



## **MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools**

**Número de projeto e de acordo - 2014-1-PL01-KA200-003335**

Except where otherwise noted, content on  
this site is licensed under a Creative  
Commons 4.0 International license.



# **O método (modelo) de mentoria entre professores no ensino secundário e superior**

## **Manual**

### **Parceiros:**

**KCZIA, DDE FTHIOTIDAS, ISCTE-IUL, University of Sibiu, INVESLAN, Kütahya İl  
MilliEğitim Müdürlüğü**

### **Países:**

**Polónia, Grécia, Portugal, Roménia, Espanha e Turquia**

Outubro de 2015



**Erasmus+**

Este projeto foi fundado com o apoio da União Europeia. Esta publicação reflete apenas a perspetiva do autor, não podendo a Comissão Europeia ou a Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – National Agency of Erasmus+ na Polónia ser responsabilizadas por qualquer uso que possa ser feito da informação aqui contida.

Este manual foi desenvolvido pelo grupo de autores no âmbito do projeto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools” (Mentoria entre professores do ensino secundário e superior) de vários países da parceria.

### **Autores:**

**Maria Karkowska, Czesław Cieplik, Katarzyna Krukowska** - KRAKOWSKIE CENTRUM ZARZADZANIA I ADMINISTRACJI SP. Z O.O. (Polónia);

**Victoria Tsaroucha, Ioannis Dimos, Polyxeni Papagiannopoulou** - DIEFTHYNSI DEFTEROVATHMIAS EKPEDEFSIS NOMOU FTHIOTIDAS (Grécia);

**Leire Monterrubio, Iratxe Ruiz, Jaione Santos** - XXI INVESLAN, S.L. (Espanha);

**Carmen Duse, Dan Duse, Carmen Chisiu, Gabriela Gruber, Daniela Andron, Daniela Crețu** - UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU (Roménia);

**Marina Ventura, Mariana Mendonça** – ISCTE - INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (Portugal);

**Sinan Koruc** - KUTAHYA İL MILLI EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, (Turquia)

**Ismail Dincer Gunes**, Ph.D., Associate Professor of Sociology, Department of Public Administration, Uludag University, (Bursa – Turkey)

## Índice

### Prefácio

#### Parte 1: Introdução à Mentoria.

- 1.1. Definição e tipos de mentoria.
- 1.2. Ética da mentoria.
- 1.3. Que atividades se enquadram no âmbito da mentoria? Benefícios e dificuldades: o que posso esperar da minha relação de mentoria? Linhas de orientação gerais de mentoria.

#### Parte 2: Mentoria entre professores.

- 2.1. Papel e responsabilidades do mentor. Direitos, deveres, competências.
- 2.2. Ética do ensino.
- 2.3. Conhecimentos de legislação sobre educação e de documentação da escola.
- 2.4. O que significa ser professor: responsabilidades, deveres, direitos: Ensinar.
- 2.5.** Cultura organizacional. Mitos, histórias de heróis. Dimensões culturais.
- 2.6. Gestão estratégica e gestão de qualidade.

#### Parte 3: Implementar o modelo de mentoria no ensino secundário e superior.

- 3.1. Planear atividades do mentor.
- 3.2. Metodologia necessária para ensino/aprendizagem de adultos.
- 3.3. Mentoria e trabalho de grupo.
- 3.4. Relações com os pais e a comunidade local.
- 3.5. Melhoria dos resultados dos alunos.

## Prefácio

Este é um manual para educadores, feito por educadores, e pretende ser um manual prático, para o desenvolvimento de programas de mentoria entre professores. Destina-se a professores com experiência e a diretores, bem como a professores em início de carreira – a todos os interessados no desenvolvimento de competências dos professores.

O manual foi elaborado como um dos produtos do projeto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools”, implementado no quadro do programa Erasmus+ de Parcerias Estratégicas da Educação Escolar e co-financiado pela União Europeia. Sendo o nosso objetivo incentivar e apoiar a implementação da mentoria entre professores, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional, gostaríamos que este manual constituísse um elemento de apoio prático e não tanto um manual escolar. Os exemplos e métodos descritos no manual foram propostos após a implementação das fases preparatórias, que consistem em inquéritos e pesquisa documental, bem como na elaboração do Relatório de Análise de Necessidades e na recolha dos materiais relativos aos modelos de mentoria de professores na Base de Dados da Investigação. Esses dois são os outros produtos do projeto MENTOR e encontram-se disponíveis no website do projeto: <http://edu-mentoring.eu>.

Outros materiais do projeto MENTOR, que se seguirão ao manual, são: O kit de formação – “Manual: Formação para Professores Mentores” e as linhas de orientação “Como implementar o modelo Mentor na escola. - Sugestões para as escolas”. O primeiro serve para preparar a formação dos professores que desejam tornar-se mentores dos seus colegas em início de carreira; o segundo deverá ser feito com base nas conclusões da fase piloto de implementação do modelo de mentoria proposto, que podem ser usadas para a implementação da mentoria de professores.

A equipa do MENTOR representa organizações e universidades de diversos países europeus. As experiências trazidas por cada um dos parceiros, bem como aquelas já adquiridas ao longo da implementação do projeto, serviram de base à criação do manual “O método (modelo) de mentoria entre professores no ensino secundário e superior”. Propomos algumas linhas de orientação práticas para a implementação do programa de mentoria nas escolas, por exemplo no capítulo “Planear atividades do mentor”, e algumas partes dedicadas ao ensino, como “Gestão estratégica e gestão de qualidade”. Se desejar ampliar os seus conhecimentos sobre mentoria entre professores e sobre os outros problemas que podem surgir no âmbito do funcionamento

das escolas, sugerimos a leitura do Suplemento do manual, elaborado por nós. Encontra-se também disponível no website do projeto: <http://edu-mentoring.eu>. No suplemento estão incluídos tópicos como, por exemplo: desenvolvimento da inteligência emocional dos mentorandos ou gestão de conflitos em educação, entre outros. Esperamos, sinceramente, que o Leitor os ache úteis.

## Parte 1: Introdução à Mentoria.

### 1.1. Mentoria: definição, tipos e diferenças relativamente a outros termos

#### Definição de mentoria

Uma das dificuldades que podemos encontrar quando queremos definir Mentoria é o elevado número de definições existente. No contexto do presente manual, escolhemos algumas delas, de uma abordagem geral ao contexto educacional.

**O termo mentor**<sup>1</sup> é atribuído a Homero e à sua obra épica, A Odisseia. Nesta história, Ulisses, rei de Ítaca, embarca numa década de viagens e aventura, deixando para trás a mulher e o filho pequeno, Telémaco. Ulisses dá instruções ao seu leal e fiel servidor, Mentor, para cuidar da casa real e manter-se atento a Telémaco. Mentor concorda e age *in loco parentis*, tornando-se uma figura paterna, professor, exemplo, guia, conselheiro e amigo para Telémaco.

Atena, deusa da sabedoria, assume, por vezes, a forma de Mentor, incentivando e apoiando Telémaco. A partir desta história, a palavra passou a significar uma “figura paterna” ou, talvez, uma “figura materna” (na sequência da sabedoria e dos conselhos de Atena) para as pessoas mais jovens.

“**Mentoria** é um termo geralmente usado para descrever uma relação entre um indivíduo com menos experiência, designado por mentorando ou protegido, e um indivíduo mais experiente, designado por mentor. Tradicionalmente, a mentoria é vista como uma relação diádica, cara-a-cara e duradoura, entre um adulto supervisor e um aluno jovem, que contribui para o desenvolvimento profissional, académico ou pessoal do mentorando.”<sup>2</sup>”

**No contexto da educação**, a mentoria é uma relação colaborativa temporária entre dois professores, que tem por base uma relação entre um professor experiente, ou um mestre, e um professor jovem ou em início de carreira.

O objetivo consiste em proporcionar ao novo professor um sistema de apoio que o possa ajudar a ter êxito. A investigação tem demonstrado que existe uma ligação entre a colaboração entre professores e os resultados obtidos pelos alunos, bem como que os professores que têm mentores têm maior probabilidade de permanecer no ensino do que aqueles que não têm mentores. Os verdadeiros mentores têm de ter formação e prática no trabalho com adultos, saber ouvir, orientar observações e resolver problemas<sup>3</sup>.

Além disso, o êxito da relação de mentoria<sup>4</sup> alicerça-se no entusiasmo mútuo que o mentor e o professor em início de carreira têm relativamente a uma determinada área, bem como naquilo que há de comum entre os seus próprios estilos de trabalho e aprendizagem.

---

1 Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook.

2 Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College.  
[http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor\\_Definitions\\_Packard.pdf](http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf)

3 UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.  
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>

4 State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia.  
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.

Nas parcerias com maior êxito, os participantes atingem um crescimento intelectual e criativo, em que as ideias partilhadas funcionam como um estímulo para esse mesmo crescimento.

**A mentoria é:**

**Recíproca:** O professor experiente e o professor novo trabalham juntos, numa relação profissional de igualdade, em que ambos são professores e aprendizes.

**Dinâmica:** A mentoria influencia/altera o contexto e o contexto molda a relação.

**Reflexiva:** O mentor facilita a reflexão por parte do professor novo, para apoiar o desenvolvimento da identidade profissional deste enquanto professor; o mentor desafia profissionalmente o professor em início de carreira a desenvolver a sua teoria de ensino e o seu sentido de eficácia do professor.

Neste contexto, **mentoria não é...**

- **Clonagem**, nem tornar-se um pai de substituição ou ganhar um discípulo ou uma oportunidade de provar como se é maravilhoso, nem uma oportunidade de estabelecer uma base de poder.
- **Uma alternativa a um aconselhamento** ou uma relação confessional.
- **Só sobre uma pessoa** (o professor em início de carreira) adquirir conhecimentos; trata-se de duas pessoas numa relação de desenvolvimento, apoiando a aprendizagem e o crescimento mútuos.

Finalmente, em educação **mentoria** é um processo complexo e multidimensional de orientação, ensino, influência e apoio a um professor jovem ou em início de carreira. Parte-se, normalmente, do princípio de que um professor mentor conduz, orienta e aconselha outro professor com menos experiência, numa situação profissional caracterizada por lealdade e confiança mútuas<sup>5</sup>.

### **Mentoria / Coaching / Aconselhamento / Formação**

A mentoria frequentemente requer a utilização de técnicas de *coaching* e aconselhamento, mas é diferente de ambos.

**Uma relação de coaching** tem um âmbito mais limitado e centra-se, frequentemente, no desenvolvimento de determinadas competências profissionais e na aquisição de conhecimentos. O *coaching* é, normalmente, de curta duração e orientado para o desempenho. Uma pessoa pode partilhar uma relação de *coaching* com muitas pessoas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Koki, Stan: The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>.

<sup>6</sup> State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia. <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.

**Coaching** é (o processo de) desbloquear o potencial das pessoas, para maximizar o seu desempenho. Consiste em ajudá-las a aprender em vez de as ensinar.<sup>7</sup> (Whitmore, 2009, p. 10) Tal como a mentoria, pode ser entendido de diversas formas, uma vez que existem muitos tipos de *coaching* e diversas abordagens.

**Aconselhamento** é um processo dirigido por conselheiros ou psicólogos registados, que tratam distúrbios e problemas psicológicos. Os mentores desempenham o papel de conselheiros, quando oferecem determinados tipos especiais de apoio a outros que se encontram em circunstâncias difíceis ou de tensão. Ehrich Lisa Catherine, Dr., (et al 2013:7).

**Formação** é um processo estruturado de ensino, através do qual um formador se concentra no desenvolvimento das competências, dos conhecimentos e das atitudes necessárias para efectuar uma tarefa ou desempenhar uma profissão. A formação enquanto forma direta de instrução pode, por vezes, constituir *coaching* e mentoria. Ehrich Lisa Catherine, Dr., (et al 2013:7).

### **Tipos de Mentoria<sup>8</sup>:**

Existem **diversos tipos de mentoria**, dependendo do aspecto salientado: Mentoria formal ou informal, mentoria tradicional, mentoria de grupos, mentoria de colegas, mentoria electrónica, etc. Todos estes tipos podem ocorrer em **diversos contextos**, como a escola, o local de trabalho, diversas organizações, contextos comunitários e comunidades virtuais.

Relativamente à **duração de um programa de mentoria**, existem também diferentes opiniões, contudo, dado que as relações e o sentido de ligação ocorrem ao longo do tempo entre mentores e mentorandos, a duração e a consistência de cada relação de mentoria é muito importante. Para alguns autores “no mínimo, mentores e mentorandos devem encontrar-se regularmente, pelo menos, quatro horas por mês, durante, pelo menos, um ano. Há exceções, como a mentoria na escola, que coincide com o ano letivo, e outros tipos de iniciativas especiais de mentoria. Nessas circunstâncias especiais, os mentorandos têm de saber, à partida, quanto tempo a relação irá durar, a fim de poderem adaptar devidamente as suas expectativas. MENTOR/National Mentoring Partnership, (2005:18)

“Escritores na área da mentoria fazem uma distinção importante entre diferentes tipos de situações de mentoria. Duas delas são a mentoria “informal” e “formal”. Outra distinção importante consiste em ver a mentoria como sendo realizada por um colega (mentoria de colegas) ou, mais tradicionalmente, por um colega mais velho ou mais experiente (mentoria tradicional). Um tipo cada vez mais importante de mentoria, que tem vindo a surgir ao longo dos últimos 10 anos, é a mentoria electrónica, que utiliza tecnologia electrónica para possibilitar a comunicação entre mentores e mentorandos. (Ehrich Lisa Catherine, Dr. 2013:12).

---

<sup>7</sup> Referência usada neste caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine (et al 2013): Whitmore, J. (2009). Coaching for performance (4th Ed.). Brealey Publishing: London.

<sup>8</sup> Sub-capítulo baseado no texto de Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology.

<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>



**Mentoria informal** refere-se a duas pessoas envolvidas numa relação de mentoria, sem qualquer intervenção ou orientação de uma organização formal.

A mentoria informal pode compreender-se melhor quando duas pessoas que trabalham em áreas idênticas ou relacionadas descobrem que têm interesses em comum e decidem trabalhar juntas. Dessa forma, ocorre uma relação informal. A característica fundamental que define a mentoria informal (por oposição à mentoria formal) remonta à opinião de Clutterbuck's<sup>9</sup> (2004b) de que a mentoria informal ocorre sem qualquer apoio ou intervenção de organizações.

Segundo Clutterbuck<sup>10</sup> (2004a) **algumas das vantagens** da mentoria informal são:

- as pessoas mentoradas de modo informal tendem a sentir-se mais satisfeitas do que aquelas que se encontram em relações de mentoria formais,
- os mentores informais estão “lá” porque querem estar; a mentoria informal é voluntária,
- a longevidade, bem como maior empenho e motivação são características deste tipo de mentoria.

**Uma desvantagem** da mentoria informal é que nem todos os que gostariam de ser mentorandos são escolhidos por um mentor.

**Mentoria formal** “A mentoria formal ocorre quando a organização oferece estruturas de apoio, para garantir que os participantes sabem quais são os seus objetivos e qual o apoio de que podem precisar para fazer da relação um êxito” (Clutterbuck 2004b).

É uma estratégia intervencionista, modelada com base nos processos e nas atividades da mentoria informal, usada pelas organizações como forma de proporcionar aos seus funcionários desenvolvimento e apoio.

Comum aos programas formais é o apoio, aprendizagem e crescimento, desenvolvimento de competências e aumento da confiança.

**Vantagens** da mentoria formal:

- intuito de inclusão social,
- estas situações tendem a ser mais direcionadas e estruturadas,
- os objetivos específicos do programa são do conhecimento de todos os envolvidos.

**Desvantagens** da mentoria formal:

---

<sup>9</sup> Dr. Ehrich Lisa Catherine refere-se ao artigo de Clutterbuck, D. “Formal and informal mentoring presentation” apresentado na Mentoring Connection National Conference no Toronto Marriott Eaton Centre, no Canadá, em 2004.

<sup>10</sup> Referência usada neste caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine: Clutterbuck, D. (2004a). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.

- demora mais tempo a desenvolver-se uma relação entre ambas as partes,
- nem sempre é voluntária e as pressões temporais tornam-se mais evidentes.

### **Mentoria de colegas e mentoria de grupos**

A **mentoria de colegas** tende a envolver duas pessoas do mesmo nível ou estatuto, que trabalham juntas para se apoiar mutuamente.

A **mentoria de grupos** pode ser encarada e praticada de diversas maneiras, dependendo da mistura de pessoas envolvida.

Por exemplo, a mentoria de grupos inclui: 1. um grupo de colegas que trabalham juntos e se apoiam mutuamente 2. um mentor que trabalha com um grupo de mentorandos 3. vários mentores que trabalham com vários mentorandos, estando todas estas pessoas ligadas num grupo.

A característica principal da mentoria de colegas e da mentoria de grupos é o facto de todos os envolvidos trabalharem juntos, para aprender uns com os outros e para se entreajudarem.

Ao contrário da mentoria tradicional, em que existe uma pessoa mais experiente, um mentor, que trabalha com o mentorando, a mentoria de colegas e de grupos tende a ser construída centrando-se mais no carácter equalitário e envolve uma comunidade de participantes.

**Vantagens** da mentoria de colegas e da mentoria de grupos:

- proporciona apoio, aprendizagem e amizade entre todos,
- abordagem não hierárquica,
- tem sido usada numa diversidade de contextos, tais como a educação, a medicina e os negócios.

**Desvantagens** da mentoria de colegas e da mentoria de grupos:

- os colegas poderão não ter a experiência ou as competências necessárias para proporcionar apoio em termos de carreira e funções de carreira conducentes a determinados tipos de resultados para os mentorandos (McManus & Russell 2007)<sup>11</sup>,
- a mentoria de colegas poderá centrar-se mais na amizade ou no apoio psico-social do que em proporcionar aprendizagem, que é, ou deveria ser, uma característica central da mentoria.

---

<sup>11</sup> Referência usada neste caso por Dr. Ehrich Lisa Catherine: Clutterbuck, McManus, S. E. & Russell, J. E. (2007) Peer mentoring relationships. In B. R. Ragins & K. Kram (Eds.) The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice (pp. 273–297). Sage: Los Angeles.

**A mentoria eletrónica** tem por base a comunicação mediada por computador (CMC), como o e-mail e outras tecnologias da comunicação eletrónica, plataforma colaborativa online, redes sociais web 2.0, para permitir a mentoria. A mentoria eletrónica é uma abordagem que pode ser usada em situações de mentoria formal ou informal, na mentoria tradicional ou em vários tipos de mentoria de colegas ou mentoria de grupos.

**Vantagens** da mentoria eletrónica:

- eliminação das distâncias geográficas,
- maior flexibilidade de agendamento,
- custos de administração reduzidos (i.e. mais barato do que a presencial),
- pode atrair pessoas para quem seja difícil aceder a um mentor presencialmente.

**Desvantagens** da mentoria eletrónica:

- se forem usados meios de comunicação textuais (por ex. correspondência), existe a possibilidade de má interpretação ou falhas de comunicação, devido a comunicação assíncrona,
- pode demorar mais tempo a desenvolver-se confiança e empatia na relação,
- avarias no computador ou falhas de internet,
- vários níveis de competência de escrita.

No âmbito deste manual, iremos desenvolver uma abordagem de Mentoria de colegas no contexto do local de trabalho: Ensino secundário e superior.

## 1.2. Ética da mentoria.

### O código de ética do EMCC<sup>12</sup>

Tal como em todas as profissões, quando falamos de mentoria profissional, é necessário referir também um código de ética. Efetivamente, o European Mentoring and Coaching Council (Conselho Europeu de Mentoria e Coaching) (EMCC)<sup>13</sup> atualizou o seu Código de Ética para profissionais em geral e membros do EMCC em 2008, com um objetivo principal: “promover boas práticas e garantir a manutenção de standards o mais elevados possível no contexto do *coaching*/da mentoria proporciona a melhor oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento”.

O Código de Ética do EMCC abrange as seguintes áreas profissionais:

Competência, Contexto, Gestão de limites, Integridade e Profissionalismo em que os mentores profissionais têm de agir de forma ética. Com base nas suas propostas, no contexto deste manual, pretendemos destacar os seguintes aspetos:

#### 1. -Competência. O mentor irá

- Assegurar que o seu nível de experiência e conhecimentos é suficiente para responder às necessidades do mentorando.
- Desenvolver e, depois, reforçar o seu nível de competência, participando em formações relevantes e atividades de desenvolvimento profissional contínuo apropriadas.
- Manter uma relação com um supervisor com qualificações adequadas, que irá regularmente avaliar a sua competência e apoiar o seu desenvolvimento.

---

<sup>12</sup> European Mentoring and Coaching Council (EMCC): Code of Ethics. Atualizado em Dezembro de 2008.  
<http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

<sup>13</sup> O EMCC é uma organização pan-europeia fundada em 1992, com sede em vários países europeus; Bélgica, Croácia, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Marrocos, Países Baixos, Noruega, Polónia, Roménia, Sérvia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Reino Unido. <http://www.emccouncil.org/>.

## **2. -Contexto.** O mentor irá

- Compreender e garantir que a relação de mentoria reflete o contexto no qual ocorre a mentoria.
- Assegurar que as expectativas do mentorando são compreendidas e que o mentor compreende como irão ser cumpridas essas expectativas.
- Procurar criar um ambiente em que mentorando e mentor estejam concentrados na aprendizagem e tenham oportunidade de aprender.

## **3. -Limites.** O mentor irá

- Trabalhar sempre dentro dos limites das suas próprias competências, identificar onde é que essas competências têm potencial para ser excedidas e, sempre que necessário, encaminhar o mentorando para um mentor mais experiente.
- Ter consciência da possibilidade de surgirem conflitos de interesses através da relação de mentoria e lidar com eles de forma rápida e eficaz, assegurando que não prejudicam o mentorando.

## **4. -Integridade.** O mentor irá

- Manter sempre o nível de confidencialidade adequado e acordado no início da relação.

## **5. -Profissionalismo.** O mentor irá

- Responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do mentorando, conforme definido no programa da relação de mentoria.
- Garantir que a duração do contrato de mentoria será apenas a necessária para o processo de mentoria.

### **Outras considerações relativamente a aspetos éticos<sup>14</sup>**

A London Deanery, organização de *coaching* e mentoria, propõe o seu próprio código de ética para mentores, que adaptámos, para uso neste manual.

- O papel do mentor consiste em responder às necessidades do mentorando e ao programa; não consiste em impor o seu próprio programa.
- Os mentores têm de trabalhar de acordo com aquilo que acordaram com o mentorando relativamente à confidencialidade adequada ao contexto.
- Os mentores têm de ter conhecimento da legislação em vigor e respeitá-la.
- Os mentorandos devem ter conhecimento dos seus direitos e de eventuais procedimentos de reclamação.
- Mentores e mentorandos devem respeitar o tempo um do outro, bem como outras responsabilidades, certificando-se de que não se impõem para além do razoável.

---

<sup>14</sup> London Deanery. Coaching and Mentoring, (2008): Ethical Code of Practice.<http://mentoring.londondeanery.ac.uk/our-scheme/mentors/ethical-code-of-practice>.

- O mentorando deve aceitar cada vez maior responsabilidade, no que toca a gerir a relação; o mentor deve dar ao mentorando poderes para o fazer, devendo, de um modo geral, incentivar a autonomia do aprendente.
- Qualquer das partes pode dissolver a relação.
- Os mentores têm de ter consciência dos limites das suas próprias competências na prática da mentoria.
- O mentor não deverá interferir em áreas que o mentorando deseje manter privadas, até ser convidado a fazê-lo. Deverá, contudo, ajudar o mentorando a perceber como outros assuntos poderão estar relacionados com essas áreas.
- Mentores e mentorandos deverão procurar ser abertos e honestos um com o outro e relativamente à própria relação.
- Mentores e mentorandos partilham a responsabilidade de terminar de modo harmonioso a relação, quando esta tenha atingido o seu objetivo – deverão evitar criar dependência.
- A relação de mentoria não deve ser de forma alguma abusiva, nem pode dar azo a más interpretações.

É necessário estabelecer um acordo ético entre o mentor e o mentorando, a fim de garantir uma relação profissional e eficaz.

### 1.3. Mais informações sobre mentoria

#### **Benefícios e dificuldades: O que posso esperar das minhas relações de mentoria?**

**Normalmente**, “A mentoria promete potenciais benefícios, pelo menos nas três áreas seguintes”<sup>15</sup>:

**1. Formação inicial de professor em início de carreira (mentorando):** ajudar na transição de professores em início de carreira para a sala de aula e aculturá-los à escola em causa, bem como ao centro de área educativa em que irão trabalhar.

**2. Progressão na carreira (mentor):** proporcionar uma via para a liderança, o reconhecimento público e a recompensa, para professores experientes e competentes, que servem as suas escolas e os seus centros de área educativa como mentores, ajudam no desenvolvimento profissional e/ou contribuem para aperfeiçoamentos a nível curricular e educativo.

**3. Desenvolvimento profissional e inovação programática (comunidade):** criar a capacidade para a inovação programática nas escolas e nos centros de área educativa e orientar a reforma da educação a nível local

Especificamente, pode esperar-se os **benefícios para professores em início de carreira** (mentorandos) e **professores** (mentores) a seguir apresentados<sup>16</sup> :

---

<sup>15</sup> SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>

**NOTA:** Ao referir as três áreas, os autores citaram o trabalho de Little, J.W. publicado em 1990, “The mentor phenomenon and the social organisation of teaching”, in C.B. Cazden (Ed.), Review of research in education, 16, 297-351. Washington, DC: American Educational Research Association.

<sup>16</sup> **NOTA:** Para desenvolver esta tabela, tomámos como referência diversos textos indicados na bibliografia, tais como Ehrlich Lisa Catherine, Dr. (2013) e State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development) (2010).

	<b>Professores em início de carreira (mentorandos)</b>	<b>Professores (mentores)</b>
<b>1. Desenvolvimento pedagógico e didático de professores:</b>		
Acesso ao conhecimento, à experiência e ao apoio de um professor mentor	✓	
Partilha de materiais e experiências	✓	✓
Métodos de planificação da distribuição dos conteúdos didáticos no ano letivo	✓	
Critérios de avaliação do desempenho dos alunos	✓	
Maior aprendizagem, renovação e desempenho docente		✓
Novo olhar para as práticas educativas e para o desenvolvimento de competências reflexivas		✓
<b>2. Aprendizagem profissional contínua (relativamente ao tópico ensinado e em aspetos gerais):</b>		
Feedback relativamente ao desempenho como professor	✓	
Tutoria no percurso da carreira de professor	✓	
Resposta a necessidades individuais do professor em início de carreira	✓	
Desenvolvimento pessoal, social e profissional	✓	✓
Reconhecimento profissional. Reconhecimento como um excelente professor, conferido através do estatuto de mentor		✓
Maior sucesso profissional, autoconfiança e autoestima	✓	
Redução da aprendizagem por “tentativa e erro” e aceleração da evolução profissional	✓	
<b>3. Gestão da sala de aula:</b>		



<i>Team building</i> na turma: Motivação dos alunos	✓	
Realização das reuniões com os pais	✓	
Benefícios da frequência de aulas do mentor	✓	
<b>4. Comunicação interpessoal:</b>		
Maior proximidade e apoio entre os professores	✓	✓
Gerir conflitos e situações de crise	✓	✓
Apoio nos contactos com os pais	✓	✓
Sensação mais intensa de pertencer à escola	✓	
Gratidão do mentorando		✓
<b>5. Conhecimento da envolvente da escola:</b>		
Melhor integração nas escolas	✓	
Conhecimento do funcionamento da estrutura organizacional da escola	✓	
<b>6. Outros:</b>		
Conhecimentos de legislação sobre educação e de outros assuntos	✓	
Maior bem-estar pessoal e profissional, devido à redução de stress durante a transição	✓	
Gestão estratégica e gestão de qualidade	✓	
Apoio para uma formação inicial de sucesso na carreira de professor	✓	

Fonte: Preparação própria

### **Dificuldades da Mentoria<sup>17</sup>:**

#### **1) Mentoria sem um objetivo**

Para que o processo de mentoria seja uma experiência satisfatória, tanto para o mentor, como para o mentorando, é fundamental estabelecer objetivos. Os objetivos permitem uma antevisão das aspirações do mentorando, mas também oferecem uma perspetiva clara da situação do mentorando no momento.

<sup>17</sup> Rosier, Bart Jacobsz (2014): 5 Pitfalls of Mentoring Relationships. <http://hi.dwillo.com/5-pitfalls-mentoring-relationships/>.

## **2) Não agendar reuniões regulares**

Numa relação de mentoria é muito importante agendar reuniões regulares e que ambos as respeitem. Isto estabelece um padrão de contacto que aumenta a confiança, a consistência e o progresso.

O mesmo se aplica ao cancelamento ou adiamento de reuniões. Quando se salta uma reunião, a probabilidade de isso vir a ocorrer novamente é muito elevada.

Nessa medida, a falta de agendamento é a segunda dificuldade da mentoria.

## **3) Incompatibilidade**

As relações de mentoria requerem uma coincidência de carácter e/ou interesses, para estabelecer a ligação. Requerem também, similaridade entre as partes envolvidas. Quando existe um desfasamento entre mentor e mentorando, aumenta a probabilidade de a mentoria falhar. Mentor e mentorando não têm de ser iguais em todos os aspetos.

## **4) Clonagem**

Clonagem é o que acontece quando um mentor, em vez de ouvir e apoiar o mentorando, tenta moldar o mentorando de modo a que se transforme numa réplica exata do mentor.

O objetivo de um mentor consiste em aconselhar, informar e apoiar as escolhas do mentorando.

## **5) Falar, não ouvir**

É de grande importância para os mentores ouvir o seu mentorando, especialmente quando a relação ainda é recente. Ouvir irá dar ao mentorando a oportunidade de :

1. Contar as suas experiências sem sentir que o mentor tem determinadas expectativas.
2. Não ser imitado pela vasta experiência que o mentor já tem.
3. Sentir-se confortável para se manifestar.

Considerando todos estes aspetos, ouvir irá permitir ao mentorando comunicar sem barreiras e usufruir ao máximo da relação de mentoria.

**A base da mentoria** consiste em reuniões regulares entre mentor e mentorando, em que a comunicação aberta é o normal. A existência de compatibilidade adequada e objetivos claros é aquilo que mantém a relação de mentoria. Um mentorando que consiga definir o seu próprio caminho irá crescer através da relação de mentoria e, no final, isso será benéfico tanto para o mentor, como para o mentorando.

## **Possíveis atividades de mentoria<sup>18</sup>**

Para uma evolução saudável do programa de mentoria entre professores, é necessário implementar diversas atividades, com diversos formatos, contextos e objetivos. Por exemplo, poderíamos implementar algumas das seguintes:

### **1. Participação num grupo de apoio inicial para professores recém-chegados à escola:**

- Apoio na orientação nas instalações da escola e relativamente às estruturas organizacionais.
- Apresentação a outros professores e funcionários.
- Apoio no preenchimento de documentação da escola.
- Prestação de informações de carácter geral sobre atividades, eventos, celebrações, etc.

### **2. Apoio fora da sala de aula:**

- Preparação dos materiais didáticos com o mentor do professor.
- Participação em aulas do mentor, a fim de observar e aprender com os conhecimentos de professores experientes
- Participação em seminários/sessões de formação organizadas pela escola.

### **3. Seminários especiais para os professores novos:**

- Diferentes abordagens de formação para o desenvolvimento profissional.
- Recursos didáticos (partilha de materiais, sugestão de manuais que vale a pena usar, etc.).

### **4. Participação numa rede de professores novos fora da escola**

- Manter-se em contacto com a comunidade local do ensino secundário e superior.
- Partilha de recursos pedagógicos, conhecimentos, materiais, experiências, etc. (seminários, reuniões informais, conferências, etc.).

### **5. Comunicação regular ou de apoio com a direção da escola**

- Reuniões formais e/ou informais com a equipa de gestão escolar.

## **Linhas de orientação gerais de mentoria.**

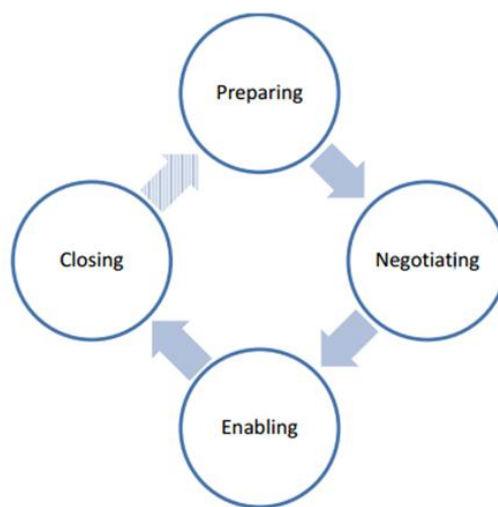
As linhas de orientação gerais de mentoria a seguir apresentadas devem ser seguidas, a fim de garantir o êxito do processo de mentoria<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> **NOTA:** Para a lista exemplificativa de sugestões de atividades de mentoria usámos como referência alguns dos textos indicados na bibliografia, tais como Mentor. National Mentoring Partnership, Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014) and Arlington Public Schools (2013).

- Dar feedback construtivo, em vez de apontar erros.
- Mostrar receptividade relativamente a críticas construtivas e vontade de experimentar sugestões de outros.
- Partilhar livremente com os outros aquilo que se aprendeu, mesmo que tenha sido através de erros.
- Mostrar vontade de partilhar com os colegas as suas ligações a redes.
- Manter sempre a confidencialidade dentro da relação.
- Contar as suas próprias experiências pessoais, sempre que sejam relevantes.

Existem **4 fases distintas no processo de mentoria**<sup>20</sup>:



### **Fase 1: Preparação**

Tanto o mentor como o mentorando devem preparar-se individualmente e em conjunto.

Os mentores exploram a motivação pessoal e a sua preparação para ser mentores, avaliam as suas competências e identificam as suas próprias áreas de aprendizagem e desenvolvimento.

Ambos determinam claramente expectativas e funções.

---

<sup>19</sup> RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services. <https://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>.

<sup>20</sup> NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (Estes materiais têm por base o “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” de Lois J. Zachary. <http://www.sustainableScientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>).

## **Fase 2: Negociação**

Os parceiros chegam a acordo relativamente aos objetivos da aprendizagem e definem o conteúdo e o processo de desenvolvimento da relação. Estabelecem regras de fundo e constroem um entendimento conjunto relativamente a pressupostos, expetativas, objetivos e necessidades.

Discutem confidencialidade, fronteiras e limites, independentemente da dificuldade em discutir estes tópicos.

Determinam quando e como se encontrarão, as responsabilidades, os critérios para o êxito, a responsabilização e o prazo para conclusão.

Revêm, preenchem e assinam um Acordo de Mentoria.

## **Fase 3: Facilitação**

Aprender e desenvolver, comunicar abertamente, refletir sobre o processo de aprendizagem continuamente.

O mentor deve apoiar o crescimento do mentorando, estabelecer e manter um clima de aprendizagem aberto e afirmativo e oferecer feedback ponderado, oportuno, sincero e construtivo.

Ambos devem monitorizar o progresso na aprendizagem, para se assegurar de que os objetivos de aprendizagem estão a ser cumpridos.

## **Fase 4: Conclusão**

Estar consciente dos sinais indicadores de que está na hora de terminar a relação.

Avaliar se os objetivos de aprendizagem foram cumpridos ou se a relação já não é eficaz.

Avaliar a aprendizagem pessoal e celebrar o progresso desenvolvido.

## **Bibliografia e Referências:**

Arlington Public Schools (2013): Mentor Handbook. Arlington, Massachusetts, EE.UU.  
<https://www.arlington.k12.ma.us/tl/pd/pdfs/mentorhandbook.pdf>

Clutterbuck, D. (2004a). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.

Clutterbuck, D. (2004b). Formal v informal mentoring presentation. Artigo apresentado na Mentoring Connection National Conference, Toronto Marriott Eaton Centre, Canadá.

Ehrich Lisa Catherine, Dr., (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology.

**<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>**

Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014): Faculty Mentoring Models and Effective Practices. Washington, DC, EE.UU.  
<http://www.hanoverresearch.com/media/Faculty-Mentoring-Models-and-Effectives-Practices-Hanover-Research.pdf>

[http://www.mentoring.org/downloads/mentoring\\_413.pdf](http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_413.pdf)  
Koki, Stan: The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>

Mentor. National Mentoring Partnership: How to Build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers.  
[http://www.mentoring.org/downloads/mentoring\\_417.pdf](http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_417.pdf)

MENTOR/National Mentoring Partnership, (2005): How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers.  
Mentoring and Coaching Council, (2008): Code of Ethics.  
<http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (Estes materiais têm por base o “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” de Lois J. Zachary.  
<http://www.sustainableScientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>

Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College  
[http://ehrweb.aas.org/sciMentoring/Mentor\\_Definitions\\_Packard.pdf](http://ehrweb.aas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf)

RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services. <https://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>

SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>

State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia.  
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>

The Alberta Teachers’ Association, (1998): Mentoring beginning Teachers: Program handbook (1998). [http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring\\_Beginning\\_Teachers.pdf](http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf)

UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.  
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>.

## **Parte 2: Mentoria entre professores.**

### **2.1. Papel e responsabilidades do mentor. Direitos, deveres, competências.**

Na mentoria entre professores tem um papel particularmente importante o mentor, que é um professor que trabalha na mesma escola que o mentorando. A sua atitude e as suas competências são fundamentais para o sucesso do programa de mentoria.

Os critérios a seguir apresentados devem ser tidos em consideração, para decidir se um determinado professor poderá desenvolver adequadamente as funções de mentor:

- 1) ter características pessoais adequadas,
- 2) ter conhecimentos, competências e experiência adequados na profissão de professor,
- 3) ter uma atitude adequada e motivação.

As atividades do mentor devem ter por base o seu envolvimento voluntário no papel de mentor e na integração de um professor novo (mentorando) no seu papel de professor no ambiente do seu novo trabalho. É por isso que o mais importante para o sucesso da mentoria entre professores é o envolvimento voluntário e pessoal do mentor. Por outro lado, o mentorando também deverá estar aberto a esse relacionamento e confiar no mentor. Caso contrário, a atividade de mentoria não será eficaz, resultando em frustração e desânimo.

Para a eficácia da mentoria entre professores, é importante que os professores (tanto mentores, como mentorandos) compreendam o papel do mentor.

Na publicação “Keeping Great People with Three Kinds of Mentors” Anthony K. Tjan<sup>21</sup> descreveu três tipos de mentores:

1. Mentor companheiro/colega.
2. Mentor de carreira.
3. Mentor para a vida.

---

<sup>21</sup> <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.



No entanto, na educação, na escola, o mentor deve não só combinar esses três tipos, como também, de acordo com a situação, desempenhar o papel de *coach*, guia, especialista, exemplo a seguir, pessoa que sabe resolver os problemas, motivador... É este papel de mentor que os professores esperam, conforme ficou claro na pesquisa realizada no âmbito do nosso projeto (ver: “Mentoring between teachers in secondary and high schools” – O Relatório de Análise de Necessidades). A maioria dos inquiridos pensa que o papel do mentor consiste em contribuir para uma integração mais rápida dos professores na vida escolar e apoiar na resolução de problemas escolares dos alunos. Além disso, um dever importante do mentor consiste em ajudar o mentorando a melhorar a organização e a gestão da sala de aula.

Relativamente aos tipos de mentores acima referidos, um exemplo de mentor de carreira é um supervisor no local de trabalho do professor novo, no sistema formal de promoção profissional do professor, que existe em alguns países da União Europeia.

Vale a pena referir também que, em ambiente escolar, o mentor é como um amigo, que apoia o mentorando, não só psicologicamente, mas essencialmente nas suas competências a nível profissional. A maioria dos inquiridos reforçou a importância do papel do mentor no aperfeiçoamento das práticas de ensino e dos conhecimentos pedagógicos do mentorando.

De um modo geral, os inquiridos referiram a vontade de partilhar as suas competências, conhecimentos e experiência como as características mais relevantes do mentor. Pensamento positivo também é essencial para a função. No que toca às competências do mentor, as mais desejadas são a comunicação interpessoal e competências de *coaching*. O mentor deve também saber como incentivar e motivar ou outros e querer contribuir para o crescimento e o sucesso de outras pessoas.

Como anteriormente referido, a mentoria deve seguir as regras de:

- 1) voluntariado – tanto o mentor como o mentorando não devem sentir-se forçados a participar nas atividades de mentoria,
- 2) relação e empatia entre mentor e mentorando, com base na compreensão e na aceitação mútuas.

Na mentoria entre professores, esta relação é particularmente importante. Depende da personalidade, claro, mas não devemos esquecer que o desenvolvimento de competências relacionais pode ser apoiado por formação, por exemplo. Para uma melhor definição, podemos seguir a matriz europeia de competências “Mentor”, elaborada no âmbito do projeto “Certi.Men Tu – Certification for Mentors and Tutors” – projeto número LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012. Na secção “Develop good relationship with learners in the mentoring process” (Desenvolver uma boa relação com os aprendentes no processo de mentoria) refere-se os conhecimentos, competências e aptidões necessárias aos mentores.

De acordo com a matriz europeia de competências “Mentor”, o mentor deverá:

1) Ter conhecimentos abrangentes de:

- teorias, modelos e métodos específicos de comunicação,
- teorias, modelos e métodos específicos de resolução de conflitos, princípios e técnicas de audição ativa,
- aspetos específicos relativos à confidencialidade.

2) Ter conhecimento factual do contexto em que ocorre a comunicação, a audição ativa e a resolução de conflitos, bem como do papel que cada um dos intervenientes tem nesse contexto.

3) Possuir uma gama abrangente de competências cognitivas e práticas, para:

- comunicar de forma eficaz com o mentorando, utilizando ferramentas e técnicas práticas de comunicação,
- desenvolver soluções criativas para problemas abstratos, tendo em conta a informação recebida do mentorando,
- demonstrar competências de audição ativa ao falar com o mentorando, quer ao telefone, quer pessoalmente, a fim de resolver assuntos diversos,
- ajudar o mentorando a ganhar consciência das suas prioridades e dos seus objetivos pessoais e profissionais e a clarificá-los, bem como a compreender melhor os seus pensamentos, sentimentos e opções.

4) Competência:

- Criar e manter com o mentorando uma relação de trabalho eficaz, que o ajude a alcançar os seus objetivos profissionais.
- Garantir o bem-estar do mentorando e, se necessário, apoiá-lo nos seus assuntos pessoais.
- Rever e aperfeiçoar o seu próprio papel no desenvolvimento de uma relação de trabalho que maximize os resultados do processo de mentoria.

Embora a matriz europeia de competências “Mentor” se refira ao contexto de trabalho de uma empresa, podemos, depois de adaptada, aplicá-la ao contexto escolar.

Com base nos resultados da investigação do nosso projeto – “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools” – por meio de inquéritos, podemos dizer que os professores mentores deverão possuir as seguintes características:

- Excelentes conhecimentos da vida escolar e de todos os aspetos do trabalho do professor,
- Capacidade de partilha de conhecimentos,
- Capacidade de motivação para o trabalho,
- Personalidade forte,
- Capacidade de cooperação,
- Consciência de fases chave no desenvolvimento profissional de um professor,
- Conhecimento de questões legais relativas ao trabalho do professor.

É muito importante que o mentor possua competências ao nível da comunicação interpessoal e que utilize adequadamente todos os canais de comunicação.

O mentor deverá possuir capacidade para:

- estabelecer contactos,
- orientar uma conversa,
- ouvir,
- verbalizar os seus pensamentos, sentimentos e observações,
- dar feedback.

O mentor deverá ter, pelo menos, vários anos de experiência de trabalho na escola em que o mentorando está a iniciar trabalho. Simultaneamente, a idade do mentor não é significativa. Mais importante é: a posição do mentor na escola e o seu êxito a nível pedagógico.

Para que a atividade de mentoria prospere são também relevantes os seguintes aspetos: a atitude do mentor relativamente ao seu papel, o seu sentido de iniciativa, o envolvimento na função e a persistência.

Os direitos do mentor resultam do seu papel especial, influenciando a escola. Estes direitos podem ser divididos em dois grupos:

1. Os direitos que definem a posição (situação) do mentor na escola. São os seguintes:
  - a) o direito a solicitar e obter ajuda e apoio da direção da escola (diretores), para desempenhar adequadamente o seu papel, incluindo o acesso a oportunidades de formação e a publicações que deverão ser-lhe fornecidas, a fim de desenvolver as suas competências de mentor.
  - b) O direito a recusar-se a desempenhar o papel de mentor relativamente a determinado mentorando, caso o seu papel não possa ser devidamente desempenhado devido a qualquer causa aceitável, por exemplo, causas pessoais que resultem numa relação incómoda com o mentorando.
  - c) O direito de obter ajuda no sentido de coordenar os seus deveres de mentor com os deveres profissionais (como professor), por exemplo, adaptando o horário das aulas e das reuniões ao do programa do mentorando.
  
2. Os direitos que definem a posição do mentor na relação com o mentorando. São, em particular, os seguintes:
  - a) O direito a ser respeitado e valorizado, devido ao facto de dispor voluntariamente do seu tempo e esforço para o bem do mentorando.
  - b) O direito a terminar as atividades resultantes do papel de mentor em qualquer altura, se concluir que:
    - o seu papel de mentor foi cumprido e o mentorando está totalmente preparado para desempenhar as suas funções como professor,
    - não é capaz de desempenhar a função de mentor relativamente a determinado mentorando, por qualquer razão aceitável.

Deve recordar-se que os papéis do mentor e do mentorando são iguais. “São parceiros. A sua relação tem por base a empatia, a compreensão e a confiança mútuas. O respeito é o alicerce da cooperação. O julgamento moral não é aceitável. Independentemente das opiniões pessoais de qualquer das partes, nenhuma delas deverá fazer julgamentos morais. O respeito pela outra pessoa, enquanto indivíduo, implica a tolerância relativamente às suas perspetivas. É importante

que o mentor siga o mentorando e dedique a determinados assuntos todo o tempo de que o mentorando necessite.”<sup>22</sup>

Por outro lado, o feedback relativamente ao trabalho do mentorando, bem como algum controlo na mentoria entre professores são fatores essenciais. O mentor não deve esquecer que o mentorando, enquanto aprendente adulto, tem um grande sentido de maturidade e independência no seu processo de aprendizagem e deverá ser tratado tendo em conta esse facto. Na verdade, a adoção desta abordagem terá um efeito positivo no processo de aprendizagem e refletir-se-á nas atividades de mentoria. É por isso que, ao dar feedback, o mentor deve centrar a sua atenção no comportamento e nos resultados do trabalho do mentorando, mas não julgar a pessoa. O controlo, que é mais facilmente aceite pelo aprendente adulto, deverá ser de natureza formativa, ou seja, deverá informar não só sobre “aquilo que é”, mas também sobre “como se pode aperfeiçoar, alterar, tornar melhor”.

A relação entre mentor e mentorando ocorre em três áreas:

- pessoal – com base na confiança mútua, atitude positiva, motivação e entusiasmo de ambas as partes,
- intelectual – com base em interesses profissionais idênticos e na disponibilidade para partilhar os conhecimentos e a experiência profissional, por parte do mentor, bem como na abertura do mentorando a novas experiências e a novos conhecimentos,
- organizacional – com base num contacto mais ou menos formal entre ambos, especificando o formato e a frequência das reuniões e outras atividades.

Os deveres essenciais do mentor são os seguintes:

1. Respeitar o mentorando, disponibilidade para cooperar e aceitar as suas escolhas.
2. Ajudar o mentorando a integrar-se mais rapidamente na vida escolar.
3. Ajudar o mentorando a trabalhar com alunos, incluindo apoio na resolução de problemas escolares dos alunos, melhor organização e gestão da sala de aula e aperfeiçoamento das práticas de ensino e métodos pedagógicos.
4. Ajudar o mentorando, proporcionando contactos com os pais/cuidadores dos alunos, incluindo reuniões de pais (ou outros órgãos representativos) e intervenientes exteriores à escola.

---

<sup>22</sup> [http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym\\_jest\\_mentoring/](http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/)

5. Mobilizar e incentivar o mentorando ao desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas e qualificações profissionais.
6. Contacto continuado e ajuda ao mentorando em quaisquer aspetos do trabalho de professor, pelo menos quatro horas por mês.
7. Manter a confidencialidade, mesmo depois de terminado o programa de mentoria.

Os deveres essenciais do mentorando são os seguintes:

1. Encontrar-se com o mentor para discutir e acordar prioridades para a mentoria e acompanhar a sua evolução.
2. Participar ativamente no programa de mentoria acordado.
3. Apresentar eventuais preocupações ao mentor, logo que possível.

É conveniente que exista um contrato (acordo) entre mentor e mentorando. Este acordo ajuda a regular a relação. Poderá incluir direitos e deveres mais pormenorizados para ambas as partes, consoante as necessidades e possibilidades de ambos os lados. O acordo deverá referir, em particular, os objetivos, expectativas e resultados da mentoria, bem como horários de futuras reuniões, estrutura das reuniões, valores, aquilo que o mentor pode/não pode fazer pelo mentorando, o período de duração da mentoria, etc.

### **Bibliografia:**

Associação de Psicólogos Polaca. (n.d.). *Czym jest mentoring?* Retirado de: [http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym\\_jest\\_mentoring/](http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/).

Schulungszentrum Fohnsdorf. (2012). *European Competence Matrix "Mentor"*. Retirado de: [http://www.adam-europe.eu/prj/10053/prj/08\\_European%20Matrix%20Mentors\\_EN.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/10053/prj/08_European%20Matrix%20Mentors_EN.pdf).

Tjan, Anthony K. (2011). *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*. Retirado de: <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.

## 2.2. Ética do ensino. Ética na mentoria entre professores.

### **Ética e deontologia na prática docente**

Como anteriormente referido (capítulo 1.2.), a ética é importante no processo de mentoria. A pesquisa no âmbito da formação de professores indica que a docência envolve exigências éticas e deontológicas no desenvolvimento pessoal e profissional. Como observa Sadio (2011) “a formação é muito mais do que desenvolver competências, adquirir capacidades ou aptidões, socializar e - certamente – muito mais do que ensinar. Uma forte consciência profissional, bem como a deontologia correlativa devem constituir uma dimensão essencial da formação do professor”. O comportamento não ético pode destruir a confiança e o respeito entre os professores e os seus colegas. O professor tem de ser honesto, justo e imparcial e ter responsabilidade profissional.

Os códigos de ética pretendem oferecer orientação relativamente à forma como devemos agir enquanto membro do grupo moralmente responsável, quando as situações exigem um elemento de compromisso entre princípios. Um código deontológico para professores deveria unificar as diferentes regras, que se encontram dispersas por atos, leis, estatutos e normas. Um código deontológico para professores é, normalmente, constituído por duas partes, sendo a primeira o compromisso com o aluno e a segunda o compromisso com a profissão. A segunda pode ser alargada com os requisitos éticos relativamente ao mentor.

Para tal, poderíamos adaptar o Código de Ética criado pelo European Mentoring and Coaching Council (EMCC). Alguns tipos de comportamento, exigidos a todos os mentores (incluindo o mentor de professores), são universais. Entre eles encontram-se as necessidades de tratar as atividades de mentoria com seriedade e tendo em conta a dignidade e a autonomia do mentorando e a responsabilidade do próprio comportamento. Além disso:

1. Relativamente às competências – o mentor de professores deve ser capaz de perceber se a sua experiência é proporcional às expectativas e exigências do mentorando.
2. Relativamente ao contexto – o mentor de professores deverá:
  - compreender que a relação de mentoria reflete o contexto no qual se baseia,
  - certificar-se de que o mentorando compreende devidamente as próprias expectativas e as formas como poderão ser satisfeitas.

3. Relativamente à gestão dos limites da sua função - o mentor de professores deverá:
- agir sempre dentro dos limites das suas responsabilidades e ser capaz de perceber as situações em que esses limites são, ou poderão ser, ultrapassados,
  - ter consciência de potenciais conflitos que possam surgir durante a relação de mentoria e estar preparado para lidar com tais situações.
4. O mentor de professores deve ser íntegro e honesto; deve manter a confidencialidade, cujos limites devem ser definidos no início da relação com o mentorando.
5. Relativamente ao profissionalismo – o mentor de professores deverá:
- reagir de maneira positiva às necessidades ligadas ao desenvolvimento vocacional do mentorando,
  - não se aproveitar do mentorando de forma alguma, em especial financeiramente ou profissionalmente,
  - respeitar a regra que diz que a responsabilidade se mantém mesmo depois do fim da relação com o mentorando.

### **Bibliografia e Referências:**

Allen, Karen, *What is an Ethical Dilemma*, in “The New Social Worker”, Spring 2012, vol 19, nr 2, de [http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What\\_Is\\_an\\_Ethical\\_Dilemma%3F/](http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What_Is_an_Ethical_Dilemma%3F/), acessado a 23.07.2015.

*An Encyclopedia Britannica Company. Dictionary. Thesaurus, from* <http://www.merriam-webster.com/dictionary/morality> acessado a 10.07. 2015.

Bucholz Jessica L., Keller, Cassandra L; Brady Michael P, *Teachers` Ethical Dilemmas*, in “Teaching Exceptional Children”, vol 40, nr. 2, 2007.

Carriere, Peter M., *Levinas, Ethics, Pedagogy and the Face*, in CEA Forum, Winter/ Spring 2007, vol 36, issue 1, de <http://connection.ebscohost.com/c/biographies/28675689/levinas-ethics-pedagogy-face>



acedido a 28.07. 2015.

Cavalier, Robert, *Kant`s Ethics*, in “Online Guide to Ethics and Moral Philosophy”, de <http://caae.phil.cmu.edu/cavalier/80130/part1/sect4/Kant.htm> acedido a 15.07.2015.

Cioara, Ionel, *Etica I-II. Note de curs*, 2013, de <https://www.scribd.com/doc/137978264/Hedonism-etica>, acedido a 15.07.2015.

European Mentoring and Coaching Council (EMCC), Code of Ethics. Atualizado em Dezembro de 2008

<http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

Galiyabanu, Kerkyeva,, *Deontological Preparedness of Teacher as a Guarantee of Psychological Comfort in the Classroom*, in “Literacy Information and Computer Education Journal”, vol 4, issue 4 2013.

Hooker, Brad, *Kant`s Normative Ethics*, in “Richmond Journal of Philosophy” 1 , June 2002, de [http://www.richmondphilosophy.net/rjp/back\\_issues/rjp1\\_hooker.pdf](http://www.richmondphilosophy.net/rjp/back_issues/rjp1_hooker.pdf), acedido a 15.07.2015.

Key, Charles, *Notes on Deontology, 1997*, from <http://sites.wofford.edu/kaycd/deontology/>, ac  
Kriesberg, Nell, *Professional Responsibility and Codes of Conduct*, in „Science, Technology and Society Initiative”, 4-1, 2000.

Lazăr, Cornel, *Autoritate și deontologie*, Editura Licorna, 1999.

Marica, Mircea Adrian, *On the ethical management of the teaching profession*, in “Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 76, 2013.

Murphy, Kathleen E., *Resolving Ethical Dilemmas*, in NASW. Messachusetts Chapter, oct 1997, in <http://www.naswma.org/?114>, acedido a 23.07. 2015.

Olson, Andrew, *Authoring a Code of Ethics: Observations on Process and Organization*, in “Codes of Ethics Collection, in . <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>, acedido a 23.07.2015.

Pritchard, M., S., Goldfarb, T., *Ethics in the Sciece Classroom: An Instructional Guide for Secondary School Science Teachers*, vol. 8 no.3, 2007. in ENC Focus: A Magazine for Classroom Innovators , acedido a 10.07. 2015.

Sadio, Fernando, *Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience*, in “Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla”, Granada, vol 41, 2011, de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>, acedido a 23.07. 2015.

Sapiro, Gisele, *Responsabilitatea scriitorului la originile teoriei sartriene a literaturii angajate (The writer`s responsibility at the origins of Sartre`s theory on engaged literature)*, in “ Sfera Politicii”, nr 140, 2009, <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/140/art09-sapiro.html>, acc. 4.08. 2015.

Shapira Lischinski, Orly; Orland-Barak, Lili, *Ethical Dilemmas in Teaching:The Israely Case*, in “Education and Society”, vol 27, nr 3, 2009, p.27-45, de [http://education.biu.ac.il/files/education/shared/education\\_and\\_society-shapira.pdf](http://education.biu.ac.il/files/education/shared/education_and_society-shapira.pdf), acedido a 4.08.2015.

Shapira- Lishchinsky Orly, *Teachers` critical incidents:Ethical Dilemmas in Teaching Practice*, in “Teaching and Teacher Education”, 2010, 1-9. de [http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT\\_16\\_DEC\\_2010.pdf](http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT_16_DEC_2010.pdf), acedido a 8.08.2015.

Sher, Shlomo, *Suggestions for incorporating lessons on ethics into your course*, de <http://dornsife.usc.edu/levan-institute/ethics-in-the-classroom/>, acedido a 8. 08.2015.

Stanford Encyclopedia of Philosophy, de <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/>, acedido a 10.07.2015.

*The Basics of Philosophy*, UK Limited, 1987, p. 346, de  
[http://www.philosophybasics.com/branch\\_deontology.html](http://www.philosophybasics.com/branch_deontology.html), acedido a 10.07.2015.

Vocila, Andrei, *Etica pedagogică*, din <https://andreivocila.wordpress.com/2010/09/23/etica-si-deontologie/>, acedido a 5.07.2015.

### 2.3. Conhecimentos de legislação sobre educação e de documentação da escola.

Na maioria dos países da União Europeia, a mentoria entre professores não é regulada por lei. As regras legais e formais da relação entre mentor e mentorando no contexto escolar não são comuns. As regras mais detalhadas surgem no Reino Unido. Estão incluídas no “Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies” (Indução para professores recém-qualificados (Inglaterra) – Linhas de orientação estatutária para os organismos responsáveis, dirigentes escolares, funcionários escolares e órgãos executivos). Estas linhas de orientação referem-se às Secções 135A, 135B e 141C(1)(b) do Education Act (Lei da Educação) de 2002 e Regulamentos associados para o Ensino (Induction Arrangements for School Teachers) (Inglaterra), de 2012.

Apesar disto, nas leis de outros países podem surgir regulamentos relativos a relações entre professores novos e os chamados mentores ou tutores, bem como regras válidas em escolas e para os dirigentes das escolas, diretores, etc. Normalmente, referem-se a atividades idênticas à mentoria, por exemplo as responsabilidades dos órgãos dirigentes das escolas relativamente à indução de novos professores e à existência de documentação apropriada. Em alguns dos países da EU, os regulamentos abrangem a organização da colocação dos professores novos no âmbito do sistema formal de promoção profissional de professores.

É por isso que ao implementar o conceito e as atividades de mentoria entre professores, os regulamentos legais existentes têm de ser tidos em conta. Esses regulamentos podem estar diretamente relacionados com a mentoria or referir-se a situações similares, por ex. a colocação dos professores novos ou qualquer aspeto fragmentário do programa de mentoria.

Para concluir, antes de planificar a implementação da mentoria entre professores, deverá verificar-se se existem leis que condicionem o programa. Deve também ter-se em conta que as normas legais estão a ser alteradas e corrigidas. É por isso que é aconselhável fazer uso do apoio dos órgãos supervisores, que têm à sua disposição especialistas no campo da legislação para a Educação.

Exemplos de leis em vigor a 30 de Setembro de 2015:

POLÓNIA – as atividades de mentoria podem estar relacionadas com a implementação da colocação de professores novos no âmbito do sistema formal de promoção profissional de professores, que é regulado por:

- a) Lei do Parlamento de 26 de janeiro de 1982, designada por “O Estatuto do Professor”, consolidada como legislação estatutária (Dziennik Ustaw) a partir de 2014, n.º 191 com as alterações. Capítulo 3a. O avanço profissional dos professores.
- b) O Despacho Ministerial relativo à Educação, de 1 de março de 2013, relativo à obtenção dos graus de progressão profissional por parte dos professores - Legislação estatutária (Dziennik Ustaw) de 2013, n.º 393.

ROMÉNIA:

- a) Lei da Educação, n.º 1/2011, que no art. 247 parágrafo 1 especifica a qualidade de mentor do professor,
- b) Despacho Ministerial n.º 5485 de 29/09/2011, denominada "Metodologia para professores mentores coordenarem o estágio prático de um professor novo para ocupar uma posição de professor" e o anexo “Estatuto do mentor de professores”.

GRÉCIA – não existe qualquer lei em vigor que regule estas matérias.

PORTUGAL:

- a) O Despacho n.º 9488/2015 regula as questões da indução de professores novos, com contrato de trabalho por tempo indeterminado. Estes professores têm um “período probatório”, cujo objetivo consiste em avaliar a competência do professor e verificar se é capaz de se adaptar aos requisitos da função. O professor novo é supervisionado por um professor experiente (escolhido pela direção da escola), que define um plano individual a cumprir. Esse plano centra-se em diversas áreas e tem por objetivo avaliar as competências do professor novo a nível didático, pedagógico e científico. No final do período probatório, ambos os professores (supervisor e supervisionado) têm de elaborar um relatório. Estes relatórios são analisados por um júri externo (também professor).
- b) O DL 43/2007, de 22 de fevereiro, define as condições necessárias para iniciar a atividade de professor. Entre outras questões, aborda os estágios de alunos que impliquem a prática do ensino, devendo o supervisor ter, pelo menos, cinco anos de experiência de ensino.

#### TURQUIA:

- a) Lei da Educação Básica Nacional nº 1739, Artigo 43 Parágrafo 6 (de 2014), intitulada “A Profissão de Professor” define qualificações gerais dos professores.
- b) O Regulamento relativo à nomeação e substituição de professores de organizações de ensino ligadas ao Ministério da Educação Nacional (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği), de 17 de Abril de 2015, regula a avaliação dos professores em início de carreira através de um exame administrado pelo Ministério da Educação Nacional e entrevistas levadas a cabo pelo diretor da escola, um professor experiente e um inspetor, de acordo com a Grelha de Avaliação de Desempenho para Professores em Início de Carreira.

#### ESPAÑA:

- a) O EDU/2886/2011, de 20 de Outubro regula a convocatória, o reconhecimento, a certificação e o registo das atividades de formação de professores. Nos artigos 6 e 7, explica projetos em centros de ensino, tais como seminários, grupos de trabalho e congressos, com um tutor responsável pelas atividades online, para oferecer ajuda e orientação aos professores que participam nas atividades. No Artigo 6, parágrafo 3, explica-se que os grupos de trabalho serão coordenados por um dos participantes (que são professores) e o parágrafo 4 indica que os projetos de formação em centros de ensino têm por base o trabalho colaborativo entre pares.
- b) O ECD/686/2014, de 23 de Abril, no Artigo 21 explica que a tutoria e a orientação dos alunos (individualmente ou em grupos) no ensino primário fazem parte dos deveres dos professores, que irão orientar no ensino e ajudar os alunos a solucionar problemas, se necessário.
- c) O ECD/1361/2015, de 3 de Julho, no Artigo 16, intitulado “Tutoria e orientação” também indica que a tutoria e a orientação de alunos no ensino secundário fazem parte dos deveres dos professores, que terão como objetivo o desenvolvimento equilibrado e integrado dos alunos.

É importante referir a documentação que é necessário os professores apresentarem. Os professores são obrigados, por lei, a preparar determinados documentos relacionados com o seu

trabalho, e cumprir esta obrigação pode ser particularmente difícil para os professores em início de carreira. Alguns exemplos dos documentos mais importantes, no contexto polaco<sup>23</sup>, são:

- Currículo, descrevendo a implementação das tarefas educativas. O professor escolhe o currículo entre os publicados e certificados pelo ministério da educação.
- Currículo nuclear, elaborado pelo ministério da educação e descrevendo os objetivos a nível educativo, tarefas escolares e resultados da aprendizagem no nível de escolaridade relevante.
- Plano didático, elaborado pelo professor e apresentando a distribuição do material didático da disciplina em causa para o nível de escolaridade relevante.
- Sistema de avaliação do desempenho dos alunos, elaborado em conjunto pelos professores. É interno, da escola em causa, ou dedicado a determinada disciplina.
- Cenários de aulas, elaborados por cada um dos professores, para ajudar na planificação e implementação das aulas dadas por si.
- Registo de aula, para documentação do desempenho dos alunos, frequência das aulas e implementação do plano didático. Está a ficar cada vez mais disponível em formato eletrónico, com acesso para os pais, para poderem monitorizar o desempenho dos seus filhos.

Estes são apenas exemplos da documentação que o professor tem de conhecer e dominar. É por isso que vale a pena considerar incluir na atividade de mentoria a aquisição de competências de preparação da documentação dos professores. Além disso, como grande parte desse tipo de trabalho tem de ser feito no início do ano letivo, recomenda-se que as atividades de mentoria relacionadas com este tópico sejam programadas para o início, talvez mesmo para antes do início do ano letivo.

### **Referência:**

Dobies, I. (n.d.). Dokumentacja pracy nauczyciela [slides PowerPoint]. Retirado de <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.

---

<sup>23</sup> <http://slideplayer.pl/slide/803777/>

## 2.4. O que significa ser professor: responsabilidades, deveres, direitos. Ensinar.

### **Deveres, responsabilidades e direitos do professor.**

O que significa ser professor? É difícil responder a esta pergunta, uma vez que o professor tem de desempenhar diversas funções, ao planificar, organizar e dar as suas aulas. “organizador”, “gestor”, “líder”, “facilitador”, “conselheiro”, “indutor”, “recurso”, “instrutor”, “tutor”, “examinador”, “avaliador”, para referir apenas algumas.

*"Brown, H. Douglas (2007) refere que os professores podem desempenhar muitos papéis no âmbito do ensino e isso pode facilitar a aprendizagem. A sua capacidade de os desempenhar de maneira eficaz dependerá, em grande medida, da empatia que criarem com os seus alunos e do seu próprio nível de conhecimentos e competências. "*

Além disso, o professor tem uma série de deveres e responsabilidades dentro e fora da sala de aula, sendo os principais, entre outros, os seguintes:

- Preparar planos de aulas, dar aulas e avaliar o progresso dos alunos;
- Incentivar os alunos e ter para eles um papel de professor-conselheiro;
- Manter a disciplina na sala de aula;
- Ensinar de acordo com as necessidades educativas, capacidades e resultados de cada aluno e dos grupos de alunos;
- Atribuir trabalho e corrigir o trabalho realizado pelos seus alunos;
- Avaliar e registar o desenvolvimento, o progresso, os resultados e o comportamento dos seus alunos e informar desses aspetos;
- Comunicar com os pais acerca do progresso dos alunos;
- Comunicar, consultar e cooperar com outros membros do pessoal da escola, incluindo aqueles que têm cargos de particular responsabilidade, bem como com os pais/responsáveis, a fim de assegurar os interesses dos alunos;
- Rever e avaliar as suas próprias estratégias, metodologias e programa(s) de ensino e aprendizagem, de acordo com as linhas de orientação do quadro nacional de currículos;
- Participar em assembleias escolares;
- Participar, de todas as formas possíveis e razoáveis, na gestão, organização, ordem e disciplina efetivas da escola.

A lista de deveres e responsabilidades do professor é, indubitavelmente, uma longa lista e varia de país para país, por vezes até mesmo de escola para escola. Os aspetos referidos acima são comuns à maioria dos sistemas educativos.



Embora muita tinta tenha já corrido no âmbito da definição dos deveres dos professores, pouco tem sido escrito sobre os seus direitos. Gill e Macmillan realçam os seguintes:

- O direito à segurança física, emocional, social, intelectual, criativa e sexual.
- O direito ao respeito de alunos, colegas, dirigentes e pais.
- O direito a ensinar num ambiente de ordem e atenção.
- O direito a exigir dentro da escola estruturas sociais que garantam o respeito pelos direitos dos professores.
- O direito a pedir ajuda quando necessário.
- O direito a uma liderança justa e eficaz por parte dos órgãos dirigentes da escola.
- O direito a expressar eventuais necessidades ou queixas que tenham.

É essencial que estes direitos sejam respeitados por todos. Só assim os professores poderão concentrar-se na sua principal tarefa: ensinar.

### **O que é ensinar?**

Ensinar é fornecer a quantidade de apoio necessária para assegurar que uma nova aprendizagem ocorre. Para que isso aconteça, o professor tem de saber de que é que o aluno precisa e como o ensinar. O ciclo de ensino e aprendizagem tem quatro elementos chave: **avaliação, análise, planificação e ensino**. O objetivo de qualquer forma de ensino consiste em produzir uma nova aprendizagem, o que, por sua vez, proporciona uma nova amostra para o professor analisar e avaliar.

O professor tem de criar condições em que a avaliação apoie a aprendizagem por parte dos alunos, ofereça feedback útil para ações corretivas e incentive os alunos a continuar a estudar.

A importância do feedback não deve ser subestimada. Através do feedback é possível:

- corrigir erros,
- desenvolver a compreensão através de explicações,
- gerar mais aprendizagem, sugerindo outras tarefas de estudo específicas.

Por outras palavras, é o feedback que mantém o ciclo de ensino/aprendizagem em movimento. O ciclo nunca acaba. O professor continua a planificar e a dar as suas aulas. O professor analisa o

trabalho do aluno e avalia o seu desempenho. Dá feedback e começa tudo outra vez. Mas, a verdade é que não é possível haver aprendizagem sem o consentimento do aluno. O professor já não é a figura dominante na sala de aula. O aluno está no centro do ciclo. O aluno decide se vai ser ou não o recetor do ensino. Assim, todos os professores terão de adotar uma abordagem de ensino centrada no aluno; têm de passar do ensino à aprendizagem e tentar perceber como os seus alunos aprendem, por forma a melhorarem a sua capacidade de aprender.

Säljö (1982) descreve os alunos como tendo uma de cinco conceções de aprendizagem:

1. Aprendizagem como receção passiva de informação.
2. Aprendizagem como memorização ativa de informação.
3. Aprendizagem como memorização ativa de informação ou procedimentos, a usar no futuro.
4. Aprendizagem como compreensão.
5. Aprendizagem como uma alteração da realidade pessoal: ver o mundo de forma diferente.

O professor deve explorar e descobrir qual a conceção de aprendizagem de cada aluno e dar grande importância a este aspeto ao planificar e levar a cabo a avaliação, pois cada aluno tem necessidades e capacidades de aprendizagem únicas e não podem ser todos avaliados pelos mesmos critérios.

A avaliação deve ser encarada de uma perspetiva holística, que não se centre nas fraquezas do aluno, mas considere todos os diferentes aspetos da sua personalidade. Por fim, mas não menos importante, a avaliação deverá louvar os esforços do aluno e incentivar a continuação dos estudos.

A avaliação contínua, ao longo do ano letivo, vai levar à utilização de melhores métodos e técnicas de ensino e à obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Em suma, o trabalho do professor é muito exigente e requer a combinação de diversas competências e qualidades. Aqueles que aspiram a ser professores recebem fundamentos teóricos na universidade ou em cursos de formação de professores. Aprendem sobre os direitos e deveres do professor, os diferentes papéis que poderão ter de desempenhar durante uma aula, os métodos e técnicas de ensino e avaliação mais recentes, etc. na prática, contudo, os professores

em início de carreira são confrontados com tantos problemas que percebem que os conhecimentos teóricos não são suficientes para os resolver.

É então que é mesmo necessário um mentor. Um mentor é um professor mais velho, mais experiente, altamente qualificado e com boa formação, que assume a responsabilidade de preparar, ensinar e instruir o mentorando, o professor novo, para que este consiga lidar com todas essas questões.

### **Bibliografia e Referências:**

The Rights and Responsibilities Of Teachers and Students. By Robert Day. Science Education 925 , Dr. Paul Vellom , Julho de 1999.

Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools NASSP Bulletin December 2013 97: 350-377, primeira publicação em 13 de Novembro de 2013.

[http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910\\_0502.htm](http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910_0502.htm).

<http://www.waverley.nsw.edu.au/uploads/pdf/Teacher%20Job%20Description.pdf>.

<http://teachwellnow.blogspot.co.uk/2012/03/classroom-teacher-roles-and.html>.

<http://www.ware.k12.ga.us/Handbook/Secondary%20pages/Teacherdutyandrespon.htm>.

Brown, H. Douglas (2007) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language.

<http://www.gillmacmillan.ie/help/teachers/the-rights-of-teachers>.

SÄLJÖ, R. (1982) Learning and Understanding, Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## 2.5. Cultura organizacional. Mitos, histórias de heróis. Dimensões culturais. Aspetos relevantes na determinação da cultura organizacional de uma escola

Embora as escolas pareçam idênticas quando vistas de fora, cada uma delas tem características distintas e uma cultura que a torna diferente das outras escolas. A cultura escolar é um dos fatores importantes que contribuem para a eficácia e o êxito da escola.

Existem várias definições de Cultura organizacional. Um dos estudiosos, Edward Sapir, identifica três significados principais de cultura:

- o significado técnico, que tem por objetivo a unificação de todos os elementos humanos (a cultura humana coincidente com o termo “civilização”),
- cultura enquanto ideal de personalidade, relativamente a educação e formação,
- cultura enquanto espírito ou génio da nação.

Podemos, pois, concluir dizendo que a cultura organizacional trata essencialmente de valores, símbolos, rituais, cerimónias, mitos, atitudes e comportamentos típicos de determinada sociedade. Estes elementos são depois transmitidos de geração em geração. A cultura organizacional pode ser entendida como uma forma de pensar, sentir e agir, tendo uma enorme influência nos resultados e na evolução de uma determinada organização.

### **Principais componentes da cultura organizacional**

As formas sob as quais a cultura organizacional se manifesta são apresentadas abaixo:

#### **Símbolos e slogans**

O conceito de símbolo caracteriza o fenómeno organizacional, bem como a sua manifestação a diversos níveis. Por vezes, podemos usar símbolos relativamente a outras culturas, a fim de sublinhar similaridades e diferenças.

Os símbolos representam objetos, eventos ou formas através das quais podemos apresentar ideias. Refletem a filosofia, os valores, as crenças e as expetativas que um funcionário poderá

ter. Através deles, são transmitidos e promovidos conceitos e comportamentos no contexto de uma organização.

Os símbolos podem assumir diversas formas. Podem ser divididos em símbolos prescritivos, símbolos verbais ou símbolos materiais:

- Os símbolos prescritivos podem ser entendidos como comportamentos, factos que transmitem significados de relevo para os participantes vindos de determinada organização.
- Os símbolos verbais podem ser encontrados sob a forma de slogans, logótipos, piadas, histórias engraçadas, expressões especiais, etc.
- Símbolos materiais: uma forma de conceber um edifício, a arquitetura, os gabinetes, o mobiliário utilizado, o vestuário, etc.

Cada escola tem os seus próprios símbolos, que são utilizados pelos órgãos dirigentes da escola a fim de transmitir determinados valores, a cultura organizacional ou a sua visão do futuro.

### **Os valores da organização**

A cultura organizacional é definida por normas ligadas a crenças, valores e comportamentos, que representam o nível básico na perceção dos participantes relativamente àquilo que acontece na organização, aspetos que são exigidos e aceites, bem como potenciais ameaças. As normas e os valores numa organização requerem uma perceção comum relativamente àquilo que é importante, positivo e desejável nessa organização em particular. Desta forma, é possível antever os ideais e comportamentos que os participantes organizacionais deverão abraçar. Os valores são essenciais para a cultura organizacional.

Alguns dos domínios em que podemos identificar os valores da escola são: desempenho, competência, competitividade, inovação, qualidade, serviço ao cliente, trabalho de equipa, cuidado e consideração pelas pessoas. Por exemplo, numa investigação levada a cabo em escolas da Roménia sobre culturas organizacionais existentes<sup>245</sup> foram detetados os seguintes valores (por ordem de preferência): ordem, estudo, pessoas, sobrevivência, redes, poder, êxito pessoal.

### **Normas de comportamento**

---

<sup>24</sup> Iosifescu, S. Culturi organizaționale în școala românească, I, II, ISE, 2001, 2002.

As normas são aquilo que descreve os comportamentos reconhecidos e aceites por todos os membros do grupo, destacando os comportamentos esperados pelos participantes no grupo, quer da organização, quer exteriores a ela.

Cada organização, também as escolas, tem o seu próprio código específico, que é um reflexo dos seus membros, das atividades desenvolvidas e dos objetivos estabelecidos. Os códigos dão novos significados, conotações específicas a algumas palavras selecionadas pelos participantes na organização. Uma forma particular é o jargão, utilizado pelos membros das organizações para comunicar mais facilmente. Se um membro da organização não souber ou não puder usar o jargão, é óbvio que não faz parte do grupo.

### **Rituais e cerimónias**

Os rituais e as cerimónias representam algumas das formas mais visíveis de comportamento simbólico numa organização. Rituais são ações planeadas, geralmente com conteúdo emocional, que realçam as formas de expressão da cultura organizacional. Desta forma, os modelos sociais são confirmados e reproduzidos.

Podemos distinguir os seguintes tipos de ritual:

- pessoal, desenvolvido pelo indivíduo e ligado ao seu papel na organização;
- concentrado em tarefas/objetivos centrados na atividade desenvolvida por uma ou mais pessoas;
- social, iniciado por grupos informais;
- organizacional, com maior formalização dos eventos.

O papel do ritual consiste em reforçar a cultura organizacional, reduzir o stress e transmitir mensagens simbólicas para o exterior. Os rituais são específicos das culturas organizacionais e frequentemente entendidos como regras não escritas de comunicação. Ajudam a reforçar a identidade individual e de grupo, realçando a força que a cultura organizacional pode ter. A cerimónia envolve uma manifestação coletiva, formal e solene, que realça a tradição e a história da organização. É um evento que salienta a cultura organizacional e permanece na memória coletiva durante um longo período de tempo. Por cerimónias entende-se jubilações, aniversários, a abertura de uma nova escola, a criação de novos programas de especialização ou celebrações da instituição.

Através destas cerimónias, cria-se maior unidade entre os membros da organização, são transmitidos sentimentos de orgulho, são iniciados novos membros, desenvolvem-se relações, cria-se o sentimento de esperança.

### **Histórias e mitos**

As **histórias** iniciam a nova entrada naquilo que a vida da organização significa, facilitando o significado que deve ser dado a cada evento. As histórias baseiam-se em factos reais, mas contêm também elementos imaginários de ficção, uma vez que são transmitidas oralmente, o que implica sempre alguma criatividade.

As **lendas** são histórias que mostram o carácter único de um grupo ou líder de modo simples, mas simbólico, falando, simultaneamente, sobre a história da organização.

Os **cenários** são histórias acerca do futuro da organização, como os líderes imaginam que ele venha a ser, numa tentativa de antecipar o seu papel e posição em eventos futuros.

O **mito** é um dos conceitos mais sensíveis e difíceis de ligar a eventos reais de uma organização. Os mitos podem também ser entendidos como metáforas organizacionais, como uma forma de expressão que transmite mensagens, para além do conteúdo real das palavras e frases. Um mito é, ao fim e ao cabo, similar a uma história ou lenda, tanto em termos de conteúdo, como em termos de objetivo. Os mitos comunicam crenças básicas, valores que nem sempre é possível apoiar em factos.

### **Análise da organização cultural em escolas**

Não existe um tipo de cultura da instituição universalmente válido. A cultura não pode ser tomada de empréstimo; não pode ser imitada. Desenvolve-se gradualmente e é única. Podemos também dizer que não existe gestão da cultura, mas simplesmente o tipo de gestão que tem em consideração o conceito de cultura, pois existem também líderes atentos a esses aspetos.

Segundo Emil Paun (1999)<sup>25</sup>, diversos fatores influenciam o ambiente e/ou a cultura da escola, alguns dos quais são facilmente observáveis, enquanto outros têm uma ação menos visível. Por exemplo:

- Fatores estruturais, relativos à estrutura organizacional, ou seja, à distribuição dos estatutos e papéis aos indivíduos que fazem parte da organização. Destes, os mais importantes são: dimensão da escola, recursos humanos, por idade e sexo, o grau de homogeneidade de formação, etc.
- Fatores instrumentais, que têm as condições e os meios para atingir objetivos organizacionais. Falamos de enquadramento físico, base material, relações com os funcionários da escola, estilo de gestão do gestor e equipa, etc.
- Fatores socio-afetivos com uma influência direta na motivação dos participantes da escola. Nesta categoria podemos encontrar fatores que promovem a aceitação/rejeição, afeição/indiferença, relação pessoal com o diretor e a sua equipa, satisfação/insatisfação com o trabalho da escola, oportunidades de promoção, técnicas de motivação, etc.

Como nos mostrou Daniela Ion Barbu, há seis tipos de ambientes escolares que são discutidos na literatura especializada: aberto, autónomo, controlado, familiar, paternalista e fechado. De acordo com as opiniões de outros investigadores, poderíamos distinguir entre:

- Ambiente aberto: caracterizado pela cooperação e colaboração entre membros da equipa. Estes mostram respeito e apoio mútuo. Os participantes mostram profissionalismo, concentrando-se totalmente em alcançar os objetivos. O diretor apoia os funcionários; representa um exemplo para eles e respeita aqueles com quem trabalha. Entre estes tipos existe autonomia, o que faz com que não se sinta a influência das regras, linhas de orientação e controlo burocrático;
- Ambiente fechado: presume uma total falta de interesse por parte dos professores, a quem falta motivação e que desenvolvem a sua atividade como uma rotina, com indiferença e sem envolvimento. O diretor leva a cabo uma gestão ineficiente mas autoritária, fazendo uso de controlo excessivo, atribuindo tarefas rígidas e sem atrativos, mostrando inflexibilidade e falta de tolerância.
- O ambiente empenhado é representado por um diretor rígido, autocrático, que tenta controlar, a qualquer custo, tudo o que acontece na escola. Apesar dessa situação, os professores, caracterizados por um elevado profissionalismo, dedicação e motivação, ignoram o

---

<sup>25</sup> Păun, E. Școala – abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.



comportamento do diretor e tomam eles próprios as rédeas. Colegialidade, espírito de equipa e prazer em trabalhar para o bem da escola dominam entre os professores.

- O ambiente não empenhado é típico de escolas em que apenas o diretor mostra profissionalismo. É uma pessoa fortemente motivada e envolvida, revelando abertura e uma postura solidária. Por outro lado, temos professores desinteressados, não envolvidos e até mesmo interessados em sabotar os esforços feitos pelo diretor da escola na tentativa de alcançar os seus objetivos. O diretor orientado para os professores, tentando constantemente estimular os seus funcionários, respeita-os e oferece-lhes formas de alcançar o êxito profissional, enquanto os professores não se dão bem entre si, nem com o diretor.

Entre estas quatro dimensões, a opção preferida é, obviamente a escola com um ambiente aberto, em que os participantes sentem que fazem parte de uma grande família, sem pressões ou regras desnecessárias ou comportamentos que os tolham ou travem. Consequentemente, a satisfação no trabalho é visível, os membros da escola estão altamente motivados e isso reflete-se no desempenho.

Para concluir, podemos lembrar a observação do Professor Emil Paun de que "não há ambientes ideais, mas parece que podemos falar de ambientes eficazes ou menos eficazes."<sup>26</sup>

### **Bibliografia e Referências:**

Achua, C. *Effective Leadership*. Fourth Edition. South-Western Cengage Learning, 2010

Cooke, R, Lafferty, J. *Organizational Culture Inventory*, Human Synergetics, Plymouth, 1989

Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M., Richard, W., *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, Sage Publication, Beverly Hills, 1986

Francis, D., Woodcock, M. *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 1990

---

<sup>26</sup> Păun, E. Școala – abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.

Harrison, R. *Understanding your organization's character*, Harvard Business Review nr. 5, 1972.

Hofstede, G. *Cultures and Organizations*, Harper Collins Business, London, 1994.

Hoy, W., DiPaola, M. *Improving schools. Studies in Leadership and Cultures*. Information Age Publishing Inc. 2008, USA

Koys, D, De Cottis, T. *Inductive measures of organizational climate*, Human Relations, 1991.

McCaffery, P. *The Higher Education Manager's Handbook*. Second Edition. Taylor & Francis, New York 2010.

Ouchi, W., G., Theory Z, Addison . Wesley, Reading, Mass., 1981

Pascale, R. *The Paradox of corporate culture. Reconciling ourselves to socialization*, California Management revue, 27 (2), 1985.

Peters, T., Waterman, R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York, Harper & Row, 1982

Schein, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Boss, San Francisco, 1992

Trompenaars, F. *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. Nicholes Brealey Publishing, London, 1993.

Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I, II*. Editura Polirom, Iași, 2004, 2007.

<http://www.geerthofstede.nl/geert.aspx>.

## 2.6. Gestão estratégica e gestão de qualidade

As instituições, tal como os organismos, vivem num ambiente que é parte de um sistema mais abrangente. As condições ambientais obrigam os organismos a adaptar-se a novas circunstâncias. As instituições são feitas de regras e indivíduos. Tal como os indivíduos, as regras que governam uma instituição, e que consistem em restrições internas e externas, também evoluem ao longo do tempo. O mais básico conjunto de regras de uma instituição é o seu estilo de gestão. A gestão é o elemento central do sistema organizacional, que gira à volta das escolhas que é preciso fazer, in “*planning, organizing, staffing, directing and controlling*” (Koontz and O’Donnell, 1984:130). Nanda (2006) realçou o carácter único de elemento central da gestão, que não se encontra noutras atividades.

A gestão é uma atividade humana antiga, que tem vindo a alterar-se significativamente ao longo do tempo. O conceito de gestão estratégica é relativamente novo, datando de 1911, quando Frederick W. Taylor publicou o seu bem conhecido livro, intitulado “*The Principles of Scientific Management*” (Os princípios da gestão científica). Alterações relevantes nos campos empresarial e académico têm contribuído para as alterações na gestão estratégica ao longo do último século. Coskun (2011:61) falou sobre esta alteração evolutiva na ciência da gestão e afirmou que “*a gestão estratégica é uma abordagem abrangente da gestão, que incorpora inúmeros elementos da teoria da ciência da gestão*”. Inicialmente, este novo estilo de gestão era definido como planeamento a longo prazo, depois evoluiu para planeamento estratégico e, finalmente, passou a ser chamado gestão estratégica (Ugboro and Obeng, 2005:5).

Têm surgido inúmeras definições de gestão estratégica, mas pode definir-se simplesmente como “*uma ferramenta para prever o futuro e colocar a instituição na melhor posição possível para o sucesso futuro*” (Van Niekerk et.al., 2006). Embora a gestão estratégica tenha tido o seu início no setor empresarial privado, os governos também aplicaram esta nova abordagem às suas funções. As instituições são impulsionadas, por diversas forças internas e externas, a adaptar os seus estilos de gestão. A gestão estratégica constitui uma abordagem eficaz para fazer face a estes desafios emergentes. As instituições de ensino responderam às exigências de alteração e condições de evolução da sociedade de forma idêntica e adaptaram as suas funções e estruturas internas. Implementando a abordagem da gestão estratégica, as instituições de ensino centram-se em objetivos estratégicos e operacionais, objetivos e estratégias que têm por base políticas

organizacionais, programas e ações concebidos para alcançar os objetivos da instituição e os resultados pretendidos (Kahveci & Taskin, 2013). O sucesso da instituição resulta da implementação correta de planos estratégicos que abrangem todas as áreas funcionais de uma instituição de ensino.

As instituições de ensino têm vindo a envolver-se numa gestão estratégica, a fim de otimizar as suas funções. Enquanto o planeamento estratégico é um elemento central da gestão estratégica, planeamento estratégico e gestão estratégica não são a mesma coisa. Assim, uma das chaves para uma gestão estratégica de sucesso é um plano estratégico bem preparado e documentado. Em termos gerais, o planeamento estratégico é o processo de decisão relativamente a objetivos a longo prazo de uma organização. O planeamento estratégico surgiu depois dos anos 80 do século XX, com muita da literatura dos primeiros tempos centrando-se em aplicações para governos locais (Poister and Streib, 2005: 45). O Balanced Scorecard Institute (2015) definiu o planeamento estratégico em detalhe, como uma atividade de gestão organizacional usada *“para definir prioridades, concentrar energia e recursos, reforçar operações, garantir que os funcionários e outros intervenientes estão a trabalhar para atingir objetivos comuns, estabelecer acordo relativamente aos resultados pretendidos, bem como para avaliar e ajustar a direção da organização, em resposta a um contexto em mudança”*. Para uma gestão estratégica de sucesso, é necessário um plano estratégico eficaz. Dado que o plano estratégico é um documento escrito, a gestão estratégica é a soma das atividades que transformam em ação o plano estático. Então, podemos dizer que *“a gestão estratégica garante que o plano estratégico é implementado e depois permanece um processo “vivo” flexível, e não um documento fixo inalterado”* (Luxton, 2005:8). Historicamente, a gestão tem sido considerada uma forma de “arte”; daí a ocorrência de discrepâncias entre o plano escrito e a sua aplicação. É por essa razão que o mesmo plano estratégico pode produzir diferentes resultados.

Um plano estratégico é desenvolvido com um horizonte temporal de mais de dois anos, sendo normalmente desenvolvido com uma projeção de cinco anos (New Mexico Tech, 2013). Há alguns passos específicos a seguir para se elaborar um plano estratégico. Embora os métodos de elaboração de um plano estratégico sejam diferentes em diferentes contextos, a maioria segue um modelo similar. A Financial Marketing Agency (Agência Financeira de Marketing) ((2013) enumerou quatro passos essenciais de um plano estratégico\*. Um plano estratégico de sucesso deverá envolver (1) análise e avaliação dos fatores internos e externos do momento, (2) a

formulação estratégica, em que é feita a documentação detalhada do plano estratégico organizacional básico, (3) a execução da estratégia, em que o plano documentado é transformado num processo prático e exequível por todos os participantes e (4) a análise do plano implementado, em que os processos de gestão estratégica são refinados. Como fica claro no segundo passo desta formulação, a planificação estratégica é uma das atividades de gestão organizacional. Basicamente, “a gestão estratégica liga a planificação e a orçamentação” (Vinzant and Vinzant, 1996:203).

Seguir estes passos comuns irá ajudar a instituição de ensino a criar um plano estratégico saudável. Estes planos também têm alguns atributos comuns. A Association for Strategic Planning (Associação para o Planeamento Estratégico) (ASP) desenvolveu alguns critérios para avaliar contextos de planeamento estratégico e gestão estratégica. Assim, um bom plano estratégico deverá ser simples, claro e prático. Além disso, se nos inspirarmos nos critérios da ASP (2015), é possível afirmar que um plano estratégico deverá ser capaz de (1) manter o fim em mente, (2) transformar de maneira eficaz uma organização para passar a ter um elevado desempenho, (3) proporcionar melhor informação relevante a quem toma as decisões, (4) avaliar o contexto externo e interno, (5) expor as necessidades e expectativas dos clientes e intervenientes, (6) incluir iniciativas estratégicas em projetos de melhoria do desempenho, (7) alinhar e integrar a estratégia, de acordo com a cultura e o sistema organizacional.

Criar um plano estratégico meticuloso e implementá-lo com uma abordagem de gestão estratégica não significa necessariamente que uma organização consiga superar com êxito todos os desafios, mas aumenta significativamente a probabilidade de isso acontecer. A vantagem aparente de envolver a gestão estratégica é tão grande que as organizações continuam ainda a implementar esta opção a um ritmo crescente. Lerner (1999) enumerou os benefícios da gestão estratégica para as instituições de ensino. O aspeto mais importante é o facto de a gestão estratégica permitir a implementação sistemática de uma estratégia predefinida. Antes de mais, trabalhar no âmbito de uma abordagem de gestão estratégica cria um contexto para determinar a direção a tomar por uma instituição de ensino, a fim de alcançar o futuro que deseja. Neste contexto, todos os parceiros e intervenientes participam e trabalham em conjunto no sentido de atingir os objetivos. Esta participação acabará por elevar a visão dos constituintes e incentivá-los a refletir de forma criativa sobre a direção estratégica. A gestão estratégica permite também o diálogo entre os participantes, melhorando o entendimento da visão da organização e

promovendo um sentido de propriedade do plano estratégico e de pertença à organização. Através da gestão estratégica, a instituição de ensino irá alinhar os seus objetivos com o contexto e estabelecer as suas prioridades no sentido de atingir os objetivos pretendidos.

Numa instituição de ensino, em termos gerais, uma planificação estratégica e um processo de gestão de sucesso deverão reconhecer determinadas questões (Luxton, 2005:8-11). Em primeiro lugar, o plano institucional terá de ser sincronizado com a planificação no âmbito mais alargado da comunidade educativa do país. O processo deverá também reconhecer que a estratégia e o planeamento em termos empresariais e de ensino são diferentes e, por essa razão, é necessária uma abordagem de gestão estratégica diferente. Uma vez que a tomada de decisões tende a ser mais de cima para baixo em contexto empresarial, a gestão também ocorre num ambiente mais fechado do que o existente nas instituições de ensino. Ao contrário das empresas, as instituições de ensino têm estilos de funcionamento mais normativos. Neste contexto, a gestão cuidadosa da mudança será vital para evitar obstáculos desnecessários, por isso o plano estratégico e o processo de planificação terão de ser flexíveis e permitir alterações e respostas rápidas a oportunidades e desafios externos e internos.

A planificação estratégica é a espinha dorsal da gestão estratégica, mas o sucesso da gestão estratégica reside essencialmente no capital humano. Em consonância com este argumento, Kantardjieva (2015:537) sugeriu que *“a gestão estratégica representa o conceito de como utilizar [por parte dos administradores] os recursos da organização da maneira mais eficaz possível, com a variável do contexto como ponto de referência”*. Assim, para além do plano estratégico, a gestão estratégica também requer uma avaliação das *“capacidades organizativas, tais como a capacidade administrativa, estrutura de poder, cultura, estrutura organizacional e liderança”* (Coskun, 2011:63). Por fim, a gestão estratégica é uma abordagem contemporânea da gestão, constituindo um processo dinâmico, que necessita de uma atividade constante de tomadas de decisão, com base no feedback recebido dos processos educativos e outros requisitos circunstanciais.

## **Bibliografia e Referências:**

Association for Strategic Planning, (2015). Best Practices for Strategic Planning & Management. Disponível em: [http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP Strategic Management Bes.pdf?hhSearchTerms="Align+Strategy+and+Culture"](http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=)

Balanced Scorecard Institute, (2015). Strategic Planning Basics. Disponível em: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>

Coskun, S. (2011). Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration, *TODAI's Review of Public Administration*, 5(2), pp. 59-94. Disponível em: [http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c\\_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration](http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration)

Financial Marketing Agency (2013). Strategic Management and Planning, Disponível em: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>

Kahveci, Tuba Canvar & Taskin, Harun (2013). “Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170

Kantardjieva, M. (2015). “The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management”, *Journal of Economics, Business and Management*, 3(5), pp. 537-541. Disponível em: <http://www.ioebm.com/papers/242-M10006.pdf>

Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Management: Series in Management*, McGraw-Hill.

Lerner, A. L. (1999). *A Strategic Planning Primer for Higher Education*, College of Business Administration and Economics, California State University, Northridge. Disponível em: [http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic\\_planning\\_primer.pdf](http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf)

Luxton, A. (2005). Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management Series Number 1, General Conference Department of Education, Silver Spring, MD.

Nanda, J. K. (2006). Management Thought, Sarup & Sons.

New Mexico Tech, (2013). Strategic Planning Overview. Disponível em: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>

Poister, T. H. and Streib, G. (2005). “Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades”, Public Administration Review, 65 (1), pp.45-56.

Ugboro, I. O. and Obeng, K. (2005). The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, the report prepared for U.S. Department of Transportation.

Van Niekerk, E.J., Du, P. & Van Niekerk, P. (2006), “Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension”, Africa Education Review, 3(1), pp. 84-99.

Vinzant, J.C. and Vinzant, D.H., (1996). Strategic Management and Total Quality Management: Challenges And Choices”, Public Administration Quarterly, 20(2), pp. 201-219. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40861675>

### **Parte 3: Implementar o modelo de mentoria no ensino secundário e superior**



### 3.1. Planear atividades do mentor

Cada experiência de relação entre mentor e mentorando é particularmente diferente, dependendo das definições individuais de mentoria (Zeind, Zdanowicz, MacDonald, Parkhurst, King & Wizwer, 2005). Por esse motivo, para definir as linhas de orientação de um programa de mentoria temos de ter consciência de que isso envolve a gestão de diversos participantes, sendo, por isso, essencial passar algum tempo a trabalhar na planificação (Ferre, Tobajas, Córdoba, & de Armas, 2009).

Neste capítulo sugerimos alguns passos que podem ser úteis para aqueles que acreditam que a mentoria é benéfica para o ensino e para aqueles que estão interessados em implementar estas atividades.

#### **PASSO 1 – Apresentar a importância da mentoria na escola**

O passo mais crucial consiste em obter o apoio institucional dos órgãos administrativos da escola (Ferre et al, 2009). Esses órgãos terão um papel decisivo na divulgação do programa e no recrutamento de mentores e mentorandos. A implementação da mentoria na escola depende da administração da escola, por exemplo, do diretor. Essas pessoas poderão dar início às atividades de mentoria entre professores na sua escola se considerarem que isso é relevante. Poderá surgir uma necessidade de ajuda por parte das instituições que supervisionam as escolas (por ex., a autoridade local para a educação). É muito importante que o órgão de gestão esteja convencido da importância da mentoria, para que possa tomar decisões que apoiem esta iniciativa, bem como monitorizar adequadamente a implementação do programa.

É necessário que o diretor tenha conhecimentos apropriados de mentoria entre professores e considere que é necessário implementá-la na escola. A quem cabe o papel de informar o diretor acerca das oportunidades de mentoria e convencê-lo dos seus efeitos positivos? Depende. A iniciativa poderá pertencer ao órgão de supervisão, a uma instituição de formação de professores ou aos próprios professores. Em cada caso em que a iniciativa parte de fora do órgão de gestão, o primeiro objetivo será reunir com o diretor, a fim de explicar os benefícios de um programa de mentoria. Neste ponto é conveniente perceber se a administração da escola tem consciência da

importância destas iniciativas para melhorar a ligação à escola, a satisfação dos professores no trabalho, aperfeiçoar estratégias pedagógicas e, subseqüentemente, aumentar o sucesso dos alunos.

Vale a pena investigar se já foram anteriormente implementadas atividades de mentoria na escola e com que resultados. Caso tenham acabado por não ter efeitos muito positivos, as razões para tal deverão ser identificadas e, com base nessa experiência, deverão ser conduzidas as conversas com a direção.

Além disso, como não queremos sobrecarregar os nossos participantes, devemos aproveitar a oportunidade para verificar se é viável integrar atividades de mentoria nos horários dos professores. Em suma, dado que envolve um elevado investimento a nível pessoal, que benefícios terão os participantes? Nesta reunião é importante apresentar os benefícios a todos os intervenientes: escola, professores e alunos.

## **PASSO 2 – Analisar o contexto**

É útil compreender as características do contexto específico em que vai ser implementado um programa de mentoria.

A seguir são apresentados alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas aos professores, de modo informal.

- *Como é que os professores ajudam na integração uns dos outros?*
- *Existe algum tipo de rituais entre colegas?*
- *Já experimentou alguma coisa do género da mentoria?*
- *O que pensa deste assunto? O que é que sente relativamente à mentoria?*

Uma questão que é relevante apresentar tem a ver com a prática atual nas escolas. Poderá acontecer que os professores já tenham atividades formais ou informais que possam ser integradas no programa de mentoria, para que este possa ser mais eficaz. Se nada tiver sido feito no sentido da integração, podemos avançar para a fase seguinte.

### **PASSO 3 – Planificar atividades do programa de mentoria (intervenção)**

O mais importante é planejar tudo devidamente no início, pois estas intervenções são frágeis e se algumas atividades falharem, podemos ter um elevado número de desistências. Quanto mais cedo começarmos o programa, melhores serão os resultados (Boyle & Boyce, 1998). Apresentamos, em seguida, alguns elementos em que devemos concentrar-nos ao planejar um programa de mentoria.

#### **3.1 – Seleção dos participantes**

Para selecionar mentorandos, a direção da escola deverá decidir se a escola pretende ajudar apenas professores que são novos na instituição ou também aqueles que já lá estão há um ano e que a direção considera que beneficiarão também de atividades de mentoria.

O número de mentores e a forma de mentoria: um-para-um (um mentor e um mentorando) ou mentoria de grupo (um mentor e vários mentorandos), depende do número de mentorandos.

A atividade seguinte consiste em escolher e selecionar mentores. Deverá ser realizada com o apoio da direção da escola. As características do mentor foram descritas no capítulo 2.1. Papel e responsabilidades do mentor. Direitos, deveres, competências.

Como referido nesse capítulo, os critérios a seguir apresentados deverão ser tidos em conta ao decidir se determinada pessoa, neste caso um professor, pode desempenhar adequadamente o papel de mentor:

- 1) ter características pessoais adequadas,
- 2) ter conhecimentos, competências e experiência adequados na profissão de professor,
- 3) ter uma atitude adequada e motivação.

As atividades do mentor devem ter por base o seu envolvimento voluntário nesse papel. Para evitar o risco de competição entre mentor e mentorando, é aconselhável que ensinem disciplinas diferentes.

### **3.2. – Enviar o mentor para formação**

Consideramos necessário que os mentores recebam formação especial, para saber como desenvolver uma relação de mentoria e como usar as ferramentas à sua disposição.

Caso o mentor não tenha participado na formação de preparação para a mentoria de professores, recomendamos que o faça. Vale a pena procurar formações para mentores nas instituições de formação de professores ou cursos on-line. Se não houver cursos disponíveis, o potencial mentor poderá usar o kit de formação, resultante do projeto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools”, acessível no website do projeto: <http://edu-mentoring.eu>.

### **3.3. – Definir atividades**

Independentemente da seleção do(s) mentor(es), a direção ou o órgão de gestão da escola deve decidir que atividades de apoio ao processo de mentoria deverão ser implementadas na escola (por ex. reuniões regulares ou de apoio de mentor(es) e/ou mentorando(s) com a direção da escola, seminários especiais para os professores novos, entre outras).

A direção ou o órgão de gestão da escola deverá considerar preparar uma proposta de acordo entre mentor e mentorando. Simultaneamente, é preciso lembrar que a aceitação do acordo depende unicamente da vontade de ambas as partes. Dado que a escola não é interveniente no acordo, não pode obrigar o mentor nem o mentorando a aceitá-lo; pode apenas sugerir.

É fundamental preparar cuidadosamente a primeira reunião entre mentor e mentorando. A primeira reunião pode começar com o mentor e o mentorando a definir quais as necessidades do mentorando e a alinhar, em conjunto, o seguinte:

- a. Objetivos da mentoria/visão pessoal:
- Lista dos objetivos da mentoria, por ordem de prioridade.
- b. Decidir que pontos de aperfeiçoamento estão dispostos a trabalhar e decidir os objetivos da aprendizagem:
- Escolher um ou dois objetivos como o ponto a partir do qual se irá desenvolver um plano de ação de mentoria;
- c. Definir um prazo para o desenvolvimento da visão e dos objetivos:

- Decidir com que frequência devem ocorrer as reuniões entre mentor e mentorando.
  - Definir uma data para avaliar o progresso e fazer os ajustes necessários.
- d. Decidir a periodicidade das reuniões.

#### **PASSO 4 – Monitorização**

A monitorização do programa de mentoria é tarefa da direção da escola. Isto é particularmente importante, se, de acordo com as normas legais em vigor, houver uma obrigatoriedade de apresentar documentação administrativa relativa à mentoria. Os participantes podem contactar a direção ou o órgão de gestão da escola, para apresentar as suas dúvidas ou maiores dificuldades.

A direção ou o órgão de gestão da escola tem de estar particularmente consciente dos problemas interpessoais que poderão ocorrer, pois é sabido que a relação entre mentor e mentorando influencia bastante os resultados.

#### **PASSO 5 – Avaliação**

O programa pode ser testado analisando a evolução dos professores mentorandos, relativamente a informações recolhidas em agendas, questionários, grupos de discussão, entrevistas. A escolha dos meios e das ferramentas de avaliação cabe à direção ou ao órgão de gestão da escola.

Quem avalia pode também fazer comparações entre os resultados dos professores mentorandos e os dos não mentorandos, com base em variáveis como a atividade docente propriamente dita, o absentismo e a relação com os alunos (Fagan & Walterm 2001). Contudo, neste caso em particular, é necessário ter o cuidado de não deturpar o resultado da intervenção. O principal objetivo é a melhoria do ambiente escolar, não a penalização de professores que têm mais dificuldades em aperfeiçoar as suas competências nos primeiros tempos.

#### **PASSO 6 – Aperfeiçoamento**

Por fim, o primeiro ano do programa deve ser encarado como um “ano piloto” (Kuyper-Rushing, 2001). Feita a avaliação, é tempo de perceber quais foram os pontos fortes e quais os

pontos fracos do projeto. Em seguida, se necessário, deverá ser aperfeiçoada a implementação do programa de mentoria.

### **Bibliografia e Referências:**

Boyle, P. & Boice, B. (1988). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 157-179.

Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M.L. & de Armas, V. (2009). *Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario*. Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa. Vol. 2, pp. 133-151.

Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10, 1, 57-69.

Kuyper-Rushing, L. (2001). A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment. *The Journal of Academic Librarianship*, 27, 6, 440-446

Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., Parkhurst, C., King, C. & Wizwer, P. (2005).

Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 5, 1-13.

### 3.2. Metodologia necessária para ensino/aprendizagem de adultos

A mentoria como forma de aprender é conhecida há muito tempo. Atualmente, é uma relação com base numa estratégia de aprendizagem para adultos. A teoria e a prática da educação de adultos tem o nome de andragogia. Originalmente usada por um educador alemão Alexander Kapp em 1833, a andragogia foi desenvolvida enquanto teoria da educação de adultos por Eugen Rosenstock - Huessy e popularizada nos EUA pelo educador americano Malcolm Shepherd Knowles.

Malcolm S. Knowles dedicou, em particular, dois dos seus livros ao tópico da andragogia:

- The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. (A prática moderna da educação de adultos: Da pedagogia à andragogia) 1980. Chicago: Follett.
- Andragogy in action. (Andragogia em ação) 1984. San Francisco: Jossey - Bass.

A teoria da aprendizagem andragógica proposta por Malcolm S. Knowles é contrastada com os métodos de aprendizagem infantil – aprendizagem pedagógica. Malcolm S. Knowles referiu as seguintes diferenças principais entre as premissas da aprendizagem infantil e as da aprendizagem de adultos:

1. **Autoconceito:** A pessoa que aprende é vista de forma diferente. Segundo algumas teorias pedagógicas, o aprendente depende do professor e subordina-se à sua vontade. É o professor que carrega toda a responsabilidade do processo educativo e define os objetivos, os métodos e as formas de ensinar. Pelo contrário, na andragogia o aprendente é visto como um sujeito, independente e com controlo sobre o processo educativo. O professor ou, melhor dizendo, o facilitador, apenas apoia o processo de revelação das necessidades de aprendizagem do aprendente adulto e ajuda a satisfazê-las. O aprendente adulto deve participar na criação do processo educativo e do programa ou na escolha dos métodos didáticos mais adequados.
2. **Experiência:** Refere-se à experiência do aprendente. Uma criança é completamente dependente do professor e dos conhecimentos por ele transmitidos. Os métodos dominantes de transferência de informação baseiam-se no “dar”. No caso da educação de adultos, a experimentação é o método com maior influência no processo educativo. O aprendente presta

muito mais atenção às experiências que vive do que a um “pacote de informação” recebido de forma passiva.

3. **Disponibilidade para aprender:** ensinar crianças é um processo organizado, dividido em assuntos definidos, com a ênfase na transferência de informação (enciclopedismo como método de ensino). Os alunos aprendem com vontade apenas aquilo que consideram útil e prático. Por essa razão, a aprendizagem de adultos deve ser organizada de forma a satisfazer as suas necessidades individuais e adaptada às suas possibilidades e expectativas.

4. **Orientação na aprendizagem:** É uma atitude relativamente à aprendizagem. Segundo M.S. Knowles, as crianças aprendem aquilo que os adultos esperam que elas aprendam e para obter a sua aprovação. Aquilo que é, então, inseparável do processo educativo é o medo de falhar e cometer erros. No caso da aprendizagem de adultos, existem certas necessidades e competências, desenvolvimento pessoal e/ou resolução de problemas. É por essa razão que procuram utilidade nos novos conhecimentos e competências em prática.

5. **Motivação para aprender:** Na opinião de M.S. Knowles, a motivação intrínseca é o aspeto mais importante para os aprendentes adultos. Enquanto pessoas maduras, sentem-se mais motivados por vários incentivos interiores, como a necessidade de autoestima, a curiosidade, o desejo de obter resultados e a satisfação de cumprir objetivos.

É particularmente importante que o professor mentor tenha consciência dos princípios da aprendizagem dos adultos, uma vez que normalmente trabalha com crianças e jovens. A atitude relativamente à educação do mentorando deve ser diferente.

A pedagogia atual é cada vez mais centrada em métodos que incentivam a iniciativa e a autonomia dos aprendentes. Nesses casos, as atitudes relativamente às crianças e aos adultos são similares. De qualquer modo, pretendíamos contrastar as duas abordagens com o uso da pedagogia e andragogia tradicionais, para realçar os fatores mais importantes da educação de adultos, dos quais o professor mentor deverá ter consciência.

### **Bibliografia e Referências:**



Brookfield, Stephen D. (2004). Critical Thinking Techniques. IN: Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Galbraith, Michael W. (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Knowles, Malcolm S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. (A prática moderna da educação de adultos: Da pedagogia à andragogia) Chicago: Follett.

Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in action*. (Andragogia em ação) San Francisco: Jossey - Bass.

Wlodkowski, Raymond J. (2004). Creating Motivating Learning Environments, In Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

### 3.3. Mentoria e *Team Building*.

A mentoria entre professores é, normalmente, implementada entre duas pessoas: Um professor mentor e um professor mentorando. No entanto, pode também ser desenvolvida como mentoria de grupo: um mentor trabalha com um grupo de mentorandos.

Independentemente da forma, a mentoria é, por definição, um trabalho de equipa inspirador. Não é possível atingir qualquer resultado de valor através do sucesso individual, pois a atividade requer uma contínua adaptação e partilha de conhecimentos, resultados e esforços, a fim de proporcionar o atingir dos mesmos objetivos. Trata-se de comunicação eficaz, construir e desenvolver uma relação, desenvolver consciência social, presença, autenticidade, clareza, empatia e capacidade de interação. Embora a mentoria possa parecer gerar uma hierarquia formal a estabelecer entre os dois professores, mentor e mentorando, a autoridade desenvolvida pelo mentor deverá ser apenas a autoridade informal, gerada pelos conhecimentos, e a relação com base nessa autoridade deverá encorajar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes apenas por meio da partilha e não por imposição.

Os grupos são, sem dúvida, unidades de trabalho funcionais. Os indivíduos que trabalham em grupo agem de acordo com papeis e estatutos previamente estabelecidos e, normalmente, partilham normas e valores, que regulam os seus comportamentos dentro do grupo, relativamente ao mesmo objetivo a ser alcançado. A diferença mais importante que o trabalho de equipa traz, não se refere necessariamente às competências complementares dos indivíduos, mas ao empenho dos membros da equipa nos mesmos objetivos e no mesmo sentido de ação, através da partilha voluntária das responsabilidades exigidas para alcançar esses objetivos [2].

As características mais importantes das equipas, quando comparadas aos grupos de trabalho, advêm da *identidade* – as equipas partilham o mesmo entendimento do trabalho a realizar, os mesmos valores e a imagem clara da importância desse trabalho. A identidade da equipa é visível no facto de os indivíduos se exprimirem no plural e não no singular, quando se referem a tarefas, presentes ou futuras, a desenvolver pela equipa. A identidade conduzirá, assim, ao fortalecimento dos laços dentro da equipa, em vez de ligações de trabalho, o que dá origem a outra característica da equipa – a coesão.

A **Coesão** é, assim, outra característica importante das equipas, ao contrário dos grupos que trabalham juntos. A coesão é criada pelo espírito de equipa, ou seja, o estado de espírito da equipa, com a qual cada elemento da equipa é capaz de se identificar e da qual sente fazer parte. A coesão determina o empenho relativamente ao objetivo comum e a realização consciente de tarefas que envolvem a partilha de responsabilidades e resposta rápida a novas situações e desafios. Isto gera de forma natural outra característica distintiva das equipas; a flexibilidade.

A **Flexibilidade** dá às equipas uma grande vantagem – na medida em que partilham responsabilidades, os membros da equipa conseguem fornecer soluções rápidas. A equipa é orientada para os resultados, mas a flexibilidade permite uma melhor identificação das necessidades e, assim, uma resposta mais rápida. Os pontos fortes de cada elemento da equipa são mais facilmente identificados do que num grupo, fazendo com que surjam melhores soluções, devido à capitalização de uma reação adequada às necessidades. A flexibilidade proporciona o desenvolvimento da equipa como um todo, bem como o desenvolvimento de cada membro da equipa.

O **Espírito de equipa** é criado pelos elevados níveis de motivação, que permitem aos vários elementos sentir-se orgulhosos de fazer parte da equipa. Os grupos podem aspirar a tornar-se equipas, se desenvolverem a capacidade de produzir resultados que conduzam a elevados níveis de satisfação dos seus elementos. O entusiasmo gera não só melhores resultados para a equipa, mas também desenvolvimento profissional de cada membro da equipa. O espírito de equipa também define o tipo de comunicação dentro da equipa, que é outro elemento determinante para definir a equipa.

A **Comunicação** dentro da equipa é um fator chave; é por esta razão que este assunto vai ser desenvolvido. Nenhuma das características anteriormente discutidas pode ser desenvolvida, se não for possível a comunicação aberta e eficaz. A comunicação gera capacidades de resposta por parte da equipa, permite flexibilidade e reforça a coesão da equipa, por meio da confiança, aceitação e feedback honesto e rápido.

De acordo com as ideias apresentadas, torna-se claro que as equipas não surgem naturalmente, simplesmente por se juntar elementos de determinado grupo, durante a realização de trabalho que tem de ser feito em conjunto. As equipas não são somas de indivíduos e os resultados

obtidos por esses indivíduos não são resultados de trabalho de equipa, se não forem proporcionadas determinadas condições, como se mostrou anteriormente. As equipas devem ser construídas através de um esforço consciente e é necessário criar regras e cumpri-las, a fim de proporcionar o benefício da comunicação eficaz e a sinergia de esforços, para a obtenção dos melhores resultados na procura dos objetivos comuns e vantagens mútuas. Assim, a equipa deve centrar a sua atenção nas relações, nos papéis, na comunicação e na partilha de responsabilidades, tendo o mentor a importante missão de autorizar, capacitar e aconselhar os novos líderes de que o processo de ensino precisa.

Os especialistas determinaram várias fases na construção de equipas, cada uma delas produzindo os seus resultados e progresso no processo de desenvolvimento da equipa, ou seja: formação, sublevação, criação de normas, execução e transformação [2]. Assim, as fases são importantes, não só para o processo como um todo, mas também pelos benefícios que podem surgir durante cada fase para a conquista dos objetivos principais, o objetivo maior que deu origem à equipa.

A formação da equipa é o processo de adaptação que impulsiona diferentes indivíduos, com conhecimentos diferentes, que apresentam ideias diferentes – e, naturalmente, no nosso caso, com diferentes competências – indivíduos que, geralmente, tendem a agir de forma diferente, encarando os desafios à sua maneira, de acordo com os seus conhecimentos e valores. Existe, durante esta fase, alguma incerteza em ambos os lados, a confiança ainda não se desenvolveu e cada membro da equipa está muito atento a tudo o que é feito e dito. Os benefícios desta fase referem-se a este estado de alerta, quando um nível mais elevado de atenção conduz a um desenvolvimento consciente de novas rotinas de trabalho, o esforço criativo de adaptar conhecimentos, competência e atitudes a um novo contexto, apresentando um contributo valioso.

A sublevação é a fase seguinte, quando toda a riqueza de ideias anteriormente gerada pode, por vezes, levar a confrontos ou até mesmo conflitos. A adaptação ainda não está totalmente conseguida e o entusiasmo do mentorando poderá nem sempre corresponder aos pedidos impostos pelos conhecimentos do mentor e pela sua abordagem mais calma das situações a gerir. É mesmo possível que durante esta fase tanto o mentor, como o mentorando possam ter a sensação de que a equipa poderá não vir a funcionar. Os resultados desta fase incluem a abundância de ideias geradas e os esforços conscientes, de ambos os lados, para harmonizar as

novas ideias e os requisitos do contexto. É uma fase de criatividade e, quando bem gerida, pode conduzir a abordagens novas e produtivas relativamente ao ensino e à gestão das turmas. Os benefícios irão não só enriquecer a experiência e a competência de mentor e mentorandos, mas também os alunos beneficiarão dos esforços conjuntos daqueles, que resultarão em abordagens mais criativas do ensino durante esta fase.

A fase normativa é, provavelmente, a fase chave na formação da equipa. Tendo por base os esforços realizados na fase anterior, esta é a fase em que a equipa identifica a sua própria visão e, de acordo com essa visão, é capaz de estabelecer os seus próprios objetivos e tarefas. Parceiros neste esforço, os membros da nova equipa aprenderam a conhecer-se uns aos outros, sendo agora capazes de se compreender melhor, de ir mais facilmente ao encontro das expectativas dos parceiros e de desenvolver as ideias criativas uns dos outros de maneira mais produtiva. Os resultados desta fase são importantes para a evolução futura da equipa, pelo desempenho que geram. Além disso, durante esta fase, são fundadas a coesão e a identidade da equipa. O funcionamento da equipa vai-se tornando mais simples e mais eficaz à medida que as regras e normas vão sendo estabelecidas a partir do interior da própria equipa e, assim, livremente aceites pelos vários membros. Por outro lado, esta abordagem normativa a partir de dentro adequa-se melhor às personalidades e aos estilos de trabalho dos parceiros e, assim, a eficácia desse contexto normativo servirá os resultados da equipa melhor do que qualquer conjunto de regras exteriores que pudesse ter sido imposto a partir de fora.

O desempenho é a consequência natural da fase normativa. A equipa ganhou coesão, atua unindo esforços dentro do conjunto de normas e regras que definiu, que todos compreenderam e com que concordaram, por isso o desempenho será alcançado por se conhecerem melhor uns aos outros, confiarem e comunicarem de forma clara e aberta. O resultado desta fase é claro, sendo o principal objetivo da formação da equipa. Mais uma vez, o efeito multiplica-se – melhores resultados por parte da equipa, desenvolvimento pessoal e profissional de mentor e mentorandos, que intensificarão mutuamente os seus conhecimentos, e benefícios imensos para os repetivos alunos.

Como resultado desta evolução de indivíduos trabalhando juntos, a equipa como um todo irá desenvolver-se e terá de se redefinir. É a fase de transformação, em que os objetivos são adaptados à nova evolução. Sendo a equipa um ambiente de trabalho flexível, a adaptação será

fácil; já se desenvolveu a confiança, a comunicação é clara e aberta, por isso os objetivos e as tarefas serão facilmente redefinidos. Esta fase irá, depois, desenvolver-se num novo ciclo de evolução, quando surgirão novos conjuntos de regras e normas, tendo como resultado um melhor desempenho.

Tal como as fases de construção da equipa revelam, as relações interpessoais na equipa são o seu mais importante alicerce. Segundo estudos comportamentais em grupos, todos os comportamentos individuais dentro dos grupos deverão resultar do resolver de três necessidades interpessoais básicas: inclusão, controlo e abertura/afeição [2]. No que diz respeito ao trabalho de equipa da mentoria, a inclusão é conseguida através do estatuto profissional dos mentorandos. O comportamento será determinado pelas preocupações do mentorando relativamente ao seu comportamento aceitável, à forma como irá estabelecer ligações dentro da equipa, quanto estará disposto a oferecer, em que medida a sua verdadeira personalidade poderá ser revelada e em que medida estará disponível apoio dentro da equipa.

A necessidade de controlo não é muito óbvia no caso do trabalho de equipa da mentoria; essas necessidades referem-se a organizar os grupos e as atividades através da definição de processos, normas, hierarquias, poder e controlo.

O mentor organiza o trabalho e define estratégias e as principais direções a seguir. No entanto, o mentor não é o chefe, o gestor, o carácter autocrático que impõe direções ou metas; o mentor deverá ser um grande líder, que inspire a geração seguinte de professores em formação. Por outro lado, o trabalho de equipa envolve menos controlo e mais cooperação.

Dada a relação específica imposta pela natureza do trabalho na mentoria para o ensino, as necessidades interpessoais de abertura serão muito mais importantes do que as necessidades interpessoais de controlo. Os comportamentos serão moldados pelas preocupações relativas a ser-se aberto, revelar envolvimento ou mesmo afeição, oferecer e receber apoio, formas e intensidade de expressão de sentimentos.

Os comportamentos no interior da equipa revelam as funções dos membros, que devem ser cuidadosamente consideradas, a fim de aumentar a eficácia e gerar um ambiente de trabalho favorável. Se o trabalho em grupo envolve a atribuição de funções, o trabalho em equipa tem mais a ver com a partilha de funções. Nas primeiras fases de formação da equipa, consegue-se estabelecer e manter a coesão devido ao papel incentivador – ser amigável, aberto, apreciar as ideias dos mentorandos e aceitar as suas contribuições – e de mediador do mentor. Definir padrões é também um papel importante para o mentor, acompanhar o grupo deve ser uma

função assumida pelos mentorandos – embora não de forma passiva – enquanto papéis responsáveis por aliviar a tensão deverão ser assumidos por ambos os lados.

Durante as fases normativa e de desempenho deverão ser partilhados papéis importantes – apresentar novas ideias ou perspectivas, procurar informações e partilhar descobertas, dar opiniões, clarificar, recomeçar – estas são funções que devem ser assumidas igualmente pelo mentor e pelos mentorandos, enquanto orientar, testar e coordenar são funções que devem ser da responsabilidade do mentor.

A comunicação eficaz é o primeiro elemento facilitador para a construção e o desenvolvimento das equipas. Segundo Thomas Gordon [1] existem quatro grandes catalisadores da comunicação, que os professores deveriam usar de forma consciente, e doze obstáculos sérios a ser evitados na relação da sala de aula. Estas são também questões importantes a considerar nas atividades de mentoria, quando é necessário criar e alimentar uma relação em tempo real no ensino. Assim, para uma troca eficaz de conhecimentos e feedback valioso, de que tanto o mentor como o mentorando beneficiarão, é importante dar atenção aos catalisadores da comunicação, tais como:

1. Audição passiva – incentivar que se fale livremente, mesmo que não seja para preencher as necessidades de comunicação interativa; pode servir, quer para o mentor, para sua própria informação e/ou para transmitir determinada mensagem de aceitação, quer para o mentorando, para informação. No entanto, não envolve calor nem empatia.
2. Respostas de aceitação – são mais úteis se envolverem comunicação empática. O mentor ou o mentorando terão, assim, consciência de que o parceiro de comunicação compreendeu claramente a informação partilhada; este tipo de respostas transmite também uma certa atitude de aceitação, aumentando a confiança do mentorando enquanto comunica com o mentor.
3. Convite à discussão – abrir a porta da comunicação é muito útil quando o mentorando parece estar a enfrentar determinado problema. Este tipo de convite poderá ajudar um professor novo que esteja a tentar partilhar um problema, mas utilizá-lo com demasiada frequência poderá tornar-se um peso para o diálogo, tornando-se algo repetitivo.
4. Audição ativa – o mentor mostra ao mentorando que as suas ideias são compreendidas, aceites e respeitadas. Isto facilita a comunicação e permite a identificação de eventuais problemas, levando, assim, ao processo de resolução. Praticar a audição ativa permite ao

mentorando compreender melhor as ideias expressadas pelo mentor e melhora a compreensão e a colaboração com respeito mútuo.

A comunicação eficaz dentro da equipa deverá evitar mal-entendidos referidos pelo mesmo autor, por isso é importante saber que:

1. O mentor não deve dar ordens, pois não é um chefe, mas sim um líder; o mentor não deve controlar os mentorandos, mas inspirá-los. A expressão **ter de** deverá ser evitada, na medida do possível, uma vez que a imposição implica falta de confiança entre os parceiros.
2. Numa equipa não há necessidade de imposição de autoridade, expressa através de avisos ou mesmo ameaças; esse tipo de atitude poderá alimentar hostilidades e irá, seguramente, moldar outras atitudes indesejáveis da parte dos mentorandos.
3. A repreensão tornou-se obsoleta até mesmo na sala de aula, portanto, utilizá-la na mentoria irá revelar-se não só ineficaz, mas até mesmo aborrecido, irrelevante, um dispêndio de tempo e totalmente desadequado para uma relação de trabalho de equipa, em que os parceiros devem partilhar ideias e experiências.
4. O conselho é – em certa medida – desejável; uma vez que a mentoria é uma experiência guiada, as soluções devem ser encontradas em conjunto e as sugestões nem sempre são a abordagem mais adequada.
5. A autoestima é muito importante na equipa. Assim, julgar, criticar e/ou culpar são os maiores inimigos do desenvolvimento do jovem profissional, ao mesmo tempo que destroem a equipa. Qualquer forma de avaliação negativa do mentorando deverá ser evitada – o mentor não deverá esperar desculpas, mas sim uma colaboração franca, envolvendo feedback rápido e prevenção, em vez de crítica, ironia ou mesmo sanções verbais. Embora possa parecer estranho, um elogio que não se justifique não é benéfico, uma vez que pode envolver uma atitude de superioridade ou uma avaliação superficial, a falta de interesse em compreender o esforço e os resultados do mentorando. A avaliação objetiva, expressa de forma afável ou, pelo menos, empática irá revelar-se a mais eficaz, para o progresso individual e o reforço da equipa.
6. Deve mostrar-se uma atitude de apoio, mas essencialmente no que se refere a atividades profissionais – no que toca à vida pessoal, deve sempre respeitar-se os limites impostos pela pessoa envolvida.



Em suma, devido à relação interpessoal que irá melhorar o desempenho de cada parceiro, o trabalho de equipa é, de longe, a maneira mais eficaz de gerir a mentoria para o ensino. O segredo de uma equipa de sucesso envolve finalidades e objetivos comuns, aceites e respeitados por todos os membros da equipa, a determinação de funções e responsabilidades claramente definidas, para que cada parceiro valorize as suas próprias melhores competências e as desenvolva durante o processo de ensino, bem como sistemas de trabalho eficazes – comunicação clara e franca, processos de tomada de decisão claramente definidos, participação equilibrada nas atividades, regras aceites por todos e, acima de tudo, relações interpessoais assentes na confiança e na honestidade.

### **Bibliografia e Referências:**

Gordon, Th., (2011), Teacher Effectiveness Training (Romanian version Sava, I.), Bucharest, Trei Publishing House

National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP - course support

[http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship\\_pdf.pdf](http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf)

### 3.5. Relações com os pais e a comunidade local

A escola já não é um lugar protegido, onde os professores ensinam e os alunos aprendem atrás de barras e portas trancadas. Abriu-se à comunidade local e desempenha um papel significativo na vida familiar, social e cultural local. Vale a pena referir que têm vindo a ser criadas redes em todo o mundo, para melhorar e apoiar a relação entre escolas, famílias e comunidades locais.

Professores e pais, em particular, deveriam trabalhar em estreita colaboração, para bem dos alunos. Na década de 80 do século XX foi criada a European Research Network about Parents in Education (ERNAPE) (Rede europeia de investigação sobre os pais na educação).

O esforço para construir uma ponte de comunicação com os pais e a comunidade local não é apenas parte da política de marketing da escola, mas ajuda a vários níveis, como, por exemplo:

1. Os funcionários da escola ficam a saber das características especiais, problemas, etc. de cada aluno, à medida que se integram na comunidade local mais alargada
2. Existe um apoio ao aluno mais coordenado e direcionado em casa e na escola
3. Os pais partilham experiências uns com os outros e podem criar comunidades de apoio mútuo
4. Os pais percebem os seus erros extremos na comunicação com os filhos (ou seja, a superproteção e a indiferença, principalmente) e substituem o antigo modelo de supervisão pelo novo, o de pais conselheiros. Os erros trazem barreiras para a relação entre pais e alunos e não conduzem ao desenvolvimento de um ambiente adequado para os filhos manifestarem as suas opiniões e falarem abertamente com os pais sobre os seus problemas.
5. Pais e professores podem tomar medidas de intervenção comuns, em condições de crise.

A questão é: como é que um programa de mentoria entre professores pode funcionar como ligação entre a escola, a família e a comunidade local?

#### **A escola**

O papel do mentor na escola consiste em facilitar o processo de ensino, apoiar o professor inexperiente e alcançar resultados de aprendizagem tão bons quanto possível. Uma das responsabilidades iniciais do mentor consiste em estabelecer uma relação de confiança com o professor novo. A investigação indica que a mentoria é mais eficaz quando o professor novo confia no mentor. O mentor constrói essa confiança criando um ambiente de aprendizagem sem riscos para o professor novo, oferecendo-lhe apoio sem juízos de valor e confidencial.

Se, por um lado, o mentor não partilha com ninguém (incluindo a administração e o diretor) qualquer informação relativa à avaliação do professor novo, os tópicos, o conteúdo e as estratégias podem ser partilhados com administradores. A administração da escola e o diretor não podem ficar de fora deste procedimento. Em primeiro lugar, é o diretor da escola que decide

e implementa um programa de mentoria na sua escola, a ocorrer com regularidade e continuidade. Em segundo lugar, o diretor da escola autoriza a seleção de um mentor que cumpra todos os critérios e seja aceite pelo mentorando. Em terceiro lugar, o director irá facilitar e apoiar, tanto o mentor, como o mentorando, de todas as formas possíveis, para assegurar os máximos resultados.

Em contrapartida, o diretor recebe uma ajuda do mentor na orientação e no apoio ao professor novo. Na prática, haverá uma redução considerável no tempo e no esforço necessários para o recrutamento, desenvolvimento, supervisão e resolução de problemas do professor novo. Por fim, mas não menos importante, o desempenho do professor novo e do mentor será melhorado.

### **Os pais e a família dos alunos**

Os pais dos alunos são um dos principais parceiros da escola e a cooperação com os pais e as famílias dos alunos é um elemento essencial do funcionamento de qualquer escola. É também uma forma de promover a escola. Essa colaboração assume diversas formas, é desenvolvida, em particular, no contexto da Associação de Pais da escola ou da Comissão de Pais.

A Associação de Pais da escola ou a Comissão de Pais deve ser informada pela direção ou pelo diretor de que ocorre na escola mentoria entre professores. É bom incentivá-los a apoiar os professores mentores e mentorandos. Esse apoio pode assumir várias formas, por exemplo, convidar esses professores para as reuniões e discussões acerca do funcionamento da escola, bem como para a participação nos programas e ações para a escola e os alunos.

Particularmente importantes são também as reuniões entre pais e professores. Esses encontros, independentemente das políticas da escola, requerem da parte do professor muito tato, sensibilidade e paciência. O papel do mentor consiste em ajudar o mentorando a preparar essas reuniões. Em casos que o justifiquem, o mentor poderá participar nas reuniões. Além disso, o mentor deverá informar o mentorando acerca das formas de colaboração entre professores e pais de alunos estabelecidas na escola, bem como das instituições que apoiam o contacto e a cooperação entre pais e professores. A condição essencial para uma colaboração proveitosa entre um professor e os pais é ganhar a sua confiança. Os pais que confiam nos professores dos seus filhos, podem transmitir-lhes informações importantes, mesmo relativas à situação familiar, etc. A conversa e partilha de opiniões entre eles acerca do trabalho do professor e da escola pode ser sincera. O papel do mentor consiste em mostrar ao mentorando como construir essa confiança.

## **A comunidade local**

A escola já não é um lugar protegido, onde os professores ensinam e os alunos aprendem atrás de barras e portas trancadas. Abriu-se à sociedade local e desempenha um papel significativo na vida familiar, social e cultural local. Inclui os membros da sociedade local nas suas atividades e deve constituir uma comunidade de professores, alunos, pais e cidadãos, em que todos têm o direito de decidir relativamente a questões escolares, cooperar e apoiar-se mutuamente e em que a boa comunicação lhes dá a oportunidade de estabelecer uma colaboração honesta.

As atividades da escola no seu contexto local podem assumir formas diversas. A escola pode beneficiar da implementação das aulas fora da escola ou de reuniões com representantes de diferentes profissões. Pode também funcionar como um interveniente ativo no contexto local, por exemplo, organizando eventos locais com os cidadãos e as instituições.

Todas as escolas devem funcionar em ligação próxima com a sociedade local. Estas ligações são especialmente importantes no caso de escolas vocacionais, que trabalham em estreita colaboração com empresas, e de escolas em sociedades mais pequenas, por exemplo, em zonas rurais.

O mentor deverá introduzir o mentorando nas atividades para a sociedade local e prepará-lo para a cooperação com a comunidade local. Isto é vital, particularmente no caso de mentorandos que não sejam provenientes da sociedade local da escola.

Além disso, o mentor deverá encorajar o mentorando a cooperar com a comunidade local e incluí-lo nas atividades por si organizadas.

### ***Bibliografia e Referências:***

European Research Network about parents in education <http://www.ernape.net>.

<http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/>.

<http://www.nesse.fr/nesses/activities/research-mapping/parents-school-and-community>.

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>.

<http://www.mentoring.org/>.

[http://mgicollaboration.pbworks.com/w/file/54752650/Sanders\\_Community\\_and\\_Business\\_Partners.pdf](http://mgicollaboration.pbworks.com/w/file/54752650/Sanders_Community_and_Business_Partners.pdf).

### 3.6. Melhoria dos resultados dos alunos.

O professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem (educação). Para desempenhar o seu papel, o professor deve ser eficaz. Segundo o pedagogo polaco Stefan Wołoszyn, um professor eficiente é uma pessoa que:

- é especialista na área que ensina e é capaz não só de transmitir conhecimentos, mas também de despertar os interesses dos alunos, incentivá-los ao autodidatismo e educá-los para o pensamento independente;
- consegue tirar partido das facilidades proporcionadas pelo progresso tecnológico;
- É um educador gentil dos jovens e um conselheiro gentil dos pais;
- inspira atividades educativas e culturais dos jovens e da sociedade;
- possui características pessoais interessantes e é um exemplo positivo a seguir;
- tem abertura de espírito relativamente ao mundo, às pessoas, a novas ideias e perspectivas e quer experimentar e inovar.

É função da escola ajudar o professor a ser eficiente. Uma das formas de proporcionar essa ajuda é a mentoria entre professores. Cada vez mais escolas e centros de área educativa utilizam programas de mentoria ou de indução. Cada vez mais, a investigação confirma que os professores e a qualidade do ensino são os melhores indicadores do sucesso dos alunos. Em suma, os diretores asseguram melhores resultados por parte dos alunos, ao assegurar um melhor ensino. Para tal, as administrações eficazes têm à disposição para todos os professores recém-contratados um programa de indução para professores novos, que depois se torna, sem interrupção, parte do programa de desenvolvimento profissional sustentado ao longo da vida, para o centro de área educativa ou para a escola. Aquilo que mantém um bom professor são programas de desenvolvimento estruturados, sustentados, intensivos, que permitem aos professores novos observar outros, ser observados por outros e fazer parte de redes ou grupos de estudo em que todos os professores partilham uns com os outros, crescem juntos e aprendem a respeitar o trabalho uns dos outros.

Não há dúvida de que os alunos só podem beneficiar de um programa de mentoria na sua escola. *Têm professores que:*

- *centram a sua atenção nas necessidades dos alunos e não na sua própria sobrevivência.*

- *são menos autoritários e dominadores e mais reflexivos e dispostos a um aperfeiçoamento contínuo.*
- *são suficientemente autoconfiantes para usar uma gama mais vasta de atividades e estratégias educativas.*

Por outras palavras, têm melhores professores.

Desde meados dos anos 80 do século XX, tem vindo a ser realizado muito trabalho de investigação no âmbito do impacto dos programas de mentoria ou indução nos mentorandos e no desempenho dos seus alunos. Richard M. Ingersoll da Universidade da Pensilvânia e Michael Strong da Universidade da Califórnia, Santa Cruz, examinaram 15 estudos empíricos e verificaram que os alunos de professores novos que participaram em programas de indução tinham melhores resultados ou ganhos em testes de desempenho académico. Do mesmo modo, Dara Barlin (2010), com base em investigação clara e consistente, conclui que a qualidade dos professores é o determinante, ligado à escola, que mais influencia o sucesso dos alunos. Finalmente, Harry K. Wong (2013) realizou uma investigação que confirma que os programas de mentoria estão estreitamente relacionados com um melhor ensino e a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos.

No entanto, a questão mantém-se. É possível medir os resultados alcançados pelos alunos, e como? Sim, é possível medir os resultados alcançados pelos alunos, utilizando critérios de avaliação mensuráveis, que o professor da turma definiu e explicou no início do ano letivo e que têm por base os objetivos de aprendizagem e não a comparação com os outros alunos. Há uma avaliação contínua do progresso dos alunos ao longo do ano, que oferece feedback construtivo e é incorporada no processo de ensino/aprendizagem.

Recomenda-se a recolha sistemática de amostras do trabalho do aluno, registos de observação, resultados de testes, etc. ao longo de algum tempo, a fim de avaliar o desenvolvimento do aluno e os resultados que alcançou. Estes são critérios de avaliação mensuráveis, pois podem ser facilmente contabilizados e comparados aos resultados anteriores dos alunos, ou seja, resultados do semestre anterior ou mesmo do ano anterior. Ou antes, durante e depois do programa de indução do professor da turma.

Contudo, nem todos os critérios de avaliação são mensuráveis. Segundo a Dra. Chiourea, Conselheira Escolar da Grécia, estes são os critérios mais comuns de avaliação de alunos em todo o mundo:

- Participação ativa na aula.
- Esforço desenvolvido.
- Pensamento crítico e criativo.
- Consistência e fiabilidade.
- Resultados de exames orais e escritos.
- Cooperação com os colegas.
- Atividade social geral no âmbito da rotina escolar.

Deveria ser utilizada uma combinação de diferentes formas de avaliação, para assegurar juízos mais objetivos e fiáveis. No fundo, os conhecimentos e as competências do professor decididamente afetam e determinam a qualidade da aprendizagem por parte do aluno. Assim, um programa de mentoria de sucesso estará, à partida, destinado a ter um impacto positivo, tanto no professor mentorando, como nos seus alunos.



## **Bibliografia e Referências:**

[http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring\\_Beginning\\_Teachers.pdf](http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf).

<http://rer.sagepub.com/content/81/2/201.short>.

<http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html> (page 9).

<http://www.chiourea.gr>.

Surdacka, I. (n.d.). Jak być dobrym (skutecznym) nauczycielem? Próba odpowiedzi 1. [PowerPoint slides]. Rethrived from <http://slideplayer.pl/slide/6016219/>.

Κατσαρού, Ε. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου. Στο: Πρακτικά σεμιναρίου.

Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Π.Μ.Σ.: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008).

Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg. Π.Δ. 8/1995.

Αξιολόγηση μαθητών ΥΠ.Ε.Π.Θ., & Π.Ι. (2003).



**MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych**

Except where otherwise noted, content on this site is licensed under a Creative Commons 4.0 International license.



[http:// edu-mentoring.eu](http://edu-mentoring.eu)

