. Ofereço oportunidades para que os alunos estabeleçam ligações entre os conceitos da curriculares e questões de diversidade de natureza global.
22. Certifico-me que as responsabilidades, atividades e interações na sala de aula sejam inclusivas (exemplo, um sistema equitativo para chamar os alunos, linguagem neutra de género).
23. Respeito as diferenças de comportamentos, valores, estilos de comunicação e idiomas na sala de aula.
24. Os materiais que utilizo são acessíveis e apropriados para alunos com problemas físicos.
25. Preparo os alunos para os novos contextos que podem ser diferentes das experiências atuais (por exemplo, faculdade, trabalho).
26. Se abordar temas controversos ou sensíveis relacionados com a diversidade e se verificar que o ambiente é tenso, não desisto.

D. Sobre a minha escola

27. Estou consciente da diversidade da minha comunidade escolar.
28. A minha escola respeita a diversidade.
29. A minha escola apoia a diversidade em: espaços públicos, programas, comités e grupos de alunos e presta serviços de apoio diferenciados.
30. Os procedimentos da minha escola afetam de forma negativa e desproporcionada os alunos de diferentes origens e identidades.
31. Os membros das associações de pais refletem a demografia da comunidade escolar.
32. A minha escola está aberta ao feedback das famílias, partilhando ideias e experiências relacionadas com a diversidade.

Adaptado de: <https://www.apa.org/ed/precollege/topss/considering-diversity/considering-diversity-tool>



10.2 QUADRO NACIONAL PARA A INCLUSÃO

- **Educação Inclusiva**

- [Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho](#)

Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos e de cada um dos alunos.

- [Manual de Apoio à Prática](#)

A DGE edita o Manual de Apoio à Prática cuja finalidade é a de apoiar os profissionais na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva, assim como apoiar os pais/encarregados de educação na sua colaboração com a escola. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.

- **Programa Nacional de Sucesso Escolar (AQUI)**

- [Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março](#)

No quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.



10.3 RECONHECER AS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Categoria e Subcategoria	Breve descrição	
Minorias Religiosas	Uma religião minoritária é uma religião mantida por uma minoria da população de um país, estado ou região. As religiões minoritárias podem estar sujeitas a estigma ou discriminação. As pessoas que pertencem a uma religião minoritária podem estar sujeitas a discriminação e preconceito, especialmente quando as diferenças religiosas se correlacionam com diferenças étnicas.	
Alunos de etnia cigana e comunidades itinerantes	O Conselho da Europa utiliza o termo «Roma» como termo genérico quando se refere aos ciganos, Sinti, Kale e grupos afins, incluindo os viajantes e os grupos orientais (Dom e Lom). Muitos ciganos vivem em condições extremamente precárias, à margem da sociedade e enfrentam níveis extremos de racismo, discriminação e exclusão social, mesmo na sua vida quotidiana.	
Deficiências intelectuais	Função Cognitiva	Indivíduos com capacidade intelectual reduzida poderão apresentar défices no funcionamento cognitivo e nos processos de aprendizagem, tais como, pouca memória, taxas de aprendizagem baixas, problemas de atenção, dificuldade em aplicar o que aprenderam, e falta de motivação (Heward, 2013).
	Comportamento Adaptativo	Comportamento adaptativo é o conjunto de competências conceptuais, sociais e práticas que todas as pessoas desenvolvem para poderem gerir o seu quotidiano (https://aaid.org). Por definição, as crianças com incapacidade intelectual apresentam défices substanciais no comportamento adaptativo. Em particular, as crianças com comportamento adaptativo tendem a ter défices nas seguintes áreas de competência: competências conceptuais, implicam o planeamento, o comportamento e o uso de conceitos abstratos; competências sociais, como comportamento geral, sentimentos sobre si mesmos, entender os outros, resolver problemas, influência de outras pessoas, seguir regras e obedecer às leis, e competências práticas, incluindo os cuidados domésticos e pessoais, gestão de dinheiro, utilização do telefone, deslocar-se, manter-se seguro e saudável, seguir horários e rotinas e manter uma vida profissional. Estas limitações podem assumir muitas formas e tendem a ocorrer em todos os domínios de atividade. As limitações nas competências de autocuidado e nas relações sociais, bem como os excessos comportamentais, são características comuns dos indivíduos com incapacidade intelectual, pelo que requerem um amplo apoio e frequentemente necessitam de aprender competências básicas de autocuidado, como vestir, comer e hábitos de higiene. Fonte: Heward, W. L. (2013). Crianças excepcionais: uma introdução à educação especial. Pearson College Div.
	Síndrome de Down	O termo síndrome refere-se a uma série de sintomas ou características que ocorrem em conjunto e definem uma determinada doença ou condição. A síndrome de Down é a causa genética mais comum das deficiências intelectuais (Roberts <i>et al.</i> , 2005). A síndrome de Down resulta de uma anomalia cromossómica. Na maioria das vezes, a síndrome de Down resulta num nível moderado de deficiência intelectual, afetando cerca de 1 em 691 nascidos vivos e a sua incidência aumenta com a idade da mãe, para aproximadamente 1 em 30 para mulheres a partir dos 45 anos. Caraterísticas da síndrome de Down: a condição biológica mais conhecida encontra-se associada à deficiência intelectual, estimada em 5% a 6% de todos os casos. Caraterísticas físicas: resulta numa baixa estatura, face plana e larga com orelhas e nariz pequenos, olhos inclinados para cima, boca pequena com céu-da-boca curto, língua saliente que pode causar problemas de articulação, hipotonia (músculos flexíveis), problemas cardíacos, suscetibilidade a infeções auriculares e respiratórias. Fonte: Heward, W. L. (2013). Crianças excepcionais: uma introdução à educação especial. Pearson College Div.
	Desenvolvimento social	Fazer e manter amizades e relacionamentos pessoais apresentam desafios significativos para muitas crianças com deficiência intelectual (Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006). As fracas competências de comunicação, a incapacidade de perceber a emoção e comportamentos incomuns ou inadequados podem levar ao isolamento social (Matheson, Olsen, & Weisner, 2007; Williams, Wishart, Pitcarin, & Willis, 2005). É difícil interagir com uma pessoa que interrompe com frequência, não mantém contacto visual e se desvia do tópico da conversa. Fonte: Heward, W. L. (2013). Crianças excepcionais: uma introdução à educação especial. Pearson College Div.



	Abusos comportamentais e comportamentos desafiantes	Os alunos com problemas intelectuais são mais propensos a apresentar problemas de comportamento (Dekker, Koot, van der Ende e Verhulst, 2002). Embora jovens com deficiências intelectuais leves ou limitadas exibam um comportamento mais antissocial do que adolescentes sem deficiências (Douma, Dekker, de Ruiter, Tick, & Koot, 2007), em geral, quanto mais grave a deficiência intelectual, maior a incidência e gravidade do comportamento problemático. Estas crianças têm dificuldade em aceitar críticas, apresentam dificuldades de controle e comportamentos bizarros e inadequados, são agressivos consigo e com os outros. Algumas síndromes genéticas associadas a deficiências intelectuais tendem a incluir comportamentos atípicos e inadequados. Por exemplo, crianças com síndrome de Prader-Willi muitas vezes demonstram comportamento autoagressivo, obsessivo-compulsivo, o que faz com que se sintam frequentemente com fome e comam substâncias não nutritivas, como fios, cabelo ou lixo (Ali, 2001; Dimitropoulos, Feurer, Butler, & Thompson, 2001; Symons, Butler, Sanders, Feurer, & Thompson, 1999). Fonte: Heward, W. L. (2013). Crianças excepcionais: uma introdução à educação especial. Pearson College Div.
Dificuldades na aprendizagem	Dislexia	A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que afeta principalmente as competências leitora e ortográfica. As características da dislexia resultam em dificuldades na consciência fonológica, memória verbal e velocidade de processamento verbal. A dislexia ocorre em várias frequências e pode ser encontrada em aspectos da linguagem, coordenação motora, cálculo mental, concentração e comportamento pessoal, que não são, por si só, indicadores de dislexia. Uma boa indicação da gravidade e persistência das dificuldades disléxicas pode ser obtida examinando como o indivíduo responde ou respondeu a uma intervenção bem fundamentada (Rose Review, 2009, p.30). Fonte: Sinais gerais: pacote amigável de dislexia, BDA (2012, pp. 4-5)]
	Problemas de leitura (dificuldade na pronúncia dos sons)	A dificuldade de leitura é, de longe, a característica mais comum dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os problemas de leitura dos alunos com dificuldades de aprendizagem incluem dificuldade ao nível do processamento de palavras, por exemplo, a incapacidade de decodificar palavras isoladas com precisão e fluência. Além disso, os alunos com este tipo de dificuldade apresentam défices na área da consciência fonológica de palavras faladas (Torgesen e Wagner, 1998). A consciência fonológica refere-se à "compreensão consciente e conhecimento de que a linguagem é composta de sons" (Simmons, Kame'nui, Coyne, Chard & Hairrell, 2011, p. 54). O aluno que enfrenta dificuldades de leitura pode apresentar as seguintes características: fraco progresso na leitura, dificuldade em juntar as letras nas palavras, hesitação ao ler, especialmente quando lê em voz alta, perde palavras/linhas ao ler ou adiciona palavras extra, dificuldade em escolher os pontos mais importantes de uma passagem (dificuldades de compreensão).
	Dificuldades na linguagem escrita	Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm um desempenho significativamente menor do que os seus colegas com a mesma idade em todas as tarefas de expressão escrita, incluindo a caligrafia, ortografia, pontuação, vocabulário, gramática e escrita expositiva (De La Paz e Graham 1997; Englert, Wu e Zhao, 2005). Os alunos apresentam as seguintes características: • tendem a demonstrar um reduzido planeamento, esforço e controlo metacognitivo em termos de escrita. • dificuldades com a ortografia, gramática e pontuação. • produzem composições fracas contendo ideias mal desenvolvidas (Heward, 2013).
	Insucesso na matemática	O raciocínio numérico e o cálculo constituem grandes problemas para muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Défices na recolha de fatores numéricos e na resolução de problemas são particularmente evidentes (Fuchs <i>et al.</i> , 2010; Geary, 2004). Tipicamente, os alunos com insucesso na Matemática têm dificuldade com: • a ordem dos números, por exemplo, unidades, dezenas, centenas • os símbolos matemáticos • a memória de uma ordem sequencial, por exemplo, tabelas, dias da semana, o alfabeto • aprender e lembrar tabelas de multiplicação • a representação, invertendo números como 2 e 5 Fonte: Heward, W. L. (2013). Crianças excepcionais: uma introdução à educação especial. Pearson College Div.
	Défices nas competências sociais	Os alunos com dificuldades de aprendizagem também são mais propensos a ter problemas sociais. As fracas competências sociais dos alunos podem-se dever à forma como interpretam situações sociais em comparação com as suas experiências, e à sua incapacidade de perceber as expressões afetivas não verbais dos outros (Meadan & Halle, 2004; Most & Greenbank, 2000). As situações sociais que apresentam dificuldades para alunos com deficiência podem ser simples ou mais complexas (De Bildt <i>et al.</i> , 2005): como ter uma conversa com um colega e decidir se alguém que parece amigável quer prejudicá-lo.



	Défice de atenção distúrbio de hiperatividade	<p>“A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que é mais frequente e grave do que é tipicamente observado em indivíduos num nível comparável de desenvolvimento” (American Psychiatric Association, 2000a, p. 85).</p> <p>Alguns alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em realizar uma tarefa pois apresentam altos índices de hiperatividade. Crianças que exibem consistentemente esses problemas podem ser diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).</p> <p>Os alunos com TDAH apresentam as seguintes características: falta de atenção, falta de atenção aos detalhes, dificuldade em manter a atenção nas tarefas ou atividades, não presta atenção ao que ouve, não segue as instruções (por exemplo, inicia uma tarefa, mas rapidamente se distrai), não gosta de tarefas que exigem um esforço mental sustentado, perde frequentemente coisas, impulsividade associada à inquietação e agitação permanente, corre ou sobe a estruturas e muitas vezes fala excessivamente alto ou faz barulho, deixa escapar respostas, não espera pela sua vez, interrompe os outros, age sem pensar (por exemplo, inicia uma tarefa sem ler ou ouvir as instruções), encontra-se frequentemente "em movimento", tem dificuldade em resistir às tentações.</p> <p>Fonte: adaptado de American Psychiatric Association, 2011c.</p>
	Distúrbio do espectro do autismo	<p>Características dos Transtornos do Espectro Autista (adaptado de DSM-5 Autism Spectrum Disorder 299.00 (F84.0)).</p> <p>A. Défices persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, que se manifestam pelo seguinte, (os exemplos são ilustrativos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na reciprocidade socio emocional, variando, por exemplo, de dificuldades nas interações sociais em conversas do dia a dia, à reduzida partilha de interesses, emoções ou afetos. 2. Em comportamentos de comunicação não verbal usados na interação social, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, inadequações no contacto visual e na linguagem corporal, défices na compreensão dos gestos ou uma total falta de expressões faciais. 3. No desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades de ajuste de comportamento a vários contextos sociais, a dificuldades em partilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos e a ausência de interesse em colegas. <p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por, pelo menos, dois dos seguintes comportamentos (os exemplos são ilustrativos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotípias motoras simples, alinhando brinquedos ou lançando objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência na repetição, adesão inflexível às rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, angústia extrema em pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou comer o mesmo todos os dias). 3. Interesses altamente restritos e fixos que são excessivos em intensidade ou foco, como forte apego ou preocupação com objetos incomuns, com interesse excessivamente circunscrito ou perseverante. 4. Híper ou hipo reatividade aos estímulos sensoriais, ou interesses incomuns nos aspetos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicos, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento).
Distúrbios da Comunicação e da Linguagem	Défices de comunicação	<p>Um distúrbio de comunicação é uma debilidade na capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos ou sistemas de símbolos verbais, não verbais e gráficos. Um distúrbio de comunicação pode ser evidente nos processos de audição, linguagem e/ou fala e pode variar em gravidade, de leve a profundo. Os indivíduos podem demonstrar apenas um ou diferentes combinações de distúrbios de comunicação. Um distúrbio de comunicação pode ser resultado de uma deficiência primária ou pode estar associado a outras deficiências.</p> <p>Fonte: American Speech-Language-Hearing Association (1993). Definições de distúrbios e variações de comunicação. Disponível em: www.asha.org/policy</p>
	Distúrbios da linguagem	<p>Um distúrbio de linguagem implica a compreensão indevida e/ou o uso equivocado de sistemas de símbolos falados, escritos e/ou outros.</p> <p>O distúrbio pode envolver (1) a forma da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe), (2) o conteúdo da linguagem (semântica) e/ou (3) a função da linguagem na comunicação (pragmática) em qualquer combinação.</p>
	Distúrbios da fala	<p>Os três tipos básicos de distúrbios de fala são: (a) distúrbios de articulação (erros na produção de sons de fala), (b) distúrbios de fluência (dificuldades com o fluxo ou ritmo da fala) e (c) distúrbios de voz (problemas com a qualidade ou uso da voz).</p>
Deficiências Sensoriais	Problemas auditivos	<p>Por definição, “a deficiência auditiva pode ser permanente ou variável, que afeta adversamente o desempenho de uma criança, mas não está incluída na definição de ‘surdez’”, conforme definido pela Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA).</p> <p>Fonte: http://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/hearing-impairments/</p>



	Problemas visuais	<p>“A deficiência visual, também conhecida como perda de visão, é uma diminuição da capacidade de ver, num determinado grau, que causa problemas não corrigíveis por meios habituais, como os óculos.” (Organização Mundial da Saúde). Os problemas de visão mais comuns afetam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nitidez ou clareza da visão (acuidade visual) • O alcance normal do que se vê (campos visuais) • A cor
Deficiências Físicas	Malformação congénita no sistema músculo-esquelético	<p>As malformações congénitas são anomalias estruturais, funcionais ou metabólicas, que podem manifestar-se desde o nascimento ou na primeira infância.</p> <p>“Diferentes tipos de processos patogénicos que levam a anomalias estruturais são referidos pelos termos malformação, rutura e deformação. As anomalias podem ser colocadas numa das categorias com base no estado de desenvolvimento da alteração, no processo que causou a mudança, ou no resultado final (Roger E. Stevenson, Benjamin D. Solomon, David B. Everman, Human Malformations and Related Anomalies, Oxford University Press, 2015).</p> <p>As pessoas avaliadas com uma deficiência média são orientadas para atividades profissionais que requerem um esforço físico reduzido, que não implique percorrer longas distâncias ou pegar em objetos pesados. Geralmente, necessitam de dispositivos de postura e tratamento de recuperação, para evitar a deterioração das funções articulares. As pessoas avaliadas com uma deficiência grave precisam de meios compensatórios (prótese, órtese, etc.), adaptados de acordo com a sua atividade e os membros afetados. Os indivíduos também podem necessitar de meios especiais de deslocação (cadeira de rodas, automóveis adaptados, etc.), de um espaço adaptado e de assistência nas atividades diárias.</p>
	Escoliose	<p>A escoliose é uma deformidade tridimensional que ocorre quando a coluna se torna anormalmente torcida e curvada lateralmente. O termo “é derivado da palavra grega que significa ‘torto’ e foi utilizado pela primeira vez por Galeno (AD 131-201) para descrever uma deformidade espinhal em forma de ‘S’ ou ‘C’. Embora definida como uma curvatura lateral, como visualizada na radiografia plana, a deformidade é, na verdade, tridimensional e envolve alterações nos planos frontal, sagital e transversal da coluna vertebral. Esta deformidade pode ocorrer tanto na parte superior como inferior das costas e afeta, muito raramente, a região do pescoço. A causa para a maioria das curvaturas da coluna vertebral é desconhecida (escoliose idiopática). (Dolores M. Huffman, Karen Lee Fontaine, Bernadette K. Price. Problemas de Saúde na Sala de Aula, guia de referência de A-Z, para educadores, p. 275).</p>
	Cifose	<p>Em termos gerais, a cifose é uma condição que se refere a uma curvatura exagerada das costas. De acordo com a definição especializada, “a cifose estrutural é uma deformidade convexa posterior da coluna vertebral que pode aparecer na infância e piorar com o crescimento, principalmente durante o surto de crescimento púbere. A curvatura anormal pode ser lisa, definindo cifose redonda, ou pode exibir um padrão angular acentuado. [...] A cifose angular é a mais grave das duas formas. As principais causas de cifose redonda são a cifose postural e a doença de Scheuermann. (Novos Insights para o Profissional de Saúde, Atlanta, Scholarly Edições, 2013)</p>
	Disfunção somática	<p>“A disfunção somática pode ser definida como função prejudicada ou alterada de componentes relacionados do sistema somático (estrutura corporal): estruturas esqueléticas, artrodiais e mio fasciais e os seus elementos vasculares, linfáticos e neurais relacionados” (Conselho Educativo sobre Princípios Osteopáticos, 2009).</p> <p>“A disfunção somática não é um dano nos tecidos que o organismo deve restabelecer, mas sim, um distúrbio da programação do organismo no comprimento, tensão, resistência da superfície articular que afeta a mobilidade, a eficiência do fluxo de fluido tecidual e o equilíbrio neurológico.” (Marc Micozzi, Fundamentos de Medicina Complementar e Alternativa, Saunders Elsevier, 2010, p. 244)</p>
	Lesão na espinhal medula	<p>A medula espinhal pode ser geralmente definida como um grupo de nervos que percorre a coluna e transporta sinais entre o organismo e o cérebro. Uma lesão da medula espinhal (Sci) representa danos que causam alterações na sua função, que podem ser temporários ou permanentes.</p> <p>Geralmente, as respetivas alterações implicam a perda da função muscular, da sensação ou da função autónoma nas partes do organismo abrangidas pela medula espinhal e que estão abaixo do nível da lesão. Como consequência, os pacientes apresentam frequentemente défices neurológicos e incapacidades permanentes e, muitas vezes, devastadoras.</p>
	Distrofia muscular	<p>A distrofia muscular(DM) pode ser definida como um grupo coletivo de distúrbios hereditários não inflamatórios, mas progressivos, que afetam a função muscular (Alan E. H. Emery, Muscular Dystrophy, Oxford University Press, 2008, 3).</p>
	Poliartrite reumatoide	<p>A artrite reumatoide juvenil (ARJ) é um tipo de artrite que causa inflamação e rigidez articular por mais de seis semanas numa criança com 16 anos ou menos.</p> <p>A inflamação causa vermelhidão, inchaço, calor e dor nas articulações, embora muitas crianças não se queixem de dor nas articulações. Qualquer articulação pode ser afetada e a inflamação pode limitar a mobilidade.</p>
	Paralisia	<p>A cadeia de células nervosas que vai desde o cérebro, através da medula espinhal até aos músculos, é chamada via motora. A função muscular requer conexões intactas ao longo desta via motora. Os danos em qualquer ponto reduzem a capacidade do cérebro em controlar os movimentos do músculo. A ineficiência causa fraqueza, também chamada parestesia. A perda completa de comunicação impede qualquer movimento voluntário e a falta de controlo dá origem à paralisia. Certas anomalias hereditárias nos músculos causam paralisia temporária, em que a fraqueza se manifesta de forma intermitente.</p>



Alunos de contextos carenciados	Famílias carenciadas	Considera-se que as pessoas vivem em situação de pobreza quando os respetivos rendimentos e recursos são de tal forma inadequados que as excluem de ter um nível de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem. Em virtude da sua pobreza, podem ainda sofrer de várias desvantagens como desemprego, baixos rendimentos, fracas condições de habitação, cuidados de saúde insuficientes, e experienciar obstáculos na aprendizagem ao longo da vida, no acesso à cultura, ao desporto e a atividades recreativas.
	Famílias violentas	A violência doméstica, neste contexto, refere-se ao abuso e/ou agressão de crianças ou adolescentes pelos seus pais – violência parental-, ou a adultos, pelos seus parceiros íntimos. Os sinais de que um aluno sofre de violência doméstica são, por exemplo: queixas físicas, cansaço, preocupação constante com possível perigo e/ou a segurança dos entes queridos, tristeza e/ou afastamento de outras pessoas e das atividades, dificuldade em estar atento nas aulas, explosões de raiva dirigidas a colegas, professores ou a si mesmo e <i>bullying</i> . Fonte: L. Baker, P. Jaffe, L. Ashbourne, Crianças expostas a Violência Doméstica. Um manual para professores para aumentar a compreensão e a resposta comunitária, p.9]
Aluno Migrante, Refugiado, Requerente de Asilo	Refugiados, requerentes de asilo e menores não acompanhados	De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Refugiados, de 1951, que é o documento jurídico fundamental que determina o estatuto e os direitos dos refugiados, assinado por 144 Estados Contratantes, “um refugiado é alguém que, devido a um receio fundado de ser perseguido por razões de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política, está fora do seu país de origem e não pode ou, devido a esse receio, não está disposto a recorrer (ele próprio) à proteção desse país”. De acordo com a Agência de Refugiados da ONU, um requerente de asilo é alguém cujo pedido de refúgio ainda não foi processado. A expressão “menor não acompanhado” refere-se a todo o menor com menos de dezoito anos e que esteja separado de ambos os pais e não esteja sob a tutela de um adulto que, por lei ou pelos costumes, tenha a responsabilidade de o fazer (ONU, “Refugee Children: Guide lines on Protection and Care”, p.121).
	Alunos migrantes	A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos dos Migrantes define os migrantes da seguinte forma: “O termo migrante, constante da alínea a) do n.º 1 do artigo 1.º deve ser entendido como abrangendo todos os casos em que a decisão de migrar é tomada livremente pelo indivíduo em causa, por razões de conveniência pessoal e sem intervenção de um fator externo vinculativo.”
Alunos com problemas de saúde	Asma	A asma é uma doença pulmonar crónica (de longo prazo) que inflama e estreita as vias aéreas. A asma causa períodos recorrentes de sibilância, aperto no peito, falta de ar e tosse. Geralmente, a tosse ocorre à noite ou no início da manhã. Alunos com asma podem a qualquer momento: <ul style="list-style-type: none"> • ter surtos de tosse, sibilância e problemas respiratórios graves • ter necessidade de tomar medicação oral ou inalatória • sentir-se nervosos e ansiosos após utilizar os seus inaladores (também chamados broncodilatadores) • faltar a visitas de estudo que possam agravar a sua condição • solicitar a remoção de elementos alergénios nas salas de aula que possam desencadear surtos • precisar de serem dispensados da educação física ou de outras atividades quando têm crises (NHLBI, 2014).
	Diabetes	A diabetes é uma doença crónica na qual os níveis de glicose (açúcar) no sangue estão acima do normal. A diabetes tipo 1 ou diabetes juvenil é uma doença do sistema imunológico. Em pessoas com diabetes tipo 1, o sistema imunológico ataca as células produtoras de insulina do pâncreas, destruindo-as. Como o pâncreas não consegue produzir mais insulina, as pessoas com diabetes tipo 1 devem tomar insulina diariamente.
	Anemia	A anemia ocorre quando o sangue tem um número menor do que o normal de glóbulos vermelhos, ou se os glóbulos vermelhos não têm hemoglobina suficiente. A hemoglobina é uma proteína que dá ao sangue a cor vermelha e auxilia o transporte de oxigénio. Se um indivíduo é anémico, o organismo não tem oxigénio suficiente, o que faz com que se sinta cansado e fraco. A anemia grave pode danificar o coração, o cérebro e outros órgãos do corpo, e pode até causar a morte. No geral, a deficiência de ferro é a causa mais comum de anemia (Sills <i>et al.</i> , 2016). A deficiência de ferro é, geralmente, detetada precocemente pelos pediatras numa avaliação de rotina, pois os sintomas são muito peculiares. São sintomas de anemia: a dificuldade em manter a temperatura corporal, o aumento da probabilidade de infeções, a fadiga, a fraqueza, a pele pálida, os batimentos cardíacos rápidos ou irregulares, a falta de ar, a dor no peito, as tonturas, os problemas cognitivos, as mãos e os pés frios, as dores de cabeça e a irritabilidade.
	Epilepsia	A epilepsia é um distúrbio neurológico. O cérebro contém milhões de células nervosas chamadas neurónios que comunicam através de cargas elétricas. Uma convulsão ocorre quando há uma súbita e breve onda excessiva de atividade elétrica no cérebro, entre as células nervosas. Esta condição resulta numa alteração na sensação, no comportamento e na consciência. Além de potenciais dificuldades com a memória, os alunos com epilepsia podem ter problemas específicos de aprendizagem, como dificuldades de atenção e de processamento, ou efeitos colaterais associados à perturbação do sono e ao cansaço, decorrentes de crises noturnas e da medicação antiepiléptica (Reilly e Ballantine, 2011). Cansaço, mudanças de humor, irritabilidade e dificuldades de concentração podem ser atribuídos aos efeitos secundários da medicação.



Alunos com problemas de saúde mentais	Cancro	<p>A leucemia é uma anomalia nas células sanguíneas da medula óssea e é responsável por cerca de 40% dos casos de cancro na infância. A mais comum é a Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA) e leucemia mieloide aguda (LMA).</p> <p>Os Tumores do Sistema Nervoso Central do cérebro e da medula espinal são os tumores sólidos mais comuns em crianças. Os linfomas têm origem em células nos gânglios linfáticos ou outros tecidos linfáticos, e incluem linfoma de Hodgkin e uma série de linfomas não-Hodgkin.</p> <p>Os tumores renais têm mais probabilidade de ocorrer nos primeiros cinco anos de vida.</p> <p>Rabdomiossarcoma é um cancro do tecido conjuntivo que pode surgir a partir de uma série de locais diferentes no corpo.</p> <p>O osteossarcoma é o tumor ósseo mais comum na infância e, frequentemente, afeta os ossos longos dos braços e das pernas. O Sarcoma de Ewing é um tumor que ocorre no osso ou no tecido mole e frequentemente surge na pelve ou nos ossos das pernas.</p> <p>O neuroblastoma tem origina em células nervosas primitivas, na glândula adrenal e numa cadeia de nervos ao longo da coluna vertebral. Embora o tatemento do neuroblastomaapresente um elevado nível de sucesso, em crianças mais velhas é mais agressivo e mais difícil de tratar.</p> <p>As crianças também podem desenvolver tumores de células germinativas, que surgem a partir de células reprodutivas, ou tumores que surgem no fígado, bem como outras formas raras de cancro.</p>
	Adições	<p>A definição de adição refere-se a uma compulsão para o uso de determinada substância, ou a continuidade de um comportamento que resulta numa sensação de bem-estar. Existem dois tipos de adição ou dependência: fisiológica e psicológica.</p> <p>Dependência fisiológica: ocorre quando uma substância, que altera o equilíbrio químico do organismo é usada de forma prolongada. O organismo desenvolve uma necessidade/desejo por essa substância em particular e se entra em abstinência, é desencadeado um conjunto de sintomas desagradáveis, que se mantêm até que essa exigência seja suprida.</p> <p>Dependência psicológica: ocorre quando o cérebro fica viciado numa substância ou comportamento específico que o "recompensa", ou seja, proporciona-lhe uma sensação de bem-estar. A mente é poderosa e, portanto, um cérebro viciado pode produzir manifestações físicas de abstinência, incluindo desejos, irritabilidade, insónia e depressão.</p> <p>Quais são os sinais das dependências?</p> <p>Ainda que indivíduos diferentes possam desenvolver qualquer tipo de adição, os sinais de alerta são bastante semelhantes e incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um foco nocivo na busca da substância/comportamento • Exclusão de outras atividades que não estejam relacionadas com o uso da substância • Sair com o objetivo principal de usar a substância • Necessidade de consumir mais substância/comportamento para obter as mesmas sensações de euforia • Negligenciar outras áreas da vida, incluindo relacionamentos, saúde ou trabalho. <p>Fonte: Reachout.com.</p>
	Depressão	<p>A depressão é um transtorno psicológico comum, acompanhado de tristeza, perda de interesse ou prazer, sentimentos de culpa ou baixa autoestima, perturbações do sono ou do apetite, sentimentos de cansaço e baixa concentração.</p>
	Distúrbios alimentares – anorexia, bulimia	<p>A expressão “transtorno alimentar” refere-se a uma condição complexa, potencialmente fatal, caracterizada por distúrbios graves nos comportamentos alimentares. Os transtornos alimentares podem ser vistos como uma estratégia para lidar com o sofrimento emocional ou como um sintoma de problemas subjacentes.</p> <p>A anorexia nervosa: o indivíduo esforça-se para atingir e manter um peso corporal inferior ao peso corporal normal para a sua idade, sexo e altura e, por isso, estará preocupado com pensamentos sobre comida e a necessidade de perder peso; poderá exercitar-se excessivamente e poderá ter comportamentos de purga.</p> <p>A bulimia nervosa: o indivíduo, após uma inestão excessiva de alimentos, tenta eliminar qualquer alimento consumido. Desta forma, desenvolve comportamentos de alto risco que podem incluir jejum, exercício excessivo, vômito autoinduzido e/ou o uso indevido de laxantes, diuréticos ou outros medicamentos. Assim sendo, a bulimia é muitas vezes menos óbvia do que a anorexia e pode passar despercebida por mais tempo.</p> <p>A compulsão alimentar implica que o indivíduo consuma alimentos em excesso e, neste caso, existe a probabilidade de aumento considerável de peso, pelo que se vêm presos num ciclo de dieta, compulsão, autorrecriminação e autoaversão constantes.</p>
	Distúrbio Obsessivo Compulsivo	<p>O transtorno obsessivo compulsivo (TOC) é um transtorno de saúde mental que afeta indivíduos de todas as idades e estilos de vida, e ocorre quando uma pessoa entra num ciclo de obsessões e compulsões. As obsessões são pensamentos indesejados, intrusivos, imagens ou impulsos que desencadeiam sentimentos intensamente angustiantes. As compulsões são comportamentos adquiridos numa tentativa de libertação das obsessões e/ou diminuição da angústia que lhes está associada.</p> <p>Fonte: Internacional OCD Foundation.</p>



	Esquizofrenia	<p>A esquizofrenia é o nome dado a um grupo de transtornos psicóticos associados a distúrbios significativos do pensamento, emoções e comportamento. Os sintomas mais comumente associados a este distúrbio são as alucinações. Um indivíduo com esquizofrenia pode ver, ouvir, provar, cheirar e sentir o que não existe. Estas experiências parecem tão reais que os esquizofrénicos têm dificuldade em acreditar na sua inexistência.</p> <p>Os delírios são crenças incomuns que não se baseiam na realidade e, muitas vezes, contradizem evidências da vida real. Os delírios e as ilusões podem começar de repente, ou podem desenvolver-se durante um período de semanas ou meses e, depois, desaparecer. Podem conduzir a um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamento desorganizado: alguém que passe por um episódio esquizofrénico pode achar difícil manter o controlo dos seus próprios pensamentos. Ler um artigo de jornal ou ver TV pode ser difícil porque é difícil a concentração. Os pensamentos e as memórias podem ser descritos como nebulosos ou confusos. - Comportamento desorganizado: comportamentos imprevisíveis também podem ser um sintoma de esquizofrenia. Indivíduos com esquizofrenia podem ficar agitados, podem gritar e dizer palavras sem motivo, pois podem sentir que não estão no controlo do próprio corpo.
	Automutilação	<p>A automutilação tem lugar quando alguém se fere ou causa algum dano a si próprio, deliberadamente. A automutilação pode assumir múltiplas formas, incluindo: cortar-se, tomar sobredosagens de medicamentos, socar-se, bater com o corpo contra algo, arranhar ou rasgar a pele, puxar o cabelo ou as pestanas, queimar-se, inalar ou cheirar substâncias nocivas, conduzir de forma perigosa e usar, de forma excessiva e abusiva, álcool e/ou outras drogas.</p>
	Stress	<p>O stress é um estado de tensão e preocupação causado por problemas na vida, trabalho, etc. O stress causa fortes sentimentos de preocupação ou ansiedade. Nos alunos, o stress pode ser causado por: exames, problemas na escola ou no trabalho, abuso sexual, físico ou emocional, novas responsabilidades, mudança para um novo lugar, um evento traumático, como a morte de um ente querido, doença recentemente diagnosticada ou crónica, deficiência, pressão dos colegas ou ser intimidado, pelas expectativas irrealistas de si mesmos, família, amigos ou cultura e realizarr demasiadas atividades.</p>
	Distúrbio Bipolar	<p>O transtorno bipolar é um transtorno cerebral biológico que causa flutuações graves no humor, energia, pensamento e comportamento. Anteriormente, era conhecida como depressão maníaca, pois faz com que o humor varie entre a mania e a depressão.</p>

Adaptado de: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/>

Consultar o conjunto de ferramentas, não só para identificar as necessidades básicas dos alunos, como também para verificar potenciais adaptações, alterações, recursos, técnicas e outras ideias para incluir todos os alunos e dar resposta às suas necessidades:

<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>



10.4 GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR

O debate em grupo pode ser realizado com a participação do mentorando, do diretor da escola, das estruturas de gestão intermédia, dos colegas (professores ou outros colaboradores), pais e especialista que já trabalharam ou trabalham com alunos com os quais que é necessária uma intervenção multidisciplinar. Este momento pode ser realizado presencialmente, ou se tal não for possível, sugere-se a utilização de uma plataforma eletrónica de comunicação.

Guião com a sugestão de questões:

- O kit de ferramentas do projeto i-decide disponibiliza uma série de estratégias para trabalhar com alunos com diferentes necessidades educativas, pelo que poderá selecionar as mais adequadas.
Nota: o mentor sugere ao mentorando um estudo prévio e autónomo do material do kit e a elaboração de um sumário das sugestões nele incluídas. Em seguida, e em conjunto, avaliam quais as que poderão ser implementadas.
- Quais são os recursos necessários e que procedimentos devem ser adotados para assegurar a implementação das sugestões?
Nota: em colaboração, identificam outras ideias que possam ser implementadas adequando-as à realidade da escola. Em seguida, iniciam a preparação de um plano de ação que inclua atividades contextualizadas, operacionalizadas por etapas e definidas num cronograma.
- Qual é a experiência dos colegas que trabalham com estes alunos?
Nota: são registadas e incluídas no plano as práticas que mostram resultados mais positivos e as que se revelam menos ajustadas, com o apoio dos presentes.
- Qual é a experiência dos pais?
Nota: os pais são convidados a partilhar as suas experiências com os filhos e são identificadas as principais necessidades, que devem ser tidas em consideração pela escola.
- Existem estruturas (por exemplo, serviços de apoio ou aconselhamento) especializadas que podem fornecer, ao mentorando, apoio para atender às necessidades dos alunos?
Nota: o mentor, em colaboração com os presentes identifica potenciais fontes de experiência interna e externa e planeia um contacto para solicitar aconselhamento.

11. Avaliação e feedback

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

A avaliação e o feedback devem fazer parte dos processos de ensino/aprendizagem são um processo incluído como um continuum em qualquer planificação de aula. A avaliação deve ser entendida como uma atividade contínua e integrada nas atividades diárias com os alunos. Neste processo é importante assegurar a prestação de feedback sobre todas as ações que os alunos realizam, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Aceder a material e informação que apoiem a abordagem dos conceitos de avaliação e de feedback
- Conhecer algumas recomendações sobre avaliação e feedback
- Refletir sobre o processo de avaliação

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo:

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
11.1 Princípios da avaliação e do feedback	Mentorando	Curta apresentação	30 minutos	Pedagógica/ Didática
11.2 Guião para o debate com o mentor	Mentor	Guião	30 minutos + 100 minutos	Pedagógica/ Didática

11.1 Os princípios da avaliação e do feedback - são baseados nas melhores práticas para prestar feedback eficaz e foram desenvolvidos por uma fundação internacional. Os princípios representam uma lista de recomendações que servem como ponto de partida para o debate ou a reflexão pessoal.

11.2 Guião para o debate com o mentor - trata-se de uma proposta que pretende apoiar o mentor a estruturar uma discussão com o mentorando sobre o processo de avaliação e de feedback. Com o guião encontram-se disponíveis 6 vídeos que podem ser utilizados para orientar a discussão.

D. Sugestão para a implementação do módulo

O módulo é profundamente dependente do contexto em que o mentorando e o mentor se encontram a desempenhar funções. Por esta razão, o guião para discussão (11.2) prevê um maior investimento de tempo do mentor para o alterar e preparar a discussão sobre o tema com o mentorando. O principal objetivo do módulo é que mentor e mentorando revejam regulamentos e práticas que reflitam as abordagens positivas do feedback eficaz. Por outro lado, os princípios (atividade 11.1) servem como referência para motivar a discussão.

11.1 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO E DO FEEDBACK

Como ponto de partida, importa considerar algumas recomendações sobre o feedback eficaz e adequado estabelecido pela Education Endowment Foundation, em 2022. O relatório foca-se os princípios do feedback eficaz, em vez dos métodos escritos ou verbais para dar feedback, e que o mentor pode seleccionar e trabalhar com o mentorando. Assim, apresentam-se os princípios:

- **Princípio 1:** estabeleça as bases para um feedback eficaz.
- **Princípio 2:** forneça feedback no tempo adequado para que se possa prosseguir com a aprendizagem seguinte.
- **Princípio 3:** planeie como os alunos irão receber e utilizar ~~recebem e utilizam~~ o feedback.
- **Princípio 4:** pondere cuidadosamente como utilizar o feedback escrito, objetivo e eficiente em termos de tempo.
- **Princípio 5:** pondere cuidadosamente como utilizar o feedback verbal objetivo.
- **Princípio 6:** proponha uma política de feedback na escola e exemplifique os princípios de feedback eficaz.



Figura 17: Feedback do professor para promover a aprendizagem do aluno [link] (Fonte: Guidance report. 2022. Joe Collin and Alex Quigley, Education Endowment Foundation.)



11.2 GUIÃO PARA O DEBATE COM O MENTOR

A avaliação e o feedback são processos dependentes do contexto local, pois estão previstos nos regulamentos internos, no plano educativo da escola, pelo que é importante que o mentor prepare uma sessão de discussão com o mentorando adequada ao contexto. Nesse sentido, o guião apresenta-se apenas como uma sugestão.

Durante a discussão, considera-se útil que o mentor partilhe as suas experiências sobre os processos, e tire proveito da experiência e visão do mentorando sobre os tópicos. É necessário que se abordem os normativos sobre a avaliação e como se encontram expressos nos planos educativos das escolas. O seguinte esquema de questões é uma sugestão de orientação para a discussão.

1. Quais são as expectativas do mentorando em relação ao processo de avaliação? Quais são as suas experiências e/ou experiências como aluno? (10 minutos)
2. Partilhe um episódio, uma experiência positiva de avaliação (o mentor). Ou uma experiência de avaliação como aluno (mentorando). (10 minutos)
3. Discuta os princípios para a avaliação e o feedback, facultando exemplos de boas práticas. Recolha alguns dados do conselho pedagógico sobre o tema e partilhe as suas idiossincrasias, debatendo a importância e a relevância das mesmas. (60 minutos)
4. Trabalhe sobre as especificidades do processo de avaliação, referindo-se aos normativos nacionais e de contexto, esclarecendo procedimentos: Como guardar as classificações dos alunos e arquivar os materiais avaliados. Como comunicar com os pais. Como fazer registos e avaliá-los. Como usar o software para a atribuição das classificações e para a manutenção de registos. (20 minutos)

Os seis vídeos que a seguir se disponibilizam (três são especificamente relacionados com a avaliação e três com o feedback) podem ser utilizados como ponto de partida para um debate mais concreto sobre as questões relevantes do processo de avaliação e de feedback. O mentor é convidado a encontrar outros exemplos, mais próximos do seu contexto escolar.

AVALIAÇÃO

Avaliação na Educação: catorze exemplos

https://www.youtube.com/watch?V=ztkqjh-_97c (4:21)

Este vídeo apresenta diferentes modalidades de avaliação como a avaliação formativa, a sumativa, a formal, a informal, a individual, entre e outras. Questões a explorar:

- Quando era aluno, que modalidade de avaliação era utilizada pelo seu professor?
- Já implementou alguma das anteriores modalidades de avaliação?
- Se a resposta à pergunta anterior for "Sim", mencione: Quais? Como as utiliza?
- Qual é a sua modalidade de avaliação preferida? Explique porquê.
- Identifique as situações em que aplicaria diferentes modalidades de avaliação.

Taxonomia de Bloom: porquê, como e exemplos.

<https://www.youtube.com/watch?V=ooy3m02ueae> (4:19)

O vídeo apresenta a "Taxonomia de Bloom" e explica o motivo pelo qual os professores devem integrar a taxonomia na sua prática. Assim, o principal objetivo deste vídeo é apoiar os



professores a compreenderem a *taxonomia de Bloom*, revelando as suas relações com a Profundidade do conhecimento (DOK) de Web.

- Conhece a *Taxonomia de Bloom*?
- Qual é a sua opinião sobre a *Taxonomia de Bloom*?
- Se pretendesse incluir a *Taxonomia de Bloom* na sua prática como o poderia fazer? Pode dar alguns exemplos?

Uma Introdução à Avaliação Realista (AR)

<https://www.youtube.com/watch?V=rufe04hq4mq> (22:41)

Este vídeo apresenta uma perspetiva diferente da avaliação, chamada Avaliação Realista (AR) de Pawson e Tilley (1997), referindo estratégias para a sua implementação.

- Conhece a Avaliação Realista?
- Qual é a sua opinião?
- Se pretendesse incluir a AR na sua prática como o poderia fazer? Pode dar alguns exemplos?

FORNECER FEEDBACK

Animação sobre feedback eficaz

<https://www.youtube.com/watch?V=ljczbslyiwi> (3:23)

Neste vídeo pode assistir a uma curta animação que revela como um professor consegue melhorar a sua prática e o processo de avaliação, quando centraliza o processo na prestação de feedback adequado para motivar os alunos para a aprendizagem.

- O que é um feedback adequado?
- Qual é a sua opinião sobre as estratégias para prestar um feedback adequado?
- Qual é a sua opinião sobre a importância do feedback na motivação dos alunos para a aprendizagem?
- Pode fornecer exemplos de feedback inadequados? E como foram resolvidos?

O Poder do Feedback

<https://www.youtube.com/watch?V=s770g-LULFY> (3:26)

O vídeo mostra o poder do "Feedback" na mudança de paradigma a nível dos professores e dos alunos. Assim, são abordados os quatro níveis que permitem o desenvolvimento do feedback e como prestar feedback construtivo na aula.

- Que potencialidades tem o feedback?
- Que implicações tem feedback no processo de aprendizagem dos alunos?
- Como convencer um colega seu a integrar o feedback como uma prática corrente?
- Como promover o feedback?

Caraterísticas de um bom feedback

<https://www.youtube.com/watch?V=Huju0xwNFKU> (4:38)

O vídeo mostra as quatro principais caraterísticas do feedback eficaz: específico, viável, oportuno e respeitoso. Nesta apresentação demonstram-se estratégias de integração do feedback nas aulas com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.

- Quais são as principais caraterísticas do feedback eficaz?
- Como convencer um colega seu a integrar o feedback como uma prática instalada?
- Como promover o feedback? Partilhe três sugestões de integração.



12. Trabalhar com os pais e encarregados de educação

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

Neste módulo o objetivo é preparar o mentorando para interagir com os pais e encarregados de educação dos seus alunos. Este tema é muitas vezes negligenciado na formação inicial de professores, no entanto, representa uma das atividades fundamentais da dimensão social/cultural/emocional da profissão docente. Assim, este módulo pretende promover o desenvolvimento de um conjunto de estratégias pedagógicas/metodológicas/sociais, para que o mentorando seja capaz de estabelecer uma relação positiva com os pais e encarregados de educação dos seus alunos.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Familiarizar-se com os procedimentos e exemplos positivos de trabalho com os pais
- Comunicar de forma eficiente e profissional com os pais e encarregados de educação
- Criar estratégias de trabalho e de relacionamento positivo com os pais e/ou encarregados de educação
- Organizar reuniões autonomamente com pais e/ou encarregados de educação
- Reagir adequadamente a diferentes abordagens e solicitações
- Partilhar informações relativas à experiência educativa com os pais e encarregados de educação

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
12.1 Introdução aos diferentes tipos/perfis de pais/encarregados de educação	Mentorando e mentor	Apresentação	90 minutos	Social/cultural
12.2 Guião de interação com os pais/ encarregados de educação	Mentorando e mentor	Guião, lista	90 minutos	Social/cultural

12.1 Introdução aos diferentes tipos/perfis de pais/encarregados de educação - é uma apresentação que contém diferentes tipos de respostas a cenários que o mentorando pode encontrar no trabalho com os pais e encarregados de educação. O documento, além de conter uma visão teórica sobre o tema, enumera as oportunidades de colaboração, definindo cenários de trabalho, que podem ser objeto de simulações com a participação do mentor e do novo professor numa tentativa de experimentação das recomendações fornecidas.

12.2 Guião para a interação com os pais/encarregados de educação - inclui uma compilação de competências sociais com sugestões, táticas e estratégias psicológicas/sociológicas para estabelecer uma comunicação formal entre o professor e os pais e encarregados de educação, sugerindo diferentes formas de interação como reuniões



presenciais, videoconferências, relação de 1:1, trabalho em grupo e apresentações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

D. Sugestão para a implementação do módulo

Idealmente, um mentorando inicia este módulo, observando o seu mentor a interagir com os pais e encarregados de educação. Posteriormente, e só depois de participar em algumas reuniões como observador passivo, o mentorando e o mentor começam a trabalhar sobre os materiais incluídos neste módulo, apoiados ou não no modelo, aqui sugerido. Assim, em primeiro lugar, o mentor deve apresentar os diferentes tipos/perfis de pais e encarregados de educação, utilizando a apresentação como referência, podendo explorar as estratégias e ferramentas incluídas neste módulo, com o propósito de otimizar a interação e estabelecer (12.1).

Neste trabalho deve ser ponderado o recurso à simulação, evitando a transmissão passiva de informação. Assim, o mentorando deve ser colocado no centro do processo e o mentor deve aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, criando situações próximas da realidade e usando-as para comentar de forma positiva o processo de interação. O guião de interação com os pais (12.2) pode ser usado numa das discussões entre o mentor e o mentorando ou pode ser explorado autonomamente pelo mentorando.

E. Links úteis

<https://www.verywellfamily.com/parents-and-teachers-working-together-620922>

<https://www.edutopia.org/article/new-teachers-working-with-parents-resources>

<https://www.acer.org/au/discover/article/parents-and-teachers-working-together>

<https://raisingchildren.net.au/for-professionals/working-with-parents/communicating-with-parents/involving-parents-in-school>

<https://pcie.ac/journals/2021/10/28/what-is-the-role-of-parents-and-teachers-in-regard-to-learning/>

https://www.academia.edu/73766090/Parents_and_early_teachers_sharing_education

https://www.academia.edu/40111087/Created_by_Teachers_for_Teachers_and_Parents

https://www.academia.edu/12283375/IT_for_Teachers_and_Parents_Communication_between_school_teachers_parents_and_students



12.1 INTRODUÇÃO AOS DIFERENTES TIPOS/PERFIS DE PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Um dos desafios dos mentorandos é a gestão da relação com os pais e encarregados de educação. Os mentorandos devem estar familiarizados com diferentes perfis de pais e encarregados de educação, com o objetivo de gerir a comunicação da forma mais positiva possível. Apresentamos uma classificação em quatro tipos de estilos parentais:

- **Autoritário** também chamado de estilo parental rígido e rigoroso, no qual os pais apresentam altas expectativas e exigências, implementando a supervisão e o controlo rigorosos, sem afeto ou apoio suficientes. Os pais estão focados em estabelecer limites e regras, ensinando sobretudo a obediência à autoridade, e a relação pai-filho é baseada numa relação de superioridade e de subordinação. As crianças são muitas vezes inseguras e contidas, e por vezes podem ser agressivas, com baixa tolerância à frustração. Assim, são alunos muitas vezes desconfiados, inseguros, com muita dificuldade em resolver problemas e preocupados em agradar aos pais/autoridade.

Exemplos de parentalidade autoritária:

- <https://www.verywellmind.com/what-is-authoritarian-parenting-2794955>
 - <https://www.webmd.com/parenting/authoritarian-parenting-what-is-it#:~:text=Authoritarian%20parenting%20is%20an%20extremely,rather%20than%20nurturing%20your%20child.>
 - <https://www.youtube.com/watch?V=ppkt8tzkny0>
 - <https://www.youtube.com/watch?V=gqwaa3bapau>
 - <https://parentingscience.com/authoritative-parenting-style/>
 - <https://www.parentingforbrain.com/authoritative-parenting/>
 - <https://www.verywellmind.com/what-is-authoritative-parenting-2794956>
 - <https://www.youtube.com/watch?V=Lj64B6P9bxs>
- **Assertivo** também conhecido por ser democrático e consistente é um estilo que combina com o controlo parental firme. Os pais fazem exigências e criam expectativas que são apropriadas à idade da criança e supervisionam com firmeza os seus comportamentos. De acordo com este padrão, os pais incentivam a curiosidade, a criatividade, a confiança e a autonomia da criança e estão atentos aos seus sentimentos, pelo que as crianças se revelam confiantes e responsáveis e com um alto grau de controlo.
 - **Permissivo** implica afeto, mas um controlo fraco. Estes pais são muito sensíveis emocionalmente, demonstram grande amor, apoio e afeto, mas fazem poucas exigências e têm um controlo fraco, pois não estabelecem limites ao comportamento. Os pais satisfazem praticamente todas as exigências e desejos da criança. Estas crianças são muitas vezes inseguras e engenhosas, impulsivas, sem controlo e propensas à agressão quando confrontadas com restrições aos seus desejos e exigências.

Exemplos de parentalidade permissiva:



- <https://www.verywellmind.com/what-is-permissive-parenting-2794957>
- https://www.canr.msu.edu/news/permissive_parenting_style
- [https://parentingscience.com/permissive-parenting/#:~:text=Permissive%20parenting%2C%20sometimes%20called%20%E2%80%9Cindulgent,limits%20\(which%20is%20problematic\).](https://parentingscience.com/permissive-parenting/#:~:text=Permissive%20parenting%2C%20sometimes%20called%20%E2%80%9Cindulgent,limits%20(which%20is%20problematic).)
- <https://www.youtube.com/watch?V=DX5xltHodYI>
- **Indiferente e/ou negligente** implica um controlo fraco e uma frieza emocional dos pais. Os pais fazem poucas ou nenhuma exigências, não têm controlo sobre o comportamento da criança e não estabelecem limites. Os pais mostram-se emocionalmente frios, desinteressados pelas atividades da criança e focados em si mesmos. Os pais raramente mostram afeto e as crianças são muitas vezes desobedientes e hostis, têm baixa autoestima e são propensas a comportamentos delinquentes, pois são inseguros, têm um humor mutável e não têm controlo.

Exemplos de parentalidade permissiva:

- <https://www.parentingforbrain.com/uninvolved-parenting/>
- <https://www.verywellmind.com/what-is-uninvolved-parenting-2794958#:~:text=Uninvolved%20parenting%2C%20sometimes%20referred%20to,dismissive%2C%20or%20even%20completely%20neglectful>
- <https://www.youtube.com/watch?V=j6hr64dnvk0>

O mentorando deve conseguir reconhecer o perfil dos pais e encarregados de educação para adequar a sua ação e o comportamento.

Além desta caracterização, existem outras sugestões de perfis que pode ser útil conhecer e, por isso, são aqui referidos: executivo, desaparecido em ação, coração mole, "Pós-Escolar" e o fortemente envolvido. No seguinte link pode conhecer estes conceitos: <https://teach.com/resources/how-teachers-can-work-with-5-different-parent-personality-types/>



12.2 GUIÃO PARA A INTERAÇÃO COM OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Uma das relações mais difíceis de gerir na escola, para um professor, é a relação com os pais. Neste sentido, importa preparar o mentorando para essa dimensão do trabalho, pelo que se sugere que:

- Seja estabelecida uma relação baseada na confiança, o que passa pela confidencialidade. Assim o conteúdo das conversas com os pais não deve ser passado para fora da relação.
- Seja estabelecida uma boa comunicação desde o início do ano letivo, o que é também muito importante, pelo que a relação com os pais não deve cingir-se a conversar só quando acontece um problema.
- A relação seja gerida com a noção de que todos os envolvidos têm um interesse comum e trabalham para o mesmo fim, pelo que o professor não deve colocar-se num patamar superior.
- Disponibilize o seu nome, contactos da escola e horários de atendimento.
- Antes de qualquer reunião, defina os tópicos em discussão e comunique-os com antecedência.
- Durante as conversas, coloque um ar informal e adote uma postura aberta e bem-humorada.
- Se os pais e os encarregados de educação não comparecerem à reunião, ligue ou escreva, no sentido de perceber o que passou, evite acusações e julgamentos precipitados.
- Não centre a conversa com os pais apenas nos aspetos negativos ou problemas do aluno, lembre-se de referir também aspetos positivos e oportunidades de melhoria.
- Aproveite a oportunidade para referir o papel do esforço na obtenção do sucesso.
- Considere sempre como pode envolver os pais e os encarregados de educação nas atividades curriculares e extracurriculares da escola.
- Durante a conversa, não demonstre tédio e impaciência, e evite os seguintes comportamentos: rodar a caneta, folhear os papéis, olhar para o relógio, atender o telemóvel ou estar frequentemente a olhar para ele.
- Nunca discuta com um pai ou um encarregado de educação agressivo fora da escola e, nesses momentos, tenha em atenção que:
 - Deve manter a calma.
 - Deve deixá-lo desabafar, não deve interrompe-lo, mas não tolere vulgaridades.
 - Não deve gritar com os pais, pois tal revela fraqueza e insegurança.
 - Não deve ser violento, não deve fazer ameaças e não deve culpar.
 - Deve manter uma distância de segurança, para que possa recuar, se necessário.
 - Deve falar com uma voz clara e segura, mostrando interesse em resolver o problema.
 - Deve focar-se no problema.

Neste guião, a comunicação detém um lugar de destaque, uma vez que a boa comunicação é imprescindível para a manutenção de uma relação positiva. Desta forma, considera-se fundamental que a formação inicial de professores inclua momentos de desenvolvimento de competências de comunicação. Neste sentido as competências de comunicação incluem três competências chave:



- **A escuta ativa** - esta competência implica que:
 - Consinta que os pais falem sem interrupções.
 - Se concentre no que os pais dizem e se esforce por entender os seus sentimentos.
 - Preste atenção aos sinais verbais e não verbais.
 - Use uma linguagem corporal apropriada para revelar o seu interesse e atenção
 - Consinta pausas ou momentos de silêncio.

Exemplos de estratégias para desenvolver a escuta ativa:

- <https://www.skillsyouneed.com/ips/active-listening.html>
- <https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/coaching-others-use-active-listening-skills/#:~:text=Active%20listening%20requires%20you%20to,actively%20engaged%20in%20the%20conversation.>
- <https://www.thebalancecareers.com/active-listening-skills-with-examples-2059684>
- <https://www.youtube.com/watch?V=rzsvh8ywzsq>
- <https://www.youtube.com/watch?V=7wucyjixdq>
- <https://www.youtube.com/watch?V=-bdbizcnbxg>

- **Questionamento** - esta competência implica que:
 - Coloque questões abertas sempre que possível, especialmente no início da conversa.
 - Coloque sub-perguntas para esclarecer uma afirmação ou para verificar a precisão da informação, realizando um registo.
 - Faça perguntas fechadas para obter informações específicas.
 - Evite perguntas diretas e de conteúdo sensível.
 - Evite fazer várias perguntas ao mesmo tempo.
 - Permita que os pais tenham tempo suficiente para responder à sua pergunta.
 - Faça perguntas com formulações diferentes, utilizando uma linguagem simples.

Exemplos de estratégias para desenvolver o questionamento:

- <https://www.skillsyouneed.com/ips/questioning.html>
- https://www.mindtools.com/pages/article/newtmc_88.htm
- <https://www.marketing91.com/questioning-skills/>
- <https://www.youtube.com/watch?V=imfu12epyci>
- <https://www.youtube.com/watch?V=tzsp0qluewy>
- https://www.youtube.com/watch?V=1do0do_wme

- **Comunicação não-verbal** - também conhecida como linguagem corporal pois a comunicação é efetuada através de múltiplos movimentos corporais, sem a utilização de palavras. Neste tipo de comunicação podem ser incluídos gestos, expressões faciais, posturas, movimentos oculares, o toque físico e outros movimentos corporais. A linguagem corporal pode ser aprendida e deve ser praticada, pois é a comunicação não-verbal que muitas vezes denuncia a autenticidade das mensagens, quando os movimentos contradizem a linguagem verbal. Esta competência implica que:



- Aprenda a diferenciar a linguagem corporal positiva da negativa. Quando o corpo está tenso, a linguagem corporal é "negativa". Esta informação pode estar associada ao stress, desconforto ou raiva. Por outro lado, a linguagem corporal "positiva", implica o relaxamento, pode indicar felicidade, confiança e honestidade.
- Preste atenção ao tom da voz, pois denuncia o seu humor. Por exemplo, quando se está triste, a voz tende a ser plana. Vozes mais rápidas, mais felizes ou mais alegres são sinais indicativos de felicidade.
- Preste atenção à respiração. Se alguém está com raiva, o rosto pode mudar de cor. Esta reação é geralmente causada pela respiração acelerada. Quando o organismo deteta uma situação de conflito, o cérebro liberta hormonas e neurotransmissores, e o cortisol entra na corrente sanguínea. Esta situação faz aumentar a pressão arterial e a frequência cardíaca, e a respiração torna-se superficial e rápida.
- Repare na curvatura dos dedos do seu interlocutor. Quando os dedos estão ligeiramente curvados em direção às palmas das mãos, pode significar que a pessoa está relaxada e que a comunicação flui.
- Observe a intensidade do seu sorriso. O sorriso pode ter significados muito diferentes, consulte outras informações sobre sorrisos aqui: <https://www.healthline.com/health/types-of-smiles>

Exemplos de estratégias para desenvolver a comunicação não-verbal:

- <https://www.verywellmind.com/types-of-nonverbal-communication-2795397>
- <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/nonverbal-communication-skills>
- <https://www.youtube.com/watch?V=akfatvk5h3y>
- <https://www.youtube.com/watch?V=fjb3mziebnu>
- <https://www.youtube.com/watch?V=akfatvk5h3y>
- <https://www.wgu.edu/heyteach/article/mastering-parent-teacher-meeting-eight-powerful-tips1612.html>
- <https://www.waterford.org/education/two-way-communication-parent-engagement/>
- <https://soeonline.american.edu/blog/parent-teacher-communication>
- <https://hrcak.srce.hr/file/331479> (Croatian)
- <https://www.waldenu.edu/online-bachelors-programs/bs-in-elementary-education/resource/nine-ways-to-improve-parent-teacher-communication>
- <https://www.youtube.com/watch?V=p3n9lrioxdc>
- <https://www.youtube.com/watch?V=ltkohxe4lnc>
- <https://www.youtube.com/watch?V=9c71hfantka>
- https://www.youtube.com/watch?V=ucwc9-z-f_A



13. Trabalhar com a comunidade local

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

O objetivo deste módulo é a identificação de entidades coletivas e individuais, da comunidade local, que possam colaborar com a comunidade educativa e escolar no desenvolvimento de atividades. Durante o módulo exploram-se estratégias de identificação das entidades e de manutenção das relações de colaboração, com o objetivo de acrescentar valor no sistema educativo. Finalmente, o módulo apresenta algumas práticas que apoiam e asseguram a cooperação multisetorial.

B. Resultados de aprendizagem esperados:

- Definir critérios de identificação dos elementos da comunidade local.
- Identificar os benefícios decorrentes da colaboração na comunidade.
- Conhecer as atividades que ocorrem ao longo do ano letivo e que podem ser desenvolvidas em colaboração com organizações externas específicas.

C. O que é que este módulo inclui – apresentação de materiais

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
13.1 Lista de verificação das entidades potencialmente relevantes	Mentor e mentorando	Apresentação	60 minutos	Social/cultural
13.2 Guião de desenvolvimento da cooperação	Mentor e/ou mentorando	Guião, modelo para apresentação	60 minutos	Social/cultural

13.1 Lista de verificação das entidades potencialmente relevantes - é um documento que descreve a importância da cooperação local, no qual se inclui uma lista de entidades relevantes e os seus interesses e áreas de ação relacionadas, que deve ser adaptado ao contexto local pelo mentor.

13.2 Guião de desenvolvimento da cooperação - é uma ferramenta que pretende apoiar o mentor no desenvolvimento de uma apresentação para sustentar a conversação entre o mentor e o mentorando. Este guião serve de modelo para planear também novas interações com os vários interessados, assente em critérios e intenções.

D. Sugestão para a implementação do módulo

As entidades em colaboração são peças de um puzzle na relação, assim se uma ou mais peças faltarem, a imagem do puzzle fica incompleta e a sua perceção comprometida. Quando educadores, administradores escolares, pais, alunos e outras organizações trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns, todo o sistema melhora significativamente. Nesta configuração, verifica-se que as entidades mostram disponibilidade e prezam a relação



investindo tempo, dinheiro, respeito e amor, com o objetivo de garantirem a prestação de um serviço de educação de qualidade. O envolvimento das entidades é assim assente no diálogo irrestrito e na interação entre os líderes e as partes interessadas (como professores, pais, alunos, etc.). Assim, a lista de verificação das entidades potencialmente relevantes (13.1) é um documento que pode ser analisado durante uma reunião entre o mentor e o mentorando ou revisto pelo mentorando de forma independente.

O guião para o mentor pretende apresentar as estratégias de colaboração (13.2), exibindo uma folha de identificação das entidades individuais e coletivas locais com as quais o mentor (e a escola) já tem um relacionamento passado e solidificado. O mentor preenche o formulário para cada entidade e partilha-a com o mentorando, juntamente com os resultados das atividades. Esta atividade pode ser desenvolvida durante a revisão do calendário escolar e do plano anual de atividades. Finalmente, a seção relativa a "novo projeto" deve ser concluída com o mentorando e deve relatar as propostas de novas colaborações.

E. Um link útil

O que é uma parte interessada na educação? - Definição e Exemplos: [What Is a Stakeholder in Education? - Definition & Examples](#)

13.1 LISTA DE VERIFICAÇÃO DAS ENTIDADES POTENCIALMENTE RELEVANTES

Introdução

Uma entidade potencialmente relevante é constituída por um indivíduo, um grupo de indivíduos ou uma organização que tem influência na comunidade e está interessada em participar, de forma ativa, na comunidade escolar. Quando se trata de uma empresa, a referência pode ser os seus colaboradores, investidores, parceiros, fornecedores e clientes. As entidades interessadas na educação são, assim, definidas como atores empenhados em preservar a história e a cultura de uma região e/ou a implementar ideias avançadas, a inovar ou a investir no desenvolvimento bem-sucedido da educação. Estas entidades passam assim a influenciar diretamente a tomada de decisões da comunidade escolar, com a intenção de melhorar o ambiente de aprendizagem, em prol de um bem maior. Deve-se assim, conhecer as entidades, a sua visão, missão e o papel que podem desempenhar quando se pretende a sua colaboração.

Porque é que as entidades externas são importantes?

Como já referido, as entidades têm o seu interesse no desenvolvimento e bem-estar do sistema educativo e escolar, por isso, é óbvio que tenham vontade em participar e que seu papel seja valorizado e reconhecido.

Cada entidade é entendida como parte integrante de uma escola ou de um sistema educativo, quando contribuem para o desenvolvimento profissional da educação e para o melhoramento do ambiente educativo e das oportunidades de aprendizagem dos alunos, colaborando e compartilhando ideias, metas e planos. No entanto, nas relações estabelecidas surgem problemas, é frequente as entidades sentirem-se subvalorizadas e incapazes de encontrarem o seu espaço de ação. As direções das escolas e os conselhos gerais reconhecem a importância da sua colaboração, no entanto, retraem-se no pedido de apoios pois receiam perder poder e serem entendidos como incapazes e assim denegrirem a sua reputação.

Quando educadores, professores, diretores escolares, pais, alunos e outras organizações trabalham em colaboração para alcançar objetivos comuns, todo o sistema educativo melhora significativamente.

Como encontrar uma entidade potencialmente relevante?

As entidades potencialmente relevantes podem ser divididas em dois grupos:

1. Entidades internas: são os grupos de pessoas dentro da comunidade escolar, normalmente alunos, pais ou membros da família, educadores, membros do conselho geral, assistentes técnicos, assistentes operacionais, etc.
2. Entidades externas: são grupos de pessoas ou organizações fora da escola, membros da comunidade, órgãos governamentais e não governamentais, autoridades locais, assistentes sociais, treinadores, fornecedores, agências, etc.

Entidades relevantes e os seus interesses:



- **Alunos:** o papel dos alunos na educação é crucial. Dependendo da idade, os alunos exigem um nível diferente de atenção e uma abordagem e programas educativos diferentes.
- **Famílias:** os pais esforçam-se por proporcionar aos seus filhos uma boa educação, e estão envolvidos no processo educativo e fornecem apoio aos alunos. Os pais controlam o desenvolvimento social e estão prontos para ajudar os líderes a aumentar o desempenho dos alunos, criando e participando em novas oportunidades de aprendizagem.
- **Membros da escola:** a escola é uma parte interessada em fornecer uma educação de alto nível. No entanto, entre os membros da escola, existem outros grupos de indivíduos que podem ser individualizados:
 - Os professores concentram-se no ensino e no progresso do conhecimento dos alunos.
 - As direções das escolas e agrupamentos são responsáveis por garantir uma educação de qualidade para os alunos da sua área escolar. Assegurando, também, condições de trabalho dignas para os professores e colaboradores. Este órgão, também, interage com as autoridades locais.
 - Outros profissionais também são envolvidos no processo, como os psicólogos, os assistentes sociais, ou os voluntários.
 - Os assistentes operacionais colaboram mantendo um ambiente confortável, seguro, fornecendo limpeza, realocação, proteção de propriedade, etc.
- **Governo:** diferentes estruturas governamentais também são partes relevantes na educação, como o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e outros. Regulam e monitorizam a estratégia educativa geral, promovem a saúde escolar e a segurança.
- **Comunidade:** os líderes comunitários prestam muita atenção ao sistema educativo. Estas entidades precisam da escola para garantir a substituição dos colaboradores e a manutenção da força da comunidade.
- **Outras organizações:** existem também outras organizações que fornecem materiais educativos, alimentos, produtos de limpeza e serviços que contribuem para a qualidade do serviço educativo.

Benefícios do envolvimento das entidades:

- Possibilidade de tomar decisões significativas mais rapidamente e com um custo menor;
- Maior apoio e segurança nas decisões;
- Maior conhecimento integrado, sustentado e criativo;
- Melhores resultados;
- Maiores índices de confiança e respeito pelas organizações e suas lideranças.



13.2 GUIÃO PARA A PROMOÇÃO DA COOPERAÇÃO

Introdução

O envolvimento da comunidade educativa (stakeholders, professores, pais, alunos e associações) assente no diálogo pretende a participação informada e sistemática na tomada de decisão para uma variedade de temas, como por exemplo, a estratégia para a inovação e desenvolvimento dos objetivos estratégicos da organização.

Estratégia de Envolvimento e Sustentação da Comunidade

Durante o processo de participação devem ser seguidas quatro etapas:

1. **Planeamento:** a definição de um plano inicial é de extrema importância para traçar as metas e definir atividades implicadas e os diferentes participantes.
2. **Participação:** trata-se da fase de envolvimento mais abrangente, que implica o debate e a recolha de visões e recomendações de todos. Nesta etapa faz-se também a classificação das informações recolhidas.
3. **Análise:** trata-se da fase, provavelmente, mais demorada, que requer a consolidação dos dados, a redefinição dos objetivos e uma nova descrição do percurso e da respetiva operacionalização.
4. **Partilha:** completa-se a proposta inicial com detalhe e apresenta-se às partes, justificando a sua intencionalidade.

Estrutura para planear e avaliar a qualidade das intervenções

O quadro é composto por quatro "dimensões" de envolvimento e um conjunto de indicadores para avaliação.



Figura 18: Esquema de avaliação da qualidade do envolvimento (fonte: <https://www.unescap.org/>)

Proposta de apresentação

Esta proposta contém um formulário de identificação dos stakeholders com os quais já existe uma relação de colaboração. O mentor é convidado a preencher o formulário para cada um dos mecenas e partilhar com o mentorando os resultados da colaboração já alcançados. Por fim, a secção relativa ao “novo projeto” deve ser preenchida com o mentorando e deve relatar novas propostas de colaboração.

Nesta fase, o mentor deve considerar o calendário e consultar o plano anual de atividades e as atividades propostas por entidades externas. Durante este trabalho, o mentor pode mencionar os benefícios que advêm da colaboração.

Identificação	
Categoria:	
Nome e Apelido:	
E-mail:	
Website:	
Atividades	



A sua participação é importante porque...	
Lista de iniciativas já desenvolvidas:	
Novo projeto	
Lista de ações a implementar:	



14. Tarefas burocráticas e administrativas

A. Qual é a ideia/meta/objetivo principal deste módulo?

A implementação do módulo visa fortalecer a capacidade do mentorando para responder aos requisitos administrativos e burocráticos das suas funções. Um dos objetivos deste módulo é dar a conhecer um conjunto de normativos legais que permita que os mentorandos possam desenvolver o profissionalismo docente numa área específica.

B. Resultados de Aprendizagem Esperados:

- Familiarizar-se com as tarefas administrativas e técnicas de forma autónoma.
- Organizar a documentação de forma eficiente.
- Conhecer o ambiente educativo e repositórios digitais relacionados com a profissão.

C. Atividades, apresentações e outros materiais incluídos no módulo

ATIVIDADE	Público-alvo	Tipo de recurso	Tempo para o recurso	Dimensão
14.1 Lista de verificação de normativos	Mentor e/ou mentorando	Lista	60 minutos	Burocrático/administrativo
14.2 Guião para a exploração do repositório	Mentorando	Guião para autoestudo	45 minutos	Burocrático/administrativo
14.3 Guião para a construção de um portfólio	Mentor e mentorando	Guião/Apresentação	60 minutos	Burocrático/administrativo

14.1 Lista de verificação de normativos - é uma lista constituída por vários normativos legais relevantes para a profissão docente. A lista contém, também, uma referência a projetos, planos e estratégias nacionais de interesse no âmbito da educação e do ensino.

14.2 Guião para a exploração do repositório - é uma ferramenta visual/prática que é apresentada para facilitar a exploração da documentação que os professores necessitam. O guião é conciso, fornecendo uma pequena lista de estratégias e atividades, bem como outras fontes que os professores podem utilizar para uma melhor gestão pessoal.

14.3 Guião para a construção de um portfólio - pretende a reflexão sobre a necessidade de manter registos pessoais sobre o cumprimento das tarefas e que sugere um conjunto de recomendações sobre como iniciar essas atividades.

D. Sugestão para a implementação do módulo

O mentorando consulta com o mentor a Lista de Verificação (14.1) e autonomamente explora o quadro normativo nacional e os regulamentos em vigor na sua organização que o podem apoiar no exercício das suas funções. O mentor e o mentorando acordam uma hora de trabalho em conjunto para analisar o Guião para a exploração do repositório (14.2) de forma prática.



Ao longo desta exploração deve ser enfatizada a importância de manter um registo pessoal das atividades e progressos. O guião para a construção do portfólio (14.3) pode ser analisado pelo mentorando de forma autónoma e contextualizada com o apoio do mentor.

E. Links úteis

Páginas nacionais:

- Ministério da Educação e Ciência: [Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.mec.pt)
- Direção-Geral da Administração Escolar: [DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar \(medu.pt\)](https://www.dgae.gov.pt)
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: [DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares \(mec.pt\)](https://www.dgeste.gov.pt)
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional: [ANQEP - home](https://www.anqep.gov.pt)
- Direção-Geral da Educação: [Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dgex.gov.pt)
- Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas: [ERTE | Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas \(mec.pt\)](https://www.erte.gov.pt)
- Capacitação Digital das Escolas: [Home | Capacitação Digital das Escolas \(mec.pt\)](https://www.cdde.gov.pt)
- Autonomia e Flexibilidade Escolar: [Início | Autonomia e Flexibilidade Curricular \(mec.pt\)](https://www.afe.gov.pt)
- Educação para a Cidadania: [Página Inicial | cidadania \(mec.pt\)](https://www.epc.gov.pt)
- Rede de Bibliotecas Escolares: [RBE \(mec.pt\)](https://www.rbe.gov.pt)
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: [CCDPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua - Home \(uminho.pt\)](https://www.ccpfc.gov.pt)

Outras páginas de interesse internacionais:

- <https://www.kindergartenworks.com/teacher-tools/organizing-digital-teacher-files/>
- <https://manikapant18.medium.com/6-awesome-ways-teachers-can-digitally-organize-their-files-f7b4ac1d66be>
- <https://learningattheprimarypond.com/blog/teacher-organization-tips-for-digital-organization/>
- <https://weje.io/blog/how-to-organize-digital-files-for-teachers>
- <https://thesimplyorganizedteacher.com/organize-classroom-computer/>
- <https://edtech-class.com/2021/05/05/teacher-spring-cleaning-how-to-organize-your-google-drive/>
- <https://digitaleducation.tdm2000.org/topic/topic-5-how-to-organize-a-repository-of-educational-digital-resources/>
- <https://truthforteachers.com/4-free-tools-for-teachers-to-manage-digital-clutter/>
- <https://shakeuplearning.com/blog/13-tips-to-organize-your-google-drive/>
- <https://gatlabs.com/blogpost/5-steps-to-organise-your-google-drive/>
- [Free Online Learning at GCFGlobal](https://www.gcfglobal.com)
- https://www.reddit.com/r/lifeprotips/comments/r31xd/lpt_request_organizing_your_computer/
- <https://lifehacker.com/the-noguchi-filing-system-keeps-paper-documents-organized-1593529432/amp>
- <https://www.howtogeek.com/howto/15677/zen-and-the-art-of-file-and-folder-organization/>



14.1 LISTA DE VERIFICAÇÃO DE NORMATIVOS

A lista (de verificação) de normativos nacionais que o professor pode vir a precisar, bem como os procedimentos do contexto, e formulários permitem a orientação do trabalho do professor e o cumprimento estrito das suas obrigações e direitos.

Gestão da carreira docente:

- **Estatuto da Carreira Docente ([AQUI](#))**
- **Aquisição de Cursos previstos no artigo 54.º do ECD**
[Portaria n.º 344/2008, de 30 de abril](#)
Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio diretamente relacionado com a área científica que lecionem ou em Ciências da Educação, para os efeitos previstos nos n.os 1 e 2 do artigo 54.º do Estatuto de Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).
- **Habilitação Profissional para a Docência ([AQUI](#))**
- **Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência**
- [Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março](#)
Cria o grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa (LGP) e aprova as condições de acesso dos docentes da LGP ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente regulado no Decreto -Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual.
- [Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro](#)
Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.
- [Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio](#)
Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- [Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho](#)
Retifica o Anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, relativo às especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre e grupos de recrutamento, republicando integralmente o referido Anexo, na versão corrigida, em anexo à presente declaração de retificação, da qual faz parte integrante.
- [Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro](#)
Regime jurídico da qualificação profissional para os grupos de recrutamento do ensino especial.
- **Aquisição de Habilitação Profissional para o Grupo de Recrutamento 120**
- [Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro](#)
Regula a aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120 pelos titulares de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, bem



como os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário.

- [Despacho n.º 2384-A/2015, de 6 de março](#)
Regulamenta o processo de certificação da qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120 — Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, e regulamenta ainda o modo de apuramento da duração da experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico adquirida no âmbito da Oferta Complementar ou das Atividades de Enriquecimento do Currículo.
- [Portaria n.º 197/2017, de 23 de junho](#)
Procede à reconstituição e alteração da Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro e à alteração do Despacho n.º 2384-A/2015, de 6 de março.
- **Aquisição de Habilitação Profissional para o Grupo de Recrutamento 290**
- [Despacho n.º 6809/2014, de 23 de maio](#)
Define regras sobre as habilitações profissionais para a docência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.
- [Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio](#)
Estabelece o novo regime jurídico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), a ministrar nos estabelecimentos de ensino públicos e na dependência do Ministério da Educação e Ciência.
- **Formação contínua (AQUI)**
- [Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro](#)
Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- [Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro](#)
Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- [Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio](#)
Estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada.
- [Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio](#)
Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de curta duração.
- [Declaração de retificação n.º 470/2015, de 11 de junho](#)
Retifica inexactidões do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio.
- [Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro](#)
Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação considerada na dimensão científica e pedagógica.
- [Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho](#)
Procede à primeira alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro.
- [Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro](#)
Procede à segunda alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro.
- **Avaliação de desempenho (AQUI)**
- [Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro](#)
Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- [Declaração de Retificação n.º 20/2012, de 20 de abril](#)



Procede à retificação de inexatidões do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

- [Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto](#)
Estabelece os critérios e procedimentos para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular previsto no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- [Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro](#)
Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- [Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro](#)
Correspondência entre a avaliação obtida nos termos do SIADAP e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do ECD, dos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública.
- [Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro](#)
Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.
- [Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro](#)
Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente, previstos no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.
- [Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro](#)
Regime de avaliação do desempenho dos docentes em exercício de funções docentes noutros ministérios, em regime de mobilidade a tempo parcial, nas escolas portuguesas no estrangeiro, e estabelece as regras para o reconhecimento da avaliação de desempenho obtida pelos docentes em exercício de funções nas Regiões Autónomas, no ensino português no estrangeiro, nas escolas portuguesas no estrangeiro e pelos docentes agentes de cooperação.

Projetos de desenvolvimento do Ministério da Educação

- **Educação Inclusiva**
- [Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho](#)
O Decreto estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos e de cada um dos alunos.
- [Manual de Apoio à Prática](#)
A DGE edita o [Manual de Apoio à Prática](#) cuja finalidade é a de apoiar os profissionais na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva, assim como apoiar os pais/encarregados de educação na sua colaboração com a escola. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.
- **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar ([AQUI](#))**
- [Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março](#)



- No quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
- **Plano de Ação para a Transição Digital**
- Plano de Ação para a Transição Digital ([AQUI](#))
Assume-se como o motor de transformação do país, tendo como propósito acelerar Portugal, sem deixar ninguém para trás, e projetar o país no mundo. Para este efeito, o Plano de Ação para a Transição Digital tem como principais áreas de foco da capacitação digital das pessoas, a transformação digital das empresas e a digitalização do Estado.
- Capacitação Digital das Escolas ([AQUI](#))
Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas constitui-se como um instrumento de reflexão e mudança de práticas nas organizações educativas e como um referencial estratégico de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho desenvolvido nas escolas, na área do digital.
- **Autonomia e Flexibilidade Curricular ([AQUI](#))**
- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular ([AQUI](#))
No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.
- [Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho](#)
Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Projeto Maia ([AQUI](#))
O Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - é um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores. O projeto tem diversas dimensões que importa sublinhar: Teórica e de Fundamentos; Conceitual; Capacitação; Acompanhamento e Investigação.
- Aprendizagens Essenciais ([AQUI](#))
Nas escolas abrangidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) são utilizadas as **Aprendizagens Essenciais (AE)**. Constituem-se como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA).
Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Desta forma, constituem-se, a par com o Perfil dos Alunos, como o referencial para a avaliação externa.



- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ([AQUI](#))
O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.
- Estratégia Nacional para a Cidadania ([AQUI](#))
A estratégia ([AQUI](#)) é um documento de referência nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.
- [Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio](#)
Regula a Estratégia de Educação para a Cidadania concordante com o sistema de ensino, a autonomia das escolas e o modelo geral de aprendizagem em que assenta a escola pública.
- **Currículo Nacional ([AQUI](#))**
Contem as propostas educativas do ensino básico e secundário

O mentor deve adaptar as informações ao contexto específico da escola, acrescentando outros regulamentos e formulários. Na listagem anterior sugere-se a inclusão das:

- planificações, regulamento interno, projeto educativo e plano anual de atividades.
- orientações para a avaliação.
- recomendações sobre a direção de turma e procedimentos sobre a relação a estabelecer com os Encarregados de Educação.
- recomendações sobre a gestão de comportamentos.
- procedimentos para a avaliação docente.

14.2 GUIÃO PARA A EXPLORAÇÃO DO REPOSITÓRIO

Neste guião encontra um conjunto de ferramentas práticas e sugestões para apoiar na exploração e organização de documentos com o objetivo a apoiar a sua utilização. A seguir encontram-se um conjunto de produtos gratuitos que permitem a construção do repositório: Google Drive, Dropbox, Nordlocker e o Tresorit.

Importa conhecer previamente se a escola possui um sistema de arquivo eletrónico ou físico designado para este fim, embora se recomende que o professor tenha um sistema independente de arquivo para manter o acesso aos seus ficheiros, pois eventualmente no futuro poderá deixar o contexto onde se encontra no presente e correr o risco de deixar de ter acesso. Neste sentido é importante conhecer qual é a plataforma em uso, que regras ditam a sua utilização e como esta funciona e como pode aceder.

Assim logo que tome a decisão sobre a plataforma que vai usar e tiver o registo, reconheça que não há uma forma perfeita de organizar os materiais e que todos podem ter a sua metodologia de arquivo. No entanto e como a intenção é apoiá-lo nesta tarefa, dispomos de 4 dicas de como o pode fazer:

DICA #1: Criar pastas e subpastas

A melhor forma de manter o controlo dos seus arquivos e de se manter organizado é com a criação de pastas e subpastas. Se criar pastas estrategicamente, saberá mais facilmente em que pasta um determinado ficheiro está armazenado. Assim, reserve algum tempo para pensar em 4 ou 5 categorias abrangentes para a tipologia de arquivos no que irá necessitar. Sugere-se: ficheiros de ensino, documentos pessoais, ficheiros de ensino que não estão relacionados com o ensino e ficheiros para aulas de apoio.

A seguir crie uma pasta para cada uma das categorias a que pode dar o nome de "pastas de nível superior". Nas subpastas, por exemplo, pode adicionar o ano letivo, por exemplo "STEM 2020-21" ou "Terceiro Ano 2020-21"

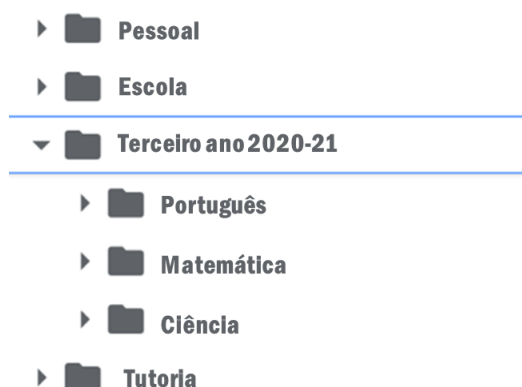


Figura 19: Pastas e subpastas

DICA #2: Utilize convenções de nomenclatura

É importante utilizar convenções de nomenclatura específicas e consistentes para dar o nome aos seus ficheiros como: Número da Unidade, Nome da Aula e outro Detalhe. A chave é usar convenções de nomenclatura consistentes e que façam sentido para si.



Figura 20: Convenção de nomenclatura

DICA #3: Utilize codificação por cores nas suas pastas

A codificação por cores tem muito a oferecer, especialmente porque os utilizadores são capazes de reconhecer e processar as cores muito mais rapidamente do que conseguem processar o texto.



Figura 21: Codificação por cor

DICA #4: Reordene as pastas utilizando números

Na página principal da Drive repare que as pastas aparecem por ordem alfanumérica, pode renomear as pastas, acrescentando no início números, classificando assim a sua prioridade. Por exemplo, pode renomear a pasta "Terceiro Ano 2020-21" para "01 Terceiro Ano 2020-21" e esta irá surgir na parte superior do Google Drive e assim sucessivamente.



Figura 22: Estabelecer prioridades

Sugestões adicionais:

- **Classificação de ficheiros**

Por predefinição, os seus ficheiros já estão ordenados por ordem cronológica. No entanto, pode aplicar outro tipo de classificação para os ordenar de forma diferente. Assim, para classificar por nome, clique no botão *Nome* logo acima da lista de ficheiros, por data, clique no botão *Última modificação* e escolha a opção de classificação desejada.

- **Aplicação de filtros**

Os filtros permitem ocultar ficheiros sem importância e pescar apenas os que procuramos. Por exemplo, se estiver à procura de uma apresentação, poderá utilizar um filtro para que só possa ver apresentações.

- **Sistema de Arquivo Noguchi**

O arquivo Noguchi apoia a manutenção da organização dos arquivos digitais autonomamente. Esta metodologia de organização tem a designação Noguchi Yukio, pois foi este economista japonês, que o desenvolveu, constituindo-se como um sistema que se organiza autonomamente, mantendo os arquivos mais importantes ou frequentemente utilizados acessíveis.

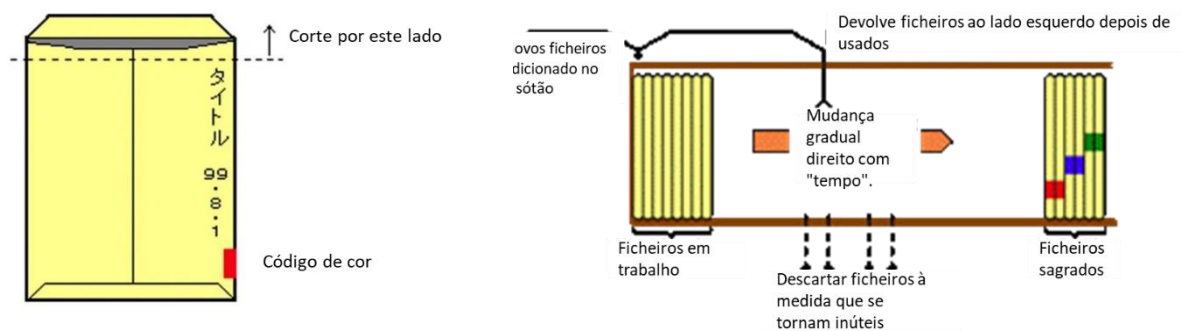


Figura 23: Esquema do Sistema de arquivo Noguchi

O sistema Noguchi funciona da seguinte forma: em alguns envelopes de 9" x 12", remova cerca de dois centímetros da parte superior do mesmo, incluindo a aba. Em seguida, escreva a data e o conteúdo do envelope na lateral e adicione uma bandeira de classificação colorida, se assim entender. A imagem acima oferece uma ilustração de como a pasta deve parecer. Após a utilização da pasta, volte a colocá-la no lugar mais à esquerda e atenda ao seguinte:

- No lado esquerdo estão as pastas que utiliza com mais frequência.
- Arquivos menos utilizados irão mover-se para o centro e para a direita.
- A extrema direita é onde encontrará os ficheiros que nunca utiliza. O sistema refere-os como "arquivo sagrado" e, ao removê-los da prateleira, eles podem ser armazenados ou eliminados com segurança, evitando que a prateleira seja entupida com inúmeros envelopes.



14.3 GUIÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM PORTFÓLIO

A prática de um professor pode ser documentada com recurso a um portfólio. Os planos de aula, as tarefas de alunos, os resumos escritos e audiovisuais, bem como avaliações, são apenas alguns exemplos do tipo de materiais que podem ser incluídos. Um portfólio deve conter mais do que apenas uma variedade aleatória de documentos ou uma lista de atividades profissionais. O portfólio deve detalhar meticulosa e atentamente a lista de ações realizadas durante um determinado período de tempo e ser manuseável pelo seu autor, como pelos utilizadores autorizados.

Independentemente do objetivo, formato e conteúdo, o portfólio pode variar, no tipo de apoio ao desenvolvimento da atividade do professor, na medida em que suporta as suas práticas. Os professores que utilizam portfólios podem ver as suas práticas documentadas e assim revê-las, discuti-las e modificá-las sempre que necessário.

O QUE É UM PORTFÓLIO?

- Os portfólios fornecem elementos documentados de práticas – que não apenas as classificações dos alunos - e o contexto para essas evidências.
- Permite refletir e melhorar o ensino ao organizar os materiais para o portfólio.
- O uso de portfólios permite o reconhecimento público e profissional do desempenho profissional.
- A utilização de portfólios perceciona o ensino como um processo contínuo de pesquisa, experimentação e reflexão.
- O portfólio profissional reúne informações relacionadas com a carreira docente de um professor.

O portfólio destina-se a demonstrar as melhores qualidades do trabalho do professor que contêm evidências do cumprimento das tarefas e a metodologia aplicada. Quando um professor constrói um portfólio deve concentrar-se nos seguintes aspetos:

- Nas crenças e valores e o que o diferencia de outros professores. Uma declaração sobre o princípio filosófico e educativo que orienta a ação educativa, deve surgir na primeira secção do portfólio.
- Nas ações, responsabilidades, tarefas, experiências, práticas, abordagens e participações realizadas pelo próprio.
- Inclui a evidência do impacto das ações na aprendizagem dos alunos, sendo aconselhável a inclusão das fontes de dados e a sua triangulação.

COMPONENTES DE UM PORTFÓLIO

1. A sua visão do ensino:

- Uma "declaração de ensino" o princípio filosófico e educativo que orienta a ação educativa, as técnicas e objetivos.
- Uma declaração pessoal onde descreve os seus objetivos de ensino a longo prazo.

2. Documentação:

- Lista das respetivas disciplinas, turmas e alunos
- Conteúdo programático com objetivos, métodos e procedimentos para avaliar a aprendizagem do aluno



- Listas de recursos materiais e recursos educativos digitais, atividades e o seu planeamento
- Avaliação, instrumentos, técnicas e tratamento de dados
- 3. Eficácia do Ensino
 - Avaliações, tratamento de dados e relatórios comparativos
 - Autoavaliações
 - Registos dos alunos
- 4. Materiais que demonstram a aprendizagem do aluno
 - Pontuações em testes padronizados ou outros, antes e depois do ensino
 - Livros de prática dos alunos ou outros livros de exercícios e prática
 - Trabalhos ou redações dos alunos e respetivo feedback
- 5. Atividades de promoção do ensino
 - Participação em seminários ou encontros profissionais
 - Planeamento de projetos interdisciplinares ou colaborativos de promoção do ensino
 - Sugestão de novas estratégias de ensino, avaliação e classificação
 - Livros didáticos, manual prático, material didático, etc.
- 6. Contribuições para a Profissão Docente
 - Publicações em jornais/revistas de ensino
 - Trabalhos e revisões de livros
 - Serviço em associações formais e informais de ensino
 - Revisão de conteúdo ou desenvolvimento curricular
- 7. Honras, Prémios ou Distinções
 - Prémios e reconhecimentos
 - Convites para partilhar conhecimento, dinamizar workshops, escrever artigos, etc.
 - Pedidos de aconselhamento

Sugestões:

- No final de um curso de ensino importa iniciar a organização de elementos que devem estar acessíveis a todo o momento na sua atividade.
- Considere que o portfólio como uma biografia autêntica e precisa de si mesmo. Não caia na tentação se retratar como o professor, mas não se esqueça de realçar os seus pontos positivos, não esquecendo as fragilidades.
- Selecione cuidadosamente os seus recursos, mas certifique-se de que estes representam a variedade dos seus métodos de ensino e não se disperse.
- Use um índice e guiões para dividir os elementos que constituem o seu portfólio.
- Certifique-se de que cada evidência do seu portfólio tem um propósito justificado. Se apresenta um exemplo de planificação, por exemplo, descreva o tema, o público, a aplicação, e a avaliação.
- Nada no seu portfólio deve ser incluído sem um comentário.



- Inclua aulas que cumpram vários objetivos, técnicas e atividades criando um triângulo de aprendizagem, que exiba uma variedade de métodos de avaliação, técnicas e projetos ou desempenhos que estão avaliados.
- Disponibilize todos os elementos devidamente contextualizados e destaque os principais elementos, evitando a dispersão.

Portfólios Eletrônicos

Quais são as diferenças entre os portfólios eletrônicos e os portfólios impressos?

- **Acessibilidade:** um dos objetivos dos portfólios é aumentar a partilha pelo que um portfólio eletrónico é ainda mais acessível a colegas se for publicado online.
- **Documentos multimédia:** os documentos podem ser apresentados numa variedade de formatos multimédia. Por exemplo, uma locução pode fornecer o contexto e perspetiva do portfólio sem necessitar de redigir.
- **Pensamento não linear:** a web facilita a relação entre elementos do portfólio de forma não linear. O processo de construção de um portfólio digital permite a visualização de outras potencialidades e uma outra exploração, o que resulta num cem número de exposições.

Portfólios online gratuitos:

- Jouno Portfolio [<https://www.jounoportfolio.com/pricing/>]
- Crevado [<https://crevado.com/>]
- Clippings [<https://www.clippings.me/>]
- Mahara [<https://mahara.org/>]
- LinkedIn (não são portfólios, mas ajuda)



Referências

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

Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.

Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.

Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.

Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.

Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.

CHAMPS, *A Proactive & Positive Approach to Classroom Management*, 2009 Pacific Northwest Publishing.

Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.

Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.

Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila), 21(2), 315- 324.

Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.

Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.

Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychonomistic Medicine* 65, št. 4:564–570.

Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation. IEEE Signal Processing Magazine 25, št. 1:176–184.

Department of Education and Training, A Teacher’s Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. Journal of Occupational Health Psychology 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, “A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers”, Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. Stress Management For Dummies. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkmann in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. Annals of the New York Academy of Science 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning.

Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. European Review of Applied Psychology 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. Canadian Journal of School Psychology 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. Journal of Education for Teaching, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l’inici de l’exercici professional [New teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. Journal of Organizational Behavior 10, št. 2:179–188.

Gayle Furlow, “How to be an exceptional mentor teacher”, teacherready, June 28, 2019
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. “Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship”, Skyward, <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>

Gonser, Sarah. 2022 “The Qualities of Exceptional Mentor Teachers”, Edutopia, <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.



Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191, št. 1:36–43.

Horneffer, P. 2020. Implementing a Flipped Classroom in Medical Education.

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

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

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>

Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.

Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.

Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.

König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. Integrative Health: a holistic approach for health professionals. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.

Križaj, Robert. 2019. Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.
- Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, *Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11*, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).
- Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.
- Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.
- Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.
- Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.
- Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc
- Mentoring Guide: a guide for mentors. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Directors Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).
- Middleton, Kate. 2009. *Stress. How to de-Stress Without Doing Less*. Oxford: Lion Hudson.

Mojša-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers: worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing.

OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Timothy D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

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

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education, PACE*.

Pianta, R. 2001. *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. *Didakta*. Spletni vir: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf (pridobljeno 28. 5. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. “A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor”, Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.



- Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>
- Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.
- Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.
- Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.
- Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn
- Talbert, R. 2021. *Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post-Pandemic*. EdSurge.
- Vieten, Cassandra. 2011. Mindfulness for Moms: The Basics. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).
- Walker, Matthew. 2017. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner.
- Washburn, Sandy. 2010. *Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self-Assessment*.
- Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.



Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

Todas as referências eletrônicas foram realizadas em outubro de 2022.