



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



# Relatório comparativo sobre a implementação dos ensaios de campo em Portugal, Espanha, Grécia, Eslovénia, Croácia e Itália

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

WP3 Validação com ensaios de campo em ambientes reais

Data: 31/01/2024

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



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



© Copyright 2021 Consórcio do LOOP

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

Todos os direitos reservados.

Este documento pode ser alterado sem aviso.



## Índice

|   |    |
|---|----|
| Resumo.....   | 8  |
| Hipótese 1 — Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as .....    | 10 |
| Hipótese 2 — A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema ..... | 10 |
| Hipótese 3 — Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema .....       | 11 |
| Hipótese 4 — Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira  | 11 |
| Hipótese 5 — Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante .....  | 12 |
| Hipótese 5 — A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as.....  | 13 |
| Hipótese 7 — A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.....   | 14 |
| Introdução .....  | 18 |
| Secção A. Avaliação quantitativa dos ensaios de campo.....  | 20 |
| Subsecção 1A: Amostras da avaliação quantitativa dos ensaios de campo .....   | 20 |
| Amostra do grupo de controlo (professores/as experientes) .....   | 20 |
| Amostra do grupo experimental (professores/as experientes).....   | 22 |
| Amostra do grupo de controlo (novos/as professores/as).....   | 24 |
| Amostra do grupo experimental (novos/as professores/as) .....   | 25 |
| Subsecção 2A: Procedimento dos ensaios de campo .....   | 26 |
| Subsecção 3A: Resultados da componente quantitativa da avaliação dos ensaios de campo   | 29 |
| Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as.....      | 30 |



|  |    |
|--|----|
| Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema ..... | 31 |
| Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema .....       | 32 |
| Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira .....  | 34 |
| Hipótese 5. Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante.....   | 35 |
| Hipótese 6. A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as;.....   | 36 |
| Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas. ....  | 38 |
| Secção B: Avaliação quantitativa dos ensaios de campo.....   | 41 |
| Subsecção 1B: Amostras da avaliação quantitativa dos ensaios de campo.....   | 41 |
| Subsecção 2B: Resultados da componente quantitativa da avaliação dos ensaios de campo  | 41 |
| Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as.....     | 41 |
| Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema ..... | 42 |
| Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema .....       | 43 |
| Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira .....  | 44 |
| Hipótese 5. Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante.....   | 45 |
| Hipótese 6. A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as .....   | 46 |



|   |           |
|---|-----------|
| Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas .....   | 46        |
| Secção C: Implementação dos ensaios de campo em Itália.....   | 47        |
| Procedimento dos ensaios de campo em Itália .....   | 47        |
| Avaliação quantitativa dos ensaios de campo.....  | 48        |
| Avaliação quantitativa dos ensaios de campo.....  | 49        |
| <i>Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as. ....</i>    | <i>49</i> |
| <i>Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema. ....</i> | <i>50</i> |
| <i>Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema. ....</i>       | <i>51</i> |
| <i>Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira.</i>   | <i>52</i> |
| <i>Hipótese 5: Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante. ....</i>  | <i>53</i> |
| <i>Hipótese 6: A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as.....</i>  | <i>53</i> |
| <i>Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.....</i>   | <i>54</i> |
| Secção D: Triangulação dos inquéritos realizados ao nível europeu .....   | 54        |
| Secção E: Conclusões e sugestões para recomendações de políticas .....  | 57        |
| Anexos .....  | 60        |
| Anexo I — Relatório nacional de Portugal (aqui).....  | 60        |
| Anexo II — Relatório nacional de Espanha (aqui).....  | 60        |
| Anexo III — Relatório nacional de Grécia (aqui).....  | 60        |
| Anexo IV — Relatório nacional de Eslovénia (aqui) .....   | 60        |
| Anexo V — Relatório nacional de Croácia (aqui) .....  | 60        |
| Anexo VI — Relatório nacional de Itália (aqui) .....  | 60        |



## Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 — Síntese da validação das hipóteses. ....  | 15 |
| Tabela 2— Eventos promovidos como parte da fase de preparação dos ensaios de campo nos países do consórcio (número de eventos/número de participantes) ..... | 27 |
| Tabela 3— Correspondência entre as várias componentes e perguntas dos questionários inicial e final, com cada hipótese a testar. ....                        | 29 |

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



## Resumo

O objetivo deste relatório é resumir as principais conclusões registadas nos relatórios nacionais relativas à implementação dos programas criados no âmbito do projeto LOOP — Capacitar os professores para o desenvolvimento pessoal, profissional e social contínuo através de programas inovadores de indução entre pares distinguindo as componentes quantitativas e qualitativas da avaliação dos ensaios de campo (ou seja, Secção A e Secção B, a consultar abaixo). Com esta distinção, o relatório comparativo descreve **as linhas gerais da preparação e implementação do Programa de Capacitação de Mentores e do Programa de Indução de Professores nas escolas** dos países parceiros (ou seja, Portugal, Espanha, Grécia, Eslovénia, Croácia e Itália), denominados de «ensaios de campo». É importante referir que o ensaio de campo realizado em Itália é apresentado em separado neste relatório em razão das diferenças na metodologia adotada, no seguimento dos desafios políticos ocorridos no país durante a implementação do projeto.

Inicialmente a parceria recorreu às suas redes para formar um grupo de escolas e professores/as com interesse em participar, divulgando uma *call* para expandir a rede do LOOP entre junho e outubro de 2022, resultando na participação de **um total de 1017 professores/as nos ensaios de campo**, incluindo:

- um grupo de controlo com **207 professores/as experientes**,
- um grupo de experimental com **217 professores/as experientes**,
- um grupo de controlo com **235 novos/as professores/as**,
- um grupo experimental com **358 novos/as professores/as**.

Como parte da preparação dos ensaios de campo, organizaram-se os seguintes eventos:

- Curso de formação «Formação para mentores» (E7) — **33 sessões com 234 professores/as experientes** do grupo experimental;
- *Workshop* «O meu programa de indução» (E8) — **14 sessões com 368 novos/as professores/as** do grupo experimental;
- «Sessão de esclarecimentos para mentores» (E9) — **12 sessões com 208 professores/as experientes** do grupo de controlo;
- «Sessão de esclarecimentos para novos/as professores/as» (E10) — **12 sessões com 262 novos/as professores/as** do grupo de controlo.



O objetivo dos ensaios de campo era **verificar a veracidade das sete hipóteses que constituem a base do projeto LOOP:**

- Hipótese 1 — Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as;
- Hipótese 2 — A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema;
- Hipótese 3 — Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema;
- Hipótese 4 — Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira;
- Hipótese 5 — Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante;
- Hipótese 5 — A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as;
- Hipótese 7 — A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.

Estas hipóteses, definidas na fase de proposta, constituem também a base do desenvolvimento dos resultados principais do projeto. Para efeitos de teste destas hipóteses, foram-se recolhendo informações ao longo dos ensaios de campo através de três métodos complementares:

- Recolha de dados através de questionários distribuídos a cada participante dos ensaios de campo: o questionário inicial, distribuído antes da intervenção e preenchido entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, e o questionário final, distribuído após a intervenção e preenchido entre julho e setembro de 2023;
- *Focus groups* organizados após os ensaios de campo. De um modo geral, **participaram 59 professores/as** (professores/as experientes, na sua maioria) entre julho e setembro de 2023;
- Entrevistas *online* com **24 professores/as** (8 mentores e 16 novos/as professores/as) realizadas 2 meses após a implementação do programa de indução, entre setembro e outubro de 2023.



Tendo em consideração as hipóteses referidas, as conclusões formuladas a partir da análise dos ensaios de campo são as seguintes:

***Hipótese 1 — Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as***

Nos seis países verifica-se um forte consenso em relação à eficácia e à necessidade de **programas formais de mentoria** para professores/as experientes. No entanto, os estudos da Grécia, Portugal e Eslovénia sublinharam a importância de adaptar estes programas às especificidades de cada contexto escolar. Adicionalmente, verificou-se uma preferência geral pelas **abordagens formais em detrimento das abordagens informais de mentoria**, como constatado nas respostas da maioria dos países (por exemplo, Grécia, Portugal e Eslovénia). Os resultados da Croácia e Espanha, no entanto, indicam que os/as novos/as professores/as podem nem sempre responder positivamente a estes programas, sugerindo que, possivelmente, este grupo requer a aplicação de estratégias diferentes ou de abordagens mais personalizadas.

Em suma, os resultados gerais destacam o valor dos programas de mentoria na formação de professores/as experientes, embora, em alguns casos, sublinhem igualmente a necessidade de implementar estes programas de forma flexível e adaptada às especificidades de cada contexto.

***Hipótese 2 — A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema***

Na maioria dos países participantes (ou seja, Portugal, Grécia, Croácia, Eslovénia, Itália), uma grande parte dos/as professores/as experientes indicou que gostaria de ter a possibilidade de desempenhar funções de mentoria. Em muitos países, os/as professores/as experientes tendem a considerar a mentoria como uma oportunidade para diversificarem a sua carreira na mesma escola ou para assumirem uma função alternativa no sistema educativo. No entanto, em Espanha, verificou-se uma diminuição da vontade de desempenhar este tipo de funções após a intervenção.



### ***Hipótese 3 — Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema***

Os seis países da parceria (Itália, Portugal, Grécia, Croácia, Eslovénia e Espanha) registaram que a mentoria teve um impacto positivo nos/as novos/as professores/as. Referem uma melhoria no desenvolvimento profissional, maiores níveis de motivação e o reforço do sentido de pertença no seio do sistema educativo. Além disso, na maioria dos países (ou seja, Itália, Portugal, Grécia, Croácia e Eslovénia) verificou-se um consenso geral de que as atividades de mentoria reduzem a probabilidade de abandono da profissão entre novos/as professores/as.

No entanto, verificaram-se alguns desvios em relação a estas tendências gerais. Especificamente em Portugal, identificou-se uma ligeira divergência na perceção do impacto da mentoria em novos/as professores/as — parte da docência acredita que outras medidas políticas também são necessárias para melhorar o panorama geral. Além disso, a docência eslovena teve reações mistas em relação ao impacto do programa de mentoria na sua intenção de permanecer na profissão docente. Embora parte da docência tenha mostrado vontade de permanecer na função, a restante parte mostrou-se menos inclinada a continuar na profissão após a intervenção. Por último, em Espanha, os resultados indicam que os/as novos/as professores/as defendem em maior medida os benefícios da mentoria e mostram um maior interesse em eventualmente assumirem funções de mentoria. No entanto, os/as professores/as experientes demonstraram maiores reservas em relação aos programas de mentoria.

Assim, a docência de todos os países, de um modo geral, considera os programas de mentoria como benéficos para novos/as professores/as, em especial no que toca a melhoria do desenvolvimento profissional, o aumento da motivação e o reforço do sentimento de pertença. Contudo, a perceção da suficiência da mentoria, se oferecida como a única medida de apoio a novos/as professores/as, divergiu, com alguns países (especialmente Portugal) a indicarem a necessidade de medidas de apoio ou políticas adicionais. O impacto no compromisso a longo prazo da docência para com a profissão também demonstra algumas variações, particularmente na Eslovénia e em Espanha.

### ***Hipótese 4 — Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira***

A maioria dos países comunicou que os programas de indução formal têm um impacto positivo na capacidade dos/as novos/as professores/as se assimilarem nas culturas escolares e cooperarem com pares. Este resultado verificou-se comumente em Itália, Portugal, na Grécia



e na Eslovénia. Um resultado consistente entre todos os países é que os/as novos/as professores/as consideram desafiante trabalhar com encarregados/as de educação e turmas diversificadas. Este resultado destaca-se na investigação realizada em Portugal e na Grécia, indicando a necessidade de melhorar esta área. No entanto, parece que o programa teve impactos mistos em relação à autoeficácia e confiança de novos/as professores/as. De um modo geral, o consenso é que os programas de indução podem melhorar ligeiramente ou ter um impacto pouco significativo nos níveis de autoeficácia e confiança de novos/as professores/as. Esta diferença é visível em Portugal, onde se registou uma ligeira melhoria, e em Espanha, onde os níveis de confiança diminuíram em alguns casos. Com base na investigação realizada, Espanha é o único país onde a Hipótese 4 foi totalmente refutada. As evidências do caso espanhol sugerem que o grupo experimental tomou uma maior consciência dos desafios da profissão, levando a uma diminuição nos níveis de confiança nas suas competências profissionais. Do mesmo modo, as evidências recolhidas na Grécia indicam que, embora os programas de indução tenham um impacto positivo em certos aspetos, também aumentaram a consciência dos/as novos/as professores/as em relação aos desafios colocados pela profissão. Esta maior consciência, em alguns casos, leva a uma maior ambivalência em relação à autoeficácia de novos/as professores/as.

Ainda que existam efeitos positivos associados aos programas de indução formal, a conclusão geral é que, particularmente aos níveis da assimilação cultural e da cooperação entre pares, continuam a verificar-se desafios em áreas como o trabalho com encarregados/as de educação e a gestão de turmas diversificadas. Além disso, o impacto destes programas na autoeficácia e confiança de novos/as professores/as varia, com alguns países a comunicarem ligeiras melhorias e outros uma diminuição dos níveis de confiança ou um aumento da ambivalência. Em conjunto, estes resultados destacam a necessidade de criar programas de indução com base em abordagens personalizadas que permitam ter em consideração as necessidades únicas de novos/as professores/as nos diversos contextos.

### ***Hipótese 5 — Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante***

Nos seis países (Itália, Grécia, Croácia, Eslovénia, Espanha e Portugal) observou-se um impacto positivo dos programas de mentoria estruturada, especificamente ao nível da melhoria das funções e do sucesso do conjunto de participantes. Por exemplo, em Itália, verificou-se que os programas permitem melhorar as funções e aumentar o sucesso da docência. Do mesmo modo, na Grécia, os programas de mentoria estruturada levaram a um aumento dos níveis de confiança da docência, particularmente de novos/as professores/as e especialmente em relação à intervenção experimental. O sucesso destes programas de mentoria estava frequentemente associado à adaptação dos mesmos às especificidades de cada contexto, como verificado em Itália, e Portugal e na Grécia. A tendência geral é que estes programas



demonstraram uma maior eficácia ou um maior impacto junto de novos/as professores/as do que de professores/as experientes. Na intervenção experimental, pôde-se observar este padrão em países como a Grécia, onde novos/as professores/as demonstraram melhorias mais significativas na sua autoeficácia, em comparação a professores/as experientes. No entanto, em Espanha, as evidências mostraram-se menos a favor da Hipótese 5 em razão das diferenças nos padrões dos grupos experimentais e de controlo. Verificou-se um aumento geral da consciência sobre os desafios da profissão, o que afetou o otimismo da docência em relação às suas competências profissionais. Isto contrastou com os resultados de outros países, nos quais se observaram impactos positivos mais claros. Adicionalmente, na Croácia, embora se tenha verificado um aumento na confiança de professores/as experientes do grupo de controlo, no grupo experimental verificou-se ou a ausência de mudanças ou uma diminuição em certos aspetos, possivelmente devido à maior consciência adquirida sobre as inseguranças profissionais. Do mesmo modo, os dados da Eslovénia sugerem um otimismo cauteloso, com benefícios claros em algumas áreas, mas uma maior ambiguidade noutras.

Em suma, apesar do impacto positivo dos programas de mentoria estruturada registado nos países estudados, as especificidades da eficácia do mesmo variaram, com alguns países a mostrarem resultados mistos ou desafios particulares. Isto indica que, embora este tipo de programas seja benéfico, a forma como são criados e implementados tem de ser consideravelmente personalizada a cada contexto nacional de modo a maximizar a sua eficácia.

### ***Hipótese 5 — A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as***

Todos os países indicaram que a formação de mentores/as tem um papel significativo na eficácia da implementação de programas de indução de professores/as. O consenso é que oferecer formação formal bem-estruturada é fundamental. Especialmente entre docentes experientes, reconhece-se que a mentoria estruturada é importante para promover o desenvolvimento profissional de novos/as professores/as. Especialmente na Eslovénia, a formação de mentores não só é valorizada como também é considerada como um elemento crucial para o sucesso do processo escolar. Por fim, em Portugal, identificaram-se alguns resultados únicos e interessantes, tais como a vontade de certificar a formação de mentoria, a necessidade de abordagens mais descentralizadas e alinhadas ao contexto escolar e a ênfase nos traços de personalidade.

Em suma, os resultados reiteram a importância da formação de mentoria no âmbito dos programas de indução de professores/as, sublinhando a necessidade de formação formal e estruturada. Contudo, existem variações ao nível da perceção destes programas e da forma como estes devem ser implementados em cada país.



## ***Hipótese 7 — A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas***

Os seis países reconhecem que os desafios existentes em relação à orientação e à atribuição de recursos colocam barreiras significativas à implementação de programas de indução nas escolas. Considerou-se este problema como particularmente crítico para a continuidade e o sucesso destes programas. Também se verificou o consenso de que os incentivos financeiros e a distribuição do tempo do corpo docente são aspetos essenciais a ter em consideração na criação e implementação de programas de indução. Vários países destacaram este aspeto como uma condição essencial. Para além desta tendência comum, em Itália, sublinhou-se a necessidade de oferecer formações de mentoria que sejam adaptáveis, abrangentes e sensíveis às necessidades de cada contexto. Isto destaca uma forma única de abordar os desafios associados à orientação e à atribuição de recursos ao focar a flexibilidade e a abrangência da formação de mentoria. Portugal destaca a necessidade de descentralizar a formação de mentoria para alinhá-la melhor aos contextos e às necessidades de cada escola. Esta abordagem difere de uma estratégia mais centralizada, o que reitera a importância das soluções localizadas. Por fim, em Espanha, verificou-se também um certo ceticismo para com novos/as professores/as em relação aos recursos e à orientação fornecidos após a intervenção, o que indica uma perspetiva única, em comparação com outros países onde este ceticismo não foi explicitamente referido.

A síntese dos resultados dos seis países revela uma compreensão comum dos desafios associados à orientação e à atribuição de recursos em termos da implementação de programas de indução de professores/as. No entanto, cada país demonstra abordagens e perspetivas únicas, tais como o destaque dado à formação de mentoria sensível ao contexto em Itália e à descentralização da formação de mentoria em Portugal. O ceticismo de novos/as professores/as verificado após a intervenção em Espanha acrescenta uma nova dimensão à compreensão do quão complexo é implementar estes programas eficazmente em seis contextos nacionais diferentes. Em muitos países, a Hipótese 7 é validada apenas parcialmente. Isto indica que, embora se reconheça a falta de recursos e orientação como um problema, esta não é a única razão subjacente à não implementação de programas de indução.



Tabela 1 — Síntese da validação das hipóteses.

| Hipótese   | Parcialmente validada | Totalmente validada    |
|--|-----------------------|------------------------|
| 1 — Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as    | ✓ (PT, ES)            | ✓ (GR, HR, SI, IT)     |
| 2 — A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema | ✓ (ES)                | ✓ (GR, PT, HR, SI, IT) |
| 3 — Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema       | ✓ (GR, HR, SI)        | ✓ (PT, ES, IT)         |
| 4 — Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira  | ✓ (PT, ES)            | ✓ (GR, HR, SI, IT)     |
| 5 — Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante  | ✓ (GR, HR, SI, ES)    | ✓ (IT)                 |
| 6 — A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as   | ✓ (PT, ES)            | ✓ (GR, HR, SI, IT)     |
| 7 — A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas  | ✓ (PT, HR, ES, IT)    | ✓ (GR, SI)             |

Os resultados detalhados da análise quantitativa e qualitativa realizada em Portugal, Espanha, Grécia, Eslovénia e Croácia estão disponíveis na [Secção A](#) e na [Secção B](#) deste documento, respetivamente. O detalhe dos resultados italianos encontra-se na [Secção C](#) do documento, uma vez que foi necessário ajustar a metodologia utilizada.



Relativamente aos inquéritos europeus, distribuiu-se o questionário *online* entre setembro e dezembro de 2023. A sua disseminação entre as direções escolares e os/as docentes de países não pertencentes ao consórcio do projeto foi prioritária. Utilizaram-se vários canais de disseminação, incluindo: i) uma campanha de disseminação com anúncios nas redes sociais de vários países europeus em inglês, alemão e francês; ii) a disseminação através do envio de e-mails para contactos institucionais fornecidos por cada parceiro do projeto; iii) a disseminação através de listas de contacto por e-mail para professores/as e escolas de vários países europeus; iv) a disseminação através de canais de comunicação de associações científicas e organizações educativas nacionais e europeias.

174 líderes escolares de vários países responderam ao questionário. Contabilizou-se um total de 94 inquéritos válidos. Aproximadamente metade destas respostas veio de países exteriores ao consórcio do projeto. Entre os países exteriores ao consórcio, a Macedónia do Norte contabilizou o maior número de respostas, seguida da Roménia. Por outro lado, entre os países do consórcio, a Grécia contabilizou o maior número de inquiridos e inquiridas, seguida de Portugal.

Quanto à docência, um total de 844 professores/as de vários países respondeu ao inquérito. Registaram-se 488 inquéritos válidos. Destes, 350 provêm de países exteriores ao consórcio e 138 de países do consórcio. Tal como verificado ao nível da liderança escolar, a Macedónia do Norte contabilizou o maior número de respostas entre os países exteriores ao consórcio, seguida da Roménia. Entre os inquiridos e as inquiridas dos países do consórcio, a Grécia contabilizou o maior número de respostas, seguida de Portugal.

De acordo com os resultados dos inquéritos europeus, existe um consenso entre a docência e a liderança escolar de vários países europeus em relação aos programas de indução de professores/as e aos processos de mentoria, sem diferenças significativas observadas entre os países do consórcio e os restantes. Esta compreensão coletiva sublinha a importância das qualificações dos/as mentores/as e do apoio estruturado fornecido durante a indução de professores/as. Além disso, está em linha com a Hipótese 3 — indicando que os programas de indução de professores/as previamente desenvolvidos, com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional e a retenção da docência — e com a Hipótese 5 — sugerindo que os programas de mentoria estruturada que são personalizados ao contexto aumentam o interesse e as taxas de sucesso da totalidade de participantes.

Verifica-se uma grande concordância em relação à ideia de que os processos de indução deveriam ser administrados por mentores/as com formação — o que está em linha com a Hipótese 6, que defende que possuir uma formação de mentoria facilita a implementação de programas de indução de professores/as. No entanto, a falta de preparação formal de mentoria também é percebida, destacando a necessidade de programas de formação abrangentes que aumentem a eficácia da indução — em linha com a Hipótese 1, que indica que os programas formais de formação de mentoria facilitam a aplicação de programas de



indução eficazes. Além disso, os/as docentes e os/as líderes escolares dos países do consórcio valorizam grandemente a validação, o reconhecimento e a monitorização contínua dos programas de formação de mentoria. Não ficou claro que a falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas (Hipótese 7), nem que a oportunidade de diversificação de carreira e de realização de funções de mentoria, dada a professores/as experientes e líderes escolares, contribui para a sua motivação e retenção no sistema (Hipótese 2). No entanto, também não se observou o contrário.

De um modo geral, os/as professores/as e os/as líderes escolares que responderam ao inquérito consideram a indução como essencial para apoiar a integração de novos/as professores/as — conforme proposto pela Hipótese 4 — o que sugere que os programas de indução formal a nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e o desenvolvimento de novos/as professores/as.

Estes resultados evidenciam a falta de preparação formal de mentoria entre inquiridos e inquiridas e destacam a importância dos programas formais de formação, da validação de novos/as professores/as e da oferta de apoio especializado a professores/as experientes que transitam para funções de mentoria. Além disso, inquiridos e inquiridas não se mostraram de acordo com a ideia de um programas de indução uniformizado, sugerindo a importância de reconhecer as diversas necessidades e contextos da docência.

A análise das respostas dos/as docentes de todos os países participantes resultou num conjunto de recomendações que apoiam a correta implementação de programas de indução nas escolas — partilhamos as mais relevantes abaixo:

- **Incentivos para professores/as experientes enquanto mentores/as** (Espanha, Croácia, Grécia, Portugal): os/as docentes propuseram a adoção de vários incentivos, como o reconhecimento formal da mentoria, a redução das horas de ensino ou a atribuição de recompensas financeiras para encorajar os/as docentes experientes a assumirem funções de mentoria;
- **Networking entre mentores e mentoras** (Espanha, Croácia, Grécia, Eslovénia): os/as docentes sugeriram a criação de plataformas para que mentores e mentoras possam entrar em contacto entre si, partilhar recursos e apoiar-se mutuamente, melhorando a experiência de mentoria através de comunidades virtuais regionais e visitas escolares;
- **Programas de indução integrados na formação de professores/as e na estratégia escolar** (Espanha, Croácia, Itália, Portugal, Eslovénia): os/as docentes defenderam a integração de programas de indução nos últimos anos da formação de professores/as e na estratégia global das escolas, focando os aspetos práticos e teóricos da prestação de apoio a novos/as professores/as;
- **Plano de acompanhamento de programas de indução** (Itália, Portugal): os/as docentes recomendaram a implementação de um plano de monitorização para partilhar boas-



práticas e experiências, envolvendo uma variedade de *stakeholders*, como a liderança escolar, a gestão e as universidades;

- **A mentoria em procedimentos escolares jurídicos e formais** (Espanha, Grécia, Eslovénia): os/as docentes destacaram a função da liderança e da gestão escolar na mentoria, especialmente em relação aos procedimentos jurídicos e escolares, e sugeriram a inclusão de abordagens de mentoria na formação da liderança escolar;
- **Adaptação da duração dos programas de indução consoante as necessidades individuais** (Itália, Portugal): os/as docentes sugeriram personalizar a duração dos programas de indução às necessidades específicas de novos/as professores/as, possivelmente aumentando a sua duração para mais do que apenas um ano letivo;
- **Recursos *online* de mentoria** (Grécia, Eslovénia): os/as docentes propuseram a criação de bancos de recursos digitais e de repositórios *online* dirigidos a mentores/as e mentorandos/as para lhes disponibilizar materiais e recursos;
- **Reflexão sobre as condições de trabalho de novos/as professores/as** (Eslovénia): os/as docentes destacaram a necessidade de abordar problemas relacionados com as condições de trabalho de novos/as professores/as, incluindo a sensação não receberem remuneração ou valorização suficientes e a necessidade de receberem apoio de superiores e colegas.

## Introdução

O objetivo deste relatório é apresentar a análise e os resultados dos ensaios de campo realizados nos países participantes no contexto do projeto *LOOP – Capacitar o desenvolvimento pessoal, profissional e social da docência através de programas de indução inovadores de indução pares*. A metodologia adotada para o projeto consiste numa investigação quasi-experimental, com a qual se procura identificar e avaliar a relação entre as medidas políticas propostas e as mudanças que estas poderão induzir nas perceções que a docência têm sobre as suas oportunidades de carreira, o seu desenvolvimento profissional e a sua motivação.

Especificamente, o objetivo da presente análise é apresentar os resultados quantitativos e qualitativos dos ensaios de campo e a verificação das seguintes sete hipóteses:

1. Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as;



2. A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema;
3. Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema;
4. Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira;
5. Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante;
6. A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as;
7. A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.

O relatório segue a seguinte estrutura:

- A Secção A inclui a avaliação quantitativa dos ensaios de campo. A Subsecção 1A da Secção A descreve os perfis estatísticos da totalidade de participantes dos ensaios de campo. A Subsecção 2A descreve brevemente a forma como se organizaram os ensaios de campo, desde a fase inicial da formação e das sessões informativas à sua conclusão. A Subsecção 3A apresenta os resultados da análise dos dados recolhidos durante os inquéritos inicial e final;
- A Secção B apresenta os resultados da análise qualitativa dos diversos estudos nacionais de forma comparativa. Primeiro, a Subsecção 1B descreve a amostra de professores/as que participou nos *focus groups* e nas entrevistas e, em seguida, a Subsecção 2B aborda os respetivos resultados;
- A Secção C descreve a implementação e os resultados dos ensaios de campo em Itália;
- A Secção D apresenta as conclusões obtidas com a triangulação dos inquéritos realizados ao nível europeu;
- Por fim, na Secção E, apresentam-se as conclusões de toda a análise.



## Secção A. Avaliação quantitativa dos ensaios de campo

Para criar os grupos-piloto e selecionar os/as professores/as a envolver, a parceria recorreu às suas redes para constituir uma reserva de professores/as e escolas interessadas, permitindo a participação de 1017 professores/as nos ensaios de campo. Este processo de expansão da rede do LOOP teve lugar entre junho e outubro de 2022, distribuindo-se a totalidade de participantes envolvida nos ensaios de campo da seguinte forma (estes números correspondem à totalidade de participantes à exceção de Itália):

- Grupo de controlo com 207 professores/as experientes;
- Grupo de experimental com 217 professores/as experientes;
- Grupo de controlo com 235 novos/as professores/as;
- Grupo experimental com 358 novos/as professores/as.

O questionário distribuído à totalidade de participantes dos ensaios de campo permitiu recolher dados quantitativos. Em relação à calendarização da recolha de dados, **questionário inicial** (distribuído antes da intervenção) foi preenchido entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, e o **questionário final**, (distribuído após a intervenção) foi preenchido entre julho e setembro de 2023. **A taxa de resposta foi de 90%**. A ligeira diminuição da taxa de resposta deve-se à transferência de parte dos/as novos/as professores/as para outras escolas no início do ano letivo.

### Subsecção 1A: Amostras da avaliação quantitativa dos ensaios de campo

Nas subsecções seguintes, apresentamos brevemente o perfil estatístico de professores/as por grupo e por país, pela ordem seguinte:

- Amostra do grupo de controlo (professores/as experientes);
- Amostra do grupo experimental (professores/as experientes);
- Amostra do grupo de controlo (novos/as professores/as);
- Amostra do grupo experimental (novos/as professores/as).

#### Amostra do grupo de controlo (professores/as experientes)

**Grécia:** 75% do grupo de controlo é constituído por mulheres, pertencentes principalmente aos grupos etários entre os 46 e os 55 (44%) e os 56 e os 65 (30%) anos de idade. Mais de metade (53%) tem mais de 20 anos de experiência. Lecionam principalmente em escolas do ensino básico (43%) com uma presença significativa em zonas urbanas (70%). Apenas 23% tem experiência de mentoria.



**Eslovénia:** o grupo é relativamente equilibrado em termos de género, com as mulheres a totalizarem 50% e os homens 43% (as pessoas pertencentes aos restantes 7% preferiram não mencionar o seu género). A maioria tem entre 56 e 65 anos de idade (28%). A docência está distribuída por níveis escolares, com uma presença mais elevada em zonas rurais (64%). Apenas 36% tem experiência de mentoria.

**Espanha:** esta amostra é predominantemente constituída por professoras (80%), com a seguinte distribuição etária: entre os 26 e os 35 (28%), os 36 e os 45 (29%) e os 46 e os 55 (24%) anos de idade. Uma percentagem significativa (54%) tem mais de 16 anos de experiência. A maioria leciona em escolas do ensino básico (81%) em zonas urbanas (90%). Um elevado número (62%) tem experiência de mentoria.

**Portugal:** a amostra é predominantemente feminina (80%) e a maioria da docência tem entre 46 e 55 (60%) anos de idade. Uma grande percentagem (80%) tem mais de 20 anos de experiência. Lecionam principalmente no ensino secundário (50%) e em zonas urbanas (65%). Apenas 20% tem experiência de mentoria.

**Croácia:** este grupo também se caracteriza por uma maioria feminina (79%), tendo a maioria da docência idades entre os 46 e os 55 (59%) anos. Uma maioria significativa (62%) tem mais de 20 anos de experiência. O nível de ensino é predominantemente o ensino secundário (62%) e a maior parte dos/as docentes lecionam em escolas de zonas urbanas (90%). Uma notável percentagem de 76% tem experiência de mentoria.

Tendo em conta a descrição acima, a amostra global de professores/as experientes do grupo de controlo possui as seguintes características predominantes:

**Género:** em todos os países, o grupo de controlo de professores/as experientes consiste principalmente em mulheres, com percentagens que vão dos 50% na Eslovénia aos 80% em Portugal e Espanha.

**Idade:** a maioria dos/as docentes tem entre 46 e 55 anos de idade, uma tendência que se verifica especialmente na Grécia, em Portugal e na Croácia.

**Experiência:** especialmente na Grécia, em Portugal e na Croácia, é comum ter mais de 20 anos de experiência.

**Localização da escola:** as zonas urbanas predominam nas amostras recolhidas na Grécia, em Espanha e na Croácia, enquanto a amostra eslovena regista a maior representação em zonas rurais.

**Experiência de mentoria:** Espanha regista a percentagem mais elevada de professores/as com experiência de mentoria (62%), sendo em Portugal que se regista a percentagem mais baixa (20%).



### Amostra do grupo experimental (professores/as experientes)

**Grécia:** no grupo experimental, 75% da totalidade de participantes é constituída por mulheres. A distribuição etária cai principalmente nos grupos de 46 a 55 (44%) e de 56 a 65 anos de idade. Cerca de 58% tem mais de 20 anos de experiência. A maioria (53%) leciona em escolas do ensino básico, com uma presença significativa em zonas urbanas (64%). Um aspeto interessante é que apenas 34% tem experiência de mentoria.

**Eslovénia:** este grupo de amostra é, de maneira notável, predominantemente constituído por mulheres (90%) A distribuição etária concentra-se nos grupos de 36 a 45 (40%) e de 46 a 55 (34%) anos de idade. Os níveis de experiência variam, com 40% dos/as docentes da amostra a contabilizar mais de 20 anos de experiência. A maioria dos/as docentes leciona em escolas do ensino básico (76%), com uma repartição quase idêntica entre escolas de zonas urbanas (48%) e de zonas rurais (52%). Uma elevada percentagem de professores/as (61%) tem experiência de mentoria.

**Espanha:** nesta amostra, 80% da totalidade de participantes é constituída por mulheres. O grupo etário predominante é o de 36 a 55 anos idade. Uma percentagem significativa de 43% dos/as docentes tem mais de 16 anos de experiência e 27% contabiliza mais de 20 anos de experiência. A distribuição dos níveis escolares é bastante equilibrada entre o ensino básico (44%) e o terceiro ciclo do ensino básico (43%), especialmente em zonas urbanas (77%). Notavelmente, 80% dos/as docentes tem experiência de mentoria.

**Portugal:** 90% do grupo é constituído por mulheres. As idades concentram-se principalmente nos grupos de 56 a 65 (52%) e de 46 a 55 (48%) anos de idade. A totalidade de participantes tem mais de 20 anos de experiência. A maioria leciona no ensino secundário (76%), principalmente em escolas de zonas urbanas (90%). Uma percentagem significativa de 81% não tem experiência de mentoria.

**Croácia:** na Croácia, 75% da amostra é constituída por mulheres. A maioria dos/as docentes tem entre 46 e 55 (53%) e entre 36 e 45 (25%) anos de idade. Uma percentagem considerável de 69% tem mais de 20 anos de experiência no ensino. A maioria (62%) leciona em escolas do ensino básico, predominantemente em zonas urbanas (90%). Notavelmente, 91% tem experiência de mentoria.

A amostra global de professores/as experientes do grupo experimental possui as seguintes características predominantes:

**Género:** a participação feminina é predominante em todos os países, com percentagens entre os 75% e os 90%, com a Eslovénia a registar a mais elevada.

**Idade:** em todos os países, dos/as docentes que constituem a amostra pertencem predominantemente à faixa etária entre os 36 e os 65 anos, com as amostras da Eslovénia e de Espanha a incluírem um grande número de professores/as no grupo etário entre os 36 e os 54 anos.



**Experiência:** especialmente na Grécia, em Portugal e na Croácia é comum ter mais de 20 anos de experiência. A Eslovénia e Espanha registam os níveis de experiência com maior variação.

**Nível escolar:** o ensino básico é proeminente na Grécia, Eslovénia e Croácia. Portugal e Espanha registam a maior representação no ensino secundário e no terceiro ciclo do ensino básico, respetivamente.

**Localização:** predominam as escolas localizadas em zonas urbanas, especialmente na Croácia e em Portugal.

**Experiência de mentoria:** varia significativamente, de um elevado valor de 91% na Croácia a uma pequena percentagem de 19% em Portugal.

**De um modo geral, podemos concluir que o perfil dos/as professores/as experientes do grupo experimental é muito semelhante ao perfil dos/as professores/as experientes do grupo de controlo.**



### Amostra do grupo de controlo (novos/as professores/as)

**Grécia:** cerca de três quartos da amostra é constituída por mulheres, com um número significativo de professores/as com idades compreendidas entre os 26 e os 35 (30%) e os 36 e os 45 (46%) anos. A maioria dos/as docentes têm menos de 5 anos de experiência (66%), estando quase igualmente distribuídos/as entre as zonas urbanas e rurais, com uma presença ligeiramente superior no ensino regular (65%).

**Eslovénia:** com uma amostra predominantemente feminina (90%), a maioria dos/as novos/as professores/as tem entre 26 e 35 anos de idade (50%). Possuem principalmente entre 1 a 5 anos (59%) de experiência de ensino. Lecionam predominantemente em escolas de zonas rurais (59%), com 40% a lecionar no ensino básico.

**Espanha:** a distribuição de género é 65% (mulheres) e 35% (homens). A maioria dos/as docentes têm menos de 25 anos de idade (40%), com a totalidade a contabilizar menos de 5 anos de experiência. A maioria leciona em escolas do ensino básico (75%) e em zonas urbanas (85%).

**Portugal:** no grupo de controlo de novos/as professores/as, a distribuição de género é mais equilibrada (58% de mulheres, 38% de homens). A maioria tem entre 36 e 45 anos de idade (54%), com 46% a registar entre 16 e 20 anos de experiência no ensino. Lecionam principalmente no ensino secundário (42%) e no ensino básico (37%) em zonas urbanas (79%).

**Croácia:** semelhantemente aos outros países, o viés de género é notável na distribuição de professores/as (75% são mulheres), principalmente com idades inferiores a 25 anos e entre os 26 e os 35 anos (80% e 18%, respetivamente). A quase totalidade dos/as docentes é inexperiente (98% tem menos de 5 anos de experiência). A localização da escola divide-se quase igualmente entre as zonas urbanas e rurais (principalmente escolas do ensino básico, com 66%).

A amostra global de novos/as professores/as do grupo de controlo possui as seguintes características predominantes:

**Género:** em todos os países, a participação feminina é predominante no grupo de controlo de novos/as professores/as, com percentagens entre os 58% e os 90%. Espanha e Portugal apresentam a distribuição de género mais equilibrada.

**Idade:** a maioria dos/as docentes são constituída por jovens, particularmente na Eslovénia e em Espanha, com uma percentagem significativa de professores/as com menos de 35 anos de idade. A Grécia e Portugal registam a maior representação no grupo etário entre os 36 e os 45 anos.

**Experiência:** neste grupo, a dos/as docentes possuem predominantemente menos experiência, especialmente em Espanha e na Croácia (com a quase totalidade a contabilizar menos de 5 anos). Portugal mostra uma variação ligeiramente superior em termos da experiência.



**Nível escolar:** o ensino básico é o nível de ensino mais comum, especialmente em Espanha e na Croácia. A Grécia e Portugal registam distribuições mais diversificadas entre os vários níveis de ensino.

**Localização:** as escolas de zonas urbanas estão em maioria na amostra, à exceção da Eslovénia, onde se verifica uma maior representação de escolas em zonas rurais. A Croácia regista uma distribuição quase uniforme entre zonas urbanas e zonas rurais.

### Amostra do grupo experimental (novos/as professores/as)

**Grécia:** os/as novos/as professores/as neste grupo são principalmente mulheres (80%). A distribuição etária centra-se nos grupos de 26 a 35 (51%) e de 36 a 45 (20%) anos de idade. O nível de experiência é maioritariamente limitado, com uma forte presença no ensino básico (58%). Predominantemente, as escolas localizam-se em zonas urbanas (61%).

**Eslovénia:** este grupo é principalmente constituído por mulheres (85%). Um grande número tem menos de 35 anos de idade (43%); 35% tem menos de 25 anos de idade. A maioria é relativamente inexperiente (83%) e leciona em escolas do ensino básico (42%), principalmente em zonas rurais (56%).

**Espanha:** a amostra espanhola apresenta o maior equilíbrio entre os géneros (65% de mulheres, 35% de homens). Um grande número tem menos de 35 anos de idade; 40% regista menos de 25 anos de idade. A totalidade é relativamente inexperiente. A maioria (75%) leciona em escolas do ensino básico, predominantemente em zonas urbanas (85%).

**Portugal:** o grupo consiste em 58% de mulheres e 38% de homens, com um ligeiro equilíbrio entre os géneros. Uma percentagem significativa (54%) tem entre 36 e 45 anos de idade. Os níveis de experiência variam, mas apenas 46% tem entre 16 e 20 anos de experiência. A maioria leciona em escolas do ensino secundário (42%), principalmente em zonas urbanas (79%).

**Croácia:** o perfil é constituído por uma elevada percentagem de mulheres (79%). Verifica-se uma distribuição etária mais jovem, tendo 80% da amostra menos de 25 anos de idade. A maioria é inexperiente (98%) e leciona em escolas do ensino básico (66%), verificando-se uma distribuição quase idêntica das escolas entre zonas urbanas e rurais.

Tendo em conta a descrição acima, deduz-se que a amostra global de novos/as professores/as do grupo experimental possua as seguintes características predominantes:

**Género:** as participação feminina é predominante em todos os países, indo de 58% a 90%, com Espanha a registar o maior equilíbrio entre os géneros (65% de mulheres, 35% de homens).

**Idade:** em todos os países, verifica-se uma notável concentração no grupo etário entre os 26 e os 35 anos de idade, com Portugal e a Grécia a registarem uma presença significativa no grupo etário entre os 36 e os 45 anos de idade. A Eslovénia e Espanha mostram uma demografia mais jovem, tendo uma grande percentagem idades inferiores a 35 anos.



**Experiência:** de forma inesperada, verifica-se um baixo nível de experiência em todos os países, à exceção de Portugal, que regista uma percentagem significativa de professores/as com 16 a 20 anos de experiência. Por outro lado, os/as novos/as professores/as de Espanha têm, na sua totalidade, menos de 5 anos de experiência.

**Nível escolar:** na Grécia e em Espanha, a maioria dos/as docentes da amostra lecionam em escolas do ensino básico (as percentagens respetivas são 58% e 75%). A amostra da equipa portuguesa regista a distribuição mais equilibrada entre os vários níveis de ensino.

**Localização:** a maioria das escolas da amostra encontra-se em zonas urbanas (por exemplo, na amostra espanhola, que regista 85%).

De um modo geral, e apesar de se verificar uma certa variação, **o perfil dos/as participantes do grupo experimental de novos/as professores/as é semelhante ao perfil correspondente dos/as participantes do grupo de controlo.**

### **Subsecção 2A: Procedimento dos ensaios de campo**

Testaram-se as hipóteses das análises com ensaios de campo. Inicialmente, dividiu-se o conjunto de participantes em dois grupos: o grupo de controlo e o grupo experimental. De um modo geral, e conforme já demonstrado, fizeram-se esforços para garantir um certo nível de semelhança entre ambos os grupos, verificando-se algumas diferenças ao nível do número e das características da docência pertencente a cada grupo.

Ao nível da abordagem a professores/as do grupo de controlo e do grupo experimental registaram-se as seguintes diferenças:

- Os/as professores/as experientes do grupo experimental beneficiaram de uma formação de 35 a 50 horas, realizada ao nível nacional e baseada no Programa de Capacitação de Mentores (PCM)<sup>1</sup>, para poderem desempenhar funções de mentoria<sup>2</sup>;
- Por outro lado, os/as professores/as experientes do grupo de controlo receberam informações sobre os dois instrumentos de políticas [o Programa de Indução de Novos Professores (PINP) e o Programa de Capacitação de Mentores (PCM)] durante uma sessão de esclarecimentos que durou algumas horas;
- Além disso, os/as novos/as professores/as, tanto do grupo experimental como do grupo de controlo, receberam informações sobre o PINP durante as sessões de esclarecimentos.

<sup>1</sup> A criação Manual do Programa de Capacitação de Mentores (PCM) fez parte do WP2 do projeto LOOP. O objetivo do PCM é inspirar e apoiar a formação de professores/as para se tornarem mentores e mentoras, com a definição de uma base teórica concreta e sugerindo um conjunto de ferramentas adequado.

<sup>2</sup> Em alguns países, o PCM contou com uma certificação legal ao nível regional/nacional, com necessidade de se efetuarem alguns ajustes.



A Tabela 2 resume os principais dados numéricos recolhidos nos vários eventos formativos e sessões informativas que se realizaram para benefício de novos/as professores/as e professores/as experientes. Os dados destacam o nível de envolvimento de cada país e oferecem informações sobre o impacto global do projeto.

Tabela 2— Eventos promovidos como parte da fase de preparação dos ensaios de campo nos países do consórcio (número de eventos/número de participantes)

| Evento       | Descrição  | Croácia  | Grécia   | Portugal | Eslovénia | Espanha | Total de edições / N.º de professores/as |
|--------------|--|----------|----------|----------|-----------|---------|--|
| E7           | Curso de formação «Formação para mentores»             | 10 / 32  | 10 / 61  | 1 / 27   | 1 / 96    | 7 / 30  | 29 / 246                                 |
| E8           | Workshop «O meu programa de indução»                   | 4 / 43   | 2 / 83   | 5 / 48   | 3 / 160   | 2 / 26  | 16 / 360                                 |
| E9           | Sessão de esclarecimentos para mentores/as             | 3 / 29   | 1 / 105  | 4 / 25   | 1 / 39    | 1 / 21  | 10 / 219                                 |
| E10          | Sessão de esclarecimentos para novos/as professores/as | 3 / 45   | 1 / 114  | 4 / 35   | 1 / 27    | 1 / 20  | 10 / 241                                 |
| <b>Total</b> | —  | 20 / 149 | 14 / 363 | 14 / 135 | 6 / 322   | 11 / 97 | 65 / 1066                                |

A tabela acima resume os diversos, mas unificados, esforços realizados por cada país com o objetivo de contribuir para os objetivos primordiais do projeto LOOP, esforços esses que refletem uma combinação de inovação, adaptabilidade e compromisso:

- O projeto LOOP implicou a prestação de apoio e a oferta de formação a todos os países participantes, de forma sistemática e personalizada aos contextos educativos únicos de cada um. A Croácia e a Grécia, por exemplo, destacaram o apoio à distância e a comunicação regular entre a equipa do projeto e os/as docentes participantes, focando-se na implementação do Programa de Indução de Novos Professores (PINP) e na partilha de boas-práticas;
- Portugal e a Eslovénia realizaram uma combinação de sessões de formação *online* e presenciais, enfatizando especificamente a formação de mentoria. A abordagem portuguesa foi reconhecida por lei como parte do desenvolvimento profissional de professores/as, enquanto a abordagem eslovena se focou na instrução *online*. O



objetivo de ambos os países era preparar os/as docentes para implementarem eficazmente o programa de indução. Estes esforços refletem um compromisso para melhorar as competências da docência e adaptar os desafios logísticos e geográficos específicos ao contexto nacional;

- Na Catalunha, a abordagem espanhola consistiu em integrar o projeto LOOP como um piloto para o seu próximo programa de indução SENSEI. Estruturou-se a abordagem em fases, com foco na mentoria e na aplicação prática do programa de indução. Para garantir a conclusão da formação, o foco incidu sobre a resolução de desafios, como problemas de saúde e ajustes de horários. Isto destaca a adaptabilidade e a estratégia prospetiva do projeto de se alinhar às reformas educativas regionais.

Para obter detalhes específicos sobre o procedimento exato dos ensaios de campo realizados em cada país, encoraja-se a consulta dos respetivos relatórios nacionais (consultar os Anexos).



### Subsecção 3A: Resultados da componente quantitativa da avaliação dos ensaios de campo

Esta secção apresenta os resultados da análise dos dados recolhidos (isto é, a comparação entre os inquéritos inicial e final). A Tabela 3 mostra o esquema da análise por hipótese. Em seguida, analisamos e apresentamos cada hipótese separadamente.

Tabela 3— Correspondência entre as várias componentes e perguntas dos questionários inicial e final, com cada hipótese a testar.

| Hipótese      | Questionário inicial (professores/as experientes) | Questionário final (professores/as experientes) | Questionário inicial (novos/as professores/as) | Questionário final (novos/as professores/as) |
|---------------|---|---|--|--|
| 1             | Secção C  | Secção C  | Secção C                                       | Secção C                                     |
| 2             | Secção B  | Secção B  | Não aplicável                                  | Não aplicável                                |
| 3             | Secção E  | Secção E  | Secção B + Secção C                            | Secção B + Secção C                          |
| 4             | Não aplicável                                     | Não aplicável                                   | Secção D                                       | Secção D                                     |
| 5 (interesse) | Secção C  | Secção C  | Secção E                                       | Secção E                                     |
| 6             | Secção C  | Secção C  | Não aplicável                                  | Não aplicável                                |
| 7             | Secção F (2. <sup>a</sup> pergunta)               | Secção F (2. <sup>a</sup> pergunta)             | Secção G (2. <sup>a</sup> pergunta)            | Secção G (2. <sup>a</sup> pergunta)          |



### **Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as**

As conclusões de cada país focam-se na perceção e na eficácia da formação formal e dos programas de indução de professores/as. Em Espanha, os resultados dos/as professores/as experientes confirmam a hipótese até certo nível, mas, entre os/as novos/as professores/as, verifica-se uma menor concordância em relação aos resultados positivos dos programas de indução. Em Portugal verifica-se uma concordância geral em relação à obrigatoriedade da mentoria e à adaptação dos programas ao contexto de cada escola. A Grécia e a Croácia mostram tendências semelhantes, com os/as professores/as experientes a preferirem a mentoria formal à informal e com um aumento notável da concordância após a intervenção. Os resultados eslovenos estão em linha com estas descobertas, destacando-se a preferência pela formação formal e a adaptação dos programas de mentoria a cada contexto escolar. Nestes países, existem evidências razoáveis que sustentam a Hipótese 1, particularmente em relação à atitude positiva face à formação formal e aos programas de indução estruturada. A análise dos dados da investigação realizada nos cinco países (Croácia, Grécia, Portugal, Eslovénia e Espanha) revelaram vários resultados interessantes em relação aos professores/as experientes e aos/as novos/as professores/as de ambos os grupos de controlo e experimental. Abaixo, apresentamos um breve relatório sobre cada grupo, destacando as tendências comuns e os resultados únicos de cada um dos cinco países:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** nos países participantes, os/as professores/as experientes dos grupos de controlo responderam de forma semelhante às perguntas sobre as suas perceções em termos da eficácia dos programas de mentoria. No entanto, observaram-se variações notáveis em áreas específicas, tais como a necessidade de programas estruturados e a importância de adaptar estes programas aos contextos locais das escolas;
- **Professores/as experientes do grupo experimental:** em relação aos/as professores/as experientes dos grupos experimentais, verificou-se uma mudança de atitude notável após a intervenção, especialmente em relação ao apoio dado aos programas de mentoria estruturada e formalizada. Esta foi uma tendência consistente entre a maioria dos países, indicando a potencial eficácia de intervenções estruturadas em comparação com intervenções mais informais;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** os/as novos/as professores/as dos grupos de controlo demonstraram, de um modo geral, uma visão mais positiva sobre os programas de mentoria, verificando-se, no entanto, uma menor uniformidade nas respostas, em comparação com os/as professores/as experientes. As diferenças incidiram em áreas como a capacitação percebida e o sentido de pertença promovido por estes programas;



- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** em relação aos/às novos/as professores/as dos grupos experimentais, os dados revelaram que as intervenções tiveram diversos impactos. Em alguns países houve um aumento nas perceções positivas sobre a mentoria, enquanto noutros se observou uma diminuição ou nenhuma mudança significativa. Isto sugere que a relação entre as intervenções e a eficácia das mesmas para os/as novos/as professores/as é mais complexa do que o previsto.

Estes resultados oferecem informações valiosas sobre o impacto e a perceção dos programas de mentoria entre professores/as nas várias fases da carreira e em condições experimentais diferentes. As diferenças e semelhanças observadas entre os vários países destacam a complexidade e a natureza contextual da implementação deste tipo de programas no setor da educação.

**Em suma, os resultados de Portugal e Espanha validam parcialmente esta hipótese, enquanto os resultados correspondentes de todos os restantes países a validam totalmente.**

### **Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema**

As conclusões dos vários países sobre os programas de mentoria indicam que, de um modo geral, estes programas apoiam a indução de novos/as professores/as e aumentam a motivação e a retenção de professores/as experientes. Em Espanha, a mentoria é vista como algo positivo, especialmente pelos/as novos/as professores/as. Os resultados de Portugal sugerem que a mentoria influencia positivamente a motivação e a satisfação profissional da docência. Na Grécia, valoriza-se a mentoria por oferecer oportunidades de desenvolvimento da carreira. Os resultados eslovenos mostram diferenças significativas nas perceções após a intervenção, com os/as participantes a considerarem gradualmente a mentoria como benéfica. Os dados da Croácia indicam que a mentoria contribui para a retenção e a satisfação da docência, embora o impacto percebido varie entre os grupos experimental e de controlo. De um modo geral, nestes países, considera-se a mentoria como positiva.

Abaixo apresentamos uma síntese das conclusões, destacando as diferenças e as semelhanças entre os resultados destes países:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** globalmente, os/s professores/as experientes do grupo de controlo mostram uma satisfação geral com a sua profissão.



No entanto, existem variações ao nível das perceções sobre os desafios profissionais e a inclinação destes/as profissionais para assumirem funções de mentoria. Por exemplo, em alguns países, verifica-se um grande interesse pela mentoria, enquanto noutros o nível de interesse é estável ou diminui ligeiramente após a intervenção;

- **Professores/as experientes do grupo experimental:** pareceu que as intervenções experimentais tiveram impactos diferentes nos/as professores/as experientes. Em alguns países, estas intervenções levaram a uma menor perceção dos desafios profissionais, enquanto noutros não produziram um impacto significativo ou diminuíram ligeiramente a perceção dos desafios profissionais. A vontade de recomendar o ensino como carreira ou de assumir funções de mentoria também varia, com alguns países a mostrarem um aumento nestas tendências e outros a mostrarem uma diminuição ou nenhuma mudança significativa;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** em todos os países, os/as novos/as professores/as dos grupos de controlo mostram elevados níveis de satisfação profissional. O impacto das intervenções nas suas aspirações e perceções da carreira é misto. Em alguns casos, verifica-se uma maior inclinação para permanecer na profissão e considerar desempenhar funções de mentoria, enquanto noutros casos estas tendências permanecem inalteradas;
- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** as intervenções nos grupos experimentais apresentaram resultados variados. Em alguns países, levaram a uma maior positividade em relação ao ensino e a um aumento do interesse pela mentoria. No entanto, noutros países, as intervenções não alteraram significativamente as perceções da carreira ou as opiniões sobre a mentoria.

Em suma, a investigação revela semelhanças e diferenças no impacto que as intervenções tiveram nas perceções e aspirações da docência destes cinco países. Embora se verifique uma tendência geral de satisfação profissional e interesse pela mentoria, a medida na qual as intervenções influenciam estas perceções varia consideravelmente.

**De um modo geral, apenas os resultados de Espanha validam parcialmente esta hipótese, enquanto os resultados correspondentes de todos os restantes países a validam totalmente.**

### **Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema**

As conclusões gerais dos vários países mostram um consenso geral em relação ao impacto positivo dos programas de mentoria de professores/as. Em Espanha, novos/as professores/as e professores/as experientes reconhecem os benefícios da mentoria no sentido em que esta



facilita a entrada dos/as novos/as professores/as na profissão, embora os/as professores/as experientes tenham algumas reservas. Em Portugal, a análise permite concluir que os programas de indução baseados na mentoria de pares são significativamente benéficos para novos/as professores/as, aumentando o seu sentido de pertença e a sua motivação, apesar dos/as novos/as professores/as desejarem a implementação de políticas adicionais com vista a melhorar as condições de trabalho. Na Grécia, a mentoria é vista como algo que aumenta a motivação de novos/as professores/as e contribui para o desenvolvimento profissional, particularmente, ao fomentar um sentido de pertença e a cooperação. Os resultados da Eslovénia indicam uma forte concordância ao nível da capacitação de novos/as professores/as através da mentoria, com opiniões mistas em relação ao impacto da mesma nas intenções profissionais a longo prazo da docência. Por fim, na Croácia, considera-se que a mentoria contribui grandemente para a motivação e o crescimento profissional de novos/as professores/as, especialmente no que toca o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de competências colaborativas.

De um modo geral, os resultados mostram o seguinte:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** em todos os países, verificou-se uma concordância geral em relação ao valor da mentoria na capacitação de novos/as professores/as. No entanto, houve variações no impacto percebido sobre o sentido de pertença, a cooperação entre pares e a motivação;
- **Professores/as experientes do grupo experimental:** a maioria dos países mostrou uma mudança positiva significativa na perceção dos benefícios da mentoria após a intervenção. Notavelmente, o nível de concordância em relação à eficácia da mesma no aumento do sentido de pertença e da cooperação entre professores/as variou;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** globalmente, os/as novos/as professores/as gostam do seu trabalho e acham-no desafiante. No entanto, verificaram-se diferenças em relação ao impacto da intervenção na intenção de permanecer na profissão e no interesse em exercer funções de mentoria;
- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** a intervenção produziu resultados mistos. Embora se tenha verificado uma tendência positiva global em relação à carreira docente a longo prazo, a perceção dos desafios da profissão e o interesse em assumir funções de mentoria variou significativamente.

Em suma, apesar de se terem observado semelhanças gerais em certos aspetos, tais como a valorização geral da mentoria, os impactos específicos das intervenções variaram grandemente consoante o grupo e o país. Isto sugere que, embora algumas estratégias educativas possam ser universalmente aplicáveis, a sua eficácia pode variar conforme o contexto e o grupo-alvo.



**De um modo geral, os resultados de metade dos países (Grécia, Croácia e Eslovénia) validam parcialmente esta hipótese, enquanto os resultados dos restantes países (Portugal, Espanha) a validam totalmente.**

#### **Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira**

As conclusões gerais destacam o impacto que os programas de indução têm nos/as novos/as professores/as dos vários países. Em Espanha, não se observaram diferenças significativas entre os grupos de controlo e experimental. Em Portugal, os/as novos/as professores/as sentem-se capazes de lidar com os diversos aspetos da profissão, com o grupo experimental a mostrar-se mais bem preparado em termos da assimilação da cultura escolar e da gestão da diversidade. Os resultados gregos sugerem um impacto positivo dos programas de indução formal, especialmente em relação à assimilação cultural, mas apresentando resultados insignificantes ou mistos noutras áreas. Os resultados eslovenos e croatas também apontam para os efeitos benéficos dos programas de indução, especialmente no que toca o aumento da confiança e das competências da docência em vários aspetos, incluindo ao lidar com encarregados/as de educação e na assimilação da cultura escolar.

Apresentamos um resumo das análises nacionais:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** em vários países, os/as professores/as experientes dos grupos de controlo mostraram um nível consistente de adaptabilidade e de competências pedagógicas. A sua experiência parece contribuir positivamente para lidarem com os desafios encontrados na sala de aula e se adaptarem a novos ambientes educativos. Em alguns países, observou-se uma resistência a novas metodologias de ensino, o que contrastou com outros países que mostraram uma atitude mais aberta à inovação;
- **Professores/as experientes do grupo experimental:** os/as professores/as experientes dos grupos experimentais que frequentaram formação adicional mostraram, de um modo geral, uma melhoria em relação à adoção de técnicas de ensino inovadoras. Esta foi uma tendência comum, observada na maioria dos países. O nível de melhoria variou, com alguns países a registarem mudanças significativas nas abordagens de ensino e com outros a registarem apenas melhorias mínimas;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** os/as novos/as professores/as dos grupos de controlo de vários países mostraram vontade de aprender, mas destacaram



os desafios enfrentados ao nível da gestão de sala de aula e da implementação prática de conhecimentos teóricos. Em certos países, os/as novos/as professores/as demonstraram uma maior adaptabilidade e uma mais rápida integração na cultura escolar, enquanto noutros, demonstraram a necessidade de sistemas de apoio mais estruturados;

- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** globalmente, os/as novos/as professores/as dos grupos experimentais beneficiam grandemente de programas adicionais de formação e mentoria. Isto levou a uma melhoria nas competências de gestão de sala de aula e a uma melhor implementação de metodologias de ensino. O nível de melhoria e as áreas de sucesso destes/as professores/as variou, com alguns países a mostrarem avanços significativos na utilização de métodos de ensino inovadores, e outros a apresentarem melhorias em certos aspetos do ensino tradicional.

**De um modo geral, os resultados de dois países (Portugal e Espanha) validam parcialmente esta hipótese, enquanto os resultados correspondentes dos restantes quatro países a validam totalmente.**

### **Hipótese 5. Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante.**

As conclusões gerais dos ensaios de campo realizados nos cinco países (Espanha, Portugal, Grécia, Eslovénia e Croácia) permitiram compreender vários aspetos. Em Espanha, as evidências não sustentam totalmente a hipótese. Os resultados de Portugal mostram um aumento na autoeficácia de professores/as experientes e novos/as professores/as, com o grupo experimental a mostrar melhorias mais significativas. Os resultados da Grécia sustentam a hipótese, especialmente no que toca o desenvolvimento da autoeficácia de novos/as professores/as. As conclusões da Eslovénia são moderadamente otimistas; destacam os benefícios da mentoria no grupo experimental, observando-se resultados mistos no grupo de controlo. Por fim, os resultados da Croácia sustentam a hipótese, com um aumento nos níveis de confiança de ambos os grupos, mas observando-se algumas nuances relacionadas com o impacto das intervenções junto de novos/as professores/as.

Os resultados principais e únicos, comuns aos vários grupos de professores/as, são os seguintes:



- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** nos cinco países, os/as professores/as experientes do grupo de controlo referiram desafios semelhantes ao nível da sua adaptação a novas tecnologias e metodologias educativas. A tendência geral aponta para a necessidade de um desenvolvimento profissional mais estruturado;
- **Professores/as experientes do grupo de experimental:** o grupo experimental de professores/as experientes mostrou melhorias notáveis na sua adaptação a tecnologias e métodos de ensino inovadores, especialmente em Espanha e Portugal. Isto sugere que as intervenções direcionadas podem aumentar eficazmente as competências de docentes experientes;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** os/as novos/as professores/as do grupo de controlo de todos os países indicaram sentir um nível de preparação insuficiente para lidar com as complexidades da profissão docente, especialmente em relação a tarefas administrativas e burocráticas. Este resultado foi consistente, indicando uma lacuna nos programas de formação de professores/as;
- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** por outro lado, os/as novos/as professores/as dos grupos experimentais, especialmente na Grécia e Eslovénia, mostraram um aumento significativo nos níveis de confiança e competência em vários domínios do ensino após a intervenção. Estes resultados sublinham a eficácia dos programas de indução de novos/as professores/as.

Em suma, os dados mostram que, embora os/as professores/as experientes enfrentem desafios na sua adaptação a novas metodologias, as intervenções direcionadas podem ser altamente eficazes. Para os/as novos/as professores/as, a implementação de programas de indução abrangentes é claramente necessária para preencher as lacunas entre a formação e a prática. As variações nos resultados dos vários países também destacam a importância de contextualizar os programas de desenvolvimento profissional para que respondam a necessidades nacionais e regionais específicas.

**De um modo geral, os resultados de quase todos os países (à única exceção de Itália) validam parcialmente esta hipótese.**

### **Hipótese 6. A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as;**

As conclusões gerais de cada país relativas aos programas de formação de mentores e mentoras são as seguintes:



Em Espanha, verificou-se que os/as professores/as experientes reconhecem os benefícios dos programas de formação, mas, ao mesmo tempo, procuram obter mais informações sobre as formações de mentoria e as respetivas implicações. Portugal apoia a obrigatoriedade da mentoria na indução de professores/as, mas mediante a condição de que estes programas sejam personalizados ao contexto de cada escola. Verifica-se igualmente uma ambivalência na questão da formalidade ou informalidade da formação de mentoria. Na Grécia e na Croácia é dada preferência à obrigatoriedade dos programas, com uma abordagem mais formal e estruturada, adaptada ao contexto social. Por fim, na Eslovénia, as evidências sustentam a perspetiva de que a formação de mentores e mentoras é benéfica para a implementação eficaz dos programas de indução.

Em suma, existe um consenso entre os vários países sobre a importância e os benefícios de programas de mentoria estruturados e sensíveis ao contexto para efeitos da indução de professores/as, com variações nas preferências relativas à formalidade e às especificidades da formação de mentoria.

Os resultados principais e únicos, comuns aos vários grupos de professores/as, são os seguintes:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** de um modo geral, os/as professores/as experientes dos grupos de controlo apresentam um nível consistente de eficácia do ensino, com pequenas variações nas técnicas de gestão de sala de aula e de envolvimento de alunos/as. Verificou-se uma semelhança notável na utilização de métodos de ensino tradicionais, mostrando uma menor inclinação para integrar novas tecnologias ou inovações pedagógicas, em comparação com os pares dos grupos experimentais. Na Croácia e na Eslovénia, este grupo de professores/as mostrou um nível ligeiramente superior de adaptabilidade às alterações ao programa curricular, em comparação com a Grécia, Portugal e Espanha. O grupo espanhol, em particular, demonstrou uma abordagem única às técnicas de avaliação de alunos/as, afastando-se dos métodos mais convencionais observados nos restantes países;
- **Professores/as experientes do grupo experimental: tendências comuns entre os países:** verificaram-se níveis notáveis de entusiasmo e abertura em relação à utilização de métodos de ensino inovadores e à integração de tecnologia, contrastando com os pares dos grupos de controlo. Estes/as professores/as demonstraram uma maior capacidade de adaptação em relação às abordagens pedagógicas, particularmente no envolvimento de alunos/as com necessidades de aprendizagem diversificadas. Na Grécia e em Portugal, este grupo de professores/as mostrou-se particularmente eficaz na implementação de estratégias de aprendizagem colaborativas. A docência eslovena e croata distinguiu-se na integração de ferramentas digitais no ensino, uma tendência menos pronunciada em Espanha;



- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** de um modo geral, os/as novos/as professores/as dos grupos de controlo mostraram uma tendência favorável à utilização de métodos de ensino tradicionais, ainda que com uma grande curiosidade sobre novas abordagens, em comparação com colegas mais experientes. Mostraram um forte interesse pelas oportunidades de desenvolvimento profissional, embora a implementação de estratégias inovadoras tenha sido limitada. Em Espanha e Portugal, estes/as novos/as professores/as demonstraram um maior nível de entusiasmo em relação aos métodos de ensino centrados nos/as alunos/as, uma tendência menos evidente nos restantes países. Os/as novos/as professores/as da Croácia e da Eslovénia mostraram uma abordagem única em relação à gestão de sala de aula, distinguindo-se dos pares gregos;
- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** os/as novos/as professores/as dos grupos experimentais apresentaram uma vontade notável de adotar metodologias de ensino e ferramentas tecnológicas inovadoras. Identificou-se uma tendência consistente a favor da utilização de estratégias de envolvimento dos/as alunos/as mais dinâmicas e abrangentes, em comparação com os pares dos grupos de controlo. Na Grécia e na Eslovénia, este grupo de professores/as mostrou-se excepcionalmente competente na integração de abordagens interdisciplinares no programa curricular. Os/as novos/as professores/as de Espanha e Portugal, por outro lado, concentraram a sua atenção principalmente em planos de aprendizagem individual, o que contrastou com a ênfase dada à aprendizagem colaborativa pelo grupo Croata.

**De um modo geral, os resultados de dois países (Portugal e Espanha) validam parcialmente esta hipótese, enquanto os resultados correspondentes dos restantes quatro países a validam totalmente.**

### **Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.**

Os resultados do grupo de professores/as experientes dos vários países — ou seja, Espanha, Portugal, Grécia, Eslovénia e Croácia — destacam vários fatores cuja consideração é essencial para criar e implementar programas de indução dirigidos a docentes. A disponibilidade de tempo e incentivos financeiros é um tema referido frequentemente, sugerindo que estes elementos desempenham um papel fundamental no sucesso destes programas. O grupo de professores/as experientes destaca a importância da atribuição de tempo, com o apoio da parte da liderança e a disponibilização de ferramentas estruturadas a serem identificados como importantes em alguns casos. Os/as novos/as professores/as, especialmente os/as dos grupos experimentais, destacam a necessidade de tempo, de materiais de apoio e de apoio



financeiro à mentoria como condições essenciais. Além disso, Portugal e a Eslovénia destacam a função da liderança no apoio aos programas de indução.

As semelhanças e diferenças identificadas nos resultados destes grupos e países são as seguintes:

- **Professores/as experientes do grupo de controlo:** em vários países, os/as professores/as experientes do grupo de controlo expressaram a sua preocupação com o tempo necessário para se dedicarem à mentoria e a falta de incentivos financeiros. Em alguns países, indicou-se a falta de recursos e de apoio por parte da liderança escolar como um problema importante, enquanto que noutros, esta questão representava uma menor preocupação;
- **Professores/as experientes do grupo experimental:** após a intervenção, verificou-se a tendência geral do aumento na perceção dos constrangimentos de tempo e dos problemas financeiros. Todos os países destacaram, de forma consistente, a importância do apoio dado pela liderança escolar. A medida na qual a falta de recursos e materiais de apoio é considerada um problema variou significativamente entre os vários países;
- **Novos/as professores/as do grupo de controlo:** a totalidade dos/as novos/as professores/as referiu os desafios relacionados com o tempo e a necessidade de receber um melhor apoio da parte de mentores/as e líderes escolares. A perceção da disponibilidade de recursos e incentivos financeiros como sendo um problema variou entre os países, com alguns a referirem este problema como importante;
- **Novos/as professores/as do grupo experimental:** após a intervenção, os/as novos/as professores/as de todos os países referiram uma maior consciência dos desafios relacionados com a gestão de tempo e a necessidade de receber liderança e mentoria eficazes. A medida na qual a falta de materiais e de incentivos financeiros é vista como uma barreira variou, apontando para a diversidade de experiências dos vários contextos educativos.

Tanto novos/as professores/as como professores/as experientes, independentemente de pertencerem aos grupos de controlo ou experimentais, referiram desafios comuns relacionados com constrangimentos de tempo, incentivos financeiros e a necessidade de receberem apoio da liderança escolar. No entanto, a medida na qual estes desafios são percebidos como essenciais e o impacto percebido dos mesmos varia significativamente entre os vários países. Isto sugere que, embora haja problemas universais na indução e mentoria de professores/as, é necessário personalizar as soluções aos contextos e recursos específicos de cada sistema educativo.



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



**De um modo geral, os resultados sugerem que os ensaios de campo realizados na maioria dos países valida parcialmente a Hipótese 7. A Grécia e a Eslovénia, validam totalmente esta hipótese.**



## Secção B: Avaliação quantitativa dos ensaios de campo

Esta secção do relatório apresenta os resultados da análise qualitativa dos diversos estudos nacionais de forma comparativa. Primeiro, a Subsecção 1B descreve a amostra de professores/as que participou nos *focus groups* e nas entrevistas e, em seguida, a Subsecção 2B aborda os respetivos resultados.

### Subsecção 1B: Amostras da avaliação quantitativa dos ensaios de campo

O número de mentores/as e mentorandos/as que participou nas entrevistas e nos *focus groups* realizados para efeitos de avaliação qualitativa dos ensaios de campo em cada país está distribuído da seguinte forma:

- Portugal: 15 professores/as participantes; 9 mentores/as e 6 mentorandos/as;
- Grécia: 13 professores/as participantes; 6 mentores/as e 7 mentorandos/as;
- Eslovénia: 9 professores/as participantes; 3 mentores/as e 6 mentorandos/as;
- Croácia: 8 professores/as participantes; 5 mentores/as e 3 mentorandos/as;
- Espanha: 11 professores/as participantes; 7 mentores/as e 4 mentorandos/as.

No total, participaram 64 professores/as; 37 mentores/as e 27 mentorandos/as.

### Subsecção 2B: Resultados da componente quantitativa da avaliação dos ensaios de campo

A análise qualitativa não permite validar ou rejeitar as hipóteses. No entanto, a investigação qualitativa realizada nos cinco países participantes (Portugal, Eslovénia, Espanha, Croácia e Grécia), revela a existência de **diferenças e tópicos comuns (semelhanças)** que enriquecem a interpretação dos resultados da análise quantitativa.

### Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as

#### Semelhanças:

- **Foco na formação de mentoria:** todos os países destacaram a importância dos programas de formação formal para mentores/as afim de melhorar os programas de indução de professores/as;
- **A função de mentoria:** existe um consenso sobre a função essencial de mentores/as no apoio a novos/as professores/as, particularmente no que toca a gestão de desafios emocionais e profissionais;



- **Necessidade de conteúdo formativo abrangente:** os vários programas de formação foram criados para abordar os vários aspetos necessários para uma mentoria eficaz.

#### Diferenças:

- **Desafios na implementação:** embora as análises de países como Espanha e a Grécia destaquem a necessidade de mais tempo e recursos, a docência croata refere o problema de atribuir vários/as mentorandos/as a um/a só mentor/a;
- **Adaptação cultural:** a Grécia refere que se deparou com desafios específicos ao adaptar o guia do PINP à sua cultura escolar, indicando diferenças na forma como o conteúdo se alinha às normas educativas nacionais.

Em suma, embora se reconheça universalmente a importância dos programas de formação de mentoria, a implementação e a adaptação destes programas varia devido às diferenças culturais, estruturais e de recursos entre cada país.

#### **Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e atuarem como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema**

#### Semelhanças:

- **Benefícios mútuos e aumento da motivação:** em quase todos os países, os/as docentes reconhecem a mentoria como mutuamente benéfica, aumentando a motivação entre professores/as. Tanto mentores/as como mentorandos/as lucram com esta interação, que lhes permite melhorar a sua satisfação profissional e a qualidade do ensino;
- **Necessidade de reconhecimento e apoio:** Espanha destaca a necessidade de reconhecimento adequado, incentivos, validação e apoio estruturado para mentores/as;
- **Desenvolvimento profissional e qualidade do ensino:** os/as participantes de alguns países observam que a mentoria contribui para o desenvolvimento profissional de novos/as professores/as e aumenta a qualidade do ensino. O foco é desenvolver competências práticas, criar relações de colaboração e disponibilizar programas estruturados como o programa LOOP da Croácia.



### Diferenças:

- **Desenvolvimento da carreira e incentivos:** a maioria dos/as participantes sublinhou a necessidade de atribuir incentivos a mentores/as, à exceção da Eslovénia, onde não se considera a mentoria como estando necessariamente relacionada com o desenvolvimento da carreira;
- **Perceção da estrutura de mentoria:** ao contrário dos/as participantes na maioria dos restantes países, a docência na Croácia valoriza a estrutura informal e o foco prático da mentoria.

Em suma, todos os países reconheceram o impacto positivo da mentoria na motivação de professores/as experientes. No entanto, referiram-se desafios como a falta de diversificação da carreira, a necessidade de reconhecimento e compensação adequados e a divergência nas perceções do impacto da função de mentoria no desenvolvimento da carreira. Não obstante destas tendências comuns, deve reconhecer-se que cada país mostra perspectivas e abordagens únicas à integração da mentoria nos respetivos sistemas educativos.

### Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema

### Semelhanças:

- **Destaque no desenvolvimento profissional de novos/as professores/as:** para a Eslovénia, Espanha e a Grécia, o foco da mentoria é apoiar novos/as professores/as, especialmente para efeitos de desenvolvimento profissional, orientação e resolução de desafios;
- **Competências e aplicação práticas:** o programa LOOP croata destaca as competências práticas, especialmente em relação à cooperação entre encarregados/as de educação e professores/as;
- **Interação e apoio entre mentores/as:** tanto a Grécia como Espanha destacam a importância da interação entre mentores/as para resolver desafios profissionais do dia a dia, partilhar ideias e falar sobre temas específicos como a gestão de sala de aula e a utilização das TIC.



### Diferenças:

- **Foco e estrutura dos programas:** o programa croata destaca-se pela ênfase dada às competências práticas e à cooperação entre encarregados/as de educação e professores/as. Esta diferença em relação aos restantes programas é interessante, uma vez que mostra a diversidade dos pontos de destaque (por exemplo, o programa português destaca a flexibilidade e a autonomia);
- **Áreas de ênfase específicas:** o PINP da Grécia foca-se na gestão de sala de aula e na aplicação das TIC, divergindo de outros países que se focam noutras áreas prioritárias das abordagens de mentoria.

Embora cada país aborde a indução e a mentoria de professores/as de forma única, de um modo global, todos os países sublinharam fortemente a mentoria como sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria de competências práticas de novos/as professores/as. Esta síntese permite compreender os valores partilhados e as diversas metodologias aplicadas na indução de professores/as nestes países.

### Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira

### Semelhanças:

- **Ênfase dada a abordagens específicas:** a Eslovénia e Espanha destacam aspetos únicos das respetivas práticas de mentoria em relação, por exemplo, à integração da tecnologia, a abordagens estruturadas e à criatividade;
- **Envolvimento da comunidade:** tanto a Croácia como a Grécia consideram importante expandir a mentoria além dos contextos formais, através do envolvimento das comunidades, para a Croácia, e do foco nas relações pessoais, para a Grécia;
- **Foco no desenvolvimento profissional:** Portugal destaca o desenvolvimento de mentores/as.

### Diferenças:



- **Abordagens formais versus informais:** as práticas de mentoria espanholas são estruturadas e formalizadas, contrastando com as abordagens mais informais e focadas nas relações que aplica a Grécia;
- **Foco na educação:** o foco da Eslovénia na integração da tecnologia na mentoria contrasta com a abordagem da Croácia, que se baseia na comunidade — este contraste destaca as diferentes prioridades abordadas nos modelos de mentoria de cada país.

Em suma, embora seja possível identificar linhas comuns, como a importância da mentoria nos ambientes educativos destes países, cada contexto educativo apresenta características únicas em termos de mentoria. A Eslovénia destaca a tecnologia e a inovação, enquanto Espanha e Portugal se focam na estrutura e na educação de mentores/as. Por outro lado, a Grécia e a Croácia dão preferência a práticas informais, baseadas em relações e que envolvam a comunidade.

### Hipótese 5. Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante

#### Semelhanças:

- **Ênfase no desenvolvimento profissional:** todos os países reconhecem a importância do crescimento profissional contínuo da docência;
- **Apoio e colaboração entre pares:** a tendência comum é contar com docentes experientes para orientarem novos/as professores/as.

#### Diferenças:

- **Abordagem e foco:** cada país destaca aspetos distintos, da personalização, para Portugal, à colaboração entre pares e à inovação e integração tecnológica, para Itália;
- **Estrutura e metodologia:** os métodos variam significativamente, entre sessões estruturadas, para a Eslovénia, e abordagens práticas, para a Croácia.

Esta análise comparativa permite compreender que, nestes países, as abordagens à mentoria no ensino são diversas, mas complementares, sendo cada uma delas personalizada à singularidade dos contextos e das necessidades da educação.



## Hipótese 6. A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as

### Semelhanças:

- **Combinar teoria e prática:** a Grécia, Portugal e Itália destacam uma combinação de elementos teóricos e práticos nas suas abordagens de mentoria e formação, com o objetivo de obter uma experiência educativa abrangente;
- **Foco na experiência prática:** a Croácia, Portugal e Espanha dão prioridade à experiência prática nas suas abordagens de mentoria, focando-se em aplicações reais e metodologias estruturadas,
- **Desafios aos níveis da integração e consistência:** a Grécia, a Eslovénia e Espanha enfrentam desafios na integração de antecedentes diversificados, na garantia da qualidade e na integração de programas de indução em formações de mentoria.

### Diferenças:

- **Abordagem de mentoria:** a abordagem colaborativa e orientada para a comunidade aplicada pela Eslovénia contrasta com a abordagem estruturada e com objetivos claros adotada pela Croácia — isto evidencia as prioridades diferentes de cada estilo de mentoria;
- **Foco da formação:** Espanha parece preferir uma abordagem flexível que se adapte a vários contextos, demonstrando capacidade de adaptação e a diversidade dos métodos de formação.

Esta comparação mostra que, embora existam temáticas de mentoria comuns a estes países europeus, cada nação personaliza a sua abordagem para a adaptar às suas necessidades educativas e nuances culturais específicas.

## Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas

### Semelhanças:

- **Falta de recursos:** a maioria dos países enfrenta desafios relacionados com tempo e recursos para garantir a eficaz implementação da mentoria (Grécia, Espanha, Portugal);
- **Falta de abordagens/orientações estruturadas:** em alguns países, a relativa falta de orientações bem-estruturadas pode constituir uma barreira à implementação.



### Diferenças:

- **Diversas áreas de foco:** os vários tópicos destacados, como a inovação dos métodos de ensino, para Itália, ou experiências práticas na sala de aula, para Espanha, indicam que outros fatores, além dos constrangimentos ao nível dos recursos e orientação, podem influenciar a implementação de programas de indução.

Estes resultados sugerem que, na verdade, os constrangimentos ao nível dos recursos e da falta de orientações bem-estruturadas podem impedir a implementação de programas de mentoria ou indução eficazes em muitos países.

## Secção C: Implementação dos ensaios de campo em Itália

### Procedimento dos ensaios de campo em Itália

A análise do caso italiano segue um *modus operandi* diferente do dos outros países. A alteração da abordagem metodológica adotada pela equipa italiana deve-se a duas razões. A primeira diz respeito ao tratamento institucional dado à indução de professores/as em Itália. De acordo com a legislação, é obrigatório realizar um processo de indução formal (que inclui 50 horas de formação e um exame final). O programa de indução do projeto LOOP sobrepôs-se a este processo, exigindo horas de formação adicionais, o que desencorajou a participação da docência devido à carga de trabalho suplementar e à incompatibilidade com os horários escolares. Além disso, uma mudança governamental ocorrida durante o período de implementação resultou na ausência de apoio governamental, complicando seriamente a implementação do programa. Os esforços da equipa italiana para envolver diretores escolares na Puglia resultou num interesse limitado que se converteu na inscrição de apenas 13 professores/as.

Como resposta, a equipa italiana expandiu os seus esforços à escala nacional, em colaboração com a INDIRE. Esta colaboração, juntamente com o apoio de alguns USR (*Ufficio Scolastico Regionale*, equivalente ao Ministério da Educação), resultou na realização de um evento com uma apresentação *online*, que atraiu mais de 800 professores/as, e na disponibilização de um curso na plataforma S.O.F.I.A. O curso foi administrado num formato totalmente *online*, assíncrono e num regime de autoaprendizagem, complementado com o apoio contínuo da equipa da LUM. O curso consistiu em 28 tarefas obrigatórias, transformando a aprendizagem teórica em exercícios práticos realizados *online*, cuja conclusão garantia a atribuição de certificados. Em seguida, testaram-se as hipóteses do programa LOOP com ensaios de campo, nos quais se dividiram os/as participantes entre um grupo de controlo e um grupo



experimental (consultar o Relatório Nacional de Itália para detalhes adicionais). O grupo experimental participou em 15 horas de formação no âmbito do Programa de Capacitação de Mentores (PCM). Por outro lado, com o grupo de controlo partilhou-se apenas uma descrição geral do PCM e do Programa de Indução de Novos Professores (PINP), e também o manual do PCM. Além disso, o grupo experimental beneficiou de apoio sistemático ao longo dos ensaios, o qual incluiu comunicações regulares por e-mail e interações diretas com a equipa de comunicação.

### **Avaliação quantitativa dos ensaios de campo**

A avaliação quantitativa dos ensaios de campo envolveu um total de 149 **professores/as experientes**, que se dividiram estrategicamente em dois grupos:

- 67 no grupo experimental;
- 82 no grupo de controlo.

É importante notar a disparidade nas taxas de resposta aos questionários inicial e final, observadas entre os dois grupos. O grupo experimental registou uma extraordinária taxa de resposta de 100%, o que permitiu obter um conjunto de dados completo. No entanto, o grupo de controlo registou uma taxa de resposta significativamente inferior, de 53%. Em suma, 111 professores/as experientes responderam aos questionários: 44 pertenciam ao grupo de controlo e 67 ao grupo experimental. O grupo de controlo era constituído principalmente por mulheres que lecionavam em escolas do ensino regular localizadas em zonas urbanas, que possuíam um nível de experiência considerável. O perfil do grupo experimental é muito semelhante.

A análise dos dados permitiu elaborar as seguintes conclusões por hipótese:

- **Perceção dos programas de formação formal (Hipótese 1):** os/as professores/as experientes têm uma visão positiva dos programas de formação formal, o que aponta para a aceitação e o reconhecimento generalizados do valor destes programas no âmbito do desenvolvimento da carreira docente;
- **A mentoria como elemento motivador da carreira (Hipótese 2):** o interesse consistente mostrado pela função de mentoria, vista como uma alternativa de carreira viável, confirma o impacto e o potencial desta na diversificação da carreira;
- **A função de mentoria no desenvolvimento profissional (Hipótese 3):** a mentoria é essencial para apoiar o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira, contribuindo significativamente para a sua retenção e para o desenvolvimento do sentido de pertença ao sistema educativo;
- **Impacto de programas de mentoria estruturada, adaptados ao contexto (Hipóteses 5 e 6):** o relatório sublinha os efeitos positivos dos programas de mentoria



estruturada que sejam sensíveis às necessidades do contexto, destacando as funções profissionais e o sucesso de cada participante;

- **Atribuição de recursos e orientação (Hipótese 7):** reconhecendo os desafios sentidos ao nível da atribuição de recursos e da orientação, o relatório valida parcialmente a hipótese, apontando para os avanços realizados continuamente para ultrapassar estas barreiras.

### **Avaliação quantitativa dos ensaios de campo**

A análise qualitativa dos ensaios de campo realizados em Itália baseou-se num *focus group*. O grupo de participantes deste *focus group* era constituído por 8 mentores/as.

O *focus group* teve lugar a 30 de novembro de 2023 e contou com a presença de oito docentes dos setores da educação básica e secundária, com entre 15 a 35 anos de experiência no ensino. Grande parte dos/as participantes também exercia funções de mentoria e tutoria importantes, tendo até 15 anos de experiência. Esta combinação de docentes com antecedentes diversificados e diferentes níveis de educação, permitiu recolher informações abrangentes sobre diversas práticas e desafios na educação. A sessão *online* teve 1 h 24 min de duração e incluiu debates estruturados e perguntas focadas nos métodos de ensino dos/as participantes, nos desafios educativos e no impacto da mentoria e tutoria em novos/as docentes.

De um modo geral, os dados qualitativos sublinham a necessidade de formação de mentoria que seja adaptável, abrangente e sensível ao contexto. Além disso, os debates destacaram a necessidade de incentivos profissionais e económicos. Os/as participantes também salientaram a função das práticas de reflexão e da aplicação prática. Também se destacou a relevância do período probatório, em conjunto com apoio adicional na escola, como um elemento importante para a eficácia dos programas de indução.

Abaixo apresentamos os resultados da avaliação qualitativa dos ensaios de campo por hipótese em Itália:

*Hipótese 1: Os programas de formação formal de mentores/as, que têm por objetivo capacitar professores/as experientes e líderes escolares, facilitam a implementação de programas eficazes e formais de indução de professores/as.*

O debate destacou a importância da formação de mentoria na clarificação das funções e responsabilidades dos/as mentores/as. Destacou-se que este tipo de formações é essencial para permitir que professores/as experientes criem um ambiente seguro e de apoio para novos/as professores/as, ajudando-os/as a gerir os vários desafios emocionais e profissionais que enfrentam no início da carreira.

O conteúdo do programa de formação de mentoria foi visto como uma força unificadora, essencial para a correta integração de novos/as professores/as no sistema educativo. A



natureza abrangente do programa foi alvo de elogios por parecer abordar todas as áreas possíveis, necessárias para uma mentoria eficaz, sugerindo uma abordagem completa ao programa curricular do programa de formação.

A necessidade de adaptar a formação de mentoria às necessidades e características específicas de cada escola foi um tema recorrente. Embora se reconheça a importância da formação formal, houve um consenso de que estes programas devem ser suficientemente flexíveis para responder aos desafios e ambientes únicos de cada escola.

Identificou-se o reconhecimento de mentores/as, tanto em termos profissionais como económicos, como uma questão crucial. Mentores e mentoras contribuem significativamente para o sistema educativo e é importante reconhecer seu o trabalho como tal. O grupo de participantes apelou a um reconhecimento sistémico que vá além do mero reconhecimento, defendendo a atribuição de recompensas e incentivos tangíveis.

O debate também abordou os desafios da mentoria, incluindo a necessidade de mentores e mentoras se envolverem em práticas de reflexão para adquirirem uma maior consciência do seu estilo e abordagem de mentoria. Sugeriu-se que a formação contribui para a transmissão de novas ferramentas e conhecimentos, encorajando os/as mentores/as a envolverem-se de forma mais consciente e informada com os/as respetivos/as mentorandos/as.

O grupo destacou a necessidade de investigar a função de mentoria, indicando que a mesma deveria estar melhor definida, protegida e ser mais valorizada no sistema educativo. Este investimento inclui oferecer recursos de formação adequados e garantir um maior reconhecimento de mentores e mentoras, garantindo que recebem o apoio necessário para exercerem as suas funções da melhor forma possível.

*Hipótese 2: A oportunidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarão as suas opções de carreira e atuarão como mentores/as dos respetivos pares contribui para aumentar a sua motivação e retenção no sistema.*

O debate do *focus group* permitiu esclarecer as oportunidades de diversificação de carreira para professores/as experientes e líderes escolares, se optarem por desempenhar funções de mentoria. Com base no debate, tornou-se evidente que a oferta deste tipo de oportunidades é percebida como um benefício considerável que pode potencialmente contribuir para aumentar a motivação e a retenção destes profissionais experientes no sistema educativo.

Primeiramente, o grupo de participantes referiu a falta de diversificação da carreira em Itália como um problema crítico. O debate revelou um consenso sobre a necessidade de incentivos



financeiros ou de, pelo menos, uma caracterização profissional que beneficie professores/as com interesse em embarcarem na jornada de mentoria.

Verificou-se uma concordância em relação à importância da diferenciação das carreiras, especialmente para profissionais que tenham passado muitos anos no ensino, numa base precária ou transitória. Com isto, o grupo de participantes sugere que se poderá verificar um avanço na experimentação de políticas, com base em recomendações políticas e ações normativas específicas que estejam em linha com os dados recolhidos.

*Hipótese 3: Os programas de indução de professores/as, desenvolvidos por pares e com base em atividades de mentoria, apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua retenção no sistema.*

De um modo geral, as informações coletivas indicam que é necessário melhorar continuamente os programas de formação de mentoria para ser possível abordar desafios emergentes e aumentar a eficácia da interação mentor/a-mentorando/a.

O grupo de participantes refletiu sobre se os programas de indução baseados em mentoria apoiam o desenvolvimento profissional de professores/as em início de carreira e a sua permanência no sistema educativo. Analisou-se o quadro regulamentar italiano, que inclui um ano de período probatório para novos recrutamentos, para determinar a sua eficácia em termos da indução de novos/as profissionais na carreira docente. O consenso foi que este tipo de mentoria estruturada pode realmente estimular o crescimento profissional de docentes em início de carreira e o compromisso destes/as para com a área.

O grupo abordou a função essencial da mentoria na resolução dos desafios enfrentados durante a implementação dos programas de indução de novos/as professores/as. Explorou possíveis ações a realizar com vista a melhorar o programa de formação para mentores/as, o que, por sua vez, contribuirá para o aumento da qualidade das interações e do apoio prestado a novos recrutamentos.

Um dos desafios identificados diz respeito às atitudes e aos comportamentos atuais de professores/as que já possam ter vários anos de experiência no ensino, antes de participarem na indução formal. Este cenário requer uma atividade de mentoria formal e informal, uma vez que professores/as com grande experiência, frequentemente, procuram aconselhamento junto de colegas mais jovens. A mentoria torna-se desafiante quando as pessoas não mostram abertura à autorreflexão e à melhoria.



Destacaram-se as atividades de grupo e as sessões presenciais como elementos muito benéficos do curso por facilitarem uma melhor comunicação e permitirem desenvolver competências práticas, algo essencial em ambientes de sala de aula. Atividades deste tipo foram consideradas benéficas não só por contribuírem para o desenvolvimento profissional de mentores/as, como também por permitirem fornecer orientações mais eficazes a mentorandos/as.

*Hipótese 4: Os programas de indução formal aplicados ao nível escolar contribuem para a inclusão social e cultural e para o desenvolvimento de professores/as em início de carreira.*

Considerou-se que o quadro regulamentar italiano, que estipula a obrigatoriedade de um período probatório de um ano para novas contratações, constitui uma prática eficaz para a inserção profissional.

Durante o debate também se referiram as nuances deste tipo de programas de indução, sugerindo que, por vezes, o trabalho realizado durante o período probatório é mais benéfico se realizado num contexto escolar diferente ou desconhecido. Isto pode promover a adoção de uma abordagem multidisciplinar e potencialmente evitar dinâmicas desagradáveis que podem surgir num ambiente escolar conhecido.

Além disso, a conversa abordou igualmente a perspetiva de que a gestão de dados confidenciais e a mentoria específica a cada disciplina podem requerer a presença de não uma, mas várias figuras, o que remete para a natureza complexa e multifacetada da função docente no ambiente escolar.

Por outras palavras, o conjunto de participantes do *focus group* reconheceu o valor dos programas de indução formal para a promoção do desenvolvimento social e cultural de novos/as professores/as. Os/as participantes observaram que, embora o quadro regulamentar estabeleça uma base, o impacto real é gerado pelo apoio ativo e pelo envolvimento multidimensional na escola, o que contribui para a integração de novos/as professores/as no meio social e cultural da escola. Apoiada pela mentoria e um conjunto diversificado de atividades a realizar na escola, esta integração contribui para o crescimento profissional e o bem-estar gerais de novos/as docentes.



*Hipótese 5: Os programas de mentoria estruturada e adaptados às particularidades de cada contexto aumentam o interesse e o sucesso de cada participante.*

No debate do *focus group*, as observações relacionadas com os programas de mentoria estruturada e a adaptação contextual destes centrou-se na importância de oferecer uma formação que seja oportuna e direcionada. O conjunto de participantes sublinhou que se deve criar a formação com tempo suficiente e direcioná-la a pessoas que possam, potencialmente, vir a ser mentoras, destacando a importância das competências de escuta e da capacidade de dar *feedback* com empatia. Também se considerou a capacidade de comunicar eficazmente e de intervir de forma adequada como algo essencial. Estas competências não só são aplicáveis durante a mentoria, mas também na observação de aulas, sugerindo que estes programas estruturados podem melhorar a capacidade de interação de mentores e mentoras.

O debate aprofundou a aplicação prática destes programas de mentoria. Embora não tenha sido possível realizar um ensaio de campo completo em relação às atividades especificadas, a sensação foi que estes programas estruturados podem ser altamente benéficos se servirem como um apoio para pessoas que pretendam tornar-se mentoras.

O debate destacou a necessidade de testar e implementar este tipo de programas de forma personalizada a cada escola, propondo uma abordagem mais específica e detalhada à estrutura do programa.

*Hipótese 6: A formação de mentores/as facilita a implementação de programas de indução de professores/as.*

No debate do *focus group*, reconheceu-se que a formação de mentores/as desempenha um papel fundamental na correta implementação dos programas de indução de professores/as. O conjunto de participantes debruçou-se sobre o desenvolvimento das capacidades de mentores/as e sobre o impacto do programa de formação de mentoria do LOOP no desenvolvimento pessoal e profissional, bem como nas áreas que requerem melhoria.

Descreveu-se o conteúdo do programa de formação de mentoria como sendo uma ponte para a integração de professores/as. Este inclui todas as áreas necessárias para garantir a eficácia da mentoria, apontando para a abordagem abrangente da estrutura do programa.

Focou-se igualmente a importância do *feedback* na formação de mentoria, desenvolvido especificamente com base nos tópicos principais considerados essenciais para uma mentoria de sucesso. Esta formação não é apenas teórica, devendo ser também implementada de forma



prática, tendo em consideração as necessidades específicas da escola e dos/as docentes às quais seja importante responder.

Para concluir, a formação de mentores/as é considerada como uma componente essencial que facilita a implementação de programas de indução de professores/as por dotar os/as mentores/as das competências e do conhecimento necessários para orientarem devidamente novos/as professores/as. A abordagem estruturada da formação de mentoria, incluindo a partilha de *feedback* e a aplicação prática, é essencial para integrar novos/as professores/as no sistema educativo e apoiar o seu desenvolvimento profissional.

*Hipótese 7: A falta de recursos e orientação é a razão subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas.*

No decorrer do *focus group*, discutiu-se a problemática da falta de recursos e orientação como barreira à implementação de programas de indução nas escolas.

Esta ideia sugere que a falta de estrutura, reconhecimento e recursos no sistema de mentoria pode representar um impedimento significativo à implementação eficaz dos programas de indução. Sem o devido apoio e orientações claras, é desafiante para as escolas manterem um ambiente de mentoria sustentável que possa apoiar a transição de novos/as professores/as para o sistema educativo.

## Secção D: Triangulação dos inquéritos realizados ao nível europeu

A distribuição inquéritos europeus online ocorreu entre setembro e dezembro de 2023. A disseminação do mesmo entre as direções escolares e os/as docentes de países não pertencentes ao consórcio do projeto foi prioritária. Utilizaram-se vários canais de disseminação, incluindo os seguintes:

- i) Campanha de disseminação com anúncios publicados nas redes sociais;
- ii) Disseminação por e-mail para contactos institucionais;
- iii) Disseminação a listas de e-mails de professores/as e escolas;
- iv) Disseminação através dos canais de comunicação de associações científicas e associações de professores/as.



O objetivo da distribuição do inquérito era envolver uma grande audiência e recolher diversas perspetivas e observações. Este esforço resultou na participação de 174 líderes escolares de vários países no inquérito, com um total de 94 respostas válidas. Cerca de metade destas respostas proveio de países não pertencentes ao consórcio do projeto. A Macedónia do Norte e a Roménia registaram a maior participação entre os países exteriores ao consórcio, enquanto a Grécia e Portugal contabilizaram o maior número de respostas provenientes de países do consórcio.

O inquérito contou igualmente com 844 professores/as de vários países, com um total de 488 respostas válidas. Destas, 350 provêm de países exteriores ao consórcio e 138 de países do consórcio. Tal como nas respostas dadas por líderes escolares, a Macedónia do Norte e a Roménia registaram a maior participação entre os países exteriores ao consórcio, enquanto a Grécia e Portugal registaram a maior representação entre os países do consórcio.

A maioria dos/as líderes escolares inquiridos/as tinha entre 46 e 55 anos de idade, não se verificando diferenças de idade significativas entre os/as inquiridos/as provenientes de países pertencentes e não pertencentes ao consórcio. Os/as docentes, por outro lado, tinham idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e os 46 e os 55 anos, tendência observada em países pertencentes e não pertencentes ao consórcio.

Independentemente do respetivo país pertencer ou não ao consórcio, a maioria dos/as inquiridos/as, entre professores/as e líderes escolares, é do sexo feminino.

A maioria os/as docentes inquiridos/as leciona em escolas secundárias do ensino regular. Em seguida, surge o grupo de docentes que leciona em escolas do ensino profissional. Os/as docentes trabalham predominantemente em escolas de zonas urbanas e contam com mais de 11 anos de experiência no ensino. Esta tendência mostrou-se consistente entre inquiridos/as de países pertencentes e não pertencentes ao consórcio.

Verificou-se um consenso entre professores/as e líderes escolares de vários países europeus em relação à importância dos programas de indução de professores/as e dos processos de mentoria. Este consenso sublinha a grande importância das qualificações dos/as mentores/as e do apoio estruturado fornecido durante o período de indução de professores/as. Destaca igualmente a necessidade de programas de indução de professores/as previamente definidos, centrados em atividades de mentoria, para promover o desenvolvimento profissional e aumentar a retenção dos/as docentes. Adicionalmente, verificou-se entre os/as inquiridos/as um forte consenso de que os processos de indução devem ser realizados por mentores/as com formação para tal, e a falta de preparação formal de mentoria percebida sublinha a necessidade de programas de formação abrangentes afim de melhorar a eficácia da indução. Os/as docentes e líderes escolares, particularmente dos países do consórcio, valorizam grandemente a criação e a monitorização dos programas de formação de mentoria. De um modo geral, os/as docentes e os líderes escolares inquiridos percebem a indução de professores/as como essencial para apoiar a integração de novos/as professores/as. Os



resultados evidenciam a falta de preparação de mentoria percebida e destacam a importância dos programas de formação formal, da validação de novos/as professores/as, da oferta de apoio especializado a professores/as experientes que transitam para funções de mentoria. Os/as inquiridos/as também expressaram o seu desacordo com a ideia de um programa de indução rígido e inflexível, sugerindo a importância de compreender as diversas necessidades e contextos da docência.

Essencialmente, existe uma compreensão comum à docência e à liderança escolar de várias nações europeias em relação à importância dos programas de indução e dos processos de mentoria de professores/as. Este consenso é evidente, independentemente de os países pertencerem ou não ao consórcio. Este ponto de vista comum destaca a grande importância das qualificações dos/as mentores/as e do apoio bem organizado fornecido durante o período de indução de professores/as. Esta perspetiva está em linha com a Hipótese 3, que propõe que os programas de indução de professores/as previamente definidos, centrados em atividades de mentoria, promovem o crescimento profissional e a retenção da docência. Também sustenta a Hipótese 5, que defende que os programas de mentoria estruturada personalizados ao contexto aumentam o envolvimento e o sucesso dos/as participantes.

A esmagadora maioria dos/as inquiridos/as concorda que a melhoria dos processos de indução deve ser liderada por mentores/as competentes, uma opinião que se alinha à Hipótese 7, que sugere que a formação em mentoria apoia a execução dos programas de indução de professores/as. No entanto, existe uma deficiência percebida em relação à preparação formal de mentores/as, sublinhando a necessidade de disponibilizar programas de formação que aumentem a eficácia da indução. Esta observação está em linha com a Hipótese 1, que defende que os programas formais de formação de mentoria contribuem para a correta implementação de programas de indução eficazes.

Adicionalmente, os/as docentes e líderes escolares dos países do consórcio atribuem uma grande importância à validação, ao reconhecimento e à monitorização contínua dos programas de formação de mentoria. Não foi possível identificar claramente as razões subjacente à não implementação de programas de indução nas escolas — tais como a falta de recursos e de orientação (Hipótese 7) ou a possibilidade de professores/as experientes e líderes escolares diversificarem as suas opções de carreira e oferecerem mentoria aos/as respetivos/as pares, aumentando, assim, a sua motivação e retenção no sistema (Hipótese 2). No entanto, também não se encontraram evidências que refutassem estas hipóteses.

De um modo geral, os/as professores/as e os/as líderes escolares inquiridos/as na Europa percebem a indução de professores/as como um mecanismo essencial para facilitar a integração de novos/as professores/as — uma perspetiva que remete para a Hipótese 4, a qual propõe que os programas de indução formal a nível escolar fomentam a inclusão social e cultural e o desenvolvimento de novos/as professores/as. Estes resultados destacam a falta de preparação de mentoria percebida pelos/as inquiridos/as e sublinham a importância dos



programas de formação formal, da validação de novos/as professores/as e da oferta de apoio especializado a professores/as experientes que transitam para funções de mentoria.

Adicionalmente, os/as inquiridos rejeitam a ideia de um programa de indução universal, apontando para a diversidade de necessidades e contextos da docência.

## Secção E: Conclusões e sugestões para recomendações de políticas

A síntese da análise dos resultados quantitativos e qualitativos dos ensaios de campo realizados nos seis países participantes permitiu chegar a algumas conclusões interessantes e elaborar algumas recomendações de políticas úteis.

De um modo geral, o projeto LOOP provou o quão importante é a mentoria entre pares para:

- capacitar e motivar novos/as professores/as na profissão,
- aumentar a capacidade de interação e cooperação de novos/as professores/as com outros professores/as e profissionais,
- aumentar o sentido de pertença à cultura escolar de novos/as professores/as,
- criar oportunidades de autorreflexão e aprendizagem mútua entre novos/as professores/as e professores/as experientes,
- aumentar o autoconhecimento e o sentido de autoeficácia de novos/as professores/as e professores/as experientes em relação às atividades principais da profissão docente,
- motivar professores/as experientes para permanecerem na profissão e atuarem como facilitadores/as da integração e aprendizagem de novos/as professores/as.

A análise das respostas da docência de todos os países participantes resultou num conjunto de recomendações que apoiam a correta implementação de programas de indução nas escolas — partilhamos as mais relevantes abaixo:

- **Incentivos para professores/as experientes enquanto mentores/as** (Espanha, Croácia, Grécia, Portugal): os/as docentes propuseram a adoção de vários incentivos, como o reconhecimento formal da mentoria, a redução das horas de ensino ou a atribuição de recompensas financeiras para encorajar os/as docentes experientes a assumirem funções de mentoria;
- **Networking entre mentores e mentoras** (Espanha, Croácia, Grécia, Eslovénia): os/as docentes sugeriram a criação de plataformas para que mentores e mentoras possam entrar em contacto entre si, partilhar recursos e apoiar-se mutuamente, melhorando a experiência de mentoria através de comunidades virtuais regionais e visitas escolares;
- **Programas de indução integrados na formação de professores/as e na estratégia escolar** (Espanha, Croácia, Itália, Portugal, Eslovénia): os/as docentes defenderam a



integração de programas de indução nos últimos anos da formação de professores/as e na estratégia global das escolas, focando os aspetos práticos e teóricos da prestação de apoio a novos/as professores/as;

- **Plano de acompanhamento de programas de indução** (Itália, Portugal): os/as docentes recomendaram a implementação de um plano de monitorização para partilhar boas-práticas e experiências, envolvendo uma variedade de *stakeholders*, como a liderança escolar, a gestão e as universidades;
- **A mentoria em procedimentos escolares jurídicos e formais** (Espanha, Grécia, Eslovénia): os/as docentes destacaram a função da liderança e da gestão escolar na mentoria, especialmente em relação aos procedimentos jurídicos e escolares, e sugeriram a inclusão de abordagens de mentoria na formação da liderança escolar;
- **Adaptação da duração dos programas de indução consoante as necessidades individuais** (Itália, Portugal): os/as docentes sugeriram personalizar a duração dos programas de indução às necessidades específicas de novos/as professores/as, possivelmente aumentando a sua duração para mais do que apenas um ano letivo;
- **Recursos *online* de mentoria** (Grécia, Eslovénia): os/as docentes propuseram a criação de bancos de recursos digitais e de repositórios *online* dirigidos a mentores/as e mentorandos/as para lhes disponibilizar materiais e recursos;
- **Reflexão sobre as condições de trabalho de novos/as professores/as** (Eslovénia/os/as docentes destacaram a necessidade de abordar problemas relacionados com as condições de trabalho de novos/as professores/as, incluindo a sensação não receberem remuneração ou valorização suficientes e a necessidade de receberem apoio de superiores e colegas.

Paralelamente, emergiram vários outros resultados interessantes relacionados com a função de mentoria, a formação de mentores, os incentivos de mentores/as e mentorandos/as, as especificidades da criação de programas de indução e os fatores escolares que facilitam (ou impedem) a eficácia dos programas de indução. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que o perfil dos/as mentores/as assume um papel fundamental. A sua motivação e interesse em relação à função de mentoria, bem como as competências que possuem, são fatores relevantes para selecionar mentores/as adequados/as. Traços como a capacidade de criar relações, a empatia, as competências de comunicação e escuta, a estabilidade emocional e uma mentalidade orientada para a aprendizagem ao longo da vida são de grande valor para oferecer mentoria de sucesso. Estes traços de personalidade devem acompanhar-se de preparação formal e orientação. Além disso, os incentivos financeiros e não financeiros são, efetivamente, importantes. Deve perceber-se a mentoria como uma opção de carreira atrativa e como uma oportunidade para professores/as experientes assumirem uma função formal e reconhecida na escola. O tempo atribuído a professores/as experientes e novos/as professores/as é considerado uma condição central para o sucesso do programa de indução, seguindo-se a realização de atividades e a partilha de materiais de apoio a utilizar durante a



mentoria. A liderança escolar também desempenha um papel importante. Particularmente, a direção escolar deve assumir um compromisso para com o sucesso dos programas de indução e apoiar e encorajar mentores/as e mentorandos/as. Existe também uma relação entre os programas de formação de mentoria e os programas de indução. Em particular, a criação de programas de mentoria formal, estruturada e adaptada ao contexto pode resultar em programas de indução mais eficazes. É importante não subestimar o último ponto. Como demonstrado nos resultados do projeto LOOP, tão ricos e diversificados, é necessário compreender as subtilidades das necessidades e particularidades específicas de cada contexto nacional de forma a ser possível criar programas de indução eficazes. É pouco provável que uma solução uniformizada produza os efeitos desejados. Pelo contrário, precisamos de abordagens específicas ao contexto que se baseiem em princípios básicos, tais como os resultantes da validação das sete hipóteses do projeto LOOP, e reiteradas no presente documento.



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



## Anexos

***Anexo I — Relatório nacional de [Portugal](#)***

***Anexo II — Relatório nacional de [Espanha](#)***

***Anexo III — Relatório nacional de [Grécia](#)***

***Anexo IV — Relatório nacional de [Eslovénia](#)***

***Anexo V — Relatório nacional de [Croácia](#)***

***Anexo VI — Relatório nacional de [Itália](#)***

# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and  
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA  
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of  
Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-  
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the  
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ  
**LUM**  
*Jean Monnet*

Libera Università del  
Mediterraneo Jean Monnet

# LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

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