



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



Programa de Capacitação de Mentores e seus recursos

WP 2 – Projeto participativo dos instrumentos políticos

Data: 4 de outubro de 2022

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



© Copyright 2021 LOOP Consortium

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

Todos os direitos encontram-se reservados.

Este documento poderá ser alterado sem aviso prévio.



Atribuição-Nãocomercial-Compartilhaigual 4.0 Internacional [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Índice

UNIDADE III - AUTORREFLEXÃO NO CENTRO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	5
DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS	6
Atividade 1: Eu como praticante autorreflexivo 15 Minutos	7
Atividade 2: Reflexão sobre os valores e princípios 30 Minutos.....	7
Atividade 3: Reflexão sobre a experiência 45 Minutos	8
Atividade 4: Reflexão sobre eventos críticos 95 Minutos	8
Atividade 5: Questões socráticas 45 Minutos	9
REFERÊNCIAS.....	10
ANEXOS	15
Anexo 8 - Avaliar cenários e expectativas (Portner, 2008)	16
Anexo 9 – Questionário sobre capacidade de reflexão	18
Anexo 10 – Os meus valores profissionais	20
Anexo 11 – Princípios da Mentoria	21
Anexo 12 – Reflexão em grupo	23
Anexo 13 – Questões Socráticas	24



UNIDADE III - AUTORREFLEXÃO NO CENTRO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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



Figura 3 – As quatro lentes da autorreflexão.

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



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

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

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

OBJETIVOS

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

CONTEÚDOS

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

DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Tempo estimado de trabalho: 260m

Tempo de execução para atividade e dinâmica:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Eu como praticante autorreflexivo	1. Questionário sobre a autorreflexão	15m	15m
2. Reflexão sobre valores e princípios	1. Os meus valores profissionais	30m	60m
	2. Princípios da mentoria	30m	
3. Reflexão sobre a experiência	1. Seja um praticante reflexivo	45m	45m



4. Reflexão sobre eventos críticos	1. Reflexão em grupo	45m	95m
	2. Reflexão individual	50m	
5. Perguntas Socráticas	1. Questões socráticas	45m	45m
			260m

Atividade 1: Eu como praticante autorreflexivo | 15 Minutos

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

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

- a. Responda ao questionário sobre a capacidade de autorreflexão (ver [ANEXO 9](#)). Depois de o preencher, reflita e discuta os seguintes aspetos:
 - Considerações gerais sobre os pontos endereçados no questionário.
 - Quais são os pontos fortes e oportunidades?
 - Discuta a experiência com um colega.
- b. O questionário sobre a capacidade de autorreflexão baseia-se no modelo Beatson de níveis neurológicos (ver [ANEXO 9](#)). Considere como o modelo pode ser usado para orientar um professor mentor (professor em início de atividade profissional).

Atividade 2: Reflexão sobre os valores e princípios | 30 Minutos

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

Dinâmica 1 – Os meus valores profissionais | 30 Minutos

O formador irá pedir aos professores mentores que reflitam e identifiquem os valores mais importantes a partir de uma lista fornecida (ver [ANEXO 10](#)) e que levantem questões-chave relacionadas.

Dinâmica 2 – Princípios da Mentoria | 30 minutos

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

Com o apoio do [ANEXO 11](#), regista as principais atividades pelas que acredita ser responsável na relação de mentoria e também nas ações para que possa desenvolver efetivamente as atividades.



Atividade 3: Reflexão sobre a experiência | 45 Minutos

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

Dinâmica 1 – Seja um praticante reflexivo | 45 Minutos

Esta dinâmica deve ser feita em grupo ou em mentoria 1:1, para evitar que o professor mentor chegue a respostas fechadas que não permitam a aprendizagem de outras perspetivas e o crescimento.

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

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

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

Atividade 4: Reflexão sobre eventos críticos | 95 Minutos

Tripp (segundo Hole e McEntee, 1999) desenvolveu um método de gravação e autorreflexão sobre incidentes críticos (Critical Incident Protocol). Duas versões estão descritas abaixo: uma para reflexão individual e outra para reflexão em grupo. O exercício pode ser realizado individualmente



ou em grupo (até seis pessoas mais o líder do grupo). No caso de reflexão em grupo, o grupo nomeia um líder cuja tarefa é orientar o processo.

Dinâmica 1 – Reflexão em grupo | 50 Minutos

- a. Divida os professores mentores em grupos de até sete membros e atribua funções específicas: 1) a pessoa com o problema (a experiência sobre a qual desejam refletir), 2) o professor mentor e 3) os membros do grupo cuja tarefa é contribuir com ideias em diferentes etapas do trabalho em grupo.
- b. Cada grupo deve seguir as instruções previstas no [ANEXO 12](#).

Dinâmica 2 – Reflexão individual | 45 Minutos

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

Atividade 5: Questões socráticas | 45 Minutos

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

Dinâmica 1 – Questões socráticas | 45 Minutos

Forme pares e divida os papéis de professor mentor e professor em início de atividade profissional. O professor em início de atividade profissional escolhe um desafio ou experiência negativa da sua prática diária, que se lhe apresenta como um dilema profissional, enquanto o professor experiente o orienta numa autorreflexão estruturada sobre a situação, utilizando questões socráticas (ver [ANEXO 13](#)), com o objetivo de obter uma visão das várias possibilidades de resposta e soluções possíveis.

REFERÊNCIAS



- Alderman, M. K. (1990, September). *Motivation for at-risk students*. *Educational Leadership*, 48, 27-29.
- Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas*. Porto: Asa.
- Barnett, B. G. et all. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Brueggeman, Amanda (2022). *Student-Centered Mentoring. Keeping Students at the Heart of New Teachers' Learning*. California: Corwin.
- Campus Compact. (1994, March). *Resource manual for campus-based youth mentoring programs*. (Available from Campus Compact, P.O. Box 1975, Brown University, Providence, Rhode Island 02912, (401) 863-1119. Please make checks payable to "The Education Commission of the States")
- Carrington, Jody (2019). *Kids these days. A game plan for (re)connecting with those we teach, lead, & love*. Altona: FriesenPress.
- Coppock, M. L. (1995, April). *Mentoring at-risk Hispanic students in self-esteem, academic growth, and citizenship awareness*. *Equity & Excellence in Education*, 28, 36-43.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Dorrell, L. D. (1989, January). *At-risk students need our commitment*. *NASSP Bulletin*, 73, 81-82.
- Dubois, D. L., & Neville, H. A. (1997). *Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits*. *Journal of Community Psychology*, 25, 227-234.
- Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hadley, Wynton H., & Hadley, R. T. (1991, Summer). *Motivational strategies for at risk students*. *Education*, 111, 573-575.
- Holland, S. H. (1996, Summer). *PROJECT 2000: An educational mentoring and academic support model for inner-city African American boys*. *Journal of Negro Education*, 65, 315-321.
- Ion, G. & Brown, C. (2020). "Networks between schools for educational improvement: what practices are the most effective?". *What works in education?*, 19. Barcelona: Ivalua/Fundació Jaume Bofill.
- Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Online References

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

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

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

European project . www.unigrowthminds.eu

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

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

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

Comparative report (2021), Comparative report. https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/07/LOOP_WP1_D1.6-Comparative-Report_Final.pdf (retrieved Jun 8, 2022).

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



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

ANEXOS



Anexo 8 - Avaliar cenários e expectativas (Portner, 2008)

O exercício seguinte oferece uma oportunidade para antecipar ações perante de cenários hipotéticos, mas que se poderão tornar em cenários profissionais reais. Abaixo, estão descritas quatro categorias de cenários que mais comumente desafiam os professores em início de atividade profissional. Em cada categoria, é descrita uma situação particular e fornecido um exemplo de uma necessidade específica, relacionado com essa categoria. A necessidade prediz o que o professor em início de atividade profissional deve fazer. A tarefa proposta consiste em adicionar um exemplo para cada categoria e um exemplo de uma necessidade. Poderá também sugerir uma solução como exercício adicional.

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

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

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



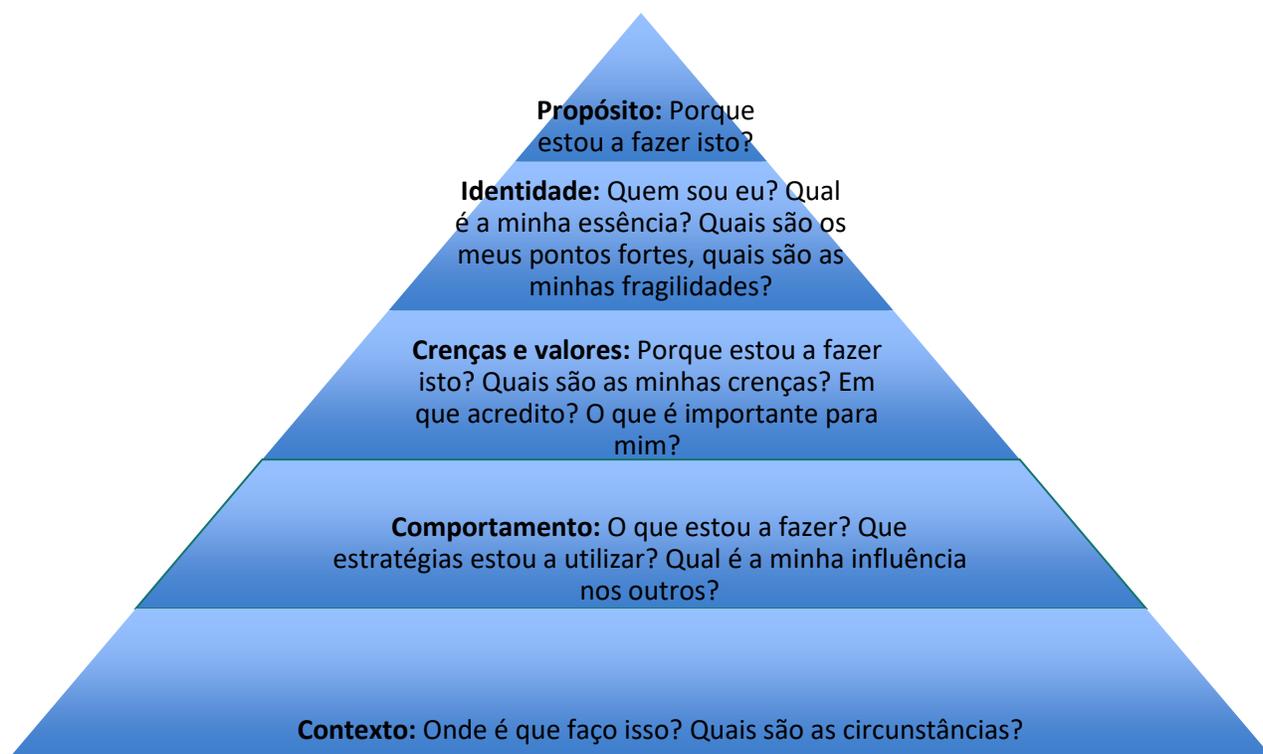
Categoria: Emoções			
As tensões, sentimentos e atitudes sentidas no exercício da profissão.			
Exemplo		Exercício	
Situação	O professor em início de atividade profissional será formalmente avaliado por um avaliador/collega. Está nervoso com a situação e pede a sua orientação.	Situação	
Exemplo de necessidade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



Anexo 9 – Questionário sobre capacidade de reflexão

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

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





Anexo 10 – Os meus valores profissionais

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

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

Os valores mais importantes para mim são:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

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

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



Anexo 11 – Princípios da Mentoria

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

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

REFLEXÃO

Material de Suporte

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

- Entender como os professores em início de atividade profissional aprendem e ajustam a sua prática e conhecimento aos interesses, necessidades e competências dos professores em início de atividade profissional;
- Integrar pesquisas atualizadas sobre a avaliação, orientação e colaboração na sua prática, tendo consciência da influência do contexto e da cultura no comportamento dos professores em início de atividade profissional;
- Possuir uma base de conhecimento especializado e um conjunto de estratégias relativas a esse conhecimento, que devem ser articuladas com os esforços do professor em início de atividade profissional;
- Antecipar as dificuldades que possam surgir e propor múltiplos caminhos para as superar, acreditando primeiramente nas capacidades dos professores em início de atividade profissional na resolução dos seus próprios problemas;
- Pensar sistematicamente na sua prática de mentoria e aprender através da experiência;

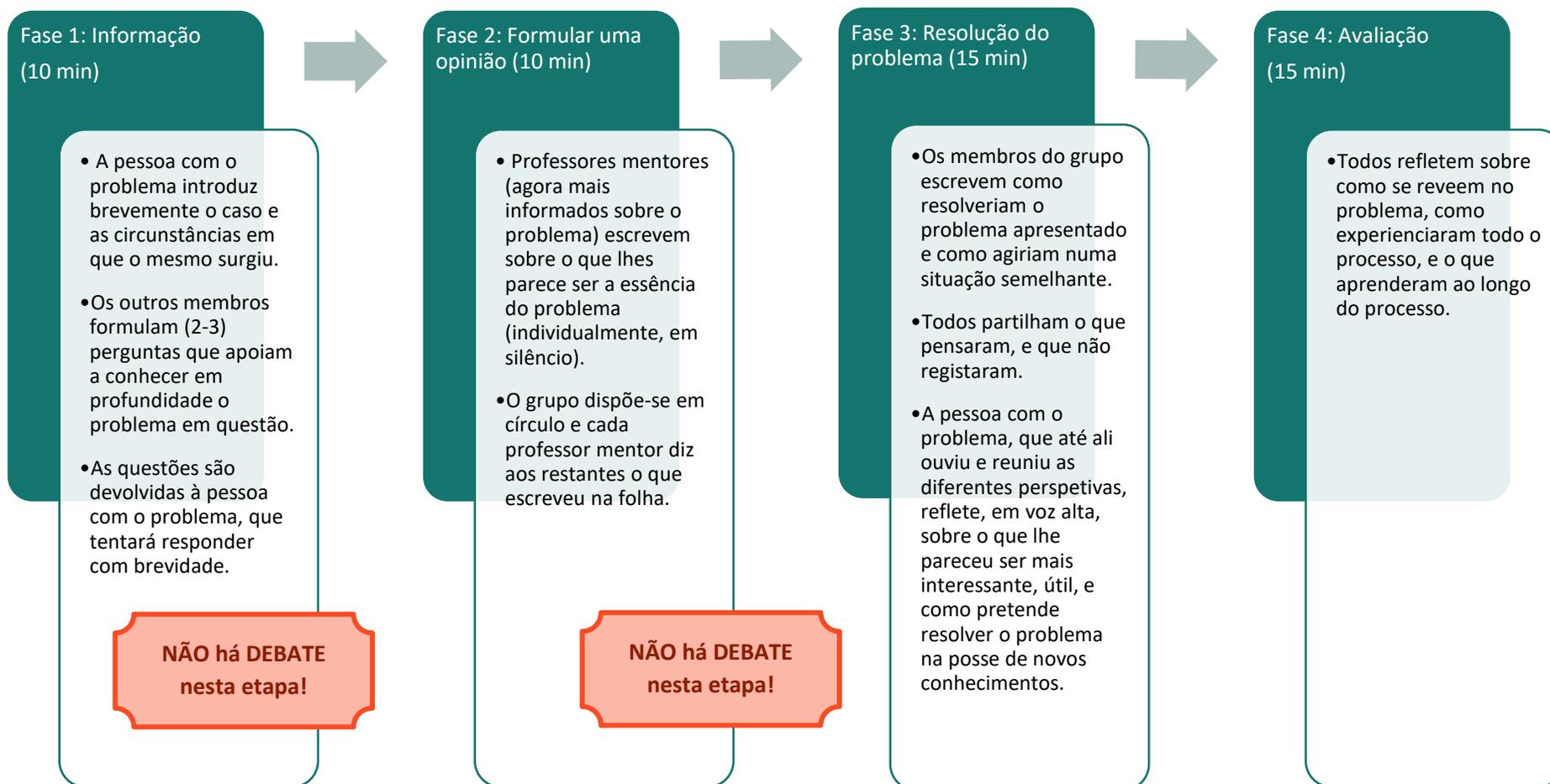


- Considerar múltiplas perspetivas sobre o mesmo cenário, ser criativo e assumir riscos, adotando uma postura experimental e de resolução de problemas;
- Examinar criticamente as suas atividades, e procurar expandir e aprofundar o conhecimento, aperfeiçoando a sua capacidade crítica e adaptando a sua aplicação ao campo das descobertas, ideias e teorias.

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

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

Anexo 12 – Reflexão em grupo





Anexo 13 – Questões Socráticas

Questões Socráticas para orientar a reflexão:

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



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



INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic
Slovenia



Institutouto Ekpedeftikis Politikis
(Institute 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



Fundación Universitaria Balma



Association Petit Philosophy



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL
CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.