



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



Curso de formação para Mentores e Coordenadores de Mentoria

Output Intelectual 4



Parceria do Inn2Diversity

City College Peterborough (Coordenador do projeto), Reino Unido

Amadora Inova EM Unipessoal LDA, Portugal

Aproximar, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL, Portugal

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord, Roménia

Asociația European Association for Social Innovation, Roménia

Cooperativa Sociale CEIS Formazione, Itália

Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy, Finlândia

Fondatsiya Obrazovatelno Satrudnichestvo, Bulgária

San Giuseppe Onlus, Itália

Autores

Anastasia Sirbu

Teresa Sousa

Tiago Leitão

APROXIMAR, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL

Contributos

Gostaríamos de agradecer a toda a parceria pelo esforço feito para implementar o piloto de formação nos países parceiros e pelos relatórios nacionais.

Data de Publicação

Março 2022

Index

A iniciativa Inn2Diversity	5
A Abordagem do Consórcio	5
Curso de formação para Mentores e Coordenadores de Mentoria	6
Definições e termos-chave.....	6
Módulos de Formação	8
Módulo I – Noções básicas da mentoria	8
1.1. Processos de mentoria	8
1.2. O papel dos mentores, mentorandos e coordenadores de mentores.....	8
1.3. Fases do processo de mentoria	10
1.4. Mentoria de pares no contexto escolar.....	12
1.4.1. Benefícios da mentoria de pares.....	13
1.5. Modelo de mentoria I2D	14
1.6. Mapa do processo I2D	15
1.6.1. Orientação do I2D para cada etapa	15
Módulo II - Comunicação.....	17
2.1. Processo de comunicação	17
2.2. Estilos de comunicação e comunicação assertiva	17
2.3. Comunicação verbal e não verbal.....	19
2.4. Barreiras à comunicação eficaz.....	19
2.5. Melhoria da eficácia da comunicação: competências de comunicação	20
2.6. Consciência da diversidade cultural	21
Módulo III – Inteligência Emocional (EI)	22
3.1. Principais dimensões da IE	23
3.2. Problemas e desafios para mentores de pares	24
3.3. Competências de mentoria	26
3.3.1. Competências partilhadas.....	26
3.3.2. Competências dos mentores.....	27
3.3.3. Competências para mentorandos	28
Módulo IV – Gestão de Conflitos e Resiliência.....	28
4.1. Natureza e níveis em que podem surgir conflitos	28
4.1.1. Modelo de Escalada de Glasl.....	29
4.1.2. Conflito positivo vs. negativo.....	30
4.2. Competências de Gestão de Stress e Gestão de Conflitos	31
4.3. Estratégias para lidar com conflitos	31
4.4. Lócus de Controlo interno e externo	32
4.5. A importância do autocuidado e de estratégias de coping positivas	34
4.5.1. Estratégias para ajudar os outros a encontrarem pensamentos positivos	35

Módulo V – Gestão de grupos*	36
1.1. O papel do Coordenador de Mentores, num grupo	36
1.2. Benefícios e desafios de trabalhar com grupos	36
1.2.1. Benefícios	36
1.2.2. Desafios	37
1.3. Como manter o grupo motivado: estratégias e dinâmicas de grupo	38
1.4. Liderança transformacional	41
Módulo VI – O Processo de Mentoria & Implementação	42
6.1. Perspetiva ecológica/sistémica: interações entre as pessoas e os diferentes contextos	42
6.2. Avaliação e métodos avaliativos	43
6.2.1. Autoavaliação	44
6.2.2. Sistema de Pontuação	45
6.2.3. Avaliação do Auto-Aperfeiçoamento	46
6.2.4. Emparelhamento	46
6.3. Limites e confidencialidade	47
6.4. Fatores de sucesso	48
Referências	50
Anexos	54
Anexo 1 – Formulário de Inscrição no Programa de Mentoria	54
Anexo 2 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Mentor	56
Anexo 3 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Mentorando	61
Anexo 4 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Coordenador de Mentoria	65
Anexo 5 – Registo de Sessão de Mentoria	69
Anexo 6 – Acordo de Mentoria	70
Anexo 8 – Relatório de Progresso de Mentoria (Mentor)	71
Anexo 8 - Relatório de Progresso de Mentoria (Mentorando)	72
Anexo 9 - Registo da Reunião de Supervisão	74
Anexo 10 - Relatório Final de Mentoria	75

A iniciativa Inn2Diversity

O Consórcio do Projeto Inn2Diversity, composto por **9 organizações** de **6 países europeus**, consciente dos desafios que os professores enfrentam em ambientes diversos em sala de aula, pretende contribuir para a implementação de uma nova metodologia – baseada na mentoria – como uma abordagem ao nível do sistema para capacitar os professores com a gestão da diversidade em sala de aula, para lidar com comportamentos disruptivos, e dotá-los de ferramentas para melhor envolver os alunos e transformar o ensino numa profissão saudável.

Para atingir este objetivo, os parceiros Inn2Diversity contribuirão com os seus conhecimentos e experiência, durante 3 anos (2019-2022), para construir um conjunto de Outputs Intelectuais, nomeadamente:

- IO1 - Relatório sobre programas e medidas de apoio ao desenvolvimento de competências de gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula na melhoria profissional contínua dos professores
- IO2 - Currículo de formação sobre diversidade e gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula
- IO3 - Perfil de Coordenadores de Mentores e de Mentores
- IO4 - Formações para Coordenadores e Mentores de Mentores
- IO5 - Programa de mentoria para uma inclusão eficaz

O projeto Inn2Diversity centra-se na preparação dos professores para a diversidade e no fortalecimento das relações saudáveis, proporcionando aos professores um novo processo não formal que estimule o seu envolvimento ativo no desenvolvimento de competências ao longo da carreira e diminua a aplicação de medidas/políticas, uma vez que as próprias taxas de suspensão são preditivas de taxas de abandono.

O projeto foi concebido para atingir os seguintes **objetivos**:

1. Desenvolver, transferir e implementar através da cooperação transnacional um currículo de formação inovador sobre a diversidade e a gestão dos comportamentos disruptivos em sala de aula;
2. Identificar o perfil e as competências pessoais adequadas para gerir os alunos com comportamentos disruptivos;
3. Aumentar a motivação dos professores e satisfação dos alunos em termos de trabalho diário destes na escola contribuindo assim para o aumento da qualidade de ensino e introduzindo um ciclo virtuoso entre a realização escolar dos alunos e a satisfação do trabalho dos professores;
4. Conceber um modelo de mentoria para capacitar professores e escolas com os métodos adequados, competências para lidar com as dificuldades diárias no trabalho e para gerir os alunos com comportamentos disruptivos;
5. Avaliar a eficácia de mentoria dos pares como um serviço focado apenas no desenvolvimento profissional para promover relações positivas entre professores e competências disruptivas dos alunos.

A Abordagem do Consórcio

Para fazer face a este desafio relativamente às melhorias da necessidade de uma metodologia, ferramentas e modelos atualizados para o ensino num ambiente de sala de aula diversificado, o Consórcio de 9 organizações de 6 países (Reino Unido, Bulgária, Finlândia, Itália, Portugal, Roménia) uniu esforços para a implementação do projeto Inn2Diversity. Todos os parceiros trabalharam em conjunto para:

- aumentar a sensibilização das escolas para a necessidade de colocar esforços no investimento na qualificação dos seus professores;
- adaptar a profissão docente a um ambiente educativo em constante mudança;
- manter os professores mais motivados e satisfeitos devido ao investimento nas suas necessidades;

- conceber uma ferramenta nova e personalizada que permita aos professores autoavaliarem-se;
- gerar consciência sobre as necessidades de autodesenvolvimento, flexibilidade e adaptação a novas realidades;
- conceber um processo de mentoria que possa ser ajustado individualmente a mentores e mentorandos;
- envolver os alunos no ambiente de sala de aula no sentido de serem valorizados pela sua diversidade.

Curso de formação para Mentores e Coordenadores de Mentoria

Com base nas conclusões do IO2 e IO3, foi desenvolvido um Currículo de formação para Coordenadores de Mentoria e Mentores, com possibilidade de ser replicado por partes interessadas e parceiros do projeto. Este output inclui os resultados da pilotagem, incluindo os processos de recrutamento, seleção e emparelhamento aplicados a coordenadores, mentores e mentorandos. Estamos perante um novo processo de apoio às escolas e professores para lidarem com a diversidade e realidades complexas em contexto de sala de aula. Com este output, as escolas serão capazes de replicar o processo de mentoria e aplicá-lo à sua rotina diária na escola. Os Mentorandos (professores com dificuldades na gestão da sala de aula) terão a oportunidade de partilhar as suas dificuldades com uma pessoa mais experiente (professor que assume o papel de mentor), dando-lhes ferramentas para um ensino mais eficaz, um maior nível de satisfação no trabalho, maior envolvimento no ensino dos alunos em desvantagem social e um ambiente mais inclusivo.

O curso de formação foi desenvolvido para ser implementado tanto com coordenadores como com mentores. Este é composto por um total de **6 módulos**, um dos quais destina-se apenas à formação de coordenadores:

Módulos	Coordenadores	Mentores	Duração	
			Presencial	Online
1. Introdução à mentoria	×	×	3h00	1h30
2. Comunicação	×	×	2h30	1h00
3. Inteligência Emocional (IE)	×	×	2h30	1h00
4. Gestão de conflitos e resiliência	×	×	2h30	1h00
5. Gestão de grupos	×	--	2h30	1h00
6. Implementação da mentoria	×	×	2h30	1h00

Definições e termos-chave

Ao longo dos módulos serão utilizados determinados termos-chave para explicar as ferramentas e as fases do processo de mentoria e da relação mentor-mentorando. Antes de utilizar os termos e definições fundamentais, certifique-se de que os termos são cuidadosamente explorados, para que os tópicos abordados ao longo das sessões de mentoria sejam familiares aos mentores e mentorandos, utilizando exemplos que vão além do contexto cultural dos formadores ou mentores. É importante fazer um esforço no sentido de remover os pontos de vista eurocêntricos durante as sessões de mentoria para evitar um potencial desrespeito relativo ao contexto, percurso e história do mentorando. Alguns **termos-chave** utilizados ao longo dos módulos incluem:

- **Mentorando** - qualquer indivíduo que usufrui do processo de mentoria, e que esteja disposto e motivado a dedicar tempo e esforço para desenvolver competências pessoais e sociais para apoiar o seu processo de integração e evolução.
- **Mentor** - qualquer pessoa que esteja disposta a usar a sua experiência para modelar comportamentos positivos no mentor de forma construtiva e de preferência numa base voluntária.
- **Coordenador de Mentoria** – a pessoa dentro de uma organização que é responsável pela coordenação dos mentores e pela criação e coordenação do programa de mentoria. O coordenador de mentoria pode organizar o procedimento, responder a eventuais perguntas e certificar-se de que ambas as partes se sentem confortáveis com o emparelhamento.
- **Processos da Relação** – o que acontece na relação de mentoria. Por exemplo: com que frequência o par se encontra? Desenvolveram confiança suficiente? Há um claro sentido de orientação na relação? O mentor ou o mentorando têm preocupações sobre a sua própria contribuição ou a contribuição da outra pessoa para a relação?
- **Processos do Programa** – quantas pessoas estão envolvidas no processo? Quão eficazes são as atividades previstas no programa para a integração do mentor? Em alguns casos, os processos de programa incluirão também dados cumulativos das avaliações das relações individuais, para obter uma imagem ampla do que está a correr bem e menos bem.
- **Resultados da Relação** – avalia se o mentor e o mentorando cumpriram os objetivos que estabeleceram. Note que alguns ajustes podem ser necessários para alcançar mudanças justificáveis nos objetivos, à medida que as circunstâncias mudam.
- **Resultados do programa** - avalia se o programa, por exemplo, melhorou as competências do mentorando para lidar com conflitos em sala de aula.

Módulos de Formação

Módulo I – Noções básicas da mentoria

De acordo com Lai (2005, p.12), a mentoria é uma oportunidade para os professores menos experientes aprenderem em contextos práticos de ensino". Feiman-Nemser (2003, p.26) nota que "é necessário que os professores aprendam a ensinar em contextos específicos". Desta forma, a mentoria terá em consideração as diferentes circunstâncias contextuais (Hudson, 2004).

Num contexto de educação, o mentorando deverá realizar as tarefas orientadas pelo mentor, sendo necessário um planeamento detalhado e uma definição da relação e do processo de mentoria (Hudson, 2004).

Tradicionalmente, a literatura descreve a mentoria como sendo orientada por pessoas mais velhas, mais sábias e experientes; e os mentorandos como pessoas mais jovens e menos experientes. No entanto, as definições de mentores e os mentorandos sofreram grandes alterações (Kostovich & Thurn, 2006; Higgins & Kram, 2001). De acordo com Smith (2007), atualmente o mentor e mentorando podem ser de igual estatuto e de idade semelhante.

1.1. Processos de mentoria

A mentoria é baseada na capacitação do mentorando, que envolve processos de orientação, aconselhamento e *coaching*. Em resumo, a mentoria tem as seguintes características (Tolan et al's, 2008):

- ✓ Interação entre dois indivíduos durante um período relativamente extenso;
- ✓ Envolve uma maior experiência, mais competências e conhecimentos por parte do mentor;
- ✓ O mentorando é quem beneficia da partilha do conhecimento, das competências e da experiência do mentor.

A mentoria é considerada uma estratégia que procura promover a inclusão social de grupos vulneráveis, podendo resultar em mudanças de atitude, cognitivas ou motivacionais. Alguns exemplos são: adoção de estratégias de *coping* mais eficazes; desenvolvimento de competências psicológicas; promoção de novos padrões de pensamento; melhor saúde mental; melhoria do desempenho académico; melhoria da vida social; resultados positivos a nível comportamental e emocional; e melhoria das relações interpessoais (DuBois et al, 2011). Um mentor define-se como um especialista que ajuda indivíduos menos experientes no desenvolvimento de competências (Direções de mentoria e acompanhamento do trabalho individual dos alunos, 2017). Assim, a mentoria implica a existência de uma relação entre o mentor e o mentorando. No contexto educacional, o professor-mentor (possuidor de conhecimentos e competências) procura promover o desenvolvimento de competências no professor-mentorando.

O papel do professor - mentor é de, ao longo do tempo, dar feedback, partilhar boas práticas e experiência profissional, mas também construir visões e valores importantes na profissão do professor (Ristovska et. al., 2016). Neste sentido, o mentor deve ser um indivíduo (experiente) que ajuda o mentorando no desenvolvimento da sua carreira. A mentoria focada na progressão de carreira, define o mentor como um coach que intervém para melhorar o desempenho profissional e o desenvolvimento pessoal do mentorando. A mentoria no âmbito psicossocial define o mentor como modelo e sistema de apoio do mentorando (APA, 2006).

1.2. O papel dos mentores, mentorandos e coordenadores de mentores

O processo de mentoria está dependente de **3 atores principais**, com diferentes funções. Estes atores desempenham diferentes tarefas no programa de mentoria e têm diferentes responsabilidades.

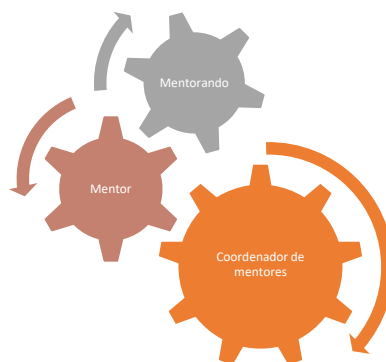


Figura 1. Os papéis da Mentoria.

o **Coordenador de mentores**

O gestor ou coordenador de mentores é um formador ou um profissional de educação, que se coloca ao serviço do mentor, no sentido em que:

- ✓ ajuda o mentor a adquirir novos conhecimentos e competências;
- ✓ descobre as áreas de maior interesse para o mentor e ajuda-o a desenvolver a inteligência emocional;
- ✓ ajuda a analisar o desempenho do mentor e a estabelecer os seus objetivos;
- ✓ **recruta, capacita e retém** mentores e mentorandos;
- ✓ **emparelha** os mentorandos com os mentores adequados.

Este papel é essencial num modelo de mentoria, uma vez que permite estabelecer objetivos; definir metodologias; identificar obstáculos durante o processo de mentoria; e destacar e partilhar boas práticas.

o **Mentor**

O mentor, num contexto educacional, é um professor, ou outro profissional educacional (mentoria com não-pares) que pode assumir vários papéis importantes no processo de mentoria:

- Partidário - Fornece um espaço de partilha do contexto individual do mentorando.
- Distribuidor de recursos - Promove o contacto com entidades ou profissionais que possam apoiar questões transversais ao processo de mentoria, dependendo dos diferentes tipos de necessidades do mentorando.
- Modelo - No âmbito escolar, o mentor deve funcionar como um exemplo na interação com os alunos, com a escola e com todos os agentes educativos.
- Conselheiro - Partilha o seu conhecimento e a sua experiência sobre estratégias para interagir com os agentes educativos e com os alunos.
- Formador - Ajuda os mentorandos na aprendizagem de novas competências e na aplicação prática de estratégias.
- Protetor - Ajuda os mentorandos a encontrar oportunidades desafiantes no seu papel de educadores, protegendo-os de condições adversas.
- Apoiante - É empático e reconhece as dificuldades e os sucessos do mentorando.

o **Professor - Mentor** pode assumir as seguintes responsabilidades (Kwan & Lopez-Real, 2005):

- ✓ Continuar a ensinar enquanto assiste como mentor.
- ✓ Compreender as necessidades e desafios do professor-mentorando.
- ✓ Desenvolver e utilizar uma variedade de estratégias para ajudar outros professores.
- ✓ Estar preparado para sessões individuais com professores-mentorandos.
- ✓ Inicialmente, concentrar os seus esforços em aspetos já percecionadas como difíceis para os professores.
- ✓ Partilhar conhecimentos de professores já experientes com os professores mais novos.
- ✓ Promover o desenvolvimento de estratégias de integração do professor-mentorando no contexto escolar.

- ✓ Apoiar no desenvolvimento pessoal e profissional do mentorando.
- ✓ Incluir e aceitar o mentorando.
- ✓ Gerir expectativas.
- ✓ Dar feedback honesto e construtivo.
- ✓ Fornecer aconselhamento durante o desempenho das tarefas.
- ✓ Servir de exemplo para o mentorando adotar comportamentos adequados à profissão.
- ✓ Definir e manter normas.
- ✓ Fornecer indicações claras sobre a realização de tarefas.
- ✓ Fornecer recursos.
- ✓ Reconhecer e avaliar o progresso dos mentorandos.
- ✓ Fornecer uma variedade de meios de comunicação entre si e o mentorando.

○ **Professor - Mentorando** assume as seguintes responsabilidades (Walkington, 2005; Lai, 2005):

- ✓ Envolve-se em conversas profissionais.
- ✓ Executa tarefas conforme necessário.
- ✓ Trabalha com o mentor no desenvolvimento das suas competências e conhecimentos.
- ✓ Define objetivos pessoais.
- ✓ Está aberto à comunicação com o mentor.
- ✓ Aprende com o mentor: competências e conhecimentos sobre o trabalho diário de um professor.
- ✓ Observa o mentor.
- ✓ Implementa as sugestões do mentor.
- ✓ Traz as suas próprias perceções e crenças para a relação.
- ✓ Altera e desenvolve novas perceções e crenças.
- ✓ Executa tarefas e ações dentro do ambiente de trabalho.
- ✓ Usa orientação e apoio do mentor para orientar a forma como executa as tarefas.
- ✓ Utiliza o feedback do mentor para desenvolver a sua prática profissional.
- ✓ É responsável por reconhecer o que aprendeu e delinear objetivos a alcançar.
- ✓ Observa e analisa as tarefas realizadas pelo mentor.
- ✓ Reflete sobre a própria prática para desenvolver competências e conhecimentos.

1.3. Fases do processo de mentoria

○ O processo de mentoria no modelo I2D, tem **3 fases principais** (constituído por **9 etapas**): 1) Desenvolvimento do relacionamento; 2) Intervenção; 3) Encerramento (MPath Project, 2018):



Figura 2. As fases do processo de Mentoria.

De seguida, são apresentados os pontos-chave a seguir durante cada um dos passos do processo de mentoria.

1) Desenvolvimento de uma relação



A comunicação como um aspeto chave

- Escute: conheça os interesses, ideias, ambições e faça perguntas.
- Deixe que o mentorando escolha os tópicos a serem abordados nas sessões; deixe o mentorando tomar as suas próprias decisões.
- Apoio: não seja pessimista e não desvalorize as ideias do mentorando.
- Mantenha uma mente aberta; seja paciente e tolerante.
- Fale sobre si mesmo, as suas motivações e expectativas.
- Explique ao mentorando o seu compromisso com o processo de mentoria.
- Discuta o programa de mentoria e quais os seus objetivos.

Construir uma relação de confiança

- Construir confiança leva tempo, não apresse.
- Seja um mentor, não uma figura de autoridade.
- Não imponha as suas ideias ao mentorando.
- Seja honesto; não adote outra personalidade para agradar ao mentorando.
- Seja realista e não estabeleça objetivos que não sejam alcançáveis.
- Seja consistente e ponha em prática os seus valores.
- Esteja focado durante as sessões e oriente a sua intervenção para o seu mentorando.

Obstáculos na construção de confiança

- As expectativas iniciais do processo de mentoria podem tornar-se um obstáculo para a construção da confiança.
- As expectativas devem ser discutidas e clarificadas nas primeiras sessões, para evitar mais divergências ou falta de motivação.
- O mentor e mentorando devem falar abertamente sobre as expectativas que ambos têm sobre o processo de mentoria: O Acordo é uma ferramenta útil para definir as expectativas.

O Acordo

- Deve ser assinado pelo mentor e pelo mentorando. Ambos precisam de partilhar a sua opinião; se as opiniões são diferentes, é importante discutilas e encontrar aspetos em que ambos concordam.
- Momento de esclarecimento de dúvidas. Se o mentorando parecer desconfortável ou, for mais introvertido, faça perguntas diretas: "Quando/Onde prefere encontrar-se?"; "Qual é a melhor maneira de nos mantermos em contacto?"
- Não use o acordo como um formulário que tem que ser preenchido.
- Use-o para conhecer melhor o seu mentorando e para acordar com uma estrutura de trabalho.

O que o mentorando precisa de saber sobre o mentor

- O mentor é um voluntário.
- O mentor também beneficia do processo de mentoria.
- O mentor oferece apoio para atingir objetivos, mas é o mentorando que os define e alcança por si mesmo.
- O mentor irá fornecer apoio durante um período definido.
- As sessões são confidenciais e o mentor não deve partilhar informação discutida durante as sessões.

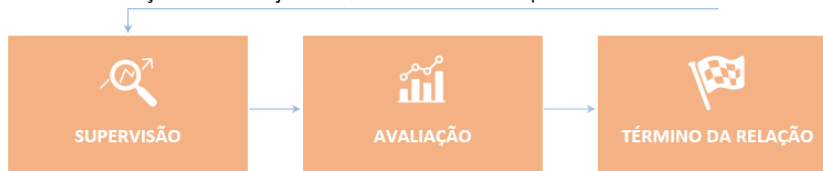
- O mentor pode partilhar algumas informações relevantes com outros mentores e coordenadores de mentoria.

2) Intervenção



- Conheça em detalhe a situação do mentorando: promova escuta ativa; faça perguntas abertas; parafraseie; desenvolva empatia; dê feedback verbal.
- Ajude a definir os passos e os objetivos a alcançar pelo mentorando. O mentor ajuda a focar e a mantê-los realistas; o mentor identifica os passos necessários para ajudar o mentorando.
- Valide o progresso do mentorando: celebre as vitórias, ajuste as estratégias consoante as características do mentorando; discuta os obstáculos.
- Identifique os obstáculos: identifique potenciais obstáculos no início do processo, mesmo os que o mentorando desconhece e falem sobre eles (e.g., nível de educação; problemas de saúde; falta de competências).
- Aplique estratégias para promover a mudança e ajudar o mentorando a atingir os objetivos: o mentor deve definir objetivos claros, capacitar o mentorando quando este estiver em dificuldades; refletir sobre a realização dos objetivos; dar feedback positivo.

3) Encerramento



Importância do processo de encerramento de mentoria

- A preparação para o encerramento deve ser feita durante todo o processo de mentoria.
- Durante o processo de mentoria, o mentorando deve saber que a relação terá um final.
- O encerramento da relação deve ser celebrado!
- Reveja o processo de cooperação e as conquistas e planeie os próximos passos.

1.4. Mentoria de pares no contexto escolar

A mentoria em ambientes escolares e, mais concretamente, em mentoria de pares, define-se na TALIS "como uma estrutura de apoio nas escolas onde os professores mais experientes apoiam professores menos experientes".

"A literatura demonstra que os alunos dos professores que recebem mais horas de mentoria têm ganhos superiores aos alunos de professores que tiveram menos horas de mentoria (Rockoff, 2008). Nos resultados do TALIS (2013) recomenda-se apoiar a participação dos professores em programas de mentoria em todas as fases das suas carreiras. A mentoria proporciona aos professores uma forma de construir relações com os colegas e colaborar para melhorar a sua prática de ensino. O mesmo relatório recomenda que os decisores políticos dêem apoio às escolas para desenvolver programas de mentoria.

Mentoria de pares refere-se a um processo baseado numa relação igual, ou quase igual, em que os pares desempenham o papel de mentor mútuo. Os mentores dos pares são geralmente iguais em termos de idade, experiência, poder e estatuto hierárquico, e as interações baseiam-se em relações benéficas, recíprocas e mútuas. Os pares como fonte de apoio psicossocial têm sido cada vez mais reconhecidos na literatura:

- Os professores que trabalharam com outros pares relataram sentir-se mais apoiados emocionalmente, tendo tido a possibilidade de partilhar os pontos positivos e negativos, por haver questões e preocupações semelhantes entre si. Este apoio foi reconhecido como sendo benéfico para desenvolverem competências de ensino (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009).
- O apoio psicossocial reduz o *burnout* e o sentimento de ansiedade dos professores (Heidorn, Jenkins, Harvey, & Mosier, 2011; Kurtts & Levin, 2000).
- No trabalho com pares, os professores observaram um desenvolvimento das suas identidades pedagógicas (Dang, 2013).
- Falar abertamente com os pares é reconhecido como um fator de redução de stress porque os professores sentem-se apoiados e ao mesmo tempo partilham as suas experiências com os outros. (Walsh & Elmslie, 2005).

1.4.1. Benefícios da mentoria de pares

Benefícios mútuos da mentoria

Existem muitos benefícios da mentoria (para mentores e para mentorandos) no contexto escolar, no sistema educativo e na própria profissão de professor, como por exemplo (State of Victoria – Department of Education and Training, 2016):

- É uma oportunidade para partilhar conhecimento (métodos pedagógicos e partilha de experiências);
- Potencia o crescimento profissional, a autorreflexão e a capacidade de resolução de problemas;
- Visa um aumento da confiança, autoestima, moral e sentido de identidade do mentorando;
- É uma oportunidade para aprender novas competências, estratégias de ensino e técnicas de comunicação (e.g., como conduzir uma conversa baseadas na evidência);
- Promove um maior sentido de inclusão;
- É uma oportunidade de colaborar e partilhar os desafios com profissionais mais experientes;
- Induz o sentimento de realização no trabalho, dando a possibilidade de ultrapassar desafios;
- É uma oportunidade para discutir alguns temas do ensino e debater metodologias de aprendizagem, as características dos alunos e partilhar sucessos;
- É uma oportunidade para analisar casos de sucesso de estudantes, estimulando a reflexões profissionais;
- Potencia o desenvolvimento de um sentimento de pertença na escola.

A importância da mentoria de pares para os professores (Bowman, 2014):

- ✓ Consistência - As escolas beneficiam da consistência dos professores e a mentoria pode proporcionar aos novos professores um nível de consistência que, de outra forma, poderia ser negligenciado. Com a mentoria, os professores menos experientes têm acesso direto aos conhecimentos de profissionais mais experientes (professores-mentores), reduzindo assim o tempo que levam a adquirir a informação necessária. Desta forma, a mentoria também promove uma aprendizagem mais rápida (Stanulis & Floden, 2009) e desenvolve consistência em todos os aspetos das práticas escolares do dia-a-dia: aprendizagem dos alunos; comportamentos desejados; e um clima escolar positivo.
- ✓ Ambiente escolar - Inclui experiências, objetivos, práticas pedagógicas, relacionamentos e a existência de hierarquias dentro das escolas (Cohen, McCabe, Michelli, & Nicholas, 2009). Os mentores devem orientar os mentorandos em matéria de ambiente escolar. Este tipo de conhecimento é muito importante para a prática profissional do professor.
- ✓ Ensino em equipa – a mentoria promove ligações entre pares. Tradicionalmente, o ensino em equipa e o trabalho colaborativo não eram considerados uma necessidade no ensino. Desta forma, verifica-se ainda a existência de profissionais pouco familiarizados com este benefício, que têm preferência por uma prática mais individual e independente (Grillo, Moorehead, & Bedesem, 2011). A colaboração entre professores é também benéfica para os alunos, pois

proporciona um ensino mais completo, uma educação mais equilibrada. O ensino em equipa é uma forma de colaboração que potencia o desenvolvimento de competências de trabalho de grupo e aumenta a confiança na profissão. O ensino em equipa proporciona aos novos professores, e aos seus mentores, a possibilidade de analisarem novos métodos de ensino, desenvolverem novas competências, refletirem sobre as práticas de ensino e motivarem-se mutuamente. (Grillo et al., 2011).

- ✓ **Liderança** - Os professores que orientam outros professores são líderes dentro das suas profissões, desenvolvendo assim estruturas de aprendizagem e melhorando a sua própria credibilidade junto dos seus colegas. (HM Inspectorate of Education, 2008). Através da mentoria, os professores-mentorandos adquirem um sentimento de responsabilidade na implementação do plano escolar.
- ✓ **Retenção de Professores** - A retenção de professores é uma questão muito presente na educação, particularmente para os novos professores. Baixa taxa de retenção implica gastos de mais recursos na contratação de novos profissionais (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). As baixas taxas de retenção de professores podem ter efeitos negativos no clima escolar, perturbando a coesão do pessoal e da comunidade e, conseqüentemente, pode resultar na perturbação da aprendizagem dos alunos. A mentoria presta assistência instrutiva e promove a socialização entre os professores e os outros profissionais educativos. Ter um mentor promove a eficácia e alivia, em parte, o stress de estar numa nova profissão, incentivando os professores a não desistir.

1.5. Modelo de mentoria I2D

O Modelo de Mentoria Inn2Diversity é um modelo de mentoria por pares e o seu objetivo é apoiar as escolas (principalmente os professores) em matéria de gestão da diversidade, na forma de lidar com alunos com comportamentos disruptivos em ambiente de sala de aula. Ao utilizar este modelo, os mentorandos (professores com dificuldades na gestão da aprendizagem e do ensino) encontram a oportunidade de partilhar as suas dificuldades com um profissional experiente. Este atua como fonte de apoio para aumentar não só a sua satisfação no trabalho, mas também o número de inscrições de alunos de meios desfavoráveis; o sucesso da educação; e potenciar um ambiente inclusivo.

Tipo	Par	Isto significa que os mentores podem ou não ter características comuns com os mentorandos. Cada organização deve avaliar a melhor opção de acordo com as suas necessidades e características da população (neste caso, o par significa que o mentorando e o mentor são ambos professores).
Relação	1-1	Cada mentor acompanha 1 ou mais mentorandos ao mesmo tempo, visto que o perfil de 1 mentor pode ser compatível com as necessidades e características específicas de vários mentorandos.
Foco	Orientado para objetivos, definidos pelo mentorando	O processo de mentoria tem um objetivo específico (definido pelo programa e por cada par), mas também pode abordar situações paralelas, com vista a melhorar a vida dos mentorandos. Os objetivos devem ser definidos pelo mentorando com o apoio do mentor.
Duração	6 a 9 meses	A duração ideal de cada piloto é de cerca de 6 meses. Recomenda-se que, se o mentorando quiser continuar com o processo de mentoria, mude de mentor para garantir que a relação entre mentor-mentorando se mantém profissional.
Formato	Presencial e Online	Um processo de mentoria é, preferencialmente, presencial. Porém, devido às restrições que conhecemos da Covid-19, pode ser necessário ajustar a um ambiente online sempre que esta opção fosse preferida pelo mentorando e mentor. Assim, ao implementar um processo de mentoria, é importante desenvolver alternativas para transferir o modelo presencial para um modelo online. A mentoria

		também pode ser muito eficaz quando conduzida online, se o par concordar com este formato. O local de mentoria deverá ser acordado tanto pelo mentor como pelo mentorando. No entanto, deve ser escolhido um lugar fora da escola; se isso não for possível, os coordenadores de mentoria devem tentar alocar espaços dentro da escola, como a biblioteca ou cafeteria ou mesmo no espaço exterior.
--	--	--

1.6. Mapa do processo I2D

Este modelo destina-se a replicar o processo de mentoria e a incorporá-lo na rotina escolar. O processo promove um compromisso, que terá impacto não só na satisfação dos professores (coordenadores, mentores e mentorandos), mas também no comportamento dos alunos, sendo expectável maior empenho no seu processo de aprendizagem. A implementação do processo de mentoria pode ser estruturada em **etapas**, como consta abaixo. Cada etapa inclui diferentes atividades e fornece orientações para o processo global e para o modelo de mentoria.



Figura 3. As etapas do processo de Mentoria.

1.6.1. Orientação do I2D para cada etapa

Na secção seguinte seguem-se as instruções para implementar o modelo de mentoria I2D, bem como as principais ferramentas a utilizar em cada uma das etapas. O utilizador deve adaptar todas as atividades ao seu contexto específico.

LANÇAMENTO DO PROGRAMA	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccione e forme os coordenadores de mentores e os mentores; • Conecte-se com escolas e outras organizações comunitárias para identificar pessoas que podem desempenhar o papel de mentores; • Estabeleça ligações com os gestores de mentores e profissionais de outras escolas, para identificar os potenciais mentorandos; • Pode-se comunicar com os mentores-voluntários e os mentorandos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do programa • Comunicação direta • Panfletos • Formulário de registo na mentoria (Anexo 1)
FORMAÇÃO DE MENTORES	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?

<ul style="list-style-type: none"> Organizar a logística necessária (de acordo com o formato da formação – online ou presencial); <u>Pré-formação</u>: ferramenta de autoavaliação para obter o perfil dos mentores e apoiar a sua autorreflexão (Anexo 2); <u>Pós-formação</u> - emparelhar os mentorandos com os mentores mais adequados (emparelhamento administrativo). 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais para mentores, incluindo atividades e dinâmicas de grupo Ferramenta de autoavaliação para mentores, mentorandos e coordenadores (Anexo 2, 3 e 4)
INÍCIO DA MENTORIA	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> Os coordenadores de mentoria devem organizar a primeira reunião com os mentores e os mentorandos (separadamente, ou juntamente com todos os participantes); É o início oficial do processo de mentoria e a fase de se conhecerem (dura umas semanas, pois é preciso confirmar que o mentor e o mentorando trabalham bem um com o outro – confirmação do emparelhamento); Os mentores devem completar o registo de reuniões para cada sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> Acordo de Mentoria (Anexo 6) Registo de reunião da mentoria (Anexo 5)
PROCESSO DA MENTORIA	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> Os mentores e mentorandos devem encontrar-se regularmente; A frequência das sessões depende da intensidade do programa, mas também das necessidades e disponibilidade do mentorando e do mentor; É comum organizar 1 sessão por semana, embora as sessões possam ser mais espaçadas; A duração de cada sessão varia de acordo com as necessidades do mentorando, mas a média é de 1 a 2 horas por sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> Registo de reunião da mentoria (Anexo 5)
FOLLOW-UP & APOIO DO GESTOR DO MENTORES	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> Nos primeiros dias: marque chamadas regulares com cada mentor para supervisionar; Durante todo o processo: agendar reuniões com o grupo de mentores para se discutir os seus processos; os seus casos; desafios e dificuldades; e as estratégias a utilizar (as reuniões podem ser mensais ou quinzenais); As reuniões também são uma oportunidade para reforçar alguns conteúdos de formação (reciclagem); A meio do processo, verifique o progresso. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais de formação Discussão de casos Dinâmicas de grupo para construção de equipas Relatório de Progresso de Mentoria – a ser realizado pelo mentor pelo mentorando (Anexos 7 e 8) Registo de reunião da mentoria (Anexo 5)
AValiação da Mentoria	
O que fazer?	Que ferramentas utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> O coordenador de mentoria, juntamente com o mentor e o mentorando, devem encerrar o processo com uma atividade de autorreflexão em grupo; Deve medir os resultados do processo de mentoria; Análise os resultados gerais do programa implementado Identifique pontos a melhorar para o próximo grupo de mentorandos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ferramenta de autoavaliação para mentores, mentorandos e coordenadores de mentores (Anexos 2, 3 e 4) Relatório Final de Mentoria (Anexo 10)

Módulo II - Comunicação

2.1. Processo de comunicação

A comunicação é um processo contínuo de troca de informação, de forma verbal e não verbal. **Os principais componentes do processo de comunicação são os seguintes:**

- **Contexto** - a comunicação é afetada pelo contexto em que é estabelecida. Este contexto pode ser físico, social, cronológico ou cultural. O emissor escolhe a mensagem para comunicar dentro de um contexto.
- **Emissor** - é a pessoa que produz a mensagem, através de símbolos (e.g., palavras), podendo induzir a uma resposta. Os símbolos (verbais e não verbais) utilizados, são cruciais para o recetor perceber a mensagem.
- **Mensagem** - é informação que o remetente quer comunicar. O processo de comunicação começa pela decisão, por parte do recetor, da mensagem a ser transmitida. Este deve focar-se na clareza da sua mensagem, para uma melhor compreensão por parte do recetor.
- **Meio** - meios usados para transmitir a mensagem; o emissor deve escolher um meio adequado para transmitir a mensagem, uma vez que a escolha do meio de comunicação adequado é essencial para que a mensagem seja corretamente interpretada pelo recetor.
- **Recetor** - pessoa a quem a mensagem é destinada.
- **Feedback** - é um componente importante no processo de comunicação, pois permite ao emissor analisar a eficácia da sua mensagem, e ajudá-lo a confirmar a correta interpretação da mensagem pelo recetor. Este feedback pode ser verbal ou não verbal.

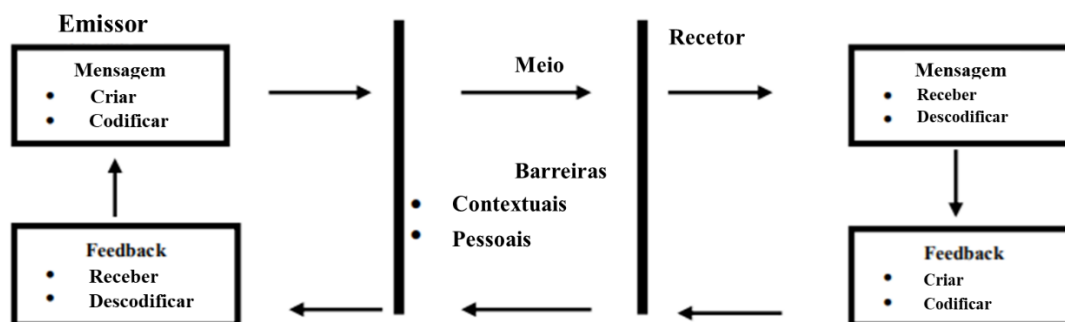


Figura 4. O processo de Comunicação.

2.2. Estilos de comunicação e comunicação assertiva

As pessoas comunicam de forma tanto verbal - através de palavras, como de forma não verbal - através da linguagem corporal, tom de voz, expressões faciais, gestos e ações. Sendo que a comunicação não verbal é considerada a mais honesta, uma vez que vários estudos indicam que quando há uma discrepância entre a mensagem verbal e não verbal, a segunda indica a "verdade".

Partindo das duas formas de comunicação, existem três estilos de comunicação:

- Passiva
- Agressiva
- Assertiva

Comunicação assertiva é a capacidade de transmitir pensamentos, sentimentos e ordens de forma concreta, ao mesmo tempo que se presta atenção às necessidades do recetor. Portanto, a investigação recomenda que os pais e as escolas implementem uma comunicação assertiva no seu relacionamento com adolescentes (Yuliani, Etika, Suharto & Nurseskasatmata, 2020). Comunicar assertivamente é quando o recetor transmite a mensagem de forma firme, espontânea, honesta e direta, mantendo a sua dignidade, e ao mesmo tempo, sem insultar o outro. (Pipas & Jaradat, 2010).

Uma comunicação assertiva implica, em primeiro lugar, que o emissor tenha um objetivo. Portanto, o objetivo deste tipo de comunicação não é ganhar o argumento, mas resolver problemas e obter os resultados desejados. A comunicação assertiva, em contextos sociais e profissionais, pode ser utilizada na negação de tarefas atribuídas por outrem, de forma simples e direta. A assertividade é um meio termo entre uma comunicação passiva, em que o emissor concorda com tudo o que o seu interlocutor diz; e uma comunicação agressiva, que é quando o emissor contraria qualquer resposta e procura impor a sua opinião (Pipas & Jaradat, 2010). Uma comunicação assertiva é uma estratégia eficaz para as situações conflituosas. Em qualquer organização, a comunicação é melhorada se houver um diálogo aberto e não-agressivo. A assertividade inclui poder expressar as opiniões e pontos de vista; ser capaz de negar pedidos de forma adequada; dar ordens; e tomar e defender decisões de forma independente (Pipas & Jaradat, 2010).

Os principais princípios da comunicação assertiva são (Pipas & Jaradat, 2010):

- combinação de estilo passivo e agressivo;
- baseia-se numa comunicação justa e direta, e é caracterizada por pessoas que lutam pelos seus objetivos, mantendo-se sensíveis aos objetivos de outros;
- requer um equilíbrio entre satisfazer os interesses da própria pessoa e os dos outros;
- atitude aberta para si mesmo e para os outros;
- aberta a ouvir outros pontos de vista e respeito pelos outros;
- mais adequada para o desenvolvimento de relações a longo prazo;
- permite-lhe argumentar a sua opinião sem ser agressivo.

Algumas pessoas confundem assertividade com agressão, uma vez que ambos os comportamentos implicam expressar as suas necessidades e os seus direitos. A grande diferença entre estes é a existência de respeito pelos outros, que se encontra no estilo assertivo. Este tipo de comportamento procura o benefício de ambas as partes. Pessoas agressivas usam táticas de manipulação, abuso e não respeitam a opinião do outro. As pessoas que adotam uma comunicação passiva, geralmente não sabem como comunicar os seus sentimentos e necessidades. Temem conflito com os outros, ao ponto de preferirem esconder os seus verdadeiros sentimentos para manter a paz. Deixam os outros ganhar os argumentos, o que leva a uma perda total de autoestima. As pessoas que adquirem esta competência têm menos conflitos, menos stress, portanto, satisfazem as necessidades individuais e ajudam os outros a satisfazer as suas; conseguindo ainda criar relações fortes e de confiança. Tudo isto leva a um melhor estado mental (Pipas & Jaradat, 2010).

Benefícios da comunicação assertiva para gerir comportamentos disruptivos

O conceito de assertividade foi introduzido por especialistas em terapia comportamental, alegando inibir a ansiedade e reduzir a depressão. Referem que o comportamento assertivo leva a uma melhoria da autoimagem (Pipas & Jaradat, 2010). A componente comportamental da assertividade inclui uma série de elementos não verbais, tais como:

- ✓ Contacto visual: uma pessoa assertiva vai olhar o seu interlocutor nos olhos. A falta de contacto visual pode demonstrar pouca confiança, exprimindo: "Não sei o que dizer" ou "Tenho muito medo";
- ✓ Tom de voz: mesmo a mensagem mais assertiva perderá o seu significado se for expressa num tom de voz baixo (isto dará a impressão de incerteza) o que pode ativar o comportamento negativo no interlocutor;
- ✓ Postura: uma postura assertiva varia de situação para situação. No entanto, estima-se que, na maioria dos casos, um indivíduo mostra assertividade se se mantiver reto: não muito rígido, pois expressa um estado de tensão; mas também não muito relaxado, pois outros podem interpretar tal posição como desrespeitosa;
- ✓ Expressões faciais: para que a mensagem seja assertiva naturalmente, as expressões faciais devem ser congruentes com o conteúdo da mensagem. Caso contrário, a mensagem pode parecer ambígua;
- ✓ Tempo da mensagem: a mensagem assertiva mais eficaz perde significado quando recebida na hora errada (e.g., nenhum chefe responderá favoravelmente a um pedido de aumento

salarial, por muito bem feito que seja feito, se for feito quando o chefe se prepara para comparecer perante uma comissão de controlo da empresa);

- ✓ **Conteúdo:** mesmo que todas as outras condições estejam satisfeitas, a mensagem não serve o seu propósito se for expressa de forma agressiva ou, inversamente, de forma muito tímida e passiva.

2.3. Comunicação verbal e não verbal

Comunicamos os nossos pensamentos e ideias a outras pessoas através da comunicação verbal e não verbal. A comunicação verbal envolve transmitir a nossa mensagem através de sons, palavras e linguagem. A comunicação não verbal implica movimento ocular, linguagem corporal e tom de voz. A diferença entre ambos é apresentada na tabela seguinte:

	COMUNICAÇÃO VERBAL	COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL
Meio	Linguagem, palavras, frases e voz	Linguagem corporal, expressões faciais, tom e pausas no discurso
Canais	O único canal de comunicação verbal é a voz, que transmite palavras que formam frases	Existem múltiplos canais de comunicação, incluindo o corpo, expressões faciais e tom de voz.
Exemplos	Pode ser feita através de um telefonema; uma conversa presencial, através de gravações áudio; etc	Só pode acontecer quando todos os recetores da conversa se conseguem ver. Isto ajuda-os a compreender corretamente o que está a ser comunicado de forma não-verbal
Modo	Linear e voluntário; processo bem pensado em que o orador se concentra em comunicar a sua mensagem de forma eficaz	É algo que está sempre presente na comunicação e é involuntário, se não for treinado. Não é linear, uma vez que depende de como o indivíduo usa a linguagem corporal, assim como interpreta os diversos estímulos externos.
Descodificação	De fácil interpretação	Pode ser mais difícil de interpretar do que a comunicação verbal. É necessário prestar atenção a vários fatores, incluindo a linguagem corporal do locutor, as expressões faciais e o tom de voz.

2.4. Barreiras à comunicação eficaz

Na comunicação, pode haver barreiras que distorcem a mensagem, levando a uma má interpretação pelo recetor. Estas barreiras podem estar presentes nas várias fases da comunicação (e.g. codificação; mensagem; meio; descodificação; feedback; etc.). Alguns exemplos são (Rakich & Darr,2000):

- **Barreiras contextuais**
 - Competição pela atenção entre os emissores e os recetores. A "luta" pela atenção pode tornar a mensagem ambígua, provocando uma má interpretação por parte do recetor. O processo de compreensão só é atingido quando o recetor percebe a mensagem, o que por sua vez só é conseguido se este praticar uma escuta ativa.
 - Falta de tempo. A falta de tempo impede o emissor de pensar e estruturar a mensagem e limita a capacidade do recetor de interpretar o significado da mensagem.
 - Diferenças de hierarquia. As diferenças de poder, ou estatuto, podem afetar a transmissão de uma mensagem. Uma relação hierárquica inarmoniosa pode interferir com o fluxo e o conteúdo da informação.

- Utilização de palavras difíceis ou de terminologia técnica específica. Estes tipos de palavras podem ser desconhecidos pelo recetor. A comunicação entre pessoas que usam palavras complexas pode ser ineficaz, uma vez que a mensagem não será totalmente compreendida, levando a diversas interpretações.
- **Barreiras Pessoais**
 - As crenças e valores individuais são baseados nos contextos socioeconómicos e experiências prévias. Esta tipo de acontecimentos moldam a forma como as mensagens são codificadas e decodificadas.
 - Crenças culturais. Por exemplo, "não falar a menos que se fale"; "nunca questionar os mais velhos".
 - Falta de empatia e insensibilidade aos estados emocionais dos recetores.

Como superar estas barreiras de comunicação?

- ✓ Certifique-se de que é praticada escuta ativa por parte do recetor e que este dá a devida atenção às mensagens. Procure perceber também se o tempo dedicado a ouvir o que está a ser comunicado é adequado para uma interpretação eficaz da mensagem.
- ✓ Reduza as diferenças de hierarquia entre o emissor e o recetor.
- ✓ Procure usar palavras acessíveis e de fácil compreensão.
- ✓ Use vários canais para enfatizar mensagens complexas.
- ✓ Tenha em consideração os diferentes valores e crenças do recetor.
- ✓ Seja empático com o recetor.

2.5. Melhoria da eficácia da comunicação: competências de comunicação

A comunicação eficaz é um processo bidirecional que envolve esforço e competências do emissor e do recetor:

- Pratique escuta ativa. Envolver-se com o que o emissor diz, dando respostas de confirmação e fazendo perguntas para demonstrar que está a prestar atenção. A escuta ativa pode ser desenvolvida. Alguns passos para desenvolver a escuta ativa são:
 - Deixe o interlocutor falar; dê oportunidades para o interlocutor desenvolver a sua ideia; faça perguntas.
 - Coloque o interlocutor à vontade e promova um ambiente em que se sintam confortáveis, sorria e use linguagem corporal que indique abertura, como acenar com a cabeça.
 - Mostre-lhe que está a ouvir; deve demonstrar que está genuinamente interessado; e deve usar indicadores verbais para mostrar que está a seguir a conversa, parafraseando certos comentários para mostrar que está atento; e resumir os elementos-chave da conversa.
 - Concentre-se no que está a ser dito e permaneça presente, evite fazer outras coisas enquanto escuta (e.g. organizar papéis).
 - Não apresse o interlocutor. Uma pausa nem sempre significa que o orador terminou.
 - Preste atenção ao tom de voz, ao volume da conversa e à mensagem, não apenas às palavras. Deve procurar compreender a mensagem como um todo.
 - Não interrompa. Se uma pessoa for interrompida enquanto apresenta uma ideia importante, poderá sentir-se desvalorizada.
 - Não tire conclusões precipitadas.
 - Evite focar a conversa nas suas experiências e opiniões, e procure encontrar soluções imediatas para os problemas apresentados.
- Preste atenção na comunicação não verbal. Compreender pistas não verbais pode prevenir erros na comunicação, por isso deve prestar atenção às expressões faciais e à linguagem corporal (e.g., manter contacto visual, analisar os gestos com as mãos).

- Fornecer e pedir feedback. Peça aos seus colegas/conhecidos feedback sobre as suas capacidades de comunicação em vários contextos.
- Compreenda o seu contexto. Os bons comunicadores geralmente têm bastantes competências sociais desenvolvidas e podem modular a forma como expressam os seus pensamentos e sentimentos em função do contexto e do interlocutor. É importante perceber o que é apropriado expressar em diferentes contextos interpessoais. Analisar o contexto de uma conversa ajudará a complementar outras técnicas de comunicação e a garantir que mantém um certo nível de adequação, podendo evitar conflitos.

2.6. Consciência da diversidade cultural

A **consciência da diversidade cultural** pode ser vista como o conhecimento e a compreensão de diferentes culturas. Pode ser definida como um conjunto de comportamentos, atitudes e políticas existentes num sistema, permitindo que os membros integrantes trabalhem eficazmente. No contexto da mentoria, a orientação culturalmente consciente refere-se a práticas de mentoria em que os mentores reconhecem as suas próprias crenças, percepções e vieses culturais, compreendendo as semelhanças e diferenças culturais entre si e os mentorandos.

A consciência cultural pode ser desenvolvida ao longo do tempo, através de processo do conhecimento e sensibilização de várias culturas. Envolve as seguintes competências:

- ✓ Conhecimento Cultural: Familiarização com características culturais, história, valores, sistemas de crenças e comportamentos de outros grupos étnicos.
- ✓ Consciencialização Cultural: É necessário compreender diferentes grupos étnicos e é também importante que haja mudanças no indivíduo quanto às suas atitudes e valores. A consciencialização sugere também a existência de abertura e flexibilidade em relação aos outros.
- ✓ Sensibilidade Cultural: Saber que existem diferenças culturais e semelhanças, sem atribuir valores (melhores ou piores; certos ou errados) a essas diferenças.

As **cinco fases de desenvolvimento de competência cultural**, por ordem sequencial, são (Bennet, 2004):

Convencional	Falta de reconhecimento da existência de um viés para com pessoas de outras culturas. Percebe a própria língua e cultura como superiores às outras. Aversão às diferenças culturais. Desconforto nas interações com pessoas que são diferentes na raça, contexto, orientação sexual, etc. devido ao preconceito. Estereótipos culturais e percepção etnocêntrica sobre diferenças culturais.
Defensivo	Nesta fase, crê-se que a desigualdade provém das diferenças de competências entre grupos. Existe desconforto para com a diversidade cultural, o que leva a evitar o contacto direto com estes grupos. Isto é feito para não serem identificados como "preconceituosos". O conhecimento sobre as diferenças culturais baseia-se em estereótipos culturais e etnocentrismo.
Ambivalente	Consciência de que os enviesamentos causam desigualdade, mas o indivíduo não se vê a si mesmo como "enviesado". Prefere centrar-se nas desigualdades institucionais e nos atos óbvios de discriminação, ignorando esforços para explorar o enviesamento individual e oculto. O seu conhecimento sobre as diferenças culturais baseia-se em estereótipos culturais e no etnocentrismo, e em figuras históricas que foram social e institucionalmente excluídas.
	Consciência de enviesamentos que criam desigualdade entre grupos culturais. São indivíduos que têm consciência, atitudes e comportamentos interculturais. Têm desprezo por pessoas com preconceitos e vieses em relação às diferenças culturais. Estereótipos culturais positivos. Conhecimento considerável sobre várias diferenças

Adaptativo	culturais e como isso influencia o comportamento. Dificuldade em aceitar pessoas menos inclusivas. Tratam as pessoas como indivíduos e membros de um grupo cultural. Muito confortáveis com as diferenças culturais e salientam ativamente a falta de competência cultural entre os membros do grupo maioritário, assumindo uma responsabilidade na mudança desta tendência.
Integrativo	Consciência de quaisquer preconceitos culturais e pessoais. O seu comportamento é congruente com valores e crenças promotoras de inclusão. Está constantemente à procura de descobrir diferentes culturas. Sente-se muito confortável na imersão cultural. Sabe trabalhar com membros de outros grupos. Não tem medo de cometer erros ao aprender sobre novas culturas.

A competência cultural melhora quando um indivíduo alcança as fases mais elevadas de inclusão. O movimento para fases mais altas envolve dedicação, educação, formação e prática. Para se tornar mais culturalmente consciente pode procurar:

- Ver o mundo através de várias perspetivas;
- Melhorar a comunicação e as competências interpessoais;
- Manter a mente aberta;
- Compreender e apreciar diversas comunidades;
- Explorar a própria identidade cultural e perceber como isso tem impacto na visão do mundo;
- Investir em aprender sobre a diversidade cultural;
- Promover a carreira através do conhecimento e compreensão de diferentes culturas.

Módulo III – Inteligência Emocional (EI)

Para aprofundar o conhecimento sobre inteligência emocional, é importante perceber as emoções. A palavra **emoção** deriva de "emovere", que significa agir imediatamente (Ricou, 2004). Pode ser definida como uma resposta mental a um determinado acontecimento, que conta com respostas fisiológicas, comportamentais e depende de experiências passadas do indivíduo (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). As emoções funcionam como guia quando temos de tomar decisões importantes (e.g., situações que põem em risco a própria vida). Existem **dois tipos de emoções**:

- Emoções primárias - correspondem a um conjunto de respostas emocionais inatas (e.g., alegria; surpresa; raiva) e são comandadas essencialmente pela amígdala. Estas emoções provêm de uma resposta a um estímulo presente no momento.
- Emoções secundárias - são um conjunto de alterações somáticas que podem ser induzidas por imagens mentais; estas emoções não são inatas, mas são aprendidas (e.g., inveja; ódio; amor).

As emoções primárias são inatas, enquanto as secundárias são auto conscientes. Portanto, estas últimas são mais complexas, uma vez que diferem de pessoa para pessoa. Assim, o reconhecimento deste segundo tipo de emoções é marcado pelas características de cada um, como suas experiências, crenças e valores. Torna-se assim evidente a necessidade de estudar o lado emocional de cada pessoa para uma melhor compreensão do comportamento humano como um todo.

Regulação emocional refere-se ao processo pelo qual os indivíduos controlam um ou mais componentes de uma resposta emocional (Pena-Sarrionandia, Mikolajczak & Gross, 2016). Também é definida como a capacidade de gerir um ou mais componentes integrativos da resposta emocional, por exemplo os sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas que constituem emoções (Gross, 2002). A regulação emocional serve para gerir as emoções nos seguintes aspetos:

- Tipo (que emoção é que a pessoa está a sentir);
- Intensidade (quão intensa é a emoção);

- Duração (quando começou e quanto tempo durou);
- Qualidade (como a emoção é sentida ou expressa);

O modelo mais conhecido sobre **Inteligência Emocional (IE)** foi desenvolvido por Goleman. Segundo Goleman (2011), a Inteligência Emocional é definida como a capacidade de reconhecer as emoções em nós próprios e nos outros. É também a capacidade de utilizarmos as emoções como motivação e de as aplicarmos nas nossas relações pessoais. Segundo este autor, a Inteligência emocional é mais importante para o sucesso pessoal do que o conceito tradicional de “inteligência”, medida através do QI.

3.1. Principais dimensões da IE

Atualmente, o mundo laboral e os empregadores valorizam não só o conhecimento sobre a área de especialização, mas também consideram as competências sociais do trabalhador. A forma como se relaciona com os outros, a sua capacidade de se motivar e de se autorregular têm um grande peso no exercício das suas funções no trabalho. Desta forma, a IE foi dividida, por vários especialistas, em **cinco componentes principais** (Goleman, 1998):



Figura 5. A inteligência Emocional: Componentes principais.

- **Autoconsciência** – consiste em identificar e compreender as suas próprias emoções. Perceber o que está a sentir e porquê; e como aqueles que o rodeiam i influenciam. Trata-se também de conhecer os seus pontos fortes e fracos e quais os seus valores. Este domínio serve para orientar a nossa tomada de decisão, ter uma avaliação realista das nossas próprias capacidades e desenvolver autoconfiança. Conhecer os próprios pontos fortes, fraquezas e valores é fundamental para a autoconsciência. É importante reconhecer emoções em nós próprios, pois permite-nos ter ferramentas para pensar sobre como reagimos a determinadas situações e como as nossas ações e emoções podem influenciar a vida de outras pessoas. A **mentoria** pode ser uma boa oportunidade de melhorar a sua autoconsciência uma vez que é uma oportunidade de receber feedback de mentores e mentorandos. Esse feedback permite refletir sobre como essas experiências o fazem sentir (e.g., *O que o fez sentir-se bem? O que foi difícil? Como podia ter reagido de forma diferente?*)
- **Autorregulação** - depois de identificar e entender as suas emoções (autoconsciência), o próximo passo é gerir essas emoções de forma eficaz. A autorregulação é definida como a capacidade de gerirmos as nossas emoções de uma forma eficaz. Permite atrasar a gratificação para atingir objetivos e recuperar de momentos emocionais difíceis. A falta desta capacidade pode levar a maiores dificuldades quando os indivíduos são confrontados com acontecimentos menos favoráveis. A **mentoria** pode gerar situações de stress. Lidar com estas

situações pode ajudá-lo a tornar-se mais flexível, encarando os desafios como oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

- **Motivação** - é sobre a vontade de se desenvolver e ter sucesso, estabelecendo padrões elevados para si mesmo, trabalhando consistentemente para concretizar ambições pessoais. A motivação relaciona-se com as nossas ambições para alcançar um objetivo específico, de forma a ajudar-nos a tomar a iniciativa e termos vontade de ultrapassar possíveis obstáculos. No contexto da **mentoria**, deverá explorar esta competência em si, uma vez que terá de se manter motivado durante todos os passos do processo. Deve também mostrar um compromisso com o seu papel de mentor e definir padrões para atingir os seus objetivos.
- **Empatia** – é uma competência-chave para o relacionamento interpessoal. Esta competência permite-lhe colocar-se no lugar de outra pessoa e analisar perspetivas diferentes. Esta capacidade é importante para a inclusão social e o respeito pela diversidade. Empatia é a capacidade de identificar e compreender as emoções e motivações do outro, assim como os seus valores e crenças. No processo **de mentoria** é importante estar disponível para ver as coisas na perspetiva do mentorando. Ao sermos empáticos com o nosso mentorando, focando-nos nele, construímos uma relação positiva.

Competências sociais – possibilitam que as pessoas se relacionem umas com as outras; trabalhem em equipa, tendo por base uma relação de confiança; podem ser líderes de grupos; inspiram e motivam os colegas; resolvem conflitos de forma eficaz; e reconhecem bons desempenhos dentro do grupo.

- As competências sociais dentro da **mentoria** estão relacionadas com a capacidade de:
 - ✓ Gerir bem as emoções nas relações e analisar com precisão as relações sociais;
 - ✓ Interagir com outros de forma eficaz e equilibrada;
 - ✓ Usar estas competências para influenciar e liderar, resolver conflitos e para promover a cooperação e o trabalho de equipa;
 - ✓ Construir relações significativas com os outros, o que é muito importante em muitas áreas da vida;
 - ✓ Desenvolvimento de liderança;
 - ✓ Tomar decisões;
 - ✓ Controlar impulsos;
 - ✓ Desenvolver a comunicação;
 - ✓ Desenvolver a automotivação e curiosidade;
 - ✓ Melhorar o desempenho profissional;
 - ✓ Expressar as emoções adequadamente;
 - ✓ Estabelecer maior equilíbrio emocional;
 - ✓ Melhorar a gestão do tempo.

3.2. Problemas e desafios para mentores de pares

Algumas questões e desafios que os mentores podem enfrentar durante o processo de mentoria (Phillips-Jones, 2003):

- **Respeitar a programação das sessões**

Tanto os mentores como os mentorandos podem ter outras responsabilidades e compromissos, que podem sobrepor-se às sessões de mentoria. Negligenciar as sessões agendadas, ou adiá-las recorrentemente poderá afetar a relação, pelo que é importante recordar o compromisso com o programa e com o seu mentor/mentorando.

Estratégias

- ✓ Registe as suas tarefas da mentoria no seu calendário de trabalho;

- ✓ Agende as sessões com semanas de antecedências;
- ✓ Encare as sessões de mentoria como qualquer reunião no local de trabalho (não como uma atividade extracurricular);
- ✓ Envolve o seu coordenador do programa de mentoria para o responsabilizar a si e ao seu mentorando.

- **Atribuição de tempo e energia**

Por vezes, no início da relação, o mentor ou o mentorando querem reunir-se com uma maior frequência do que estipulado pelo programa. Manter um número elevado de sessões, ou sessões muito longas, pode tornar-se pouco sustentável ao longo do tempo. Consequentemente, haverá necessidade de reajustamento do programa, o que pode induzir junto do mentorando, o sentimento de que o mentor não está tão a investir como no início.

Estratégias:

- Siga os passos e orientações do programa;
- Crie um calendário de sessões como recomendado pelo Modelo do programa ou pelo coordenador.

- **Expectativas irrealistas e desadequadas**

Os coordenadores, mentores e mentorandos podem ter grandes expectativas em relação aos resultados do processo de mentoria, que podem causar pressão sobre si mesmos e sobre os outros, para atingir estes resultados o mais rapidamente possível. No entanto, todos têm um ponto de partida diferente, por isso é importante estabelecer objetivos realistas e compreender que expectativas desadequadas podem causar problemas na construção da relação.

Estratégias:

- ✓ No início do programa de mentoria, discuta abertamente sobre o que espera das sessões e da relação de mentoria;
- ✓ Identifique, em conjunto com o mentorando, as suas expectativas. Como mentor, deverá reconhecer expectativas irrealistas e explicar que estas podem ter um impacto negativo na relação e no processo de mentoria;
- ✓ Idealmente, deve definir objetivos de mentoria nas duas primeiras sessões.

- **Excesso de dependência**

Um possível desafio numa relação de mentoria é o mentorando tornar-se demasiado dependente do seu mentor (e.g., envio de mensagens sempre que tem um problema ou uma questão) e ocupar tempo para além da hora marcada.

Estratégias:

- ✓ Potencie o desenvolvimento de competências de independência e autonomia nas suas sessões;
- ✓ Trabalhe a autoconfiança tirando o mentorando da sua zona de conforto;
- ✓ Lembre-se que a relação é focada no mentorando, não no mentor. Os mentorandos devem compreender que são eles que têm que alcançar determinados objetivos;
- ✓ Lembre-se que é o mentorando que precisa de tomar as suas próprias decisões e compreenda que os seus mentores são apenas uma fonte de apoio e feedback.

- **Fraca Comunicação**

Uma comunicação deficiente pode implicar uma indefinição de expectativas; má definição de objetivos; e uma programação das sessões desadequada. Comunicar claramente é essencial para a construção de uma relação de mentoria forte.

Estratégias:

- ✓ Discuta as expectativas, as suas limitações de horário e defina claramente os objetivos do processo de mentoria;
- ✓ Crie momentos informais durante a sessão para falar sobre o trabalho, a vida e como os planos estão a progredir;
- ✓ Recolha informação sobre o seu mentorando nas primeiras sessões para que possa ajustar o seu estilo de comunicação ao contexto que lhe for mais confortável;
- ✓ Defina nas primeiras sessões como vai comunicar com o mentorando e com que frequência.

Falta de Compromisso

Uma das questões que podem ocorrer durante o processo de mentoria pode ser a falta de compromisso tanto do mentorando, como do mentor. Isto pode traduzir-se em: cancelamento de sessões; desmotivação durante as sessões; falta de assiduidade nas sessões.

Estratégias:

- ✓ Tente manter-se a par dos acontecimentos de vida do mentorando. As razões da falta de assiduidade podem estar relacionadas com o stress do trabalho, problemas em acompanhar as sessões, não conseguir o que esperava da mentoria, etc.;
- ✓ Depois de reconhecer as razões da falta de compromisso, fale sobre isso na próxima sessão;
- ✓ Discuta esta questão com o coordenador de mentoria.

3.3. Competências de mentoria

A investigação sugere que mentores e mentorandos que colaboram eficazmente no processo de mentoria, mostram uma série de competências específicas e identificáveis que potenciam a mudança desejada. O modelo desenvolvido por Phillips-Jones (2003) defende que a mentoria fornece as seguintes competências para cada uma das partes:



Figura 6. As competências da Mentoria.

3.3.1. Competências partilhadas

- **Escuta ativa**
 - Estar genuinamente interessado na conversa, e dar respostas encorajadoras;
 - Refletir sobre o que foi dito (parafrapear) para mostrar que compreendeu a mensagem;
 - Use linguagem não verbal apropriada (olhe diretamente nos olhos das pessoas, acene a cabeça);
 - Evite interromper enquanto o outro fala;
 - Lembre-se e mostre interesse pelo que foi dito anteriormente;
 - Resuma os elementos-chave no final da sessão;

- Não foque a conversa para as suas experiências e opiniões. Não procure soluções imediatas para os problemas.
- **Desenvolvimento de confiança**
 - Mantenha confidencial a informação partilhada durante as sessões;
 - Planeie sessões com duração adequada;
 - Cumpra as suas promessas;
 - Respeite limites;
 - Admita os seus erros e assuma a responsabilidade de corrigi-los;
- **Incentivar**
 - Reconheça as conquistas e dê feedback verbal positivo;
 - Reconheça traços positivos (e.g., Resiliência; motivação);
 - Exprese agradecimento;
 - Mandar mensagens encorajadoras.
- **Identificar objetivos**
 - Discuta com o mentorando sobre as suas ambições, objetivos de vida e de carreira, o contexto atual; pontos fortes e as suas limitações;
 - Reconheça as áreas em que o mentorando é capaz de ter um bom desempenho;
 - Identifique fraquezas específicas e áreas que merecem desenvolvimento;
 - Saiba o que é importante para si, o que mais valoriza e deseja;

3.3.2. Competências dos mentores

- **Desenvolver competências**
 - Ensine novos conhecimentos, competências e atitudes aos mentorandos (i.e., explique e dê exemplos);
 - Ajude os mentorandos a ganhar perspetivas novas sobre a sua escola (e.g., história; valores; cultura; etc.);
 - Demonstra e exemplifique comportamentos desejados;
 - Ajude-os a monitorizar o seu desempenho e a recentrar os passos individuais conforme necessário.
- **Inspirar**
 - Atue como modelo e ajude os seus mentorandos a inspirarem-se noutros modelos, de forma a manterem-se motivados;
 - Desenvolva atividades inspiradoras que desafiem os seus mentorandos a desenvolver competências;
 - Planeie experiências inspiradoras;
 - Ajude-os a reconhecer acontecimentos inspiradores do seu passado.
- **Dar feedback**
 - Dê feedback construtivo quando se aperceber de erros, ou em situações não tão bem geridas pelo mentorando;
 - Seja direto com os mentorandos e forneça estratégias para lidar com as situações;
 - Discuta com os mentorandos estratégias de feedback adequadas;
 - Use palavras positivas, não ofensivas e profissionais, com um tom de voz calmo, quando os comportamentos ou desempenho do mentorando não são adequados;
 - Dê feedback construtivo e em privado, logo após a tarefa.
- **Gestão de Risco**
 - Ajude o mentorando a evitar cometer erros desnecessários (e.g., lidar incorretamente com colegas que falham prazos; fazer algo pouco ético; comprometer a qualidade das tarefas; tomar a posição errada), ao mesmo tempo que promove a necessidade dos mentorandos correrem riscos razoáveis, por serem uma oportunidade de crescimento;
 - Ajude os mentorandos a lidar com obstáculos/riscos usando estratégias de prevenção e recuperação;
 - Promova a autoestima no mentorando;

- Se solicitado, intervenha como defensor dos interesses dos seus mentorandos.
- **Abrir novos caminhos**
 - Oriente o seu mentorando para quem o possa apoiar a atingir os seus objetivos;
 - Forneça apoio no *networking* e apresente o seu mentorando a contactos relevantes;
 - Certifique-se de que as competências do mentorando são reconhecidas por outros;
 - Crie oportunidades que facilitem a interação do seu mentorando com colegas e outros profissionais;
 - Recomende recursos para que os seus mentorandos consultem, como apoio para atingirem os seus objetivos.

3.3.3. Competências para mentorandos

- **Mostrar motivação para aprender**
 - Use os recursos/materiais fornecidos pelo mentor e aplique os conhecimentos e competências adquiridos; informe o mentor sobre como os aplicou;
 - Analise e aprenda com as ações do mentor;
 - Integre os novos conhecimentos na sua prática como professor;
 - Peça feedback e mantenha-se aberto a críticas construtivas.
- **Mostre iniciativa**
 - Mostre iniciativa em períodos e contextos adequados;
 - Faça perguntas adequadas para esclarecer e obter mais informações;
 - Procure recursos e materiais úteis;
 - Saia da sua zona de conforto para adquirir novos conhecimentos, competências e atitudes. Partilhe o que aprendeu com o seu mentor;
 - Seja proativo e aplique os conhecimentos, utilizando a criatividade;
 - No início do processo de mentoria, esclareça junto do mentor o seu nível de conforto com as atividades do processo, para que este desenvolva um programa adequado às suas preferências e expectativas.

Módulo IV – Gestão de Conflitos e Resiliência

4.1. Natureza e níveis em que podem surgir conflitos

Inerente à condição humana, o conflito com o outro, com o próprio e com a instituição, está no centro da relação educativa (Pérez-de-Guzmán et al., 2011), cujas causas se devem às diferenças de cultura, personalidade, valores, necessidades, interesses e poder (Almost et al., 2016). Assim, é impossível pensar numa escola onde não existem situações de conflito uma vez que o conflito faz parte da vida quotidiana. A escola atua quase como um espelho do conflito social e, portanto, um lugar propício à ocorrência de divergências. O conflito pode ser definido como "... quando duas ou mais partes têm diferenças de crenças, valores, posições, ou interesses, quer a divergência seja real ou percebida" (Barsky, 2007, p. 2).

Os resultados dos conflitos afetam os indivíduos; e a forma como a gestão de conflitos interpessoais acontece, determina se os resultados são positivos ou negativos (Park & Antonioni, 2007). Morris-Rothschild e Brassard (2006) referem que as estratégias construtivas para a gestão de conflitos são importantes para manter um ambiente de sala de aula positivo.

O conflito é muitas vezes necessário para levantar e resolver problemas, energiza o trabalho para que haja foco nas questões essenciais, ajuda as pessoas a "serem reais", motiva-as a participar, ajuda as pessoas a aprenderem a reconhecer e a beneficiar das suas diferenças. O conflito é um problema quando prejudica a produtividade, diminui a moral, causa mais e mais conflitos contínuos e quando causa comportamentos desadequados (Ghaffar, 2010). À medida que educadores e alunos

compreendem melhor a natureza dos conflitos, são também capazes de os gerir de uma forma mais construtiva.

4.1.1. Modelo de Escalada de Glasl

O modelo mais conhecido e reconhecido na literatura sobre escalada de conflitos foi criado por Friedrich Glasl, (Jordan,2000). O modelo de escalada do conflito de Glasl é um instrumento de diagnóstico muito útil para o facilitador do conflito, mas também essencial como meio de sensibilização das pessoas para os mecanismos da escalada do conflito. Esta sensibilização contribui para uma maior consciência dos passos que devem ser evitados para que não se entre num processo de escalada do conflito que o leve para fora de controlo. Em vez de procurar causas nos indivíduos, o modelo enfatiza a existência de uma lógica interna nas relações de conflito, decorrente do fracasso de formas positivas de lidar com interesses e pontos de vista contraditórios. São necessários esforços conscientes para se responder aos mecanismos de escalada, que são vistos como tendo um impulso próprio.



Figura 7. Etapas de Escalada de Conflito de Glasl

(Fonte: <https://wall-skills.com/2017/glasls-stages-of-conflict-escalation/>)

Glasl desenha um processo de escalada assente em nove fases descendentes, nas quais as três primeiras fases podem ser descritas como "situações vantajosas para ambas as partes". As fases quatro a seis podem ser intituladas "win-loss", ou seja, apenas uma parte no conflito ainda pode ganhar e, finalmente, as fases sete a nove, onde temos uma "situação de perda-perda". Nesta fase, só há perdedores e, no final, só importa destruir o adversário, mesmo sabendo-se que o próprio também acabará sozinho e perdedor. **Ao utilizar a mediação**, os níveis de escalada da Glasl ajudam a avaliar em que fase do conflito as partes se encontram no momento. Isto ajuda a decidir que método de gestão do conflito deve ser utilizado ou se este conflito ainda pode ser resolvido através da mediação.

- **win-win: etapas 1 - 3**

Etapa 1 – Endurecimento: Os conflitos começam com a tensão que remete, por exemplo, para o ocasional choque de opiniões. Isto é comum e não é visto como o início de um conflito. Quando um conflito se desenvolve a partir deste momento, a defesa das opiniões individuais torna-se mais importante. A comunicação entre as partes ainda se baseia na reciprocidade: as pessoas envolvidas são vistas como seres humanos responsáveis e tenta-se ser justo nas interações.

Etapa 2 – Debate: A partir deste ponto, as partes em conflito pensam em estratégias para convencerem a outra a aderir aos seus argumentos. As diferenças de opinião conduzem a uma disputa. Tenta-se colocar a outra parte sob pressão. Desenvolve-se o pensamento a preto e branco.

Etapa 3 – Ações em vez de palavras: As partes em conflito aumentam a pressão sobre a outra parte para que a sua opinião seja aceite ou se sobreponha à da outra pessoa. As conversações são

interrompidas. Já não há comunicação verbal e o conflito intensifica-se mais rapidamente. A compaixão pelo "outro" é perdida.

- **win-lose: etapas 4 - 6**

Etapa 4 – Caolizões: O conflito endurece como resultado da procura de simpatizantes da própria causa. Como se acredita ser detentor da razão, pode-se denunciar o adversário. Já não se trata da defesa da opinião, mas de ganhar o conflito para que o oponente perca.

Etapa 5 – Perda da face: O oponente deve ser aniquilado na sua identidade por meio de todo o tipo de alegações ou afins. Aqui a perda de confiança é completa. A perda da face, neste contexto, significa perda de credibilidade moral.

Etapa 6 – Estratégias de ameaça: As partes em conflito tentam controlar totalmente a situação através de ameaças. O objetivo é demonstrar o seu próprio poder. Trata-se de uma ameaça, por exemplo, com uma exigência (faremos o que eu disser) que é imposta por sanção ("caso contrário será suspensa") e sublinhada pelo potencial de sanção (dando exemplos de pessoas que foram suspensas antes). As proporções decidem a credibilidade da ameaça.

- **perda – perda: etapas 7 – 9**

Etapa 7 – Destruição limitada: Tenta-se danificar severamente o adversário com todos os truques à sua disposição. O adversário já não é considerado como uma pessoa digna de respeito. A partir deste momento, a perda pessoal limitada é vista como um ganho se o dano ao oponente for maior.

Etapa 8 – Fragmentação: O oponente deve ser destruído com ações de aniquilação.

Etapa 9 – Juntos para o abismo: A partir deste ponto, a aniquilação pessoal é aceite desde que isso permita derrotar o adversário. Neste estado, os meios de mediação já não são suficientes, só uma autoridade superior pode ainda tomar uma decisão.

A escalada também é mais provável quando as partes partilham uma história de antagonismo, veem o conflito como win-loss e quando se pensa que o conflito ameaça valores centrais ou recursos críticos (Coleman, Vallacher, Nowak, & Ngoc, 2005). Tipicamente, à medida que um participante intensifica as suas táticas, é retribuído com outras, resultando em espirais viciosas de escalada e numa intensificação geral do conflito. Isto resulta, frequentemente, no alargamento do âmbito do conflito (um aumento do número e dimensão das questões), no uso de táticas cada vez mais pesadas e no envolvimento de mais participantes (Coleman, et. al, 2005). À medida que o conflito aumenta e a intensidade do conflito ultrapassa certos limites, ocorrem importantes mudanças psicológicas, sociais e de base comunitária. Com a intensificação do conflito, assistimos a uma mudança nos motivos de fazer bem ou resolver problemas para reduzir as perdas ou, eventualmente, para prejudicar o outro tanto quanto possível (Pruitt & Kim, 2004).

À medida que os conflitos se intensificam, a qualidade das comunicações entre as partes transforma-se de discussões e negociações diretas para hostilidades autistas onde a comunicação é inexistente, exceto através de ataques diretos. Além disso, os conjuntos de indivíduos politicamente inativos organizam-se em grupos de conflito bem organizados que se tornam capazes de desafiar a ameaça percebida. Como resultado, desenvolvem-se normas fortes que apoiam uma abordagem contenciosa do conflito (Coleman, et. al, 2005).

4.1.2. Conflito positivo vs. negativo

É comum o conflito interpessoal ser visto como uma situação negativa e indesejada. Ainda assim, pode servir como fonte de criatividade e uma oportunidade de desenvolvimento, que pode levar a uma mudança positiva (Lulofs & Chan, 2000). Esta perspetiva é fundamental para a resolução de conflitos, porque vê o conflito como um processo normativo para a mudança e para o crescimento pessoal. O

conflito pode ser benéfico, uma vez que pode gerar resultados positivos como o fortalecimento das relações interpessoais, a criatividade, novas ideias, alternativas mais eficazes, compreensão mútua, melhor desempenho profissional, etc (Chen, 2006). O facto de um conflito ter um resultado positivo ou negativo, é influenciado pela forma como se lida com o conflito e pelos métodos utilizados na sua resolução. Esta questão salienta a importância de adotar boas estratégias de resolução de conflitos.

Jhonson & Jhonson (1996) declaram que os conflitos são resolvidos construtivamente quando resultam em algo que deixam todas as partes satisfeitas, melhoram a relação entre elas e a capacidade para resolverem conflitos futuros de uma forma construtiva. A Educação para a Resolução de Conflitos (ERC) define a resolução de conflitos como uma filosofia e um conjunto de competências que ajudam indivíduos e grupos a melhor compreender e lidar com o conflito à medida que este surge em todos os aspetos das suas vidas (Batton, 2002).

4.2. Competências de Gestão de Stress e Gestão de Conflitos

Thomas e Kilmann identificam **cinco estilos de gestão de conflitos**:

- ✓ Alojar - quando se coopera a um nível elevado. Pode ser à sua própria custa, contra as suas próprias metas, objetivos e resultados desejados. Esta abordagem é eficaz quando a outra parte é o perito ou tem uma solução melhor. Pode também ser eficaz para preservar relações futuras com a outra parte;
- ✓ Evitar - quando simplesmente se evita o problema. Não se está a ajudar a outra parte a atingir as metas, nem a perseguir assertivamente as suas próprias metas. Isto acontece quando se está perante uma questão ou quando não se tem qualquer hipótese de vencer. Também pode ser eficaz quando a questão é muito importante ou a atmosfera está emocionalmente carregada, e é necessário criar algum espaço. Por vezes, as questões resolver-se-ão por si próprias, mas "a esperança não é uma estratégia". Em geral, evitar não é uma boa estratégia a longo prazo.
- ✓ Colaborar - quando se faz parceria ou par com a outra parte para alcançar ambos os objetivos. Abandona-se o paradigma "ganhar-perder" e procura-se o "ganhar-ganhar-ganhar". Isto pode ser eficaz para cenários complexos em que é necessário encontrar uma solução nova. Isto também pode significar reenquadrar o desafio para que se crie um espaço que albergue as ideias de todos. A desvantagem é que requer um alto grau de confiança e chegar a um consenso pode exigir muito tempo e esforço para que todos participem e sintetizem as ideias;
- ✓ Competir - a abordagem "ganhar-perder". Atua de uma forma muito assertiva para atingir os seus objetivos, sem procurar cooperar com a outra parte, e isso pode acontecer à custa da outra parte. Esta abordagem pode ser apropriada para emergências quando o tempo é essencial ou quando é necessária uma ação rápida e decisiva, e as pessoas estão conscientes da abordagem e apoiam-na;
- ✓ Comprometer - o cenário de "perder-perder", em que nenhuma das partes consegue realmente o que quer. Isto requer um nível moderado de assertividade e cooperação. Pode ser apropriado para cenários em que é necessária uma solução temporária ou em que ambas as partes têm objectivos igualmente importantes. A dificuldade é assumir um compromisso como uma saída fácil quando a colaboração produziria uma solução melhor. Ao conhecer os próprios padrões individuais por defeito, melhora a auto-consciencialização. Isto significa que, ao conhecer-se os padrões individuais de atuação, é necessário tê-los em consideração e explorar alternativas. Utilizando uma abordagem baseada em cenários, pode-se escolher estilos de gestão de conflitos mais eficazes e testar a sua eficácia (Thomas & Kilmann, 1974).

4.3. Estratégias para lidar com conflitos

Existem cinco estratégias-chave para a resolução de conflitos:

- Negociações para a resolução de problemas: Quando o objetivo e a relação são altamente importantes para os intervenientes, são iniciadas negociações de resolução de problemas para

resolver o conflito. Procuram-se soluções que garantam que ambos atingem plenamente os seus objetivos e que quaisquer tensões ou sentimentos negativos são dissipados.

- Alisamento: Quando o objetivo é pouco importante, mas a relação é de grande importância, uma pessoa desiste dos seus objetivos para que a outra pessoa possa alcançar os seus. Isto é feito para manter a relação com a mais alta qualidade possível. Se o professor detetar que os objetivos ou interesses de um aluno no conflito são muito mais fortes do que os outros, o professor pode facilitar o alisamento do conflito. O alisamento deve ser feito com bom humor.
- Forçar negociações ganhar-perder: Quando o objetivo é muito importante, mas a relação não é, os estudantes procuram alcançar os seus próprios objetivos à custa dos objetivos da outra pessoa. Fazem-no forçando ou persuadindo a outra pessoa a ceder. Estão a competir por uma vitória.
- Comprometimento: Quando tanto o objetivo como a relação são moderadamente importantes e não parece viável a satisfação plena das necessidades de ninguém, é necessário desistir de parte dos objetivos individuais e, possivelmente, sacrificar parte da relação para se chegar a um acordo. O compromisso pode envolver o encontro no meio ou o atirar de uma moeda ao ar. O compromisso é frequentemente utilizado quando os estudantes desejam envolver-se em negociações para a resolução de problemas, mas não têm tempo para o fazer.
- Retirada: Quando nem o objetivo, nem a relação são importantes, pode-se desistir completamente do objetivo individual e evitar o problema com a pessoa. Por vezes é bom que ambas as partes se retirem do conflito até se acalmarem e controlarem os seus sentimentos.

Durante uma negociação de conflito, é também importante realçar a importância de:

- Empatia: o pilar da boa comunicação e a ligação entre professor e aluno, o que permite compreender os sentimentos e motivações um do outro;
- Assertividade: ser capaz de expor o seu ponto de vista, emoções ou opiniões sem provocar uma atitude defensiva, através de uma frase autoafirmativa que diz aos alunos o que pensar sem o culpar, não o colocar como adversário. O professor, ao negociar um conflito, deve estabelecer a sua posição e fomentar a autoconfiança, limitando assim as situações de abuso e de ataque aos alunos;
- Escuta ativa: uma ferramenta útil para obter mais informações, corroborando informações para que o aluno saiba que foi ouvido. Quando ouvimos ativamente, estamos a pedir esclarecimentos, parafraseando, definindo e contextualizando. Algumas estratégias de escuta ativa são: repetir por eco, repetição do que o outro disse, reformulação, expressão por palavras do que foi compreendido, resolução de dúvidas ou perguntas, resumo e ordenação de informação ou reflexão do sentimento.
- Feedback: o professor deve apoiar e encorajar comportamentos positivos, corrigindo os inapropriados. Para pôr em prática o feedback, é necessário que o aluno saiba o que o professor sente e o que pensa.

4.4. Lócus de Controlo interno e externo

O Lócus de Controlo (LOC) implica a tendência para compreender o que nos acontece na vida, como resultado das nossas próprias ações (i.e. lócus de controlo interno), em oposição a fatores externos (i.e. lócus de controlo externo). As pessoas com maior lócus de controlo interno tendem a querer controlar o seu ambiente, enquanto as pessoas com maior lócus de controlo externo sentem-se, frequentemente, desamparadas porque percebem que os resultados que têm na vida, vão além do seu próprio controlo (Keenan & McBain, 1979).

O Locus de controlo é um conceito psicológico, desenvolvido por Julian e Rotter, que se refere ao grau em que cada indivíduo acredita que controla as situações, experiências e resultados na sua vida. Em educação, geralmente o conceito refere-se à forma como os alunos encaram o sucesso e o fracasso académico.

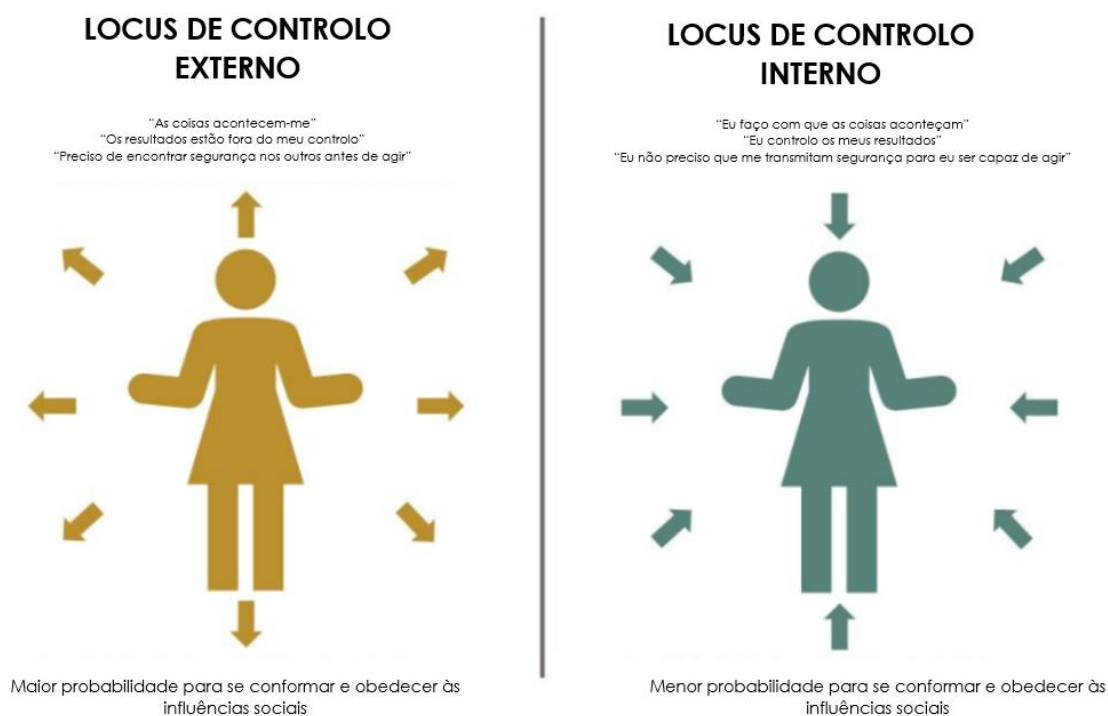


Figura 8: Locus de Controlo Externo e Interno

O locus de controlo tem sido, também, definido como **uma estratégia de coping**. Por exemplo, colocar a causa de um resultado na responsabilidade dos outros (i.e. locus de controlo externo), é uma questão que tem sido relacionada com o evitamento, resignação, maior *stress* e saúde mais fragilizada. O locus de controlo interno tem sido associado à busca por ajuda e pensamento positivo, assim como a níveis inferiores de *stress* no trabalho (Gore et al., 2016). A seguinte tabela ilustra outros exemplos (Perry, 2019):

LOC Externo	LOC Interno
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crença de que o sucesso ou a falha resultam da sorte, oportunidade, fé, entre outros aspetos. ✓ Tendência para ser negativo, desistir facilmente. ✓ Não inicia contacto nem tenta reparar relações fragilizadas. ✓ Sentimento de vitimização por doença e <i>stress</i> e adoção de poucas ações preventivas. ✓ Instabilidade emocional, ansiedade e raiva. ✓ Falta de confiança nas próprias capacidades e dúvida constante sobre o sucesso em atingir objetivos difíceis. ✓ Dependência de outras pessoas, em tarefas que podem ser feitas de forma autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilização pelos sucessos, mas também pelos erros ou fracassos. ✓ Menor propensão a doenças relacionadas com o <i>stress</i>, ansiedade ou depressão. ✓ Elevada realização e expectativa de bom desempenho. ✓ Maior independência, realização e dominância. ✓ Colocação constante de esforços para atingir objetivos. ✓ Reconhecimento das competências e conhecimentos necessários para ultrapassar desafios. ✓ Maior consciencialização sobre a saúde, obrigação constante em manter uma alimentação saudável, exercício físico regular, consultas de rotina.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionar o facto de sentir emoções e sensação de futilidade face a qualquer resposta a um evento de vida. ✓ Esforço passivo e resignado para superar desafios, uma vez que as suas ações não terão impacto no resultado. ✓ Os eventos não são totalmente analisados, pelo que dificulta tomar decisões concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamento positivo e relaxado sobre o futuro (maior controlo sobre a vida, leva a menos stress). ✓ Não depende dos outros para ter sucesso. ✓ Respeito para consigo mesmo e confiança nas capacidades.
---	---

4.5. A importância do autocuidado e de estratégias de coping positivas

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define o autocuidado como “A capacidade dos indivíduos, famílias e comunidades promoverem saúde, prevenirem doenças, e manterem a saúde”. O autocuidado é importante para mantermos uma relação saudável connosco próprios e, consequentemente, com os outros, e tem demonstrado ter diversos benefícios para a saúde física e psicológica (Canadian Mental Health Association, 2021):

- ✓ **Saúde mental e bem-estar.** Arranjar tempo para atividades de autocuidado é benéfico para aliviar o *stress* e evitar a exaustão mental: ligações com os outros, exercício físico diário (liberta hormonas como endorfina e serotonina, que melhoram o estado de espírito, ajudam a pensar de forma mais clara e reforçam a memória), *mindfulness*, passatempos.
- ✓ **Stress e ansiedade.** Um estado contínuo de *stress* aumenta o risco de desenvolver ansiedade, depressão e esgotamento no trabalho. Quando consideramos o autocuidado, o sistema nervoso parassimpático é estimulado, o que nos permite relaxar a mente e o corpo. Atividades para aliviar o *stress* incluem: respiração abdominal profunda, exercício, yoga, visualização de filmes, etc.
- ✓ **Prevenção de doenças.** Atividades de autocuidado que reforçam o sistema imunitário, tais como uma higiene cuidada, nutrição e um estilo de vida ativo, podem prevenir doenças como problemas cardíacos ou cancro.
- ✓ **Maximização da produtividade.** Priorizar o autocuidado reforça as capacidades cognitivas, incluindo maior foco e concentração, e ajuda a ser mais produtivo. A autocuidado ajuda-nos a atingir o máximo potencial, pelo que o desempenho profissional irá, naturalmente, ser reforçado.
- ✓ **Reforço das relações pessoais.** Um dos equívocos mais frequentes, em relação ao autocuidado, é ser considerado como um ato egoísta. No entanto, não conseguimos apoiar os outros se não cuidarmos nem arranjarmos tempo para nós próprios. As relações e ligações com os outros são reforçadas quando atingimos o máximo potencial por cuidarmos de nós próprios. Podemos incluir as pessoas mais significativas na nossa rotina de autocuidados, como fazer uma caminhada em família.

Autocuidado e estratégias de coping positivas

Físico	<ul style="list-style-type: none"> Caminhadas na natureza Consultas de rotina regulares Alimentação equilibrada Manter uma boa rotina de sono Higiene cuidada Não fumar Beber com moderação
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de qualidade com pessoas significativas Definição de objetivos profissionais Aprender coisas novas Envolver-se em passatempos que gosta

	Desligar-se do telemóvel Praticar uma autorreflexão positiva
Emocional	Meditar Escrever um diário Ter autocompaixão Ser autocompreensivo, sem julgamentos (https://www.betterup.com/blog/how-to-fine-tune-your-gratitude-practice) Sentir gratidão Treinar a respiração para regular emoções Praticar atos bondosos
Profissional	Usufruir dos dias de férias Ter tempo para si próprio antes das reuniões Aprender uma nova <i>soft skill</i> Trabalhar numa organização que prioriza o bem-estar dos colaboradores Tornar-se mentor

4.5.1. Estratégias para ajudar os outros a encontrarem pensamentos positivos

O pensamento automático refere-se aos pensamentos imediatos que ocorrem com base nas crenças que as pessoas têm sobre si próprias e sobre os outros (Soflau & David, 2017), e pode traduzir-se por imagens, palavras que vêm à cabeça, em resposta a um gatilho específico. O pensamento automático negativo faz parte da experiência humana, mas é possível desafiar esta tendência, ao cultivar a autoconsciencialização. Os estudos demonstram que existem diversas consequências quando tendemos a ter mais pensamentos automáticos negativos, comparados aos pensamentos automáticos positivos (e.g. esgotamento; depressões; ansiedade; baixa autoestima) (Hicdurmaz et al., 2017; Chang et al., 2017). Os pensamentos automáticos positivos podem compensar as consequências negativas dos pensamentos automáticos negativos.

Não somos capazes de controlar os pensamentos automáticos de forma direta, uma vez que são respostas instintivas, que têm por base as nossas crenças, mas podemos controlar, indiretamente, estes pensamentos, ao questionarmos as crenças que estão na sua base. Por exemplo “De que forma a minha interpretação está a afetar a situação?”; “Como posso interpretar esta situação de outra forma?”; “O que poderia fazer para mudar esta situação para melhor?”; “O que poderia fazer de diferente, numa próxima vez?”. De seguida, apresentamos alguns exemplos de **como podemos tornar comentários e pensamentos negativos, em algo mais positivo**:

Pensamentos negativos	Pensamentos positivos
Tenho de ser bom em tudo, para valer a pena.	Valho a pena simplesmente pelo que sou.
Todos têm de gostar de mim, senão não me sinto bem.	Sinto-me bem como sou.
Todos os problemas têm de ter uma solução perfeita e quando isto não acontece, é porque é mesmo mau.	Existem diversas soluções, só tenho de encontrar a mais acertada.
Vou desiludir toda a gente, se mudar de ideias.	Tenho o poder de mudar de ideias. Os outros vão compreender.

Falhei e envergonhei-me.	Sinto-me orgulhoso por ter, pelo menos, tentado. Foi um ato corajoso.
Nunca fiz isto antes e vou fazê-lo mal.	Esta é uma ótima oportunidade para aprender com os outros e crescer.
Não há forma de isto resultar.	Posso e vou dar o meu melhor, para que resulte.

Módulo V – Gestão de grupos*

A gestão de grupos é a capacidade de um indivíduo/organização gerir e coordenar um grupo de pessoas, para desempenharem tarefas. Envolve competências como trabalho em equipa, comunicação, definição de objetivos e avaliações de desempenho. A gestão de grupos pode, ainda, ser descrita como a capacidade de identificar problemas e resolver conflitos de uma equipa, através de métodos eficazes e estilos de liderança apropriados para aumentar a produtividade e desenvolver uma equipa competente (Aamodt, 2015).

1.1. O papel do Coordenador de Mentores, num grupo

Enquanto gestor de uma equipa/grupo, o coordenador de mentores tem um conjunto de responsabilidades específicas sob o grupo, tais como (Kramer-Simpson, 2018):

- ✓ Selecionar e emparelhar o mentor e o mentorando, e reemparelhar (se necessário);
- ✓ Coordenar as sessões de formação (se aplicável);
- ✓ Acompanhar o progresso das relações e dos resultados;
- ✓ Organizar o fecho do programa ou realizar reuniões periódicas com os mentores e mentorandos, para partilha de experiências e acompanhamento do processo de mentoria;
- ✓ Gerir o programa de mentoria;
- ✓ Motivir e apoiar as relações de mentoria;
- ✓ Garantir que os processos de mentoria são concluídos com sucesso;
- ✓ Realizar avaliações esporádicas do programa de mentoria e atualizar o programa em conformidade;
- ✓ Envolver-se regular e efetivamente com os mentores, mentorandos e outros stakeholders (e.g. equipas de liderança das organizações; organizações parceiras);
- ✓ Estar disponível e acessível para os mentores e mentorandos que necessitem de apoio;
- ✓ Moldar as competências e os comportamentos ao contexto em que ocorre o processo de mentoria.

1.2. Benefícios e desafios de trabalhar com grupos

Trabalhar com grupos pode, por vezes, ser uma tarefa intimidante e que nos traz alguns desafios. Ao saber das vantagens e possíveis dificuldades ao trabalhar num ou com um grupo, podemos capitalizar as vantagens e minimizar as barreiras que dificultam o sucesso. Vamos analisar alguns dos benefícios e dos desafios que podem ser encontrados, ao trabalhar com grupos (Burke, 2011):

1.2.1. Benefícios

- a) Os grupos possuem **mais informação** do que uma pessoa individual, além de terem mais recursos, ferramentas e informação disponíveis, dada a variedade de *backgrounds* (profissional, cultural) e experiências.

- b) “Duas cabeças pensam melhor que uma” – trabalhar em grupo traduz-se por um fator crucial na resolução de problemas.
- c) As pessoas recordam-se mais facilmente das **discussões em grupo**, pois a aprendizagem em grupo motiva a própria aprendizagem. O trabalho em pequenos grupos, onde a discussão de grupo é encorajada, reforça a compreensão e o conhecimento é retido por mais tempo.
- d) Trabalhar com e num grupo permite que as pessoas ganhem uma visão mais precisa sobre a forma como os outros as veem, uma vez que trabalhar em grupo permite obter **feedback** que pode ajudar todos os membros a ter uma melhor avaliação sobre o seu desempenho, atitudes e comportamentos.
- e) Permite desenvolver diversas competências interpessoais e *soft skills* que são altamente valorizadas pelos empregadores (trabalho em equipa, liderança, comunicação, etc), em diversos contextos.

1.2.2. Desafios

a) Fraca comunicação

A fraca comunicação é um desafio comum no trabalho em grupo e pode levar a desentendimentos (e.g. suposições sobre tarefas, interpretações erradas sobre o que é atribuído e a quem, não compreender papéis e responsabilidades, trabalhar numa tarefa errada ou com métodos inapropriados, etc). Uma das responsabilidades do coordenador de mentores é garantir que os mentores conhecem alguns métodos para comunicar e partilhar experiências entre si.

Soluções possíveis: motivar a comunicação, através de reuniões de grupo regulares, grupos de emails ou através de uma aplicação para trocar mensagens em grupo, encorajando os envolvidos a pensar sobre como podem reforçar as suas competências de comunicação, criar um ambiente de trabalho onde as pessoas se sentem confortáveis para expressar as suas ideias.

b) Conflitos entre os membros do grupo

É natural surgirem conflitos ao trabalhar em grupo, os quais devem ser vistos como necessários para resolver questões do grupo. Ainda assim, por vezes podem escalar e ter um impacto negativo.

Soluções possíveis: não deixar que os sentimentos pessoais afetem o trabalho; tentar encontrar uma base comum para conseguir uma reconciliação; ir diretamente de encontro aos conflitos e trabalhar sobre a causa do conflito, enquanto grupo; respeitar e reter as ideias dos outros; compreender que o trabalho em equipa requer negociação e compromisso; quando parecer impossível encontrar um acordo, fazer uma pausa e reunir novamente, mais tarde; usar as estratégias apresentadas no capítulo de gestão de conflitos.

c) Membros do grupo dominantes

Ao trabalhar em grupo, todos devem ter oportunidade de contribuir com a sua perspetiva e ideias, mas alguns indivíduos têm tendência para dominar a conversa.

Soluções possíveis: definir limites de tempo para contribuições individuais (e.g. 3 minutos para partilhar algum desafio do processo de mentoria e mais tempo para discussão de grupo); lembrar o grupo de que é importante ouvir e respeitar todas as opiniões; definir regras de rotatividade para que todos tenham oportunidade de falar; lembrar que todas as opiniões são válidas.

d) Fraco envolvimento

Quando os membros do grupo se sentem envolvidos no seu trabalho, há uma maior probabilidade de trabalharem arduamente para os seus objetivos e obterem resultados mais positivos. Além disso, é importante sentir uma ligação com o trabalho ou com um determinado projeto, pois ajuda a que os membros do grupo mantenham o foco e o entusiasmo, o que pode realçar a qualidade do trabalho e a produtividade. Por outro lado, quando há uma fraca ligação, pode haver uma redução da produtividade e perda de motivação o que, conseqüentemente, diminui o envolvimento.

Soluções possíveis: enquanto gestor, é importante envolver, desde cedo, os mentores nos processos de mentoria, mostrando os benefícios de se tornar mentor e dando apoio sempre que necessário; dar

feedback positivo para motivar as pessoas e salientar a importância do seu trabalho enquanto mentores. Nas reuniões, focar nos resultados positivos atingidos até ao momento.

1.3. Como manter o grupo motivado: estratégias e dinâmicas de grupo

Neste subcapítulo, poderá encontrar alguns exemplos de dinâmicas de grupo que poderá aplicar no seu contexto, de forma a construir um espírito de grupo que promova as relações de mentoria, assim como a motivar os seus participantes.

1) “Regras nacionais no trabalho de grupo” (Fonte: Manual EUpTrain, 2022)

Descrição: Este é um exercício de role-play que ajuda a manter, presentes, as regras e, ao mesmo tempo, estimula a criatividade e promove dinâmicas de grupo e interação.

Tempo: 45min

Material: Cartões com regras e instruções

Passos para a implementação:

Os participantes são divididos em grupos de 5-7 elementos e recebem cartões com regras e instruções.

- Criminoso - Têm de tentar criar as regras mais simples. Lema: “mais diversão, menos trabalho”. Deixar as ideias malucas fluírem.
- Padre - São a consciência do grupo, devem criar ideias opostas à do criminoso, pelo que devem ser regras saudáveis e agradáveis. Lema: “Desfrute do momento, mas tenha em consideração os outros e as coisas à sua volta”. Deixar fluir as ideias mais éticas e orientadas para a disciplina.
- Governador - São os que mantêm a democracia, ouvem as pessoas. Lema: “As pessoas é que sabem”. Liderar o processo de voto e escrever as regras.
- Cidadão comum - Ouvem o criminoso e o padre. Mudam as suas regras para umas que sejam mais ajustadas e votam sobre a sua necessidade ou não. Lema: “Precisamos de uma vida equilibrada entre trabalho e diversão”.

Depois de as regras serem distribuídas pelos grupos, o facilitador conta a história “O vosso grupo vive numa cidade pequena e é semelhante a este grupo de formação. A cidade é composta por um público diverso que vive em comunidade. A cidade é composta por cidadãos comuns, um padre, focado no vosso bem-estar, um criminoso, focado na vossa diversão, e um governador que ouve os seus cidadãos. A vossa tarefa é definirem as regras da cidade, enquanto desempenham o papel que vos foi atribuído. Têm 20 minutos para desenvolver 10 regras para a vossa vida, durante esta formação”.

Os participantes devem discutir as regras durante 20 minutos. O processo deve ser: O criminoso sugere uma regra descontraída e divertida (Por exemplo: “Podemo-nos divertir sem limite de tempo). O padre sugere que esta regra é disparatada e muda-a (Por exemplo: Precisamos de nos concentrar de manhã, vamos definir que a hora de deitar é às 22:00h). O governador dá a palavra aos cidadãos. Os cidadãos desenvolvem uma regra equilibrada (Por exemplo: não é permitido ouvir música depois das 23:00h. Se quiserem ouvir até mais tarde, tem de ser numa zona afastada dos quartos). O governador pede para que seja feita uma votação em relação à regra. Se for aceite, o governador aponta-a. Após os 20 minutos de discussão, cada grupo deve ter um conjunto de 10 regras.

O facilitador assume o papel de presidente e sugere que se faça a lei do país e a unificação das cidades. Pede para que cada cidade anuncie as suas regras e anota-as para discussão, se necessário.

2) Check-In na Montanha-russa (Fonte: <https://toolbox.hyperisland.com/>)

Descrição: Este método permite uma imagem comum dos sentimentos do grupo. Fazer o check-in é uma forma simples de começar uma reunião ou uma atividade de grupo. O recurso à metáfora da montanha-russa permite ajudar os participantes a pensarem de forma diferente, sobre como se sentem. As pessoas são convidadas a colocarem-se em diferentes pontos da montanha-russa, explicando os sentimentos dominantes nesse momento.

Tempo: 20min

Material: Flipchart

Passos para a implementação:

- Passo 1: Juntar o grupo em semicírculo, junto a um flipchart/quadro branco. Explicar o objetivo de fazer o check-in, que é uma ferramenta importante para perceber o grau emocional do grupo, abordar quaisquer receios ou necessidades. Explicar que este é um método para explorar os sentimentos de todo o grupo, de forma visual e lúdica. Em alguns casos, alguns participantes podem rejeitar a sua participação. É importante garantir que toda a gente tem oportunidade de participar, mas que se alguém escolher não o fazer, deve apenas confirmar, no final da sessão e de forma individual, se existe alguma questão que necessita de ser resolvida.
- Passo 2: Desenhar uma linha ondular ao longo de todo o flipchart/quadro branco, semelhante a uma montanha-russa com *loops*, subidas íngremes e zonas planas.
- Passo 3: Explicar que nos vamos desenhar na montanha-russa, descrevendo o nosso estado de espírito atual e depois partilhar o que sentimos com o grupo. Vamos fazer isto de forma individual, seja de forma aleatória ou com uma ordem certa.
- Passo 4: Dar, a cada participante, o tempo que considera necessário e prático. Pode ser apenas uma palavra, ou até 5 -10 minutos.
- Passo 5: quando todos tiverem falado e, caso haja tempo, olhar para a montanha-russa enquanto grande grupo e partilhar/discutir pensamentos que surjam.

3) Modelo GROW (Fonte: <https://toolbox.hyperisland.com/>)

Descrição: o Modelo GROW (acrónimo para as palavras "Goal, Reality, Obstacles/Options, and Will", em português "Objetivo, Realidade, Obstáculos/Opções e Ir") é um recurso utilizado em conversas, reuniões, e na liderança diária para estruturar as sessões de mentoria.

Tempo: 30min

Material: Tabela do Modelo GROW impressa

Passos para a implementação:

Apresentar esta tabela aos participantes e convidá-los a refletir nos tópicos do Modelo GROW, com foco no processo de mentoria. Discutir os resultados. Aplicar este exercício em diferentes momentos do processo de mentoria, para avaliar o progresso e permitir que os mentores mudem a sua abordagem, caso algo não esteja a correr bem.

Objetivo	Realidade	Obstáculos	Próximos Passos
<p>O que pretende atingir?</p> <p>O que é importante, para si, neste momento?</p>	<p>O que está a acontecer, atualmente? O que funciona melhor, atualmente?</p>	<p>Quais as barreiras? Que estratégias utilizou? Resultaram?</p>	<p>Quais os próximos passos? Qualquer que seja o primeiro passo, consegue identificar algo que o esteja a impedir de dá-lo?</p>

4) Raízes do Sucesso (Fonte: <https://toolbox.hyperisland.com/>)

Descrição: o objetivo é que o grupo construa uma lista de condições essenciais para atingir o sucesso, em situações complexas. Este exercício pode desbloquear histórias de sucesso "ocultas" e potencia uma discussão sobre o que resulta melhor, descobrindo as raízes do que torna o sucesso possível.

Tempo: 40min

Material: Flipchart

Passos para a implementação:

- Passo 1: descrever o processo e especificar um tema ou que tipo de história é esperado, por parte dos participantes. Convidar os participantes a "contar uma história sobre alguma situação em que tenham trabalhado num desafio com outras pessoas e se tenham sentido orgulhosos do resultado. Qual é a história e o que permitiu atingir o sucesso?" especificar que o objetivo é descobrir raízes do sucesso.
- Passo 2: a pares, os participantes fazem turnos na condução de uma entrevista e contam uma história de sucesso, dando atenção ao que permitiu que esse sucesso fosse atingido.

- Passo 3: cada par reconta a história ao grupo e todos os participantes ouvem o que permitiu atingir o sucesso, tirando notas sobre essas informações.
- Passo 4: recolher ideias e padrões do grande grupo, de forma a estarem sumarizados e visíveis, numa folha de flipchart.
- Passo 5: refletir em que medida estes fatores de sucesso podem ser aplicados na mentoria.

5) Mapa de Feedback (Fonte: <https://toolbox.hyperisland.com/>)

Descrição: este é um exercício de feedback para ajudar os participantes a fornecerem um feedback claro e específico, sobretudo depois de trabalharem em conjunto, por um longo período. O grupo faz um mapeamento das ligações entre as pessoas e utiliza pontos de interação específicos para devolver feedback.

Tempo: 40min

Material: Flipchart

Passos para a implementação:

- Passo 1: explicar que o objetivo é dar apoio aos membros da equipa, dando feedback mais claro e eficaz, através da compreensão das ligações entre si.
- Passo 2: recorrer ao flipchart para escrever os nomes de cada membro da equipa, com espaços entre si.
- Passo 3: os membros do grupo começam a mapear as relações profissionais que mantêm entre si, desenhando linhas que ligam, o mais possível, os membros da equipa.
- Passo 4: continuar até que o mapa esteja cheio de ligações e pedir aos participantes para identificarem três pontos de interação específicos, os quais gostariam que fossem abordados em forma de feedback.
- Passo 5: depois de todos terem escolhido os seus pontos de interação, pedir aos elementos do grupo para darem feedback, referindo o que correu bem nessa interação, sempre com a intenção de ajudar a outra pessoa a evoluir.
- Passo 6: depois de todos terem dado feedback, juntar os participantes em grande grupo para uma breve reflexão sobre como se sentiram durante o exercício.

6) Resposta ao Conflito (Fonte: <https://toolbox.hyperisland.com/>)

Descrição: esta atividade permite fazer uma reflexão sobre conflitos passados, tendo isso como base para criar *guidelines* para uma gestão eficaz de conflitos. Consiste, então, na forma simplificada do modelo de Thomas-Kilman de respostas ao conflito, de forma a promover uma discussão reflexiva.

Tempo: 45min

Material: --

Passos para a implementação:

- Passo 1: pedir aos participantes para pensarem sobre conflitos de grupo que tenham experienciado neste ou noutro grupo, dentro ou fora da organização/projeto. Esta é uma parte da atividade que é feita de forma individual, com a identificação do máximo de conflitos significativos possível.
- Passo 2: tendo por base os conflitos que foram identificados, pedir aos participantes para classificarem cada um deles, numa escala que varia entre 1 e 3 (1 = conflito que consegui gerir bem; 2 = conflito que consegui gerir de alguma forma; 3 = conflito que não consegui gerir bem)
- Passo 3: pedir aos participantes que façam uma reflexão individual e depois discutam as suas reflexões a pares ou em grupos de três, respondendo às seguintes questões: que respostas ao conflito consegui identificar? Que comportamentos e ações foram eficazes para resolver os conflitos? Que comportamentos e ações não foram eficazes na resolução de conflitos?
- Passo 4: com base nas reflexões feitas em pequenos grupos, pedir a cada pessoa para identificar 2-3 *guidelines* para uma gestão de conflitos eficaz, as quais devem ser consideradas pelo grande grupo, a partir desse momento.
- Passo 5: pedir a todos os participantes para partilharem as suas *guidelines* com o grande grupo e acordarem quais as que irão ter em consideração. Escrever essas *guidelines* acordadas, e partilhar, posteriormente, com o grupo.

1.4. Liderança transformacional

A liderança transformacional é um estilo de liderança que implica determinados comportamentos/atividades, para os líderes, que realça o desempenho e os resultados globais da organização. Tem sido considerado o estilo de liderança ideal, pelo seu potencial de transformar as atitudes, crenças e comportamentos das pessoas. Um líder transformacional inspira as pessoas/grupo a sentirem-se motivadas e a irem além dos seus atuais níveis de desempenho e realização (Anderson, 2017). A liderança transformacional é a capacidade de conseguir que as pessoas queiram mudar e reforçar o seu desempenho. Este estilo envolve a avaliação das motivações do grupo, de forma a satisfazer as suas necessidades e a valorizar os colaboradores (Northouse 2001).

Os 4 I's da Liderança Transformacional



Figura 9: Os Quatro I's da Liderança Transformacional
(influência idealizada, motivação inspiracional, estímulo intelectual, consideração individualizada)

A liderança transformacional assenta em 4 fatores principais, também conhecidos como os “**Quatro I's**”, que ajuda os gestores a utilizarem esta abordagem, durante a mentoria (Northouse, 2001):

- **Influência idealizada** – o coordenador age enquanto exemplo e modelo para as pessoas que lidera. Estas sentem-se respeitadas e confiantes para fazer boas decisões em relação à organização/programa. As ações do líder refletem preocupação com o grupo e elevados padrões éticos, o seu comportamento é consistente, dá aos colaboradores um forte sentido do que representa um comportamento adequado. Os líderes dão prioridade às necessidades dos outros e não às suas próprias necessidades, geram confiança e respeito nos outros. Por outras palavras, as pessoas que observam este tipo de comportamento e atitudes, tendem a ambicionar replicá-los, também.
- **Motivação inspiracional** – o coordenador motiva os colaboradores para se comprometerem com a visão da organização, o que promove um espírito de equipa para atingir objetivos de crescimento do mercado da organização. O líder inspira o grupo, promove uma visão partilhada, gera entusiasmo no trabalho desenvolvido e promove uma visão otimista, de forma a encorajar o grupo a acreditar que consegue ir de encontro aos desafios. A motivação inspiracional reforça a relevância que os colaboradores atribuem ao trabalho ou a tarefas específicas.
- **Estimulação intelectual** – o coordenador inclui atividades, como questionar as crenças e voltar a dar significado, enquanto forma de encorajar o grupo a desenvolver novas ideias. Neste estilo de liderança, o líder não critica, publicamente, os membros do grupo, pelos seus erros ou por terem uma ideia oposta à do líder. A estimulação intelectual é consistente com as atividades de desenvolvimento da carreira, ao nível da mentoria, pois proporciona atividades desafiantes e “fora da caixa”. Este é um fator que está relacionado com a capacidade do coordenador desafiar o conjunto atual de crenças ou perceções do grupo, face à inovação, pensamento crítico ou resolução de problemas.
- **Consideração individual** – o coordenador que assume o papel de mentor, *coach* ou conselheiro de grupo, encoraja os seus membros a atingirem os seus objetivos. Um líder que considera este fator enquanto estilo de liderança, tem em consideração as necessidades individuais do grupo (e.g. crescimento pessoal, progressão de carreira, desenvolvimento de competências, etc). Este

tipo de líder propicia novas oportunidades de aprendizagem num ambiente favorável, em que as diferenças individuais são tidas em consideração. A consideração individual implica, ainda, que o líder tenha de fazer uma monitorização do trabalho do grupo, dando feedback construtivo, não para controlar os membros do grupo, mas para lhes dar orientação.

	BOSSSES are people who...	LEADERS are people who...
	direct	show
	know everything	are always learning
	know how it's done	show how it's done
	create followers	create more leaders
	give orders	give direction
	demand respect	deserve & earn respect
	give answers	give advice
	use "you" and "I"	seek solutions
	blame	use "let's"
	talk first	admit mistakes
	take credit	take responsibility
	criticize	listen first
		give credit
		coach

Figura 10: As diferenças entre um "patrão" e um líder. (Patrão: direciona, sabe tudo, sabe como é feito, cria seguidores, dá ordens, exige respeito, dá respostas, usa o "tu" e "eu", culpabiliza, fala primeiro, tira partido, critica; o Líder: demonstra, está em constante aprendizagem, mostra como é feito, cria mais líderes, orienta, respeita e merece respeito, dá conselhos, procura soluções, usa o "vamos", admite erros, assume responsabilidade, ouve primeiro, dá créditos, orienta).

Módulo VI – O Processo de Mentoria & Implementação

6.1. Perspetiva ecológica/sistémica: interações entre as pessoas e os diferentes contextos

A perspetiva ecológica, introduzida por Bronfenbrenner (1977), tem sido considerada para explorar diversos fenómenos, como a liderança, o abuso e a negligência na infância, as dinâmicas em sala de aula, etc. Bronfenbrenner (2005) descreve a estrutura da ecologia humana como uma "série de estruturas em rede e interligadas" (p. 45). Desta forma, pode ser aplicada em diversos contextos, incluindo na mentoria.

Estas estruturas, indicadas por Bronfenbrenner, incluem **cinco sistemas sociais**:

- **Microsistema** – o mais próximo do indivíduo e inclui as estruturas com as quais o indivíduo tem contacto direto; engloba as relações e interações com o seu meio imediato (família, trabalho, vizinhança);
- **Mesosistema** – ligação entre as estruturas do microsistema da pessoa (ligação entre a igreja e a vizinhança, entre a pessoa e os seus pares);
- **Exossistema** – sistema social mais amplo, no qual o indivíduo não tem uma implicação direta; impacto no desenvolvimento do indivíduo, na interação com alguma estrutura do microsistema; polícia local ou vizinhos: o indivíduo pode não estar diretamente envolvido a este nível, mas sente a força positiva ou negativa envolvida na interação com o seu próprio sistema.
- **Macrossistema** – consiste em valores culturais, costumes, e legislação (e.g. em culturas em que há a crença de que os pais são exclusivamente responsáveis por educar os filhos, é mais provável que essas culturas não disponibilizem tantos recursos para ajudar os pais);
- **Cronossistema** – este Sistema englobe a dimensão de tempo, uma vez que está relacionado com os ambientes da pessoa; altura em que um dos pais morreu, ou algo mais interno, como as mudanças fisiológicas naturais da idade.

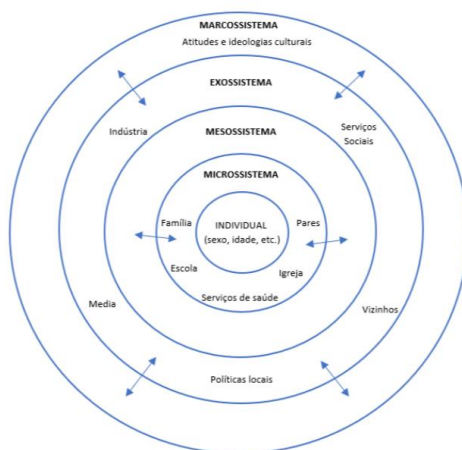


Figura 11: Os sistemas sociais da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner.

Apesar do modelo ecológico ter sido, originalmente, utilizado para reconhecer como os ambientes interagem com os processos individuais de mudança, é aplicável à mentoria. Ao discutir **a mentoria de uma perspectiva ecológica**, devemos considerar a forma como a pessoa (mentor/mentorando) e os sistemas ambientais são interdependentes.

Considerando a perspectiva ecológica na questão da mentoria, há uma mudança de pensar sobre a mentoria como uma interação entre indivíduos (mentor-mentorando), para uma interação entre sistemas. Assim, a mentoria é vista como algo que é moldado pelos sistemas, a vários níveis. Chandler, Kram & Yip (2011) fizeram uma pesquisa sobre fatores individuais e ambientais que influenciam os resultados da mentoria. Nesta abordagem, os autores consideraram **3 níveis da perspectiva ecológica na mentoria**, e como a mentoria é moldada pelos sistemas a múltiplos níveis:

Nível	Descrição	Exemplos
Ontogénico	Nível individual, características individuais psicológicas e demográficas	Características interpessoais da díada mentor-mentorando, personalidade, género, raça, características ideais do mentor e do mentorando, variáveis de capital humano
Microsistema	Contexto/ambiente social imediato, no qual a pessoa interage	Papéis da mentoria, fases, acordo entre mentor-mentorando, características da relação, mentoria formal vs informal, comportamentos relacionais (empatia, sensibilidade, capacitação), características do programa (e.g. formação, modelo de mentoria ou tipo de mentoria), políticas governamentais, clima estabelecido nas sessões de mentoria
Macrossistema	Influência social alargada Fatores culturais, sociais, entre outros	Barreiras sociais da mentoria, dinâmicas de poder, avanços tecnológicos, diferenças culturais, mentoria presencial vs online, influência organizacional

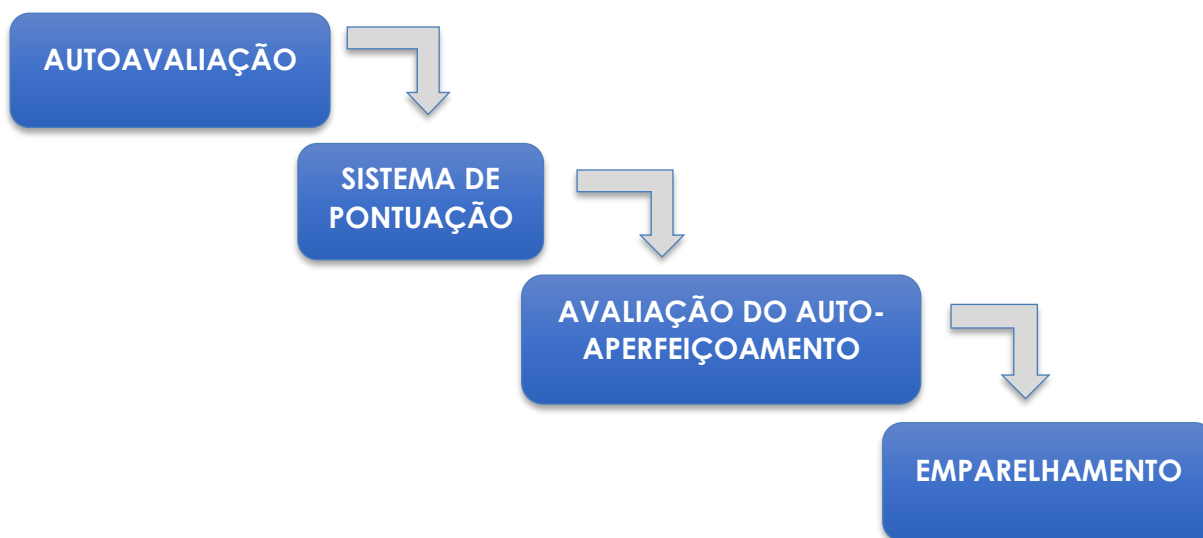
6.2. Avaliação e métodos avaliativos

A parceria do Projeto Inn2Diversity desenvolveu um perfil do Coordenador de Mentores e do Mentor, que engloba a criação de ferramentas de perfil dos coordenadores de mentores, dos mentores e dos mentorandos. A ferramenta do perfil permite integrar o processo de melhoria das competências de ensino: definir perfis, apoiar o processo de recrutamento, seleção e emparelhamento da mentoria (entre coordenadores, mentores e mentorandos), estabelece necessidades de desenvolvimento de competências, permite a execução de programas ajustados/adaptados, além de outros procedimentos.

O perfil de competência engloba:

- Quadro de competências – desenvolvido com base em pesquisa e grupos focais de jovens, para compreender a sua perspectiva de professor ideal e que competências e capacidades um bom professor tem;
- *Blueprint* do perfil – manual de utilização do Perfil de competências, com os passos a implementar nas questões de avaliação, recrutamento, emparelhamento, formação e reforço dos coordenadores e dos mentores.
- Caracterização Online – ferramenta/questionário online para avaliar as competências de coordenadores e mentores, em termos experiência, conhecimento e potencial (útil para adaptar a formação às necessidades dos coordenadores e dos mentores). A ferramenta foi desenvolvida para três grupos-alvo diferentes:
 1. **Coordenadores de mentores** (descrição de competências-chave e respetivos indicadores para gerir a progressão de um programa de mentoria);
 2. **Mentores** (descrição de competências-chave e respetivos indicadores para implementar um processo de mentoria focado nos mentorandos);
 3. **Mentorandos** (descrição de competências-chave do processo de mentoria, e os respetivos indicadores para autoavaliar o progresso).

A ferramenta de caracterização online resulta de processos de avaliação:



6.2.1. Autoavaliação

Cada participante deve preencher o questionário de autoavaliação. Existe um questionário específico para cada um dos papéis definidos: um questionário de autoavaliação do coordenador de mentores; um questionário de autoavaliação do mentor; um questionário de autoavaliação do mentorando. O questionário apresenta um conjunto de afirmações, perante as quais as pessoas devem indicar em que concordam com as mesmas, dependendo da forma como pensam ou agem, uma lista de aspetos positivos (forças) e outra de competências. Cada afirmação traduz diferentes indicadores. Com isto, é possível identificar as competências que precisam de ser reforçadas.

6.2.2. Sistema de Pontuação

A primeira parte do questionário de autoavaliação é uma lista de itens que descrevem o conhecimento, as competências e as atitudes. Tem por base uma escala de Likert que varia entre 1 e 4, de forma a compreender se a pessoa concorda, ou não, com a frase (e.g. “É importante estar consciente da comunicação verbal e não verbal, ao comunicar com alguém”). Neste sentido, se a pessoa escolher “Discordo”, pontua este item com 1, se a pessoa escolher “Concordo”, pontua com 4 pontos.

O questionário tem, ainda, uma lista de aspetos positivos e a pessoa pode escolher quais as que melhor a representam (e.g. “Capacidade para ativar processos de tomada de decisão, de forma autónoma”; “Capacidade para identificar prioridades”; “Gestão de necessidades novas e inesperadas, de forma autónoma”). As competências ausentes, representam os pontos a melhorar ou a serem mais explorados durante a formação ou durante o processo de mentoria.

Por fim, existe uma lista de competências, com uma escala de resposta de Likert que varia entre 1 e 4, para avaliar em que medida a pessoa se sente, ou não, confortável com um determinado comportamento (e.g. “Estabelecer confiança”).

Os resultados do questionário de autoavaliação podem ser fornecidos **de 2 formas diferentes:**

1) Pontuação por Competência

É possível obter uma pontuação bruta para as competências somando os pontos que a pessoa tem em todos os itens para cada competência. Define a pontuação que as pessoas teriam se verificassem todos os 4, todos os 3, todos os 2 e 1 e com esses valores definem-se etiquetas para a adequação do perfil. Por exemplo, para a Comunicação:

Se todos os itens foram cotados com	A pontuação que a pessoa vai ter na competência Comunicação
4	20
3	15
2	10
1	5

Pontuação	
Competências de Comunicação totalmente adequadas	15-20
Competências de Comunicação adequadas	10-15
Competências de Comunicação não adequadas	5-10

Assim, se a pessoa obtém 13 pontos, significa que as suas capacidades de comunicação são **adequadas**.

2) Gráfico RADAR

O gráfico RADAR é uma forma de apresentar as pontuações. Utiliza as pontuações de todas as competências para dar uma imagem global do perfil. Este gráfico não é obrigatório para calcular a pontuação. Exemplo:



Figura 12: Gráfico Radar.

6.2.3. Avaliação do Auto-Aperfeiçoamento

Importa reforçar que a autoavaliação não é uma ferramenta para que as pessoas sejam alvo de julgamentos, mas sim para avaliar as suas forças e fraquezas, relativamente ao conhecimento e competências que são esperados. É importante ter em consideração que a participação num programa de mentoria tem um cariz totalmente voluntário, além de todas as situações já previstas pela legislação em vigor em cada país, como, por exemplo, a introdução dos professores enquanto mentores. Por este motivo, é necessário dar a conhecer os objetivos do projeto e os benefícios que o mesmo terá para os mentorandos.

A autoavaliação é utilizada para:

- Que a direção de uma escola, por exemplo, conheça o perfil dos coordenadores da mentoria, garantindo que as suas competências são avaliadas de forma correta. No final da supervisão, os coordenadores de mentores devem, também, realizar uma autoavaliação final para verificar que competências foram desenvolvidas no processo de mentoria.
- Que o coordenador de mentores tire o máximo de partido do perfil dos mentores, garantindo que as suas competências são avaliadas de forma correta. No final da supervisão, os mentores devem, também, realizar uma autoavaliação final para verificar que competências foram desenvolvidas no processo de mentoria.
- Que o coordenador de mentores faça o emparelhamento do mentor com os mentorandos. com base nos resultados obtidos, o diretor ou o coordenador podem avaliar se existem aspetos que devem ser reforçados através de uma formação.

6.2.4. Emparelhamento

Ao recrutar mentorandos, mentores e coordenadores de mentores, algumas características básicas a ter em consideração são:

- motivação para aprender e para evoluir;
- vontade de abertura à discussão;
- determinação em alcançar os objetivos;

- receptividade ao feedback.

Os principais critérios de seleção dos participantes, para além das competências estritamente relacionadas com o papel, são a correspondência entre competências e necessidades. O exame das necessidades e objetivos dos mentorandos pode servir de orientação na especificação dos critérios de seleção dos mentores, pelo menos em termos de competências, conhecimentos e experiência que os futuros mentores devem possuir:

- Experiência em contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas;
- Fiabilidade e vontade de partilhar conhecimentos, competências ou experiências;
- Forte interesse nas pessoas;
- Capacidade de relacionamento em diferentes contextos.

Os critérios básicos para o emparelhamento entre mentor e mentorando são:

- ✓ Ter em conta o poder sobre o mentorando: o mentor **não deve** ser uma pessoa que ocupa uma posição de poder ou de superioridade hierárquica sobre o mentorando;
- ✓ Assegurar compatibilidade entre as necessidades do mentorando e a experiência do mentor;
- ✓ Considerar pormenores relativos à idade, sexo, experiência profissional e indicação de interesses e necessidades.

Há algumas coisas a ter em mente quando se emparelham mentores e mentorandos, como por exemplo:

- ✓ Dar aos participantes a oportunidade de terem uma palavra a dizer no processo. Talvez um mentorando pudesse selecionar o seu par de entre um conjunto de potenciais mentores.
- ✓ Mostrar clareza sobre os métodos de correspondência, para que os participantes compreendam o processo.
- ✓ Confirmar, ocasionalmente, como está a correr a mentoria para os participantes, após o emparelhamento.
- ✓ Permitir o encerramento do processo de mentoria, se o emparelhamento não tiver sido bem sucedido.

6.3. Limites e confidencialidade

Os limites são uma parte importante de qualquer relação e particularmente importantes na mentoria. Na mentoria, os limites ajudam os mentores e mentorandos a compreender e explorar as expectativas da relação de mentoria. De forma geral, os limites referem-se a regras, *guidelines* e padrões que são esperados na relação estabelecida. Barnett (2008) definiu os limites, no contexto de mentoria, como "regras básicas da relação profissional. Dão estrutura à mentoria, através de orientações para ações e interações adequadas entre o mentor e o mentorando (...) é relevante para todas as relações profissionais que envolvem diferenciação de poder (...) nas relações profissionais, os limites incluem dimensões como o toque, a localização, autorrevelação, tempo, prémios, pagamentos, e espaço pessoal. Os limites podem ser rigidamente impostos, negociados ou violados (pp. 5–6).

Os limites variam em cada relação de mentoria, e é importante ter em consideração a natureza flexível da mentoria. Ainda assim, podemos considerar algumas sugestões para estabelecer e manter limites saudáveis, nas relações de mentoria:

- ✓ Refletir sobre os limites do processo de mentoria, que devem ser estabelecidos desde o início. Exemplo: em que medida sou acessível ao meu mentorando? (em termos de tempo, canal de comunicação, frequência da comunicação, formalidade da relação, tópicos sobre os quais me sinto, ou não, confortável discutir, durante as sessões).
- ✓ Depois de refletir sobre os limites, discuti-los com o mentorando, em que ambas as partes partilham os seus limites e definem os padrões da sua relação. Definir a duração e frequência

das sessões e conversas e como é que isto irá acontecer. Exemplo: dar o número de telemóvel, email, etc. para comunicarem entre as sessões, ou não.

- ✓ Modelar limites adequados. Exemplo: não contactar o mentorando/mentor em horas inapropriadas, se ficou acordado que não estaria disponível nos fins de semana.
- ✓ Ser coerente. Deve ser coerente ao definir as suas expectativas sociais. Se não o for, pode tornar-se confuso ou prejudicial para a relação. Exemplo: se ficar acordado que não vai contactar os mentorandos à noite, tentar cumprir com esta afirmação.
- ✓ Não julgar. É comum os mentores e os mentorandos terem diferentes contextos políticos, normativos, religiosos e culturais, que podem levar a pequenos e/ou grandes desentendimentos, confusões e revolta. Numa relação de mentoria bem-sucedida, estas diferenças não devem ser vistas como barreiras, mas como variáveis que podem levar a um processo mais enriquecedor e gratificante.
- ✓ Evitar limites rígidos. Quando os limites são muito ténues, a relação pode ser prejudicada pela falta de limites ou padrões básicos, mas quando os limites são muito rígidos, podem, igualmente, prejudicar a relação, ao nível da aquisição de confiança e de uma relação mais próxima.
- ✓ Discutir o conceito de confidencialidade e dar alguns exemplos e cenários. Garantir que qualquer gravação ou discussão privada, durante o processo de mentoria, são confidenciais. Se for confrontado com situações, nas quais considera que não consegue garantir a confidencialidade, deve deixar esta questão clara para o seu mentorando.
- ✓ Beneficiar do contrato/acordo assinado no início das sessões, por ambas as partes, para discutir e escrever os limites.
- ✓ Pedir conselhos ao coordenador de mentores, caso surja alguma questão no estabelecimento de limites.

6.4. Fatores de sucesso

Em concordância com programas de mentoria previamente implementados em Projetos Erasmus+ (MPATH, M4All, Rising, Parent'r'us, etc), existem alguns fatores de sucesso que devem ser tidos em consideração, ao implementar um programa de mentoria, em cada uma das fases:

Recrutamento

- Cativar a atenção do participante, através de informação e documentação adequadas, como folhetos e outros materiais que consigam captar a atenção das pessoas;
- Dar a conhecer os benefícios do programa e por que devem, as pessoas, envolver-se numa relação de mentoria, o que ganham com isso;
- Ter em consideração recompensas e mecanismos de reconhecimentos, que vão além de questões monetárias;
- O método mais eficaz para recrutar mentorandos é através de entrevistas pessoais, entrevistas de grupo, apresentações/sessões abertas para os profissionais;
- O método mais eficaz para recrutar coordenadores de mentores e mentores é a disseminação através do Facebook, website da organização, *newsletters*, pósteres, e outras redes sociais disponíveis;
- O número de mentorandos a recrutar vai depender da capacidade da organização, isto é, do número de mentores disponíveis.

Emparelhamento

- Seguir todos os passos e recolher toda a informação necessária, antes de qualquer atividade de emparelhamento;
- Diretrizes claras do processo, comunicação e processos de trabalho em conjunto;
- Definir limites claros e concisos;
- Não forçar o emparelhamento de pares.

Supervisão

- Disponibilidade e pontualidade são dois dos fatores mais importantes da supervisão;
- Empatia para com os mentores: o coordenador deve criar um ambiente agradável, para que os mentores se sintam confortáveis para partilhar os seus pontos de vista;
- A vontade de aprender e melhorar traduz-se num fator-chave para o sucesso da supervisão;
- Ser transparente. O sigilo pode deixar o mentorando frustrado e desiludido. Além disso, admitir falhas ou erros torna-nos mais acessíveis/humanos;
- Ser responsável. Como coordenador, tem responsabilidade sobre o que o mentor faz. O coordenador, enquanto figura que representa a organização/projeto, tem responsabilidade sobre os erros;
- Valorizar e prezar os mentores;
- Ser realista face ao que consegue fazer e o mentor também. Não assumir compromissos que não são possíveis de cumprir. Compromissos e objetivos irrealistas trazem pressão indesejada, que gera *stress* e, conseqüentemente, pode levar a uma situação de esgotamento;
- Deve estar implícito que qualquer informação partilhada entre coordenadores, mentores e mentorandos, é confidencial. Existem, contudo, algumas exceções. Caso possa haver danos para o próprio ou para outros, essa informação deve ser partilhada.

Avaliação

- Envolver diferentes stakeholders desde o início;
- Objetividade e clareza das ferramentas a serem aplicadas;
- Cumprimento do tempo em que as ferramentas de avaliação devem ser aplicadas;
- Devolver os resultados a todos os stakeholders envolvidos.

Referências

- Aamodt, M. G. (2015). *Industrial/organizational psychology: An applied approach*. Cengage Learning.
- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *J. Adv. Nurs.* 72, 1490–1505. doi: 10.1111/jan.12903.
- American Psychological Association. (2006). *Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees*. <http://www.apa.org/education/grad/mentoring.aspx>.
- Anderson, M. (2017). "Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature," *International Social Science Review*: Vol. 93: Iss. 1, Article 4. Available at: <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>.
- Barnett, M. & Johnson, D. (2016). The perfectionism social disconnection model: The mediating role of communication styles. *Personality and Individual Differences*, 94, 200–205.
- Batton, J. (2002), *Institutionalizing Conflict Resolution Education: The Ohio Model of conflict Resolution Education Quarterly*, vol: 19, no. 4, Wiley Periodicals.
- Bennett, M. J. (2004). [Becoming interculturally competent](#). In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bowman, M. (2014). *Teacher Mentoring as a Means to Improve Schools*. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 6, Issue 1, 47.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London, UK: Sage.
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Chandler, D. E., Kram, K. E., & Yip, J. (2011). An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 519-570.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T.(2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: 180-213 <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>.
- Coleman, P.,Vallacher, R., Nowak, A. & Ngoc, L. (2005). Intractable Conflict as an Attractor: Presenting a Dynamical Model of Conflict, Escalation, and Intractability. *American Behavioral Scientist*. 50. 10.2139/ssrn.734963.
- Dang, V. (2013), An empirical analysis of zero-leverage firms: New evidence from the UK, *International Review of Financial Analysis*, 30, issue C, p. 189-202.
- Department for Education and Employment (2001). *SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Pupils with Special Educational Needs*. London:DfEE. Available at:
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Ghaffar,A. (2019). *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94-95.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.

Grillo, K., Moorehead, T., & Bedesem, P. (2011). Perceptions of novice co-teachers on coplanning, co-teaching and co-assessing. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(11), 31-41.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Heidorn, B., Jenkins, D. B., Harvey, R., & Mosier, B. (2011). The effectiveness of using paired placements for student teaching Paper presented at the The annual meeting of the National Association for Physical Education/American Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, San Diego, CA.

Hiçdurmaz, D., İnci, F., & Karahan, S. (2017). Predictors of mental health symptoms, automatic thoughts, and self-esteem among university students. *Psychological Reports*, 120(4), 650-669.

Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264-288.

HM Inspectorate of Education. (2008). *Mentoring in teacher education*. Edinburgh, Scotland: Author.
Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Hudson, P. (2004). Specific Mentoring: A Theory and Model for Developing Primary Science Teaching Practices, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 27, No 2, pp. 139-146.

Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D., & Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285.

Jordan, T.P. (2000). *Glasl's Nine-Stage Model Of Conflict Escalation*.

Keenan, A., & McBain, G. D. M. (1979). Effects of Type A behaviour, intolerance of ambiguity, and locus of control on the relationship between role stress and work-related outcomes. *Journal of Occupational Psychology*, 52(4), 277-285.

Kostovich, C. T. & Thurn, K. E. (2006). Connecting: Perceptions of becoming a faculty mentor. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3(3), 1-15.

Kramer-Simpson, E. (2018). Moving from student to professional: Industry mentors and academic internship coordinators supporting intern learning in the workplace. *Journal of Technical Writing and Communication*, 48(1), 81-103.

Lai, E. (2005). Mentoring for In-Service Teachers in a Distance Education Programme: Views of Mentors, Mentees and University Teachers. In Paper Presented at the Australian Association for Research in Educational Education Research Conference. Parramatta.

Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31, 15-24. doi:10.1080/02607470500043532

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.

MOBi. (2019). *Methodology on Community Engagement in Criminal Justice System*. MOBi

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *J. Sch. Psychol.* 44, 105-121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004.

M4M. (2021). *Buddy System Service Model. Final Report IO2*. Migrants4Migrants.

MPATH. (2017). Modelo de Mentoria para desempregados de longa duração e com baixas competências. Aproximar & ASSOC

Nguyen, H.T. (2013). Peer Mentoring: A Way Forward for Supporting Preservice Efl Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No 7, Article 3

Northouse, P. G. (2001). *Leadership Theory and Practice*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *J. Res. Pers.* 41, 110–125. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.003

Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2019). " Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis": Corrigendum.

Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Muñoz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagog. Soc. Rev. Interuniversitaria* 18, 99–114. doi: 10.7179/PSRI_2011.18.08

Phillips-Jones, L. (2003). *SKILLS FOR SUCCESSFUL MENTORING: Competencies of Outstanding Mentors and Mentees*.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649-656.

Press, Inc.

Pruitt, D.G., Kim, S.H. (2004) *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, Third edition, New York: McGraw Hill Higher Education.

Rakich, J. S., & Darr, K. (2000). *Managing health services organizations (4th ed.)*. Baltimore: Health Professions

Ristovska, A.K. (2016). Guideline on the manner and form of providing mentoring support to novice teachers and novice student support staff in primary and secondary schools, Skopje: Macedonian Civic Education Center (MCEC).

Rockoff, J. (2008), "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", NBER Working Paper, No. 13868.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring* 15(3), 277-291.

Șoflău, R., & David, D. O. (2017). A meta-analytical approach of the relationships between the irrationality of beliefs and the functionality of automatic thoughts. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 178-192.

Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122. University of Wisconsin-Madison. (2014). *Teaching and learning excellence*. Retrieved February 17.

Stephanie A. Kurtts & Barbara B. Levin (2000) Using Peer Coaching with Preservice Teachers to Develop Reflective Practice and Collegial Support, *Teaching Education*, 11:3, 297-310, DOI: [10.1080/713698980](https://doi.org/10.1080/713698980)

Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom. Tuxedo, NY.

Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M. and Bass, A. (2008), Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems. *Campbell Systematic Reviews*, 4: 1-112. <https://doi.org/10.4073/csr.2008.16>

Yuliani, E.M., Etika, A.N. & Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health With Aggressive Behavior. 10.2991/assehr.k.201014.050.

Anexos

Anexo 1 – Formulário de Inscrição no Programa de Mentoria

Formulário de Inscrição no Programa de Mentoria

Bem-vindo ao Programa de Mentoria I2D. Iremos recolher algumas informações sobre a sua disponibilidade, interesses e outros tópicos relacionados com a sua integração no Programa de Mentoria I2D.

I – Dados do participante

Nome completo: _____

Sexo: Feminino __ Masculino__ Não-binário / Prefiro não dizer__

Data de nascimento: __/__/____

Habilitações académicas:

Escola primária (4º ano) ____

Segundo Ciclo (6º ano) ____

Terceiro Ciclo (9º ano) ____

Escola secundária (12º ano) ____

Licenciatura ____

Mestrado__

Doutoramento ____

Outro:_____

Contacto telefónico_____

Local de residência (Cidade/Região): _____

Profissão: _____

Organização que está a representar (se aplicável): _____

Localização da Organização (se aplicável): _____

II - Informação relacionada com a sua integração no Programa de Mentoria

Restrições de disponibilidade/preferências:

Normalmente estou sempre disponível / Tenho um horário flexível ____

Os meus horários mudam frequentemente ____

Prefiro certos dias/horas; não pode em certos dias/horas ____

Se tiver alguma restrição/preferências de tempo, por favor especifique (por exemplo, preferência matinal; indisponível todas as segundas-feiras; ...)

Consegue deslocar-se facilmente?

Sim, eu uso transportes públicos facilmente ___

Sim, tenho o meu próprio carro ___

Sim, mas apenas distâncias muito curtas ___

Não tenho possibilidade e/ou capacidade de me deslocar ___

Pode realizar sessões online?

Sim ___

Sim, mas prefiro sessões presenciais _____

Não tenho capacidade e/ou meios para realizar sessões online _____

Os seus passatempos e interesses são:

Como espera contribuir para o Programa de Mentoria?

Conte-nos como teve conhecimento acerca do Programa de Mentoria I2D, e por que decidiu inscrever-se? O que o motiva a ser mentor/ ter um mentor/ tornar-se um coordenador de mentores? O que espera desta experiência?

Conte-nos um pouco sobre algumas experiências (pessoais, profissionais e/ou académicas) que considere relevantes para as atividades de mentoria:

Descreva o tipo de suporte que sente que necessita, dos responsáveis do projeto I2D durante as atividades de mentoria?

Gostaria de adicionar quaisquer observações ou informações relevantes?

Anexo 2 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Mentor

FERRAMENTA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA O MENTOR

Neste questionário pretende-se saber qual a frase com a qual se identifica mais. Por exemplo, deverá marcar com um X na coluna “concordo” se realmente se identificar com a frase escrita.

COMUNICAÇÃO	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
1 Quando falo com alguém tenho consciência da comunicação verbal e não verbal.				
2 Sei que, por vezes, o que as pessoas dizem e a forma como o dizem pode gerar incongruências.				
3 Gosto de ouvir e também de fazer perguntas para conhecer as pessoas.				
4 Sou flexível e aberto a diferentes opiniões e ideias.				
5 Para mim, é muito importante esclarecer e resumir o discurso dos mentorandos, para ter a certeza de que ambos estamos a compreender o que está a ser dito.				
6 Consigo ouvir ativamente de forma a colaborar eficazmente.				
RESILIÊNCIA	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
7 Quando algo corre mal, sou capaz de analisar e compreender o que aconteceu e perceber como posso melhorar.				
8 Numa situação difícil, eu tento resolvê-la primeiro, mas se for necessário peço ajuda.				
9 Penso que sei usar o humor ou a “mudar de assunto” para redirecionar eficazmente o comportamento ou a atenção do mentorando.				
10 Sou capaz de receber feedback e de usá-lo para o meu desenvolvimento.				

11	Sou capaz de resolver um problema dividindo-o em pequenos problemas e começar por resolver um de cada vez.				
	GESTÃO DE GRUPO	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
12	Penso que trabalhar com grupos é uma oportunidade de crescimento conjunto.				
13	Acredito que o meu papel de mentor num grupo é observar e ouvir, e apenas agir caso surja um conflito.				
14	Consigo estabelecer regras dentro de um grupo.				
15	Quando trabalhão com diferentes pessoas e grupos, faz sentido adaptar a forma como trabalho com estes.				
16	Para manter as pessoas motivadas é importante encontrar diferentes dinâmicas e atividades.				
	GESTÃO DE CONFLITO	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
17	Quando alguém enfrenta um conflito, tento ajudá-lo(a) a ter calma e a ver as coisas com maior clareza.				
18	Conheço várias estratégias para lidar com conflitos.				
19	Eu sei como ajudar um aluno a compreender o que desencadeou um conflito.				
20	Num conflito consigo ver os dois lados de forma imparcial, ajudar os outros a vê-los também e a encontrar uma solução em conjunto.				
21	Eu sei que o conflito pode acontecer a vários níveis (por exemplo: indivíduo-indivíduo, indivíduo-organização) e é importante compreendê-lo para que possamos implementar a melhor a solução.				

GESTÃO DO PROCESSO DE MENTORIA		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
22	Penso que o objetivo do mentor é avaliar o mentorando, fazendo-o progredir.				
23	Acho importante que o mentorando se sinta aceite enquanto o mentor acredita que ele pode sempre evoluir e crescer.				
24	Penso que uma relação positiva entre o mentor e o mentorando é muito importante para o processo de mentoria.				
25	Num programa de mentoria, é importante definir metas realistas, mensuráveis e verificáveis em conjunto com o mentorando.				
26	Pretendo fornecer feedback para que o mentorando possa aprender e desenvolver-se.				

GESTÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
27	Estou familiarizado com a legislação relevante relacionada com os procedimentos escolares para lidar com conflitos e inclusão social das escolas e famílias.				
28	Conheço e aplico as orientações para promover a inclusão escolar dos alunos.				
29	Promovo o conhecimento e a aceitação da diversidade.				
30	Como mentor procuro conhecer e promover a inclusão.				
31	Como mentor presto atenção e zelo pelo desenvolvimento integral de cada mentorando.				

COLABORAÇÃO COM COLEGAS, PAIS E SERVIÇOS SOCIAIS		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
32	Promovo um bom clima escolar e a colaboração entre a escola e as famílias.				
33	Penso que o sucesso educativo e social requer a comparação e colaboração entre as principais autoridades locais.				

34	Acredito que a colaboração requer uma compreensão mútua.				
35	Penso que a colaboração entre escola e família precisa de momentos frequentes de partilha e planeamento.				
36	Trabalho em conjunto com outros para ter metas e objetivos comuns.				
	APRENDIZAGEM CONTINUA E AUTODESENVOLVIMENTO	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
37	Procuro de forma regular frequentar diferentes formações.				
38	Compreendo que tenho alguns pontos fracos, mas acredito que consigo trabalhar neles.				
39	Normalmente, costumo pedir feedback às pessoas que me supervisionam, de modo a saber quais as áreas que posso desenvolver.				
40	Acredito que as pessoas podem aprender ao longo da vida toda.				
41	Embora não seja fácil fazê-lo, sou capaz de entender e assumir a responsabilidade pelos meus erros.				

Da seguinte lista, assinale os seus pontos fortes com um X.

Forças

Autonomia

Capacidade de ativar de forma autónoma processos de tomada de decisão

Capacidade de elaborar soluções autónomas

Gestão de necessidades novas e inesperadas de forma autónoma

Capacidade de planeamento

Capacidade de identificar prioridades

Capacidade de planear atividades

Capacidade de cumprir prazos

Considere o quão confortável se sente em usar cada uma das competências. Assinale a coluna que representa o seu nível de conforto

Competências	Nada confortável	Parcialmente confortável	Confortável	Muito confortável
1. Construir relações				
2. Trabalhar em rede comunitária (partilhar materiais, projetos, ...)				
3. Ouvir				
4. Gerir conflitos				

5. <i>Coaching</i> (partilhar a experiência e os procedimentos da escola)				
6. Reflectir				
7. Encorajar				
8. Fornecer & receber feedback				
9. Orientar (partilhar os meus materiais, orientação entre pares ...)				
10. Encontrar soluções (resolução de problemas)				

Anexo 3 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Mentorando

FERRAMENTA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA MENTORANDO

Neste questionário pretende-se saber qual a frase com que se identifica mais. Por exemplo, deverá marcar com um X na coluna “Concordo” se realmente se identificar com a frase escrita.

COMUNICAÇÃO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
1	Quando falo com alguém tenho consciência da comunicação verbal e não verbal.				
2	Mantenho o contacto visual quando falo com os alunos.				
3	Sei que, por vezes, o que as pessoas dizem e a forma como o dizem pode gerar incongruências.				
4	Normalmente, consigo colocar-me no lugar do outro.				
5	Quando alguém me pede ajuda, tento fazer perguntas que esclareçam a situação.				
6	Consigo ouvir ativamente de forma a colaborar eficazmente.				
RESILIÊNCIA		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
7	Quando algo corre mal, consigo analisar e compreender o que aconteceu e como posso melhorar.				
8	Os obstáculos geralmente motivam-me a trabalhar mais.				
9	A forma como me sinto está relacionada, em grande parte, com o que eu penso.				
10	Sou capaz de receber feedback e de usá-lo para o meu desenvolvimento.				
11	Sou capaz de resolver um problema dividindo-o em pequenos problemas e começar por resolver um de cada vez.				
GESTÃO DO CONFLITO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo

12	Sei como intervir num conflito e ajudar as partes a chegar ao um acordo.				
13	Quando alguém enfrenta um conflito, tento ajudá-lo(a) a ter calma e a ver as coisas com maior clareza.				
14	Conheço várias estratégias para lidar com conflitos.				
15	Eu sei como ajudar um aluno a compreender o que desencadeou um conflito.				
16	Geralmente, consigo controlar as minhas emoções e costumo ser racional ao resolver problemas.				
GESTÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
17	Estou familiarizado com a legislação relevante relacionada com os procedimentos escolares para lidar com conflitos e inclusão social das escolas e famílias.				
18	Conheço e aplico as orientações para promover a inclusão escolar dos alunos.				
19	Eu observo e promovo o conhecimento e a aceitação da diversidade (necessidades sociais, físicas e culturais) na minha escola e sala de aula.				
20	Presto atenção e preocupo-me com o desenvolvimento integral de cada aluno.				
COLABORAÇÃO COM COLEGAS, PAIS E SERVIÇOS SOCIAIS		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
21	Promovo um bom clima escolar e a colaboração entre a escola e as famílias.				
22	Penso que o sucesso educativo e social requer a partilha de objetivos e a colaboração entre as principais autoridades locais.				
23	Para mim, a colaboração entre escola e família precisa de momentos frequentes de partilha e planeamento.				

24	Trabalho em conjunto com outros para alcançar metas e objetivos comuns.				
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AUTODESENVOLVIMENTO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
25	Procuo de forma regular frequentar diferentes formações.				
26	Compreendo que tenho alguns pontos fracos, mas acredito que consigo trabalhar neles.				
27	Normalmente, costumo pedir feedback às pessoas que me supervisionam, de modo a saber quais as áreas que posso desenvolver.				
28	Acredito que as pessoas podem aprender ao longo da vida toda.				
29	Penso que sou bom/boa no que faço e não sinto necessidade de ter mais formação.				

Da seguinte lista, assinale os seus pontos fortes com um X.

Forças

Autonomia

Capacidade de ativar de forma autónoma processos de tomada de decisão

Capacidade de elaborar soluções autónomas

Gestão de necessidades novas e inesperadas com autonomia

Capacidade de planeamento

Capacidade de identificar prioridades

Capacidade de planear atividades

Capacidade de cumprir prazos

Considere o quão confortável está em usar cada competência. Assinale a coluna que representa o seu nível de conforto para cada expressão.

Competências	Nada confortável	Parcialmente confortável	Confortável	Muito confortável
1. Construir relações				
2. Trabalhar em rede comunitária (partilhar materiais, projetos, ...)				
3. Ouvir				
4. Gerir conflitos				
5. Coaching (partilhar a experiência e os procedimentos da escola)				
6. Refletir				
7. Encorajar				
8. Fornecer & receber feedback				

9. Orientar (partilhar os meus materiais, orientação entre pares ...)

10. Encontrar soluções (resolução de problemas)

Anexo 4 – Ferramenta de Auto-avaliação para o Coordenador de Mentoria

FERRAMENTA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA COORDENADORES DE MENTORIA

Neste questionário pretende-se saber qual a frase com que se identifica mais. Por exemplo, deverá marcar com um X na coluna “concordo” se realmente se identificar com a frase escrita.

COMUNICAÇÃO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
	Quando falo com alguém tenho consciência da comunicação verbal e não verbal				
2	É fácil para mim compreender como e porque é que as outras pessoas sentem ou pensam de uma forma diferente.				
3	Normalmente sou capaz de expressar as minhas ideias e opiniões aos outros de forma clara e assertiva.				
4	Quando alguém me pede ajuda, tento fazer perguntas que ajudem a clarificar a situação.				
5	É muito difícil entender que tipo de comunicação uma pessoa está a usar.				
6	Consigo ouvir ativamente de forma a colaborar eficazmente.				

RESILIÊNCIA		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
7	Penso que quando tenho de pedir ajuda, significa que falhei.				
8	Quando algo corre mal, consigo analisar e compreender o que aconteceu e como posso melhorar.				
9	Considero que já passei por situações desafiantes com as quais aprendi muito.				
10	Numa situação complicada, consigo ficar calmo(a) e ajudar os outros a acalmarem-se.				
11	Sou capaz de receber feedback e de usá-lo para o meu desenvolvimento.				

GESTÃO DE GRUPO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
12	Penso que dentro de um grupo é sempre possível pessoas que adotam diferentes papéis e o desafio é geri-los.				
13	Eu sei que os grupos são sempre diferentes, mas é preciso saber sempre como motivá-los.				
14	Penso que trabalhar com grupos é uma oportunidade para crescermos em conjunto.				
15	Um desafio que se pode ter que enfrentar ao gerir grupos é a promoção da participação de todos.				
16	Ao coordenar um grupo, utilizo sempre diferentes estratégias.				
GESTÃO DO CONFLITO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
17	Penso que a colaboração é uma boa estratégia para resolver um conflito.				
18	Quando um conflito se inicia eu gosto de ser a pessoa que ajuda as partes a chegarem a um acordo.				
19	Para lidar com um conflito sei colaborar e tento encontrar outras pessoas no meio do caminho.				
20	Num conflito eu consigo ver os dois lados de forma imparcial.				
21	Eu sei que os conflitos podem acontecer a muitos níveis (por exemplo, indivíduo- indivíduo, indivíduo-organização) e é importante entendê-los para que consigamos resolvê-los melhor.				
GESTÃO DO PROCESSO DE MENTORIA		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
22	Para mim o objetivo do coordenador é partilhar conhecimento e experiência com os mentores.				

23	Acredito que é muito importante explicar às pessoas o que podem fazer de melhor/diferente.				
24	Compreender as diferentes etapas da mentoria é importante para construir um relacionamento positivo com todas as partes interessadas.				
25	Eu sei como avaliar um programa de mentoria ao longo do processo para perceber como este pode ser melhorado.				
26	Para motivar alguém, divido a tarefa final em pequenos passos simples.				
SUPERVISÃO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
27	Conheço algumas estratégias para ajudar a definir metas atingíveis e realistas.				
28	Sou capaz de realizar uma avaliação de necessidades que pode ajudar os mentorandos ou os mentores a compreender o patamar onde estão e o que pretendem alcançar.				
29	Para mim, definir metas é importante na avaliação de situações, para ajudar a saber qual a direção a seguir.				
30	Acredito que expectativas inadequadas podem levar a situações frustrantes.				
31	Para mim, o feedback deve ser claro e focado em questões específicas que o mentor(a) precisa de trabalhar e em coisas que ele/ela faz bem.				
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AUTODESENVOLVIMENTO		Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
32	Procuo de forma regular frequentar diferentes formações.				
33	Já participei em grupos de suporte.				
34	Adoro aprender sobre novos assuntos.				
35	Tenho formação e experiência em gestão de projetos/programas ou gestão de grupos na escola.				
36	Embora não seja fácil fazê-lo, sou capaz de compreender e assumir responsabilidade pelos meus erros.				

Da seguinte lista, assinale os seus pontos fortes com um X.

Forças		X
Autonomia	Capacidade de ativar de forma autónoma processos de tomada de decisão	<input type="checkbox"/>
	Capacidade de elaborar soluções autónomas	<input type="checkbox"/>
	Gestão de necessidades novas e inesperadas de forma autónoma	<input type="checkbox"/>
Capacidade de planeamento	Capacidade de identificar prioridades	<input type="checkbox"/>
	Capacidade de planear atividades	<input type="checkbox"/>
	Capacidade de cumprir prazos	<input type="checkbox"/>
Capacidade de gestão de grupos	Liderança	<input type="checkbox"/>
	Gestão	<input type="checkbox"/>
	Capacidade de planear/monitorizar/avaliar programas	<input type="checkbox"/>

Considere o quão confortável está em usar cada competência. Assinale a coluna que representa o seu nível de conforto para cada uma.

Competências	Nada confortável	Parcialmente confortável	Confortável	Muito confortável
1. Construir relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trabalhar em rede comunitária (partilhar materiais, projetos,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gerir conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Coaching (partilhar a experiência e os procedimentos da escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Refletir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Encorajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fornecer e Receber feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Orientação (partilhar os meus materiais, pares,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Encontrar soluções (Resolução de problemas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5 – Registo de Sessão de Mentoria

Registo de Sessão de Mentoria

Por favor, preencha este formulário depois de cada sessão com o seu mentorando.

Esta é a sessão número ____.		Local:	
Nome do/a mentorando/a:	Data:	Horas (início):	Horas (fim):
<u>Tipo de sessão:</u> Presencial ____ Online ____ Outra: _____		<u>Completaram o Plano de Ação?</u> S / N (colocar um círculo)	
Por favor, faça uma breve descrição das atividades realizadas na sessão de mentoria; inclua detalhes como o tipo de atividades que foram realizadas, se foram planeadas ou não planeadas. Anote quaisquer ocorrências que se tenham passado.			
O/a mentorando/a		O/a mentor/a	
_____		_____	

Anexo 6 – Acordo de Mentoria

ACORDO DE MENTORIA

Este acordo é para explicar como vai ser a relação entre o/a mentor/a e o/a mentorando/a.

Nome do/a mentor/a: _____

Nome do/a mentorando/a: _____

O/A mentor/a e o/a mentorando/a aceitam que vão trabalhar em conjunto de forma livre e voluntária.

1. A relação de mentoria irá durar 30 horas. Este período será avaliado a cada 2 meses e terminará por mútuo acordo.

2. Vão encontrar-se presencialmente pelo menos _____ (todas as semanas, de 15 em 15 dias,...). As horas das sessões de mentoria serão flexíveis, porém uma vez acordadas, não devem ser canceladas, a não ser por motivos de força maior. No final de cada sessão de mentoria, confirma-se a data e horário da próxima sessão. Todas as sessões de mentoria são agendadas na primeira sessão entre pares.

3. Cada sessão presencial terá a duração média de _____.

4. Além as sessões presenciais, o mentor e mentorando podem falar um com o outro por (através do coordenador, por telefone, por whatsapp, por email): _____

5. Durante o trabalho conjunto que vão ter, o mentor e o mentorando acham que as suas responsabilidades são (o que cada um deve fazer):

O que o mentorando deve fazer	O que o mentor deve fazer
•	•
•	•
•	•

6. O mentor e mentorando concordam em trabalhar para os **objetivos do mentorando**:

7. Tudo o que for dito nas sessões de mentoria é privado e só é dito ao coordenador quando for necessário.

Data:

Data:

Data:

Assinatura do mentorando

Assinatura do mentor

Assinatura do
coordenador de mentores

Anexo 8 – Relatório de Progresso de Mentoria (Mentor)

Relatório de Progresso do Mentor

Nome do Mentor:

Nome do mentorando:

Verificou progressos no seu mentorando?

Sim ___ Não___

Se sim, em que áreas?

Se não, quais são as razões?

Que influência teve nas conquistas do teu mentorando?

O que mais influenciou o nível em que o seu mentorando se encontra? (e.g. outros serviços, amigos, família etc).

Está satisfeito com a relação com o seu mentorando?

Sim ___ Não ___

Por favor, explique porquê?

No geral, está satisfeito com o Programa de Mentoria?

Sim___ Não ___

Indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações. Se acha que existem aspetos a ser melhorados, por favor, explique o quê.	Discordo	Concordo	Poderia ser melhorado	Se escolheu "Discordo" ou "Poderia ser melhorado", por favor diga-nos porquê:
As sessões de mentoria são úteis.				
As sessões de mentoria são importantes.				
As sessões de mentoria ajudam a melhorar o desempenho do mentorando.				
As sessões de mentoria abordam as necessidades do mentorando.				
As sessões de mentoria permitem desenvolver as competências pessoais do mentorando.				

Indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações. Se acha que existem aspetos a ser melhorados, por favor, explique o quê.	Discordo	Concordo	Poderia ser melhorado	Se escolheu "Discordo" ou "Poderia ser melhorado", por favor diga-nos porquê:
Sinto que o mentorando desenvolveu as suas capacidades técnicas.				
O programa de mentoria é importante para o mentorando.				

Anexo 8 - Relatório de Progresso de Mentoria (Mentorando)

Relatório de Progresso do mentorando

Nome do mentorando:

Fez algum progresso?

Sim ___

Não ___

Se sim, em que áreas?

Se não, quais são as razões?

Que influência tem o seu mentor na forma como se sente ou no nível que está agora?

O que mais influenciou o nível em que está agora? (e.g. outros serviços, amigos, família, etc).

Está satisfeito com a relação com o seu mentor?

Sim ___ Não ___

Por favor, explique porquê?

Indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações. Se acha que existem aspetos a ser melhorados, por favor, explique o quê.	Dicordo	Concordo	Poderia ser melhorado	Se escolheu "Discordo" ou "Poderia ser melhorado", por favor diga-nos porquê:
As sessões de mentoria são úteis.				
As sessões de mentoria são importantes.				
As sessões de mentoria ajudam-me a melhorar o meu desempenho.				
As sessões de mentoria abordam as minhas necessidades.				
As sessões de mentoria permitem-me desenvolver as minhas competências pessoais.				
Sinto que desenvolvi as minhas capacidades técnicas.				
O programa de mentoria é importante para mim.				

Anexo 9 - Registo da Reunião de Supervisão

Registo da Reunião de Supervisão			
<i>Por favor, preencha este formulário após cada reunião de supervisão</i>			
Nº Reunião ____			
Nome coordenador:	Data:	Hora (início):	Hora (Fim):
Formato da reunião: Presencial __ Online __	Tópicos abordados:		
Nome de mentor		Assinatura	

Por favor, descreva brevemente as atividades realizadas na sessão de supervisão; inclua detalhes como o local onde se encontraram, que tipo de atividades foram realizadas, quer tenham sido planeadas ou não. Anote quaisquer ocorrências.

--

Anexo 10 - Relatório Final de Mentoria

Relatório Final de Mentoria

Preencha este formulário no final do processo de mentoria.

O meu papel é (Coloque um X):

Mentorando___ Mentor___ Coordenador___

Data: __/__/__

Há quanto tempo foram emparelhados? (meses, semanas): _____



Sente que houve alterações na forma como lidou com conflitos na sua sala de aula? (Coloque um X)


Sim___ Não___

Se sim, por favor escreva quais:

Se não, por favor escreva as razões:

Qual foi a influência do mentor/mentorando nesta mudança (se aplicável)?

Melhorias		
	Sim	Não
Mudaria algo na forma como o programa é implementado?		
Se escolheu SIM, por favor escreva o que podemos fazer melhor da próxima vez:		
Que informações adicionais devem ser fornecidas a novos mentores e/ou mentorandos para tornar a sua relação de mentoria bem-sucedida?		

Para cada afirmação, diga-nos se se aplica à sua situação em termos de desenvolvimento de competências durante o programa de mentoria:			Por favor, justifique:
	Sim	Não	
Tenho mais capacidades de comunicação (por exemplo, sou mais assertivo(a))			
Tornar-me mentor/mentorando/ coordenador ajudou-me a tornar-me mais resiliente			
Sinto-me mais confiante para gerir um grupo			
Sinto-me mais confiante na gestão de conflitos na minha sala de aula			
Tenho mais competências em gestão de diversidade e inclusão			
Tenho um maior nível de compreensão sobre relações de mentoria			
Fazer parte de um programa de mentoria foi benéfico para mim			
Tenho mais confiança devido ao feedback positivo fornecido pelo meu par-mentor			
Confio mais nas minhas capacidades enquanto professor(a)			
Considero ser um(a) professor(a) mais eficaz depois de fazer parte de um programa de mentoria			
Sinto-me mais empenhado(a), envolvido(a) e motivado(a) a trabalhar na escola			
Melhorei o meu autoconhecimento			
Senti-me apoiado(a) durante o processo de mentoria			