



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 VIII – PAPEL DO PROFESSOR MENTOR	4
DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS	6
Atividade 1: Papel do professor mentor 30 minutos	6
Atividade 2: Responsabilidade na Relação de Mentoria 20 minutos	6
Atividade 3: Ética e Mentoria: uma relação próxima 20 minutos	7
REFERÊNCIAS	8
ANEXOS	13
Anexo 21 - Como agimos quando confiamos	14
Anexo 22 – Como será?	15
Anexo 23 - No drive-by teachers (Schulman, 2003)	16



UNIDADE VIII – PAPEL DO PROFESSOR MENTOR

INTRODUÇÃO

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

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



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

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

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

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



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

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

OBJETIVOS

A relação de mentoria pode ser encarada sob algumas questões ou dilemas, por isso é importante nesta unidade conhecer as ações que possam ter impacto nesta relação, tais como a definição de papéis e a identificação das respetivas responsabilidades, com base em princípios norteadores explícitos para que seja possível alcançar e manter os mais altos níveis de conduta ética profissional. Assim, esta unidade visa alcançar os objetivos estabelecidos abaixo (ver Figura 8).



Figura 8 - Objetivos da unidade

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



CONTEÚDOS

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

DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Tempo estimado de trabalho: 70m

Tempo de execução para atividade e dinâmica:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Papel do professor mentor	1. Como agir quando se confia	30m	30m
2. Responsabilidade na relação de mentoria	1. Como será?	20m	20m
3. Ética e Mentoria: uma relação próxima	1. No drive by teachers (Schulman, 2003)	20m	20m
			70m

Atividade 1: Papel do professor mentor | 30 minutos

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

Dinâmica 1- Como agir quando se confia | 30 minutos

- a. Divida o grupo em pequenos grupos e discuta as seguintes perguntas:
 - i. O que é que confiança significa para si?
 - ii. Como é estar numa relação onde a confiança existe?
- b. Após esta tarefa, foque-se no conceito de confiança em possíveis cenários na relação de mentoria e o seu papel como professor mentor. Vá para o [ANEXO 21](#) e resolva os exercícios.

Atividade 2: Responsabilidade na Relação de Mentoria | 20 minutos

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



Dinâmica 1 – Como será? | 20 minutos

O formador deve pedir ao professor mentor para registar as principais atividades pelas quais acredita ser responsável na relação de mentoria e também pelas ações para que possam desenvolver efetivamente as atividades (ver [ANEXO 22](#)).

Atividade 3: Ética e Mentoria: uma relação próxima | 20 minutos

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

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

Dinâmica 1 – No drive by teachers (Schulman, 2003) | 20 minutos

Leia o texto de Schulman (ver [ANEXO 23](#)) e reflita sobre os princípios éticos que devem orientar um professor mentor no seu papel. O formador pode promover uma discussão em pequenos grupos para compartilhar os seus pensamentos.

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 21 - Como agimos quando confiamos

Em pequenos grupos de trabalho são lançadas as seguintes questões:

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

Os seguintes exercícios vão ajudar a responder às questões anteriores.

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

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

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

2.1. Complete a seguinte frase:

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



Anexo 22 – Como será?

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

REFLEXÃO

Material de Suporte

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

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



Anexo 23 - No drive-by teachers (Schulman, 2003)

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

“No drive-by teachers”

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

Outubro 2003 - Lee S. Schulman

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

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

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

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



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

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

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

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

Não há forma mais poderosa de responsabilização do que essa.



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



Instituto 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 Balmes



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.