



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência

ORIENTAÇÃO ENTRE PARES PARA PROFESSORES/AS EM CONTEXTOS DE CRISE



Guia do dinamizador/a

Agradecimentos

Os materiais de orientação entre pares que estão incluídos neste *pack* foram desenvolvidos por membros do Grupo de Trabalho de Professoras e Professores em Contextos de Crise (GT de TiCC). O GT de TiCC é um diversificado grupo interinstitucional constituído por pessoas oriundas de ONG internacionais, de universidades e de agências da ONU, que trabalham em conjunto sob a tutela da Rede Interinstitucional para Educação em Situações de Emergência (INEE). Os materiais são o resultado de uma colaboração exclusiva entre especialistas em educação global e regional, especialistas em formação de professores/as, estudantes de pós-graduação, profissionais da área e professores/as.

As organizações do GT de TiCC contribuíram com conhecimentos, tempo e recursos financeiros substanciais para o desenvolvimento destes materiais. Ao longo do desenvolvimento do *pack* de formação, obtivemos, em particular, uma orientação especializada por parte dos seguintes membros do GT sobre TiCC: Charlotte Bergin (Save the Children Reino Unido); April Coetzee (War Child Holanda); Kathleen Denny (Conselho Norueguês de Refugiados); Paul Frisoli (Comité Internacional de Resgate); Juliet Kyoshabire (Save the Children Dinamarca); Mary Mendenhall (Teachers College, Universidade de Columbia); Paul Moclair (Aflatoun International); Janella Nelson (ChildFund); Zuzana Pernicová (People in Need); Bente Sandal-Aasen (Plan International Noruega); Helena Sandberg (Finn Church Aid); Kristy Smith (World Vision International); e Suha Tutunji (Jusoor). Deixamos, ainda, um agradecimento especial a Charlotte Bergin pela orientação prestada durante a fase da concepção inicial e do teste-piloto dos materiais de orientação entre pares. A Save the Children, a World Vision Internacional e o Teachers College da Universidade de Columbia forneceram um generoso apoio financeiro para possibilitar a edição de texto e o trabalho de concepção para o *pack* final de orientação.

Estamos gratos e gostaríamos de agradecer o tempo, a energia e o entusiasmo que Mary Mendenhall e os respetivos/as estudantes de pós-graduação do seu curso de Currículo e Pedagogia (primeiro semestre de 2016) no Teachers College da Universidade de Columbia, dedicaram ao desenvolvimento do esboço inicial dos materiais. A recém-graduada Danielle Falk deu continuidade a estes esforços e trabalhou incansavelmente para incorporar todo o feedback das formações-piloto e dos revisores externos para concluir os materiais de orientação entre pares. Ian e Lara Pugh da Blue Apple Projects disponibilizaram as respetivas competências especializadas e contribuíram para a clareza no âmbito da edição de texto e da concepção dos materiais.

Agradecemos aos seguintes revisores externos por fornecerem feedback durante este processo: Rena Deitz do IRC; Sr. Mono Robert, do Yei Teacher Training College no Sudão do Sul; e Nancy Clair, Ed.D., uma Consultora de Educação Independente.

Os materiais de orientação entre pares foram testados entre junho de 2016 e janeiro de 2017 no campo de refugiados de Kakuma (no Quênia). O Teachers College da Universidade de Columbia, como parte de sua iniciativa Teachers for Teachers, contextualizou e testou em campo os materiais, em colaboração com Mohamud Hure (ACNUR) e com a Federação Luterana Mundial (FLM). Deixamos agradecimentos especiais à IDEO.org, por ter a generosidade de financiar o teste-piloto, e ao ACNUR Kakuma, por dar um apoio crucial ao longo de todo o processo do teste-piloto.

Por fim, deixamos os nossos sinceros agradecimentos aos refugiados/as e professores/as quenianos do campo de refugiados de Kakuma, que contribuíram com o respetivo tempo, energia e conhecimentos para o desenvolvimento dos materiais de orientação entre pares. Ficámos inspirados pelo empenho deles no seu próprio desenvolvimento profissional e nos respetivos esforços para oferecer uma educação de qualidade em circunstâncias extraordinárias.

Índice

Agradecimentos	i
Índice	iii
Introdução	1
O que é a orientação entre pares?	1
Quem é o orientador/a de pares?	1
Quais são as atividades de orientação entre pares?	2
Como a orientação entre pares se enquadra no Pack de Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise?	5
Quais são os dois níveis de orientação entre pares?	5
Principais competências de orientadores/as de pares em contextos de crise	7
Função e responsabilidades do orientador/a de pares	7
Dinamização e aprendizagem de adultos	8
Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina	9
Plano diário da formação complementar de orientação entre pares	10
Dias em resumo.....	10
Dicas para dinamizadores/as.....	12
Orientação de implementação	13
Atividades de formação.....	13
Seleção	13
Agrupamento	14
Apoiar os professores/as a apoiarem-se uns aos outros.....	14
Lista de verificação da formação de orientador/a de pares.....	16
Passo 1: Conheça os professores/as.....	16
Passo 2: Familiarize-se com o ambiente educativo.....	16
Passo 3: Planeie a formação do orientador/a de pares	16
Passo 4: Informe os/as dirigentes escolares sobre a formação e atividades do orientador/a de pares.....	17
Passo 5: Estabeleça expectativas claras para os professores/as participantes da orientação entre pares durante a Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise.....	17
Guia do dinamizador/a.....	18
Apêndices.....	74
Documento 1A – Citações sobre liderança positiva	74
Documento 1B– Anúncio de jornal sobre as qualidades-chave dos mentores/as de aprendizagem entre pares.....	76

Documento 1C – Frases para a dinâmica “Do outro lado da linha”	77
Documento 1D – Roteiro para o CAP	79
Documento 1E – Exemplos de resposta às perguntas de reflexão de cada uma das etapas do CAP	84
Documento 1F – Dramatização “A sogra”	85
Documento 1G – Exemplos de perguntas de reflexão	86
Documento 2A – Solução para a atividade “Encontre o seu caminho através da comunicação recíproca”	87
Documento 2B – Cartões de Desafio	88
Documento 2C – Exemplos de resposta à definição de objetivos nas quatro áreas de competências-chave	89
Documento 2D – Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a	91
Documento 2E – Guia do facilitador/a para planear a primeira sessão de um CAP	94
Documento 2F – Modelo de Contrato de Mentoria (Nível 1)	95
Documento 3A – Exemplos de comentário depreciativos e comentários construtivos	96
Documento 3B – Diferença entre o supervisor/a e o mentor/a	99
Documento 3C – Exemplos de cenários de observação de aulas	100
Documento 3D – Exemplo de Contrato de Mentoria (Nível 2)	105
Anexos:	106
Guia para discussão em grupo focal no âmbito da aprendizagem entre pares	106
Convite à apresentação de candidaturas aprendizagem entre pares	108
Carta às e aos diretores/as escolares	110
Professores/as do ensino primário em contextos de crise – competências-chave	112

Introdução

Os programas de desenvolvimento profissional de professores/as mais promissores fornecem a estes/as profissionais diferentes oportunidades para aprender novos conhecimentos e competências, e tempo suficiente para praticar estas técnicas nas respetivas salas de aula. Em contextos de crise, nos quais muitos professores/as não têm ou têm falta de formação, este apoio contínuo é sem dúvida, o mais necessário; no entanto, nestes contextos, o desenvolvimento profissional é esporádico, de qualidade variada e, muitas vezes, carece de qualquer género de apoio de acompanhamento pós-formação (Burns e Lawrie, 2015). Para abordar esta falta de apoio profissional de qualidade aos professores/as em contextos de crise, o Grupo de Referência de Professoras e Professores em Contextos de Crise (TiCC, na sigla em inglês) publicou, em março de 2016, o *pack* de formação *Pack de Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*, uma formação baseada em competências, concebida especificamente para professores/as que trabalham em contextos de emergência.

Após a publicação do *pack* de formação, o TiCC começou a trabalhar em materiais complementares de orientação entre pares. A orientação entre pares corresponde a um desenvolvimento profissional contínuo (DPC) liderado por professores/as para professores/as. O apoio contínuo que os professores/as são capazes de dar uns aos outros através da orientação entre pares os ajuda a efetuar mudanças positivas sustentadas na respetiva prática de ensino. A orientação entre pares presta este apoio através de duas atividades principais: 1) círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs) e 2) observações em sala de aula.

Este documento apresenta o que é a orientação entre pares, quem são os orientadores/as de pares e descreve a formação do orientador/a de pares. Também apresenta dicas de dinamização e orientação de implementação para quem estiver interessado em utilizar a formação complementar do orientador/a de pares para complementar o *Pack de Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*. A formação complementar do orientador/a de pares foi revista por especialistas em formação de professores/as e em educação em situações de emergência, e foi testada várias vezes no campo de refugiados de Kakuma (no Quênia) antes de ser concluída.

O que é a orientação entre pares?

A orientação entre pares dá um suporte extra aos professores/as que participam na *Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts* [Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise], preparando os professores/as para a utilização dos círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs) e das observações em sala de aula. Através destas atividades de colaboração, os professores/as criam uma rede de apoio e desenvolvem comunidades de práticas para reforçar o seu desenvolvimento profissional na sequência dos *workshops* de formação.

Quem é o orientador/a de pares?

Os orientadores/as de pares são professores/as motivados, empenhados e apaixonados que participaram na *Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts* [Formação de

Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise]. Estes professores/as receberam formação adicional sobre liderança positiva, comunicação de apoio e aprendizagem de adultos para se tornarem orientadores/as de pares. É importante que os orientadores/as de pares participem na formação de professores/as antes da formação complementar de orientador/a de pares para assegurar que estão familiarizados com o conteúdo da formação de professores/as, bem como com os professores/as com quem trabalharão. Ao estarem familiarizados com os respetivos colegas professores/as, os orientadores/as de pares podem apoiar melhor o desenvolvimento profissional contínuo dos professores/as em atividades de grupo (CAP) e individuais (observações em sala de aula).

Quais são as atividades de orientação entre pares?

A formação complementar de orientador/a de pares prepara os professores/as para organizar, dinamizar e liderar CAPs e observações em sala de aula. Através de CAPs e observações em sala de aula, os professores/as criam uma comunidade de práticas na qual se apoiam uns aos outros, reforçam o respetivo ensino individual e trabalham para melhorar a educação na sua comunidade.

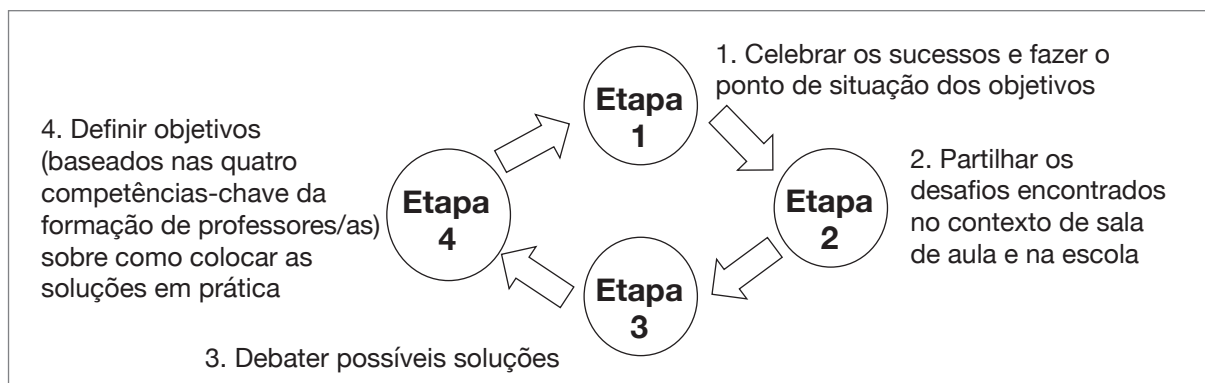
Círculos de aprendizagem para professores (CAPs)

Os CAPs são reuniões agendadas regularmente (p. ex., uma ou duas vezes por mês) para os professores/as celebrarem os sucessos do ensino e debaterem soluções para os desafios que possam estar a enfrentar nas respetivas salas de aula. Servem como sessões de partilha de grupo para ajudar a criar uma comunidade profissional de professores/as que se apoiam e incentivam uns aos outros a atender as respetivas necessidades. Cada CAP dura aproximadamente 1,5 horas.

Existem quatro passos para o CAP (ver Figura 1):

- 1) Celebrar os sucessos e examinar as metas
- 2) Partilhar os desafios enfrentados na sala de aula e na escola
- 3) *Brainstorming* de soluções
- 4) Estabelecer metas (com base nas 4 competências básicas do professor/a) sobre como pôr soluções em prática

Figura 1: Os quatro passos para o CAP



Existem dois formulários que os orientadores/as de pares preenchem para os CAPs:

- 1) Registos do CAP
- 2) Folhas de acompanhamento de metas

Nos registos dos CAPs, os orientadores/as de pares escrevem os principais assuntos que discutiram no CAP e quaisquer desafios que enfrentaram ao organizar e/ou dinamizar o CAP. Os orientadores/as de pares preenchem os Registos de CAP após o fim do CAP. Consulte a página 7 (no *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares de Nível 1) ou página 8 (no *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares de Nível 2) para ver um exemplo de um registo de CAP devidamente preenchido. Nas folhas de acompanhamento de metas, os orientadores/as de pares escrevem os objetivos individuais que cada professor/a estabelece no CAP (Passo 4 do CAP). No início do CAP seguinte, os orientadores/as de pares e os professores/as reveem o respetivo progresso no âmbito destes objetivos (Passo 1 do CAP). Os orientadores/as de pares preenchem, então, as folhas de acompanhamento de metas durante o CAP com os professores/as. Consulte a página 9 (no *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares de Nível 1 e Nível 2) para ver um exemplo de uma folha de acompanhamento de metas devidamente preenchida.

Os CAPs são mais eficazes quando ocorrem de forma consistente ao longo de um período de tempo prolongado. Os CAPs frequentes asseguram que os professores/as recebem apoio entre pares de forma contínua, com tempo suficiente para refletir e para praticar novas estratégias de ensino. A *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* tem um *Pack* de Formação Introdutória de 4 dias e um *Pack* de Formação Alargada de 4 módulos. No caso dos professores/as participantes no *Pack* de Formação Introdutória, o TiCC recomenda um mínimo de quatro CAPs (um CAP para cada dia de formação). No caso dos professores/as participantes no *Pack* de Formação Alargada de 4 módulos, o TiCC recomenda um mínimo de oito CAPs (dois CAP para cada módulo). Estas são recomendações mínimas, e o TiCC encoraja vivamente a realização de mais CAPs para dar um apoio entre pares mais eficaz pós-formação.

Observações em sala de aula

Afastando-se da tradicional observação avaliativa em sala de aula, as observações de sala de aula da orientação entre pares encorajam os professores/as a aprenderem através da observação dos respetivos colegas em ação e da reflexão sobre as aulas pós-ensino.

Existem três passos envolvidos na observação em sala de aula do orientador/a de pares:

- 1) Reunião de pré-observação
- 2) Observação em sala de aula
- 3) Reunião de pós-observação

Tabela 1: Passos de observação em sala de aula

Passos de observação em sala de aula		
Passo 1	Reunião de pré-observação	A reunião de pré-observação é uma conversa informal, na qual o orientador/a de pares e o professor/a confirmam a hora / data da observação. Isto pode ocorrer pessoalmente ou por telefone.
Passo 2	Observação em sala de aula	Durante a observação em sala de aula, o orientador/a de pares toma notas descritivas sobre a aula, incluindo as ações do professor/a e dos/as estudantes. O orientador/a de pares toma notas sobre o que correu bem na aula, referido como “Pontos fortes”, e áreas a melhorar, referido como “Melhorias”.

Passo 3	Reunião de pós-observação	Na reunião pós-observação, o orientador/a de pares faz perguntas de reflexão ao professor/a, para ajudar o professor/a a pensar sobre como correu a aula. É importante que o orientador/a de pares oriente a conversa através de perguntas, e que não lidere a discussão no sentido de fornecer <i>feedback</i> imediatamente.
----------------	----------------------------------	--

Os orientadores/as de pares preenchem dois formulários relativos às observações em sala de aula:

- 1) Formulários de observação em sala de aula
- 2) Formulários de reunião pós-observação

No formulário de observação em sala de aula, os orientadores/as de pares registram notas descritivas sobre os “Pontos fortes” e “Melhorias” identificados durante a observação em sala de aula. Este formulário é só para o orientador/a de pares, pois o/a ajuda a orientar a reunião pós-observação. Estas notas não são partilhadas com o professor/a. Consulte as páginas 14-16 (no *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares de Nível 2) para ver exemplos devidamente preenchidos do formulário de sala de aula preenchido e do formulário de reunião pós-observação.

No formulário de reunião pós-observação, os orientadores/as de pares escrevem as ideias dos professores/as sobre os “Pontos fortes” e as “Melhorias” nas respetivas aulas. O formulário de reunião pós-observação tem perguntas reflexivas que os orientadores/as de pares podem propor aos professores/as para orientar a reunião. Além disso, os orientadores/as de pares e os professores/as definem 1 a 2 metas e redigem planos de ação sobre como atingir a(s) sua(s) meta(s) no formulário de reunião pós-observação.

À semelhança dos CAPs, as observações em sala de aula são mais eficazes quando ocorrem de forma consistente. As observações regulares em sala de aula asseguram que os professores/as se sentem à vontade para serem observados e recebam apoio contínuo por parte dos respetivos pares, refletindo sobre as suas aulas com o seu orientador/a de pares. Recomenda-se que as observações em sala de aula ocorram uma vez por mês ou de dois em dois meses (dependendo do tempo e da disponibilidade dos professores/as).

Visitas à sala de aula

As visitas à sala de aula são visitas entre membros do CAP com o objetivo de se observarem uns aos outros a dar uma aula na respetiva sala de aula. Ao contrário das observações em sala de aula do orientador/a de pares, as visitas à sala de aula não envolvem reuniões formais de pós-observação nem o preenchimento de formulários de observação de sala de aula. Além disso, as visitas à sala de aula são diferentes das observações da sala de aula do orientador/a de pares porque cada membro do CAP observa cada um dos respetivos colegas a ensinar e é observado por cada um dos respetivos colegas. As visitas à sala de aula ocorrem num horário rotativo, para que todos tenham a oportunidade de observar e de serem observados.

As visitas à sala de aula são oportunidades de aprendizagem mútua, através do testemunho da prática de ensino em ação. Ocorrem quando os professores/as querem mostrar aos colegas como implementar com sucesso uma nova estratégia, oriunda da formação, na respetiva sala de aula ou quando solicitam mais apoio no âmbito da implementação de uma estratégia que tem sido um desafio para os mesmos. As visitas à sala de aula **não** são uma atividade obrigatória da orientação entre pares, mas o TiCC recomenda-as vivamente.

Como a orientação entre pares se enquadra no *Pack de Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*?

A mudança na prática do ensino leva o seu tempo. Sem apoio contínuo, é difícil recordar novos conhecimentos da *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*, e é ainda mais difícil transferir estes conhecimentos para a prática. A orientação entre pares cria oportunidades para os professores/as se apoiarem mutuamente no contexto pós-formação através de CAPs e observações em sala de aula. O apoio contínuo, quer a nível profissional, quer pessoal, que os professores/as são capazes de prestar uns aos outros através da orientação entre pares os/as ajuda a aplicar as competências que aprenderam na formação nas respetivas salas de aula.

A orientação entre pares deve ocorrer diretamente após o *workshop* de formação, para assegurar um apoio pós-formação interligado e contínuo. Tanto no *Pack* de Formação Introdutória de 4 dias como no *Pack* Modular Alargado, os professores/as abrangem quatro áreas principais de competência: 1) Função e bem-estar do professor/a; 2) Proteção, bem-estar e inclusão da criança; 3) Pedagogia; e 4) Currículo e planeamento. Cada professor/a, incluindo o orientador/a de pares, inicia a orientação entre pares com o mesmo conhecimento das competências. Os orientadores/as de pares recebem formação adicional sobre como identificar a área de competência com que um professor/a pode estar a ter um desafio e como estabelecer metas SMART (específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas/relevantes e definidas no tempo) com base na competência para superar o desafio.

Através do estabelecimento de metas, os orientadores/as de pares ajudam os respetivos colegas (e ajudam-se a si próprios) a refletir sobre um desafio que possam estar a enfrentar na sua sala de aula, e estabelecem metas realistas, com base na *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*, para superar o desafio. O orientador/a de pares também fornece o apoio contínuo necessário para alcançar estas metas e, em última análise, efetuar mudanças positivas sustentadas na prática do ensino.

Quais são os dois níveis de orientação entre pares?

Existem dois níveis de orientação entre pares na formação complementar de orientador/a de pares. O orientador/a de pares de Nível 1 (dias 1-2) prepara os e as participantes para dinamizar os CAPs com os/as respetivos colegas. O orientador/a de pares de Nível 2 (dias 1-3) prepara os participantes para dinamizar os CAPs e realizar as observações em sala de aula com os respetivos colegas. Consulte a tabela 2 a seguir.

A formação complementar do orientador/a de pares tem dois níveis para oferecer flexibilidade de implementação. Assim como será necessário contextualizar a própria formação, o nível de orientação entre pares deve ser selecionado com base nas necessidades e na disponibilidade dos professores/as num determinado contexto. A orientação entre pares de Nível 1 pode ser mais apropriada para professores/as com tempo limitado, uma vez que as reuniões de professores/as em CAPs mensais envolvem um menor compromisso de tempo; ao passo que a orientação entre pares de Nível 2 pode ser mais adequada para professores/as com horários mais flexíveis, para assegurar que podem realizar observações mensais na sala de aula.

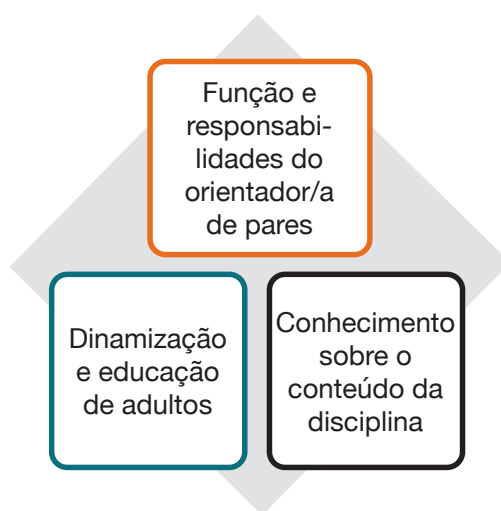
Tabela 2: Os dois níveis de orientação entre pares

Orientador/a de pares de Nível 1	
Dias de formação do orientador/a de pares	Dias 1 e 2
Atividades do orientador/a de pares	CAPs, visitas às salas de aula (opcional)
Orientador/a de pares de Nível 2	
Dias de formação do orientador/a de pares	Dias 1, 2 e 3
Atividades do orientador/a de pares	CAPs, observações em sala de aula, visitas à sala de aula (opcional)

Principais competências de orientadores/as de pares em contextos de crise

A formação complementar do orientador/a de pares baseia-se nas 25 competências do orientador/a de pares desenvolvidas pelo TiCC que representam as competências, as capacidades e os comportamentos de um orientador/a de pares. Estas 25 competências do orientador/a de pares estão divididas em três áreas de competências principais: 1) Função e responsabilidades do orientador/a de pares; 2) Dinamização e aprendizagem de adultos; e 3) Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. A função e as responsabilidades do orientador/a de pares apoiam a liderança positiva, a reflexão e as competências de resolução de problemas; a dinamização e a aprendizagem de adultos apoiam a colaboração, as competências organizacionais e a aprendizagem. O conhecimento sobre o conteúdo da disciplina não está incluído na formação complementar do orientador/a de pares; contudo, o TiCC recomenda que seja levada a cabo uma formação complementar por parte de especialistas na disciplina, para apoiar os professores/as no sentido de desenvolverem as competências necessárias de conhecimento sobre a disciplina.

Figura 2: Competências de orientação entre pares



Função e responsabilidades do orientador/a de pares

Um orientador/a de pares:

- Promove um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz para todos os/as estudantes e professores/as.
- Encoraja a autoconfiança e o desenvolvimento de todos os professores/as, independentemente da respetiva capacidade, género, idioma, cultura ou religião.
- Oferece modelos das relações a nível escolar com os professores/as, de colaboração com os dirigentes escolares e comunica com todas as partes interessadas na educação de uma forma profissional.

- Exemplifica práticas reflexivas, responsivas, inclusivas e participativas durante as atividades de orientação entre pares.
- Mantém e segue um calendário de orientação e mantém um sistema de registos para dar conta das atividades de grupo (CAPs) e individuais (observações em sala de aula).
- Reconhece as barreiras à implementação bem-sucedida das atividades de orientação entre pares (ou seja, tempo, distância, confiança, etc.) e procura soluções para ultrapassar estas barreiras.
- Colabora com os professores/as para desenvolver metas mensuráveis e baseadas em competências relevantes.

Dinamização e aprendizagem de adultos

Um orientador/a de pares:

- Demonstra uma compreensão dos métodos e abordagens adequados à aprendizagem de adultos (os adultos são motivados internamente e autodirigidos; trazem consigo uma grande variedade de experiências de vida e conhecimento, que são úteis no âmbito da aprendizagem; e são orientados por metas e impulsionados pela aprendizagem de coisas que são aplicáveis e relevantes nas suas vidas).
- Ouve ativamente e faz perguntas para promover as práticas de reflexão dos professores/as.

Planeamento / definição de metas

- Apoia os professores/as no âmbito da autoavaliação da respetiva capacidade de ensino, necessidades e desafios, utilizando a lista de competências básicas de professores da *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* como indicadores-chave de eficácia.
- Promove o desenvolvimento profissional ao apoiar os pontos fortes e as áreas de crescimento dos professores/as.
- Colabora com os professores/as para estabelecer metas de desenvolvimento profissional a curto e longo prazo, bem como critérios para avaliar o progresso nas folhas de acompanhamento de metas, preenchidas durante os CAPs e/ou após as observações em sala de aula.

Formação-colaboração

- Dinamiza oportunidades de colaboração entre professores/as, observação por pares e discussões profissionais.
- Dá apoio em vários contextos com base nas necessidades e preferências dos professores/as, tais como reuniões individuais (observações em sala de aula, conversas casuais) e sessões de pequenos grupos (CAPs).
- Utiliza uma série de estratégias, tais como o coplaneamento, visitas às salas de aula, observações em sala de aula e exemplificação para encorajar a adoção, por parte do professor/a, de uma pedagogia melhorada e o desenvolvimento contínuo de competências do professor/a a partir da *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*.

Autoavaliação apoiada

- Monitoriza e ajusta estratégias para apoiar os professores/as no sentido de alcançarem as respetivas metas de acordo com o progresso de cada professor/a.
- Reconhece a importância e facilita a reflexão, a autoavaliação e a resolução de problemas.
- Dá (e está aberto a receber) *feedback* construtivo e baseado em competências para apoiar os professores/as nos respetivos esforços para melhorar a prática de ensino.
- Apoia os professores/as na análise e resposta às tendências e padrões nos resultados de aprendizagem dos/as estudantes.

Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina

Um orientador/a de pares:

- É proficiente na língua de ensino e possui conhecimentos básicos da língua falada pela maioria dos professores/as e estudantes.
- Demonstra compreensão dos conceitos fundamentais de literacia, matemática e outras disciplinas do ensino primário.
- Demonstra compreensão das estratégias de apoio à segurança física, social e emocional e ao bem-estar das crianças.
- Demonstra conhecimento do currículo nacional e consegue orientar e exemplificar eficazmente o planeamento das aulas de acordo com as abordagens, o âmbito, a sequência e os objetivos curriculares.
- Comunica e exemplifica várias técnicas para a instrução, que são adequadas à idade (p. ex., trabalho em pares, em grupo e em turmas inteiras; ler em voz alta, canções, jogos) e são abrangidas na *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*.
- Comunica e exemplifica técnicas que abordam problemas típicos em salas de aula de pessoas refugiadas (ou seja, turmas de tamanho variável, utilização e capacidade de vários idiomas e níveis variados de desenvolvimento académico, social e emocional) abrangidas na *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*.

Plano diário da formação complementar de orientação entre pares

A formação complementar do orientador/a de pares contém um guia do dinamizador/a, um *kit* de ferramentas do orientador/a de pares e uma apresentação do PowerPoint (os diapositivos também podem ser facilmente escritos em folhas de *flipchart*, se não houver tecnologia disponível). A formação pode ser feita em dois dias no caso da orientação entre pares de Nível 1 e três dias no caso da orientação entre pares de Nível 2 (ver Tabela 2). A tabela a seguir apresenta uma visão geral de cada dia de formação, incluindo os títulos, objetivos e horários das sessões.

Dias em resumo

Tabela 3: Dias em resumo

Dia 1 Níveis 1 e 2	<p>Sessão 1: A função e as responsabilidades de um orientador/a de pares e dos CAPs</p> <p>Objetivos: No fim desta sessão, os/as participantes serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a função e as responsabilidades de um orientador/a de pares. • Identificar as principais qualidades de um orientador/a de pares. • Explicar por que a orientação entre pares é uma componente importante do contínuo desenvolvimento profissional de professores/as. • Descrever o propósito de um CAP e a função do orientador/a de pares na organização e dinamização de CAPs. <p>Tempo: 3 horas e 15 minutos</p>
	<p>Sessão 2: Comunicação de apoio</p> <p>Objetivos: No fim desta sessão, os/as participantes serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os quatro princípios da comunicação de apoio. • Praticar a escuta ativa e o questionamento reflexivo. • Descrever a importância de utilizar a comunicação de apoio na orientação entre pares. <p>Tempo: 1 hora e 55 minutos</p>

<p>Dia 2 Níveis 1 e 2</p>	<p>Sessão 1: Fundamentos da aprendizagem de adultos e prática de CAPs</p> <p>Objetivos: No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os quatro princípios da aprendizagem de adultos. • Explicar como a aprendizagem de adultos se relaciona com a orientação entre pares. • Dinamizar um CAP utilizando comunicação de apoio. <p>Tempo: 3 horas e 35 minutos</p> <p>Sessão 2: Definição de metas usando as 4 áreas principais de competências da <i>Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise</i></p> <p>Objetivos: No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer metas nas 4 áreas principais de competências da <i>Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise</i>. • Explicar o propósito da folha de acompanhamento de metas. • Identificar os passos no planeamento de um CAP. <p>Tempo: 1 hora e 30 minutos (2 horas para a formação de orientador/a de pares de Nível 1)</p>
<p>Dia 3 Nível 2</p>	<p>Sessão 1: Observações em sala de aula</p> <p>Objetivos: No fim desta sessão, as/os participantes serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir relações positivas e de confiança com outros professores/as e outras partes interessadas na educação. • Distinguir a função do orientador/a de pares da função de supervisor/a ou inspetor/a. • Identificar os três componentes de uma observação em sala de aula. • Utilizar a comunicação de apoio em reuniões pós-observação. <p>Tempo: 5 horas</p>

Dicas para dinamizadores/as

O orientador/a de pares complementa os modelos de formação de liderança positiva, comunicação de apoio e práticas colaborativas que os professores/as utilizarão ao assumirem a sua função de orientadores/as de pares. Como dinamizador/a, exemplificará estas estratégias da seguinte forma:

- Utilizando técnicas de comunicação de apoio, tais como escuta ativa e questionamento reflexivo.
- Dar tempo suficiente aos/às participantes para refletirem sobre os materiais de formação e fazer perguntas para encorajar a participação ativa.
- Promover a colaboração, encorajando os/as participantes a trabalharem em conjunto em várias atividades.
- Proporcionar tempo suficiente para os/as participantes praticarem as atividades de orientação entre pares, para que consigam compreender melhor e dinamizar estas atividades pós-formação.

A formação complementar do orientador/a de pares também pretende exemplificar as técnicas ativas e centradas no aluno/a que estão a ser ensinadas aos professores/as no *Pack da Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*. Todas as técnicas de dinamização devem ser práticas, ativas e participativas. Como dinamizador/a, utilizará técnicas de ensino variadas que os/as participantes aprenderam na formação de professores/as para reforçar as competências do professor/a. Esta exemplificação também apoiará as/os participantes na medida em que estes ajudam os respetivos colegas professores/as a continuarem a desenvolver as competências do professor/a nas atividades de orientação entre pares.

Orientação de implementação

Atividades de formação

A ordem das atividades neste guia é a sequência recomendada de atividades. O dinamizador/a deve sentir-se à vontade para alterar a ordem das atividades para tornar a formação relevante e significativa para os professores/as no respetivo contexto. A sequência de atividades recomendada baseia-se numa extensa experiência-piloto no campo de refugiados de Kakuma, e pode não ser a sequência mais apropriada para professores/as em outros contextos. É muito importante que o dinamizador/a reveja este guia e faça quaisquer alterações à sequência que considerar necessárias.

Seleção

Os orientadores/as de pares são professores/as motivados, empenhados e apaixonados que participaram na *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*. Durante a formação de professores/as, deve haver um processo aberto de candidatura para professores/as participantes (consulte as páginas 108-109 para obter uma amostra de candidatura de *Professores para Professores* no campo de refugiados de Kakuma, no Quénia). Sempre que possível, o dinamizador deve visitar os professores/as nas respetivas salas de aula antes de selecionar os/as participantes para a formação de orientador/a de pares. Durante as visitas, o dinamizador/a deve avaliar o seguinte:

1. Se o professor/a está:
 - a. A utilizar estratégias da formação na sua sala de aula.
 - b. A falar com os/as estudantes de uma forma calma e oferecendo apoio.
 - c. A falar com os colegas professores/as de uma forma amigável e colaborativa.
2. Os critérios de seleção adicionais devem incluir a garantia da diversidade de:
 - a. Género.
 - b. Nacionalidade.
 - c. Escola (se a formação incluir professores/as de várias escolas).
 - d. Experiência de ensino.
 - e. Disciplinas ensinadas.

Embora não seja necessário incluir isto, recomenda-se que se pense na possibilidade e sustentabilidade de uma estrutura de incentivos para os orientadores/as de pares. Nas suas novas funções, os orientadores/as de pares assumirão responsabilidades adicionais além dos seus atuais trabalhos / obrigações.

Para professores/as em contextos de crise cujo tempo já é limitado, um incentivo, tal como uma bicicleta ou um pequeno subsídio, pode ser tanto motivador como uma forma de ajudar o orientador/a de pares a dinamizar as atividades de orientação entre pares. Algumas perguntas que poderá colocar a si próprio/a ao tomar esta decisão incluem:

1. Podemos oferecer um incentivo aos orientadores/as de pares?
2. Qual é o incentivo mais apropriado para dar aos orientadores/as de pares (ou seja, dinheiro, bicicletas, etc.)?

3. Temos dinheiro para dar um pequeno incentivo aos orientadores/as de pares? Se sim, qual a quantidade / quantia apropriada a oferecer, dado o salário que recebem?
4. Que implicações teria a provisão de um incentivo na relação entre os orientadores/as de pares e os respetivos colegas professores/as?
5. Que implicações teria isto nos prestadores de educação existentes (ONG, Ministério da Educação (ME), etc.)?
6. Durante quanto tempo conseguimos manter o incentivo?
7. Em que a aprendizagem entre pares seria diferente sem a estrutura de incentivo?

Agrupamento

Antes de implementar a formação do orientador/a de pares, é importante determinar a estrutura dos grupos de orientação entre pares. Os grupos de orientação entre pares podem ser escolares ou interescolares, com base na disciplina ou no ano / turma, ou englobar uma série de disciplinas e anos / aulas. Independentemente da composição do grupo de orientação entre pares, é importante incluir as ideias e opiniões dos professores/as na respetiva formação. Antes da formação de orientador/a de pares, organize momentos e oportunidades para falar com os professores/as através de discussões de grupo focal (DGF), entrevistas com informadores-chave ou conversas casuais para compreender as prioridades dos professores/as para a respetiva aprendizagem contínua. Além disso, para compreender as motivações profissionais e pessoais dos professores/as, é importante pensar sobre os desafios que podem impedir os professores/as de participar ativamente nas atividades de orientação entre pares (ou seja, longas distâncias entre escolas, transporte indisponível ou inseguro, motivações pessoais diferentes, tempo limitado, etc.).

Não há preparação, por mais cuidadosa que seja, que elimine todas as barreiras à participação; contudo, a consideração cuidadosa de possíveis desafios pode reduzir estas barreiras.

Embora os grupos de orientação entre pares possam assumir diversas formas, o TiCC encoraja a utilização de grupos escolares ou interescolares, caso as escolas estejam muito próximas (desde que seja seguro fazer o percurso a pé entre as escolas). Nos contextos de crise, pode haver um número limitado de escolas ou as escolas podem estar distantes umas das outras. O transporte pode ser caro, limitado e pode não ser de confiança ou estar completamente indisponível. Por estas razões, o TiCC promove CAPs escolares ou interescolares para as escolas próximas umas das outras. Os CAPs escolares permitem que os professores/as reforcem a colaboração interna, o que tem o sólido potencial de alterar positivamente a cultura da escola. Os CAPs interescolares promovem a partilha da aprendizagem entre professores/as de várias escolas que, de outra forma, não teriam tido a oportunidade de colaborar. As duas abordagens apresentam oportunidades e desafios e é necessário falar com os professores/as e com outras partes interessadas relevantes para a educação para determinar a melhor abordagem para o contexto.

Apoiar os professores/as a apoiarem-se uns aos outros

Prestar apoio substancial e relevante aos professores/as é um fator crucial para a educação de qualidade e um direito fundamental dos professores/as e estudantes em contextos de crise. Contudo, também é importante reconhecer o peso adicional que as

oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo podem impor aos professores/as que trabalham nestes contextos. O modelo de orientação entre pares está a pedir aos professores/as que arranjem tempo nas suas agendas já sobrecarregadas para acrescentarem responsabilidades adicionais. Os professores/as a trabalhar em contextos de crise enfrentam desafios extraordinários, como gerir salas de aula sobrelotadas, equilibrar uma população diversificada de estudantes, prestar apoio psicossocial às crianças deslocadas e receber apoio mínimo às suas necessidades pessoais e profissionais. Apesar de não haver um equilíbrio claro entre respeitar as agendas já sobrecarregadas dos professores/as e a prestação de apoio profissional adicional e continuado, é essencial, para quem adota o modelo de orientação entre pares, manter este assunto em primeiro plano durante a respetiva implementação. Além disso, é importante incluir os professores/as ao planear como implementar o modelo de orientação entre pares no seu contexto.

Lista de verificação da formação de orientador/a de pares

Eis cinco passos úteis a cumprir antes de dinamizar a formação complementar de orientador/a de pares:

Passo 1: Conheça os professores/as

- ▶ Passe tempo nas salas de aula e nas escolas para ver quais os tipos de oportunidades de colaboração que existem para os professores/as e quais os tipos de pedagogia que estão a ser atualmente utilizados pelos professores/as. Se o tempo permitir, organize 1 a 2 discussões de grupo focal (DGF) com professores/as (consulte as páginas 106-107 para ver uma amostra do guia de DGF), reveja os dados disponíveis sobre os professores/as e os/as estudantes, e / ou realize entrevistas breves com os professores/as.

Passo 2: Familiarize-se com o ambiente educativo

- ▶ Investigue recursos e organizações locais disponíveis para poder dar maior apoio aos professores/as e aos estudantes (ONGs, ME, agências da ONU, etc.) e investigue as atuais oportunidades de desenvolvimento profissional para professores/as (incluindo departamentos de garantia de qualidade através de ONGs ou do ME).
- ▶ Reúna-se com responsáveis locais de educação de ONGs, do ME ou de agências da ONU para desenvolver parcerias. Trabalhar com outras organizações locais assegurará que a orientação entre pares tem por base os programas existentes, em vez de duplicar esforços.
- ▶ Mapeie as escolas que tenham professores/as que participam na orientação entre pares, para ter uma noção do número de escolas, da distribuição de professores/as pelas escolas e da distância entre as escolas. É essencial considerar estes pontos para eliminar possíveis barreiras à participação dos professores/as em atividades de orientação entre pares. A formação de grupos escolares de orientação entre pares é vivamente recomendada para reduzir ainda mais os obstáculos à participação.

Passo 3: Planeie a formação do orientador/a de pares

- ▶ Confirme a candidatura e o processo de seleção do orientador/a de pares (ver Guia de Implementação – Seleção) e a estratégia de agrupamento do Orientador/a de Pares (Ver Guia de Implementação – Agrupamento).
- ▶ Escolha o Nível 1 ou Nível 2 da formação de orientador/a de pares e utilize o *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares adequado para o nível de formação que selecionou.
- ▶ Leia o Guia do Dinamizador/a e o *Kit* de Ferramentas do Orientador/a de Pares correspondente ao Nível do orientador/a de pares. Este *kit* de ferramentas descreve os objetivos gerais da orientação entre pares além das responsabilidades e atividades dos orientadores/as de pares. Deve familiarizar-se com este *kit* de ferramentas antes de iniciar a formação e fazer os ajustes necessários na forma como planeia implementar a orientação entre pares.

Passo 4: Informe os/as dirigentes escolares sobre a formação e atividades do orientador/a de pares

- ▶ Envie cartas para os diretores/as ou dirigentes escolares relevantes com informações sobre as atividades de orientação entre pares (consulte as páginas 110-111 para ver uma amostra de uma carta para os diretores). É importante manter os dirigentes escolares informados sobre as atividades e responsabilidades adicionais dos respectivos professores/as enquanto estes participam na aprendizagem entre pares (p. ex., reunião nos CAPs, realização de observações de sala de aula, etc.). Se possível, visite escolas para conversar com os diretores/as e outros dirigentes escolares sobre a orientação entre pares.

Passo 5: Estabeleça expectativas claras para os professores/as participantes da orientação entre pares durante a *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*

- ▶ É certo que só alguns professores/as serão selecionados como orientadores/as de pares para receber formação adicional, mas todos os professores/as que participaram na formação de professores participarão das atividades de orientação entre pares oferecidas pelos orientadores/as de pares. Estabelecer expectativas claras para a participação em atividades de orientação entre pares ajuda a promover observações de sala de aula e o envolvimento nos CAPs assim que começa a orientação entre pares. O modelo entre pares pode ser uma novidade para professores/as; portanto, identificar a estrutura e estabelecer expectativas pode ser crucial para o respetivo sucesso. Na formação modular alargada, Módulo 1: Função e bem-estar do professor/a, Sessão 3: Colaboração e comunidades de práticas, fornece atividades participativas, informativas e relevantes para apresentar a orientação entre pares.

Referências:

- Burns, M. e Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. [Onde é Mais Necessário: Desenvolvimento Profissional de Qualidade para Todos os Professores/as]. Nova Iorque, NY: Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).
- INEE. (2010). *Guidance notes on teaching and learning*. [Notas de orientação sobre ensino e aprendizagem].
- INEE. (2010). *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta, Reconstrução*.
- IRC. (2014). *Coaching framework for Sierra Leon*. [Quadro de Orientação para a Serra Leoa].
- IRC. (2014). *Minimum requirement for refugee teachers*. [Requisito mínimo para professores/as refugiados/as].
- Ontario College of Teachers. (2014). *Ethical standards for the teaching profession*. [Requisitos éticos para a profissão de docente].
- Ontario College of Teachers. (2014). *Standards of practice for the teaching profession*. [Requisitos da prática para a profissão de docente].
- Save the Children. (2003). *Education in emergencies: A toolkit for starting and managing education in emergencies*. [Educação em situações de emergência: Um kit de ferramentas para dar início e gerir a educação em situações de emergência].
- TESSA. (2012). *Analysis of an effective teacher*. [Análise de um professor/a eficaz].



Guia do dinamizador/a

Como usar este guia

Ícones



Este ícone mostra uma dica ou sugestão para o/a ajudar com a atividade.



Este ícone indica perguntas que deve fazer aos/às respetivos participantes.



Este ícone dá exemplos de respostas às perguntas feitas aos/às participantes.



Este ícone fornece um roteiro com o que pode dizer para estabelecer ligações entre as atividades.

Dia 1

Sessão 1:

Introdução à aprendizagem entre pares e aos círculos de aprendizagem entre professores/as (CAPs)



Duração:

3 horas e 15 minutos

Objetivos:

No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:

- Descrever o papel e as responsabilidades do mentor/a de aprendizagem entre pares
- Identificar as principais qualidades de um mentor/a de aprendizagem entre pares
- Descrever o objetivo de um CAP e o papel do mentor/a de aprendizagem entre pares na organização e facilitação do CAP
- Explicar por que a aprendizagem entre pares é uma componente importante da formação profissional contínua de professores/as

Materiais:



Documentos:

- Documento 1A – Citações sobre liderança positiva
- Documento 1B – Anúncio de jornal sobre as qualidades-chave dos mentores/as de aprendizagem entre pares
- Documento 1C – Frases para a dinâmica “Do outro lado da linha”
- Documento 1D – Roteiro para o CAP
- Documento 1E – Exemplos de resposta às pergunta de reflexão de cada uma das etapas do CAP

Documentos de apoio:

- Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave
- Documento de apoio 1.2 – Anúncio de jornal para mentores/as de aprendizagem entre pares (Nível 1)
- Documento de apoio 1.2 – Anúncio de jornal para mentores/as de aprendizagem entre pares (Nível 2)
- Documento de apoio 1.3 – Etapas dos CAPs e o mentor/a de pares
- Perfil do mentor/a de aprendizagem entre pares (p. 1 no Nível 1 e Nível 2 do *Kit* de Ferramentas de Aprendizagem entre Pares)

Materiais gerais:

- *Kit* de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares
- Folha de papel *flipchart*
- Marcadores
- Folhas de papel soltas
- Canetas

- Cartões
- Post-its
- Fita-cola
- Corda

Diapositivos



- Diapositivos 1 a 8 (página 118)

Preparação do facilitador/a:

- Reveja os diapositivos PowerPoint e adapte-os ao contexto local, se necessário. Caso não seja possível apresentar o ficheiro PowerPoint, desenhe os diapositivos em folhas de papel *flipchart* (Diapositivos 1 a 8).
- Revisite o *Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares*, em particular o Perfil do mentor/a de aprendizagem entre pares e a secção dedicada aos CAPs
- Reveja e contextualize as 6 Citações sobre liderança positiva (Documento 1A) para garantir que sejam relevantes tendo em conta as características dos participantes (por exemplo, nacionalidade, cultura, género, região, etc.), e escreva as citações numa folha de papel *flipchart* (uma citação por folha)
- Se esta não for a primeira formação complementar para mentores/as de aprendizagem entre pares, convide os mentores envolvidos em formações anteriores para participar no momento: *O que é um CAP?*

INTRODUÇÃO



DURAÇÃO: 35 minutos



MATERIAIS: Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave, folhas de papel *flipchart*, marcadores



DIAPOSITIVOS: 1 a 5

1. Apresente a formação de mentores/as de aprendizagem entre pares como parte da *Formação para Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* (10 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade corresponde ao início da formação de mentores/as de aprendizagem entre pares. O principal objetivo desta atividade inicial é dar as boas-vindas aos/às participantes da formação de mentores/as de aprendizagem entre pares e fazer a ligação entre a formação de mentores/as de aprendizagem entre pares e a *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*. Importa analisar brevemente as quatro áreas de competência da formação de professores/as, tendo em conta que a mentoria de aprendizagem entre pares dá um apoio adicional aos professores/as enquanto continuam a desenvolver estas competências no seguimento da formação. Além disso, diversas atividades de “gestão doméstica” (isto é, distribuir manuais aos participantes, salientar as palavras-chave do dia, analisar a agenda do dia, etc.), têm lugar.

PASSOS

- Dê as boas-vindas aos participantes na formação e saliente que a sua seleção teve como base a dedicação e as fortes competências de comunicação e colaboração demonstradas ao longo da formação de professores/as.
- Disponibilize informação aos participantes relativa à *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*.
 - ▶ 4 áreas de competência-chave: 1) Papel e bem-estar do professor/a; 2) Proteção, bem-estar e inclusão da criança; 3) Pedagogia; e 4) Currículo e planeamento (diapositivo 2)
- Apresente o papel do mentor/a da aprendizagem entre pares no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores/as nestas quatro áreas (diapositivo 3).
- Mostre o **Documento de Apoio 1.1** e explique por que irão analisar essas palavras-chave ao longo da formação.
- Reveja os Objetivos da Sessão 1 (diapositivo 5):
 - ▶ Descreva o papel e as responsabilidades do mentor/a de aprendizagem entre pares
 - ▶ Identificar as principais qualidades de um mentor/a de aprendizagem entre pares
 - ▶ Descrever o objetivo de um CAP e o papel do mentor/a de aprendizagem entre pares na organização e facilitação do CAP
 - ▶ Explicar o motivo pelo qual a aprendizagem entre pares é uma componente importante do desenvolvimento profissional contínuo do professor/a

2. Defina as regras básicas da ação de formação (5 minutos)

Resumo da atividade: Os/as participantes irão criar em conjunto uma lista de regras básicas para guiar a conduta e as atitudes durante a formação. É importante estabelecer as regras em grupo para que todos se sintam confortáveis e entendam a conduta e atitudes esperadas durante a formação.

PASSOS

- Peça aos/às participantes para criarem, em conjunto, uma lista de orientações de conduta e atitudes esperadas uns e umas das outras, durante a formação.
- Incentive uma conduta consistente com o que espera de um/a mentor/a de aprendizagem entre pares, por exemplo:
 - ▶ Seja respeitoso/a
 - ▶ Saiba ouvir a opinião dos outros elementos do grupo
 - ▶ Dê a todas as pessoas do grupo uma oportunidade de partilharem as suas ideias
 - ▶ Incentive a que os colegas coloquem os telemóveis em modo silencioso
 - ▶ Divirta-se!
- Anote as respostas dos/as participantes numa folha de papel *flipchart* e pendure na parede durante a formação.

3. Apresentação dos/as participantes / reflexão acerca do papel a desempenhar (20 minutos)

Resumo da atividade: Os/As participantes deverão reflectir sobre pessoas que os tenham influenciado ao longo das suas vidas e sobre as qualidades que reconhecem nessas mesmas pessoas. A reflexão sobre os exemplos pessoais permitirá aos participantes compilar uma lista das principais qualidades partilhadas pelas diferentes pessoas que os influenciaram. É útil começar o dia com uma reflexão individual (ao invés de apresentar nova informação) para que os/as participantes se sintam à vontade para partilhar entre si e para contribuírem para a formação com as suas ideias. A lista de qualidades das pessoas consideradas modelos será uma boa base para falar sobre as qualidades do mentor/a de aprendizagem entre pares mais tarde nessa manhã.



Peça aos/às participantes para pensarem em alguém que tenha sido um modelo nas suas vidas e explique que cada participante irá apresentar-se ao grupo, partilhando o seu nome e 1 a 3 qualidades desse mesmo modelo. Além de partilhar essas qualidades do modelo, os/as participantes explicarão a importância de um modelo possuir essas mesmas qualidades.



Tenha em consideração que alguns/mas participantes podem estar mais motivados a partilhar os seus modelos do que outros. O facto de dar o exemplo, partilhando uma experiência pessoal em primeiro lugar (com a duração e conteúdo desejado), pode ser útil para orientar os/as participantes no tipo / duração das respostas que se esperam do grupo de participantes.



Exemplos de resposta: “paciente, gentil, confiável, bom ouvinte, líder. Estas qualidades são importantes enquanto modelos, porque fazem com que as pessoas confiem em si e se sintam à vontade para falar consigo, especialmente sobre temas que podem ser desafiantes.”

- Durante a partilha dos/as participantes, anote as qualidades numa folha de papel *flipchart* de forma a criar uma lista de qualidades comuns a todas as pessoas identificadas como modelos. Afixe esta lista na parede da sala até ao final do dia. Incentive os/as participantes a copiar a lista nos seus cadernos de apontamentos. Depois de todos/as terem partilhado, analise a lista e pergunte aos/às participantes se consideram que falta alguma coisa ou se discordam de algum dos conteúdos.

DINÂMICA DE LIDERANÇA POSITIVA:



DURAÇÃO: 15 minutos

MATERIAIS: Documento 1A – Citações sobre liderança positiva, folhas de papel *flipchart*, marcadores, Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave

1. Liderança positiva – preparação / aquecimento

Resumo da atividade: Esta atividade pretende dar a conhecer a noção de liderança positiva. Os/As líderes positivos lideram, muitas vezes da retaguarda, e valorizam as ideias e as experiências dos seus pares tanto quanto valorizam as suas próprias ideias. Esta atividade enfatiza a importância da humildade nas dinâmicas de liderança. Mais ainda, procura estabelecer a ligação entre a noção de liderança positiva e as características listadas na atividade de reflexão sobre os modelos. No final desta atividade, lembre os/as participantes que ainda que tenham falado das qualidades de outras pessoas, dos modelos presentes nas suas vidas ou dos líderes positivos, também eles têm muitas dessas características. Conclua a atividade explicando que os mentores/as de aprendizagem entre pares devem ser líderes positivos nas suas escolas e comunidades.

PASSOS

- No início da atividade afixe as 6 citações sobre liderança positiva do Documento 1A na sala.
- Leia as citações em voz alta com os/as participantes e dê 5 minutos para que circulem pela sala e parem perto da citação que consideram que melhor descreve a liderança positiva.
- Peça aos/as participantes que partilhem por que escolheram a citação, e destaque os temas importantes.
- Escreva na folha de papel *flipchart* ou no quadro branco “Um/a líder positivo é...” Peça aos participantes que concluam a frase com as suas próprias palavras nos seus cadernos. Depois de 3 minutos peça aos/as participantes que partilhem as suas frases.
- Faça um resumo das suas respostas e anote as principais qualidades no folha de papel *flipchart* e deixe afixada na sala durante a formação. Estabeleça ligações com a “Lista de qualidades das pessoas modelo”.



Restabelecer a ligação: Os/As líderes positivos servem, muitas vezes, como modelo nas suas comunidades e, portanto, partilham muitas das mesmas qualidades (conforme visto na Lista de qualidades das pessoas modelo). Por exemplo, os/as líderes positivos têm a capacidade de ouvir e aprender com os seus pares. Para tal, os/as líderes positivos devem ser humildes e valorizar as experiências dos outros. Se valorizar a experiência dos outros, ouvir torna-se muito fácil para si, porque acredita que as suas ideias e o seu contexto são importantes. Estas duas qualidades – ser um bom ouvinte e ser humilde – são características essenciais das pessoas modelo e dos/as líderes positivos porque destacam a ideia de que todos e todas têm algo para ensinar e aprender.

- Direcione a atenção dos participantes para as palavras-chave do dia, particularmente “liderança positiva”.
- Explique a ligação entre uma liderança positiva e o papel de um mentor/a de aprendizagem entre pares.



Restabelecer a ligação: Os adultos acumulam uma diversidade de formações académicas, experiências profissionais e outras competências que podem ser aproveitadas e partilhadas. O papel de um/a líder positivo é, precisamente, reconhecer estes recursos e incentivar os adultos a partilharem as suas experiências e reconhecer o valor dessas experiências. Os mentores/as de aprendizagem entre pares agem como líderes positivos ao reconhecer o valor das experiências formais e informais dos seus colegas professores/as e criando oportunidades para os seus colegas aprenderem uns com os outros através da partilha dessas experiências.

O QUE É A APRENDIZAGEM ENTRE PARES?

DURAÇÃO: 40 minutos



MATERIAIS: Perfil do Mentor/a de Aprendizagem entre Pares (página 1 dos Kits de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares de Nível 1 e Nível 2), Documento 1B – Anúncio de jornal sobre as qualidades-chave dos mentores/as de aprendizagem entre pares, Documento de apoio 1.2 – Anúncio de jornal para mentores/as de aprendizagem entre pares, folhas de papel *flipchart*, marcadores, cartões



DIAPPOSITIVO: 6

1. Apresentação do papel de um mentor/a de aprendizagem entre pares (25 minutos)

Resumo da atividade: Com esta atividade pretende-se dar a conhecer o *Kit* de Ferramentas do Mentor/a de Aprendizagem entre Pares, incluindo o Perfil do Mentor/a de aprendizagem entre pares, no qual se apresenta uma visão geral dos papéis e das responsabilidades de um mentor/a de aprendizagem entre pares. O *Kit* de Ferramentas do Mentor/a de Aprendizagem entre Pares permite enquadrar os conteúdos da formação e apoiar o desempenho dos participantes como mentores/as de aprendizagem entre pares no seguimento desta mesma formação. Esta atividade incidirá principalmente no Perfil do mentor/a de aprendizagem entre Pares, mas o *Kit* de Ferramentas do Mentor/a de Aprendizagem entre Pares incluirá também informações sobre os CAPs, observações de sala de aula e as competências do mentor/a de aprendizagem entre pares.

PASSOS

- Não se esqueça de agradecer o grupo de participantes pelas suas reflexões pertinentes acerca das pessoas modelo e líderes positivos. Informe os/as participantes de que esta atividade pretende ainda aprofundar as suas reflexões e dar a conhecer o papel e as responsabilidades de um mentor/a de aprendizagem entre pares.
- Reveja a definição de mentor/a de aprendizagem entre pares (diapositivo 6): Um mentor/a de aprendizagem entre pares é uma pessoa que incentiva práticas colaborativas e reflexivas entre professores/as e que apoia a resposta às necessidades, a concretização dos objetivos e o desenvolvimento profissional dos/as mesmos/as, com recurso a diferentes técnicas (CAPs, visitas e observações de sala de aula, ensino em grupo, planificação conjunta de aulas, etc.).
- Peça aos/às participantes que consultem o Perfil do mentor/a de aprendizagem entre pares (página 1 do *Kit de Ferramentas*) e explique que esse documento pode apoiá-los nas suas responsabilidades enquanto tal.
- Leia o Perfil do mentor/a de aprendizagem entre pares em voz alta e analise as responsabilidades do mentor/a de aprendizagem entre pares. Explique que os outros documentos do *Kit de Ferramentas* serão analisados mais à frente na formação.
- Responda a todas as perguntas que os/as participantes tiverem sobre o Perfil do mentor/a de aprendizagem entre pares. Assegure-se que os/as participantes fazem perguntas mais gerais sobre o *Kit de Ferramentas*, mas explique que pode não conseguir responder a todas durante esta sessão por causa das restrições de tempo. Para isso, distribua cartões entre os/as participantes e incentive-os a anotar as suas perguntas. Recolha esses cartões no final da sessão e analise-os em privado para que possa abordar algumas questões em momentos relevantes da formação. Se for apropriado, quando procurar responder às perguntas, ao longo da formação, devolva as mesmas aos/às participantes. Talvez eles já tenham encontrado as respostas às suas próprias perguntas, mas procurar responder às mesmas pode ser motivador e desenvolver a sua confiança.

2. As qualidades-chave de um mentor/a – anúncio de jornal (15 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade vai fortalecer a interligação entre as qualidades de lideranças positiva e das pessoas modelo com as do mentor/a.

PASSOS

- Peça aos/às participantes que consultem o Documento de apoio 1.2 e peça a alguém que se voluntarie para o ler em voz alta.
- Incentive os/as participantes a sublinharem as qualidades necessárias de um mentor/a. Depois da leitura do Documento de apoio 1.2, peça a cada participante que partilhe uma qualidade que sublinhou, até terem sido mencionadas todas as qualidades listadas. Use o Documento 1B como guia.
- Dê 5 minutos ao grupo para responderem às perguntas 1 e 2 individualmente.
- Incentive cada um dos/as participantes a partilhar as suas respostas com o resto do grupo (seja sensível ao nível de conforto do grupo ao partilharem as áreas em que desejariam melhorar).

- Relembre os/as participantes que irão ajudar professores/as a identificar os seus pontos fortes, bem como as áreas que precisam de melhorar, especificamente nas 4 áreas-chave de competências. Estabeleça relações com a importância de liderar pelo exemplo (da atividade sobre liderança positiva) e lembre os participantes de que também eles identificarão áreas em que gostariam de melhorar para, por sua vez, melhorar o seu método de ensino.
- Explique ao grupo de participantes que a formação ajudá-los-á a desenvolver as qualidades de um mentor/a.

APRENDIZAGEM ENTRE PARES RELATIVA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR/A (DPP)



DURAÇÃO: 30 minutos

MATERIAIS: folha de papel *flipchart*, marcadores, post-its

DIAPOSITIVO: 7

1. Aprendizagem entre pares relativo ao desenvolvimento profissional do professor/a (15 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade pretende introduzir a importância do desenvolvimento profissional do professor/a (DPP) na qualidade da educação e enfatizar o papel do mentor/a num processo de DPP contínuo e eficiente.

PASSOS

- Escreva a frase “O desenvolvimento profissional do professor/a é...” no quadro ou na folha de papel *flipchart* e peça aos/as participantes para concluírem a frase nos seus blocos de notas com as suas próprias palavras. Certifique-se de que os/as participantes entendem o significado de “desenvolvimento” (ou seja, progresso, crescimento, melhoria). Depois de 2 minutos, peça a alguns participantes que partilhem as suas respostas.



Exemplos de resposta: O desenvolvimento profissional do professor/a é o processo de aprendizagem e da aplicação de novos conhecimentos, competências e estratégias para melhorar/fortalecer a prática do ensino e a aprendizagem do aluno/a.

- Registe as respostas no quadro ou numa folha de papel *flipchart* e procure sistematizar os temas-chave.
- Divida a folha de papel *flipchart* ou o quadro em duas colunas e escreva como título de uma delas: “Três competências que eu gostaria de desenvolver” e na outra coluna: “O que preciso fazer para desenvolver essas três competências” (diapositivo 7).



Incentive os/as participantes a pensar sobre os conhecimentos e/ou competências que gostariam de desenvolver enquanto professores/as. Pergunte-lhes

- ▶ “Quais são as 3 competências que gostaria de desenvolver?”.

- Peça aos/as participantes que pensem sobre conhecimentos e competências específicos que gostariam de desenvolver enquanto professores/as e que anotem 3 deles/as que gostariam de desenvolver, um em cada post-it.



Relembre as 4 áreas de competências que os participantes abordaram na formação de professores/as (nomeadamente a figura do diapositivo 1). Dê um exemplo para ajudar os/as participantes a responderem à questão: Por exemplo, eu quero fortalecer a minha capacidade de planear aulas para poder ser mais eficiente na organização das mesmas.

- Peça aos/as participantes que cole os post-its na coluna “Três competências que eu gostaria de desenvolver”.



Assim que os/as participantes terminarem de colar os post-its na tabela, pergunte-lhes:

- ▶ O que *precisam*, ou podem, *fazer* para se desenvolverem profissionalmente nessas três áreas? (diapositivo 7).



Dê um exemplo para ajudar os/as participantes a responder a esta pergunta: Por exemplo, se quero desenvolver as minhas capacidades de planificação de aulas, posso tentar trabalhar com outro professor/a para construir os meus planos de aula. Esta é uma capacidade no âmbito da área de competência Currículo e planeamento.

- Peça aos/as participantes para escreverem as suas respostas em post-its e peça para que cole essas notas na coluna “O que preciso fazer para desenvolver essas três competências”.
- Convide os/as participantes a irem ao quadro ou ao papel *flipchart* e analisarem o que o grupo de colegas escreveram. Dedique cinco minutos à análise cuidadosa daquilo que os/as participantes escreveram e sistematize o conjunto de respostas.
- Explique que o contínuo apoio e a colaboração com outros professores/as são fundamentais para desenvolver competências de ensino. A formação de professores/as é uma importante forma de DPP, mas, por vezes, a formação por si só não é suficiente. Apresente o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (isso se os/as participantes não o mencionarem até aí). Explique o papel da aprendizagem entre pares no apoio ao desenvolvimento.



Restabelecer a ligação: A formação é muito importante para o desenvolvimento profissional do professor/a, especialmente para apoiar o desenvolvimento de novas competências e a aprendizagem de novos conhecimentos. No entanto, para que os professores/as apliquem este conhecimento nas suas salas de aula, o DPP deve ir além da formação. A aprendizagem entre pares é uma estratégia para assegurar o apoio contínuo depois da formação em sala. A formação e a aprendizagem entre pares atuam em conjunto para dar aos professores/as a oportunidade de desenvolverem novas competências e aprenderem novos conhecimentos e para garantir o apoio contínuo de colegas para pôr essa aprendizagem em prática nas suas salas de aula. Mais ainda, dá aos professores/as a oportunidade de refletirem sobre a forma como estão a ser aplicadas as estratégias aprendidas na formação. Os professores/as também têm oportunidade de construir uma rede de apoio entre os seus colegas, onde podem assinalar os sucessos obtidos nas suas salas de aula e procurar em conjunto soluções para os desafios que possam estar a enfrentar.

CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES/AS (CAPs)



DURAÇÃO: 1 hora e 15 minutos



MATERIAIS: Documento 1C – Frases para a dinâmica “Do outro lado da linha”, Documento 1D – Roteiro para o CAP, Documento 1E – Exemplos de resposta às pergunta de reflexão de cada uma das Etapas do CAP, Documento de apoio 1.3 – Etapas dos CAPs e o mentor/a de pares, corda (ou fita-cola), folha de papel *flipchart*, marcadores



DIAPPOSITIVO: 8

1. Dinâmica: “Do outro lado da linha” (15 minutos)

Resumo da atividade: Com esta atividade procura-se demonstrar que todos e todas temos diferentes pontos fortes e pontos fracos e que, através da colaboração, as pessoas conseguem melhorar o seu desempenho e bem-estar. Esta atividade tem também por objetivo criar uma atmosfera confortável no grupo de participantes, consciencializando todos/as para o facto de não estarem sozinhos nas suas experiências e/ou emoções – especialmente as mais desafiadoras ou difíceis.

PASSOS

- Dê a conhecer aos/às participantes que se pretende que aprendam mais sobre os CAPs ao longo da sessão. Explique que, antes de aprenderem sobre os CAPs, irão participar numa curta atividade para deixar todo o grupo mais à vontade para falar sobre os seus pontos fortes, os desafios e sentimentos.
- Disponha uma corda (ou fita-cola) no chão, em linha reta e peça aos/às participantes que fiquem todos de pé de um dos lados da corda.

- Explique aos/às participantes como se desenrola a dinâmica, ou seja, que o facilitador irá ler um conjunto de frases em voz alta, uma de cada vez, (**Documento 1C**) e que, caso concordem com cada uma das frases, devem passar para o outro lado da linha disposta no chão e, depois de se posicionarem, observar a disposição do grupo.



Se os/as participantes se sentirem desconfortáveis com a dinâmica, adapte esta atividade ao formato “Concordo e Não concordo”. Na dinâmica “Concordo e Não concordo”, o facilitador/a irá designar um lado da sala que será o “Concordo” e o outro que será o “Não concordo” e o meio da sala para a ser o “Talvez”. Assim, o facilitador/a lê as frases do Documento 1C e os/as participantes respondem posicionando-se do lado da sala que sentirem melhor reflete a sua opinião sobre a frase lida. Os/As participantes podem responder “talvez” posicionando-se no meio da sala, ou podem dar respostas mais subtis ao se afastarem ligeiramente dos lados “Concordo” e “Não concordo”. A dinâmica “Concordo e Não concordo” permite que os/as participantes respondam às frases numa escala variável de Concordo/Não concordo, em contraste com a dinâmica “Do outro lado da linha”, que pede para escolherem apenas uma opção.

- Incentive os/as participantes a partilharem e tenha sensibilidade para aceitar que algumas pessoas podem não se sentir confortáveis a fazê-lo (principalmente em relação às frases de cariz mais pessoal).
- Leia as frases do **Documento 1C** em voz alta e participe na atividade (passando para o outro lados da linha quando a frase se aplicar a si).
- Explique que os/as participantes têm pontos fortes em diversas áreas, bem como áreas que podem melhorar. Através da colaboração, eles/as podem desenvolver os pontos fortes uns dos outros e ajudar-se mutuamente na melhoria das áreas que considerarem mais fracas. Os CAPs são espaços onde esta colaboração pode acontecer.

2. O que é um CAP? (1 hora)

Resumo da atividade: Esta atividade procura introduzir os CAPs e o seu papel no que diz respeito a DPP, de forma mais detalhada. Através da dramatização de um CAP, esta atividade destaca o facto dos mesmos se assumirem como um espaço de apoio em grupo, onde professores/as se podem ajudar mutuamente para superar desafios que possam estar a enfrentar na sala de aula e estabelecer objetivos para melhorar a sua prática de ensino.

PASSOS

- Mostre o ciclo do CAP (diapositivo 8) de forma a resumir o que é um CAP e apresente as 4 etapas.
- Peça aos/às participantes para explorarem o **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares** e lerem o item Apresentação dos CAPs juntos, em voz alta (pare antes dos três pontos sobre frequência, consistência e localização).

- Explique aos/às participantes que terão oportunidade de observar um modelo de CAP e apresente-lhes os mentores/as que tenham participado nas sessões de formação anteriores e que estejam presentes na presente sessão (se estiverem disponíveis). Se, pelo contrário, não estiverem disponíveis, selecione três professores/as para dramatizar um CAP e dê-lhes o **Documento 1D**.
- Peça aos/às participantes que consultem o **Documento de apoio 1.3** com a descrição dos quatro passos de um CAP e incentive-os a fazer anotações durante a apresentação do modelo de CAP. Divida a turma em quatro grupos e atribua a cada grupo uma área sobre a qual se devem focar durante a dramatização. As quatro áreas possíveis são as seguintes:
 - ▶ Tire notas sobre o modo como o mentor/a demonstra ser um **líder positivo**.
 - ▶ Tire notas sobre o modo como o mentor/a **comunica de uma forma positiva**.
 - ▶ Tire notas sobre o modo como o mentor/a **estimula a comunicação**.
 - ▶ Tire notas sobre o modo como o mentor/a **ajuda os professores/as a superarem os desafios encontrados nas suas salas de aula**.
- Incentive, ainda, os/as participantes a fazerem anotações sobre a área sobre a qual se devem focar durante a dramatização. Diga aos/às participantes que as suas notas serão partilhadas com o resto do grupo depois do modelo do CAP.
- Dramatização de um CAP com mentores/as anteriores ou com os/as participantes seleccionados. Se possível, os mentores/as de grupos anteriores devem dramatizar um CAP em conjunto com o facilitador/a ou facilitadores/as. Se esta for a primeira sessão de formação, selecione 3 professores/as para dramatizarem o modelo do CAP e providencie-lhes o roteiro (**Documento 1D**). Esta atividade permite que os/as participantes observem os quatro componentes do CAP (celebrar os sucessos, partilhar os desafios, debater soluções e definir objetivos/criar planos de ação) e percebam como a comunicação positiva é usada no âmbito de um CAP.
- Depois da dramatização de um CAP, dê a cada grupo 5 minutos para discutirem a área sobre a qual lhes foi pedido que concentrassem a sua observação. Circule pelos grupos e ajude os/as participantes usando os exemplos de respostas do **Documento 1E**.
- Peça a cada grupo que apresente o que discutiram entre si durante 5 minutos.
- Depois de todos os grupos terem apresentado, incentive os/as participantes a fazerem perguntas aos seus colegas (se estiverem disponíveis para isso) e/ou sobre o CAP.



Exemplo de perguntas:

- ▶ Como pode encorajar as pessoas a participarem nas discussões do CAP?
- ▶ O que deve fazer quando ninguém tem um ou mais desafios que queira partilhar?
- ▶ Como lida com uma pergunta quando não sabe a resposta ou quando enfrenta um desafio parecido na sua sala de aula?



Exemplo de respostas (isso no caso de não conseguir a participação de mentores/as na sua formação):

- ▶ Esteja atento à participação de cada colega, bem como à sua linguagem corporal. Se alguns dos membros do CAP não estiverem dispostos a participar, faça-lhes perguntas tendo em conta a sua experiência relativamente ao tópico em discussão. Se a linguagem corporal dos/as colegas indicar que se sentem nervosos ou tímidos, converse com eles fora do contexto do CAP, faça-os entender que as ideias deles/as são valorizadas e incentive-os/as a participar no próximo CAP.
- ▶ Esteja preparado para partilhar um desafio que esteja a enfrentar na sua sala de aula ou relacionado com o tópico de discussão da formação.
- ▶ Esteja sempre disposto a aprender com os seus e suas colegas. Ser um mentor/a de aprendizagem entre pares não significa saber todas as respostas. Na verdade, a mentoria de pares significa, sobretudo, aprender com os seus colegas professores/as. É importante dar o exemplo e demonstrar o seu interesse em aprender com os seus colegas, abrindo a questão a todos os membros do CAP. Se alguém não souber como enfrentar o desafio, fale com os membros do CAP e diga-lhes que vai procurar saber mais sobre o assunto antes do próximo CAP no sentido de responder à pergunta.

- Agradeça aos mentores/as ou voluntários participantes pelo seu apoio na dramatização do modelo do CAP, e diga aos/às participantes, que na próxima sessão irão praticar algumas das técnicas de comunicação (por exemplo: ouvir ativamente, fazer perguntas, etc.) que acabaram de ver aquando da dramatização.

Dia 1

Sessão 2:

Comunicação positiva



DURAÇÃO:

1 hora e 55 minutos

Objetivos:

No fim da sessão, os/as participantes serão capazes de:

- Identificar os quatro princípios da comunicação positiva
- Praticar a técnica de escuta ativa e de formulação de perguntas de reflexão
- Compreender a importância de utilizar uma comunicação positiva no âmbito dos seus processos de mentoria

Materiais:



Documentos:

- Documento 1F – Dramatização “A sogra”
- Documento 1G – Exemplos de perguntas de reflexão

Documentos de apoio:

- Documento de apoio 1.4 – Princípios da comunicação positiva
- Documento de apoio 1.5 – Dicas de escuta ativa
- Documento de apoio 1.6 – Perguntas de reflexão
- Documento de apoio 1.7 – Cenário de perguntas de reflexão

Materiais gerais:

- Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares
- Folha de papel *flipchart*
- Marcadores
- Folhas de papel soltas
- Cartões
- Canetas
- Fita-cola

Diapositivos:



- Diapositivos 9-12 (páginas 118-119)

Preparação do facilitador/a:

- Reveja os diapositivos PowerPoint e adapte-os ao contexto local, se necessário.
- Caso não seja possível apresentar o ficheiro PowerPoint, desenhe os diapositivos em folhas de papel *flipchart* (diapositivos 9-12).

- Imprima 4 cópias extras do Documento 1F para os/as participantes da dramatização.
- Contextualize o cenário no Documento de apoio 1.7 – Cenário de perguntas de reflexão que deve representar os possíveis desafios que os professores/as podem vir a enfrentar. Pode saber mais sobre estes desafios visitando os professores/as na sala de aula e conversando com eles nas discussões de grupo (DGF), conduzindo entrevistas individuais e/ou conversando casualmente sobre os desafios que enfrentam na sala de aula.

COMUNICAÇÃO POSITIVA



DURAÇÃO: 2 horas e 30 minutos



MATERIAIS: Documento 1F – Dramatização “A sogra”, Documento 1G – Exemplos de perguntas de reflexão, Documento de apoio 1.4 – Princípios da comunicação positiva, Documento de apoio 1.5 – Dicas de escuta ativa, Documento de apoio 1.6 – Perguntas de reflexão, Documento de apoio 1.7 – Cenário de perguntas de reflexão, *Kit* de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares, folhas de papel *flipchart*, marcadores, canetas, folhas de papel soltas, cartões



DIAPPOSITIVOS: 10-12

1. Princípios da comunicação positiva (25 minutos)

Resumo da atividade: Com esta atividade pretende-se apresentar os quatro princípios de comunicação positiva: escuta ativa, perguntas de reflexão, comentários construtivos e comunicação recíproca. Mais ainda, procura evidenciar a diferença existente entre a comunicação “negativa” e a comunicação “construtiva” durante a dramatização de uma situação entre uma sogra e a nora. O facilitador/a deve enfatizar a importância do uso de comunicação positiva pelos mentores/as, bem como indicar a forma e quando a devem utilizar com os professores/as. O facilitador/a pode estabelecer ligações com o modelo de CAP representado na Sessão 1. Os professores/as terão tempo para praticarem a escuta ativa e a formulação de perguntas de reflexão; a comunicação recíproca e a verbalização de comentários construtivos, nas sessões seguintes.

PASSOS

- Peça a dois voluntários para representar o primeiro cenário da dramatização “A sogra”, em seguida, solicite a dois novos voluntários que interpretem cenário (**Documento 1F**)
- Incentive os/as participantes a pensar sobre os diferentes tipos de estratégias de comunicação usado nos cenários



Pergunte aos/às participantes:

- ▶ Se fosse a nora, como se sentiria ao ouvir os comentários negativos proferidos pela sua sogra?
- ▶ Da mesma forma, se fosse a nora, como se sentiria no segundo cenário?
- ▶ Que diferenças percebeu existirem entre o primeiro e o segundo cenário? Por quê?



Exemplo de respostas

- ▶ Envergonhada, triste, decepcionada;
- ▶ Encorajada e motivada para cozinhar a refeição novamente;
- ▶ Nos dois cenários, está claro que a comida não é boa, tendo em conta a linguagem corporal não verbal da sogra. No entanto, no primeiro cenário, a sogra usa palavras duras para criticar a comida da nora e fica claro que a nora está magoada. No segundo cenário, a sogra elogia a comida da nora, agradecendo-lhe pelo esforço que fez ao preparar a comida e faz-lhe uma crítica construtiva no sentido de a ajudar a melhorar os seus dotes culinários.



Questione os/as participantes sobre outras formas de comunicação além das palavras proferidas.



Exemplo de resposta: as pessoas comunicam através das suas expressões faciais, da sua linguagem corporal e pelo tom e volume de voz.

- Explique a importância da comunicação positiva.



Restabelecer a ligação: As nossas palavras, o tom de voz e a linguagem corporal compõem a forma como comunicamos com a nossa família, amigos, colegas e alunos. É importante reconhecer que a forma como comunicamos afeta diretamente estas pessoas, positiva ou negativamente. Se usarmos palavras duras, como a sogra fez no primeiro cenário, podemos deixar as pessoas tristes, envergonhadas e desmotivadas. O mesmo acontece com a linguagem corporal. Se parecermos infelizes porque não estamos a sorrir, ou estamos de braços cruzados, as outras pessoas podem sentir-se nervosas ao falarem connosco. Se usarmos palavras gentis, como a sogra fez no segundo cenário, incentivamos os outros não apenas a conversarem abertamente connosco, como a preservarem na tentativa de concluir uma tarefa que possa ser difícil para eles (por exemplo, cozinhar). Ao reconhecermos o contributo positivo dos outros, estamos a motivá-los com os nossos conselhos, ao invés de os fazermos sentir tristes ou envergonhados.



Pergunte aos/às participantes:

- ▶ Qual dos cenários integra elementos de comunicação positiva e por quê?

- Observe a tabela do **Documento de apoio 1.4** e peça aos/às participantes para dizerem por que os quatro componentes da comunicação positiva são importantes para os mentores/as, com base nas qualidades do mentor/a que discutiram durante a manhã e na dramatização a que acabaram de assistir.
- Pode utilizar as respostas de exemplo a seguir para apoiar os/as professores/as enquanto trabalham no **Documento de apoio 1.4**.



Exemplo de respostas:

- ▶ Escuta ativa: é importante ouvir as outras pessoas para mostrarmos que respeitamos e valorizamos as suas ideias e experiências.
- ▶ Pergunta de reflexão: é importante fazermos perguntas uns aos outros para os ajudarmos a refletirem sobre as suas ações, ideias e experiências. Estes tipos de perguntas ajudam-nos a encontrar soluções para os desafios que possamos estar a enfrentar e a promover mudanças positivas para os superar.
- ▶ Comunicação recíproca: este tipo de comunicação permite que as pessoas aprendam umas com as outras e beneficiem mutuamente dos seus conhecimentos e experiências.
- ▶ Comentários construtivos: dar conselhos é mais benéfico quando é solidário, relevante e necessário. Os comentários construtivos correspondem a informações solidárias e esclarecedoras, que ajudam outros e outras a melhorarem.

- Explique a importância da comunicação positiva no relacionamento entre os mentores/as e os professores/as, e enfatize o facto deste tipo de comunicação ser uma das competências mais importantes que um mentor/a pode desenvolver.



Restabelecer a ligação: Sempre que um mentor/a recorre a uma comunicação positiva com os seus colegas professores/as, ajuda a criar um ambiente onde todas as pessoas se sentem confortáveis para partilharem as suas ideias e experiências, tanto positivas como negativas. A partilha de desafios pessoais ou profissionais pode ser muito intimidante. A partilha destes desafios torna-se mais fácil quando se recorre a formas de comunicação positiva. Talvez, o mais importante seja a criação de um ambiente de incentivos, que encoraje os participantes a definirem objetivos e a descobrirem soluções para superar estes desafios.

- Diga aos/às participantes que se irão focar no primeiro dos dois princípios da comunicação positiva (escuta ativa e perguntas de reflexão) e aborde a comunicação recíproca e os comentários construtivos nas sessões seguintes.
- Revisão dos objetivos da Sessão 2 (diapositivo 10).

2. Escuta ativa (20 minutos)

Resumo da atividade: Nesta atividade os/as participantes são convidados a praticarem a escuta ativa trabalhando em pares e partilhando factores que podem ser entusiasmantes ou assustadores no seu papel como futuros mentores/as. Evidencie os desafios inerentes à partilha de opiniões e a escuta ativa de alguém durante um longo período de tempo. Estabeleça a distinção entre a escuta passiva e a escuta ativa, e as estratégias da escuta ativa.

PASSOS



Pergunte aos/às participantes:

- ▶ Como pode demonstrar que é um bom ouvinte?



Exemplo de respostas: Estabeleço contacto visual, demonstro sinais visuais, como acenar a cabeça, fazer perguntas de seguimento.

- Divida os/as participantes em pares. Um participante vai falar e o outro vai ouvir. O orador tem 60 segundos para partilhar suas esperanças e inquietações relativamente ao seu papel como futuro mentor/a. Quando o tempo acabar, o ouvinte deve resumir o que o seu parceiro partilhou e propor-lhe uma pergunta de seguimento. Em seguida, os/as participantes irão trocar de papéis e repetir o exercício. Mostre as instruções (diapositivo 11).



Pergunte aos/às participantes:

- ▶ Como se sentiu quando estava a falar?
- ▶ Como se sentiu quando estava a ouvir?



Exemplo de respostas: Senti-me bem por ter a atenção total do meu parceiro. Foi stressante ter que falar durante um minuto inteiro. Senti-me desafiado por ter que ouvir sem interrupções para colocar uma questão ou fazer um comentário.

- Destaque a importância (e dificuldade) de uma escuta ativa e peça aos/às participantes para analisarem o **Documento de apoio 1.5**
- Leia o **Documento de apoio 1.5** com os/as participantes e responda a quaisquer perguntas que estes possam ter. Os/As participantes podem ter falado sobre muitas dicas para uma escuta ativa no **Documento de apoio 1.5** ao responderem à primeira pergunta (como pode mostrar que é um bom ouvinte?). Certifique-se de que reconhece e elogia as suas respostas logo no início.
- Explique a importância da escuta ativa para os mentores/as como uma forma de apoio aos professores/as com os quais trabalham, e de se desenvolvem ao nível profissional.



Restabelecer a ligação: Quando os mentores/as escutam activamente os seus colegas, demonstram aos seus colegas professores/as que valorizam as suas ideias, experiências e opiniões. Além disso, é importante que os mentores/as escutem activamente para que estejam preparados para fazer perguntas reflexivas e dar feedback construtivo aos seus colegas. Fazer perguntas reflexivas e dar feedback construtivo ajuda os mentores/as e os seus colegas professores/as a continuar a desenvolver as suas competências de ensino, pensando cuidadosamente acerca das suas práticas de ensino e de novas técnicas a partir dos conselhos dos seus pares. Por fim, quando os mentores/as escutam ativamente, eles estão a dar exemplo do tipo de comportamento que outros professores/as deveriam mostrar aos seus colegas em CAPs e aos seus alunos em contexto de sala de aula.

3. Perguntas de reflexão (1 hora e 15 minutos)

Resumo da atividade: O objetivo de questionar os mentores/as é ajudar professores/as a reflectir acerca de um desafio e encontrar soluções por si mesmos (em vez de os mentores/as darem logo conselhos). Esta atividade dará aos participantes um

enquadramento para o tópico “Perguntas de reflexão”, usando os quatro Fs (do inglês): sentimentos, factos, descobertas e futuro. Esta atividade também explora perguntas de seguimento como uma estratégia para mentores/as incentivarem a reflexão e pedirem esclarecimentos.

PASSOS



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como é que fazer perguntas contribui para o desenvolvimento profissional do professor/a?



Exemplos de resposta: Exemplos de resposta: As perguntas encorajam os professores/as a reflectir acerca das suas experiências em sala de aula. As perguntas ajudam a desenvolver uma maior compreensão sobre as razões para o sucesso ou fracasso de uma estratégia de ensino.



Se os/as participantes tiverem dificuldades em responder esta questão, pergunte:

- ▶ Por que é que fazemos perguntas?
- ▶ **Exemplo de resposta:** Para procurar informação, verificar a sua compreensão, refletir sobre experiências passadas.

- Peça os/às participantes que consultem o **Documento de apoio 1.6** e mostre o ciclo de Perguntas de reflexão (diapositivo 12).
- Leia o **Documento de apoio 1.6** em voz alta e responda às perguntas que os/as participantes possam ter.
- Peça para os/as participantes que consultem o **Documento de apoio 1.7** – Cenário de perguntas de reflexão, leia-o em voz alta e discuta o cenário apresentado (isto é, tamanho da turma; alunos acima da idade e grande variedade de idades na turma; uso de materiais visuais para apresentar o tópico da lição; agrupamento por idade).
- Peça para os/as participantes que completem o **Documento de apoio 1.7** em 15 minutos, em pares. Quando os participantes elaborarem perguntas relacionadas com o **Documento de apoio 1.7**, peça para que cada par interprete o cenário, sendo um participante o professor/a e o outro o mentor/a.
- Relembre os/as participantes que estes podem reformular as perguntas do **Documento de apoio 1.6**. Dê um alerta de tempo a meio do período de 15 minutos (aproximadamente aos 7-8 minutos) de modo a que os pares possam começar a representação.
- Enquanto os/as participantes estão a trabalhar em pares, percorra a sala e responda às perguntas que possam ter. Use o **Documento 1G** com exemplos de questões reflexivas para ajudá-los enquanto estes trabalham em pares. Durante esta interpretação, observe os/as participantes e seleccione um par com fortes questões reflexivas e técnicas de comunicação de apoio para interpretar em frente do resto do grupo quando terminarem os 15 minutos.
- Após os 15 minutos, peça ao par seleccionado que interprete a conversa do tópico Perguntas de reflexão para todo o grupo, durante 5 minutos.

- Questione a interpretação, perguntando aos/às participantes de que forma as suas conversas foram semelhantes/diferentes e o que foi desafiador e gratificante em termos da elaboração de perguntas reflexivas para o professor/a do cenário.



Para finalizar, perguntar aos/às participantes:

- ▶ De que formas esta interpretação foi semelhante à interpretação da sogra?



Exemplos de resposta: A interpretação do tópico Perguntas de reflexão utiliza uma técnica de comunicação semelhante à segunda interpretação da sogra, porque tanto a sogra quanto o mentor/a fizeram perguntas reflexivas, ouviram activamente e utilizaram sinais de comunicação não verbal (tom e volume de voz, linguagem corporal) para fazer com que a nora e o professor/a se sentissem apoiados e incentivados.

4. Reflexão final (30 minutos)

Resumo da atividade: Os/As participantes reflectem sobre o que aprenderam acerca das áreas em que se gostariam de desenvolver como mentores/as entre pares. Após identificarem as áreas em que se gostariam de desenvolver, os/as participantes irão analisar as competências do mentor/a entre pares (no *Kit* de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares) e destacar a(s) competência(s) que irá(ão) ajudá-los a fortalecer a área ou habilidade que seleccionaram.

PASSOS



Pergunte aos/às participantes (reflexão individual):

- ▶ Em que áreas vocês se sentem confiantes para se tornarem mentores/as entre pares?
- ▶ Em que áreas vocês se sentem apreensivos?

- Distribua cartões e incentive os/as participantes a escrever as suas respostas. Informe os/as participantes que as respostas são confidenciais, mas que deverão escrever os seus nomes nos cartões, pois os cartões serão devolvidos no último dia de formação.



Partilhe um exemplo para ajudar os professores/as a escrever as suas respostas, como: Eu sinto-me confiante na minha habilidade de escutar activamente. Tenho apreensão em admitir quando eu não sei a resposta, por isso gostaria de tentar ser mais aberto e disposto a aprender com os outros.

- Relembre os/as participantes a importância da autorreflexão na orientação entre pares. Faça conexões com a liderança positiva (liderança por exemplo). É importante que os mentores/as entre pares pratiquem autorreflexão, pois eles pedirão aos seus colegas professores/as que reflectam acerca da sua prática de ensino (através do tópico Perguntas de reflexão) com o objetivo final de dar apoio ao seu crescimento profissional.

- Quando os/as participantes tiverem escrito as suas respostas, peça para que observem as competências do Mentor/a entre pares no **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares**. Explique aos/as participantes que, assim como a formação de professor/a tem competências-chave para orientar os professores/as no desenvolvimento de suas competências de ensino, a formação do mentor/a tem competências-chave para orientar os/as participantes no desenvolvimento de suas competências de orientação entre pares. Diga aos/as participantes que eles já começaram e irão continuar a desenvolver estas competências ao longo da formação de orientação entre pares.



Partilhe um exemplo de uma competência que o ajudaria a fortalecer a área em que você se sente ansioso/gostaria de melhorar: Para melhorar a minha habilidade, estar aberto e disposto a aprender com os outros, eu preciso de autoavaliar as minhas práticas de ensino e procurar apoio e *feedback* (aponte o último item na lista de funções e responsabilidades do mentor/a entre pares).

- Explique aos/as participantes que, ao terem em conta áreas que gostariam de melhorar (como o fizeram nesta atividade), pode ser útil analisar as competências para seleccionar as competências que correspondem a essas áreas. Leiam as competências juntos e peça que sublinhem as competências que os ajudariam a fortalecer / melhorar na área que eles anotaram no seu cartão. Ao ler as competências, responda a quaisquer perguntas que os/as participantes possam ter.
- Recolha os cartões e redistribua no final da formação.
- Analise os cartões (após a conclusão da formação do dia) para se familiarizar com o que os/as participantes ainda gostariam de desenvolver no(s) próximo(s) dia(s) de formação e ajude-os a associarem as competências ao seu desenvolvimento profissional como mentores/as entre pares.

Dia 2

Sessão 1:

Fundamentos da educação de adultos e prática de CAP



Duração:

3 horas e 35 minutos

Objetivos:

No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:

- Identificar os quatro princípios da educação de adultos
- Explicar como a educação de adultos se relaciona com a orientação entre pares
- Viabilizar o CAP, usando a comunicação de apoio

Materiais:

Documentos:

- Documento 2A – Solução para a atividade “Encontre o seu caminho através da comunicação recíproca”



- Documento 2B – Cartões de desafio

Documentos de apoio:

- Documento de apoio 2.1 – Encontre o seu caminho com a comunicação recíproca
- Documento de apoio 2.2 – Teoria de educação de adultos
- Documento de apoio 2.3a – Registo de CAP
- Documento de apoio 2.3b – Exemplo de registo de CAP
- Documento de apoio 2.4 – Práticas de facilitação de CAP

Materiais gerais:

- *Kit* de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares
- Folha de papel *flipchart*
- Marcadores
- Folhas de papel soltas
- Canetas
- Fita-cola

Diapositivos:

- Diapositivos 13 a 20 (páginas 119 e 120)

**Preparação do facilitador/a:**

- Separe os professores/as da formação de professores/as em grupos de orientação entre pares para CAPs (Níveis 1 e 2) e observações de sala de aula (apenas Nível 2) e seleccione um participante para ser o mentor/a para cada grupo. Recomenda-se que os grupos de orientação entre pares sejam baseados nas escolas de forma a limitar as barreiras de participação dos professores/as nas atividades de orientação entre pares, como a distância e o transporte.
- Reveja os diapositivos PowerPoint e adapte-os ao contexto local, se necessário. Caso não seja possível apresentar o ficheiro PowerPoint, desenhe os diapositivos em folhas de papel *flipchart* (diapositivos 14 a 21).
- Imprima cópias extras do Documento 2A para os/as participantes usarem na atividade “Encontre o caminho com a comunicação recíproca” (metade dos participantes necessitam de uma cópia do Documento 2A).

COMUNICAÇÃO RECÍPROCA



DURAÇÃO: 20 minutos



MATERIAIS: Documento 2A – Solução da atividade “Encontre o seu caminho com a comunicação recíproca”, Documento de apoio 2.1 – Encontre o seu caminho com a comunicação recíproca, canetas



DIAPPOSITIVOS: 14 a 16

1. Encontre o seu caminho com a comunicação recíproca (20 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade é uma oportunidade para praticar a comunicação recíproca / bidireccional e destacar a sua relação com a comunicação de apoio. É uma maneira divertida para os/as participantes reconhecerem a diferença entre a comunicação unidireccional e bidireccional. Por meio desta atividade, os/as participantes vivenciam como a comunicação bidireccional gera diferentes resultados (geralmente bem-sucedidos) ao tentar alcançar um objetivo, em contraste com a comunicação unidireccional (geralmente mal-sucedida).

PASSOS

- Dê as boas-vindas aos/às participantes ao Dia 2 da formação e relembre os objetivos da Sessão 1 (diapositivo 14).
- Peça aos/às participantes que trabalhem em pares e explique que um será o instrutor/a e o outro será o explorador/a.
- Peça que os/as participantes se sentem de costas um para o outro, de forma a que não se vejam, e espalhe os/as participantes pela sala de forma a que eles não vejam facilmente outros grupos.
- Diga aos/às participantes que eles não podem fazer perguntas ou olhar para ninguém durante a primeira ronda deste exercício.
- Peça aos instrutores/as para recolherem as direcções (Documento 2A) e aos exploradores/as para que consultem o Documento de apoio 2.1. Relembre os/as participantes de que os exploradores/as não podem ver as direcções dos instrutores/as.
- Explique aos/às participantes que os instrutores/as irão agora guiar os exploradores/as pelo o labirinto, do ponto de partida até à linha de chegada (indicada por duas setas).
- Mostre as instruções para a primeira tentativa (diapositivo 15). Dê aos/às participantes 2 minutos para realizarem esta atividade. Após os 2 minutos, verifique se algum dos grupos foi bem-sucedido (é provável que não tenham sido).
- Diga aos/às participantes que terão agora mais uma oportunidade para completar a atividade e, desta vez, o explorador/a poderá fazer perguntas ao instrutor/a e este poderá ver o que o explorador/a está a fazer. Contudo, os exploradores/as não podem ver as direcções dos instrutores/as.
- Mostre as instruções para a segunda tentativa (diapositivo 16). Dê aos/às participantes 2 minutos para realizarem esta atividade. Após os 2 minutos, verifique se algum dos grupos foi bem-sucedido (é provável que sejam mais bem-sucedidos do que na primeira tentativa).



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Qual é a diferença entre a primeira e a segunda tentativa?
- ▶ Que tentativa foi mais eficaz na navegação do labirinto? Por quê?



Exemplos de resposta:

- ▶ A primeira tentativa foi desafiadora, porque o explorador/a não pôde fazer perguntas ao instrutor/a e o instrutor/a não podia ver se o explorador/a estava a progredir no labirinto; a segunda tentativa foi mais produtiva, porque o explorador/a e o instrutor/a puderam se comunicar entre si e o instrutor/a pôde ver o progresso do explorador/a e guiá-lo/a com o este conhecimento.
- ▶ A segunda tentativa foi mais eficaz porque o explorador/a e o instrutor/a conseguiram se comunicar, e o instrutor/a conseguia ver o progresso do explorador/a. Se houvesse progressos, o instrutor/a poderia dar reforços positivos ao explorador/a; se não houvesse progressos, o instrutor/a poderia ajustar as suas estratégias de comunicação de modo a dar mais apoio e mais instruções.

- É uma maneira divertida para os/as participantes de reconhecer a diferença entre a comunicação unidirecional e recíproca.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Em que medida é que a comunicação recíproca é importante na aprendizagem entre pares?



Exemplo de resposta: Ajuda a garantir que os professores/as estão recetivos ao *feedback* e apoio fornecidos pelo mentor/a; cria confiança e um espaço seguro no qual os professores/as se sentem confortáveis com a partilha; garante que o professor/a e o mentor/a trabalham em conjunto para continuarem a progredir profissionalmente.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS



DURAÇÃO: 45 minutos



MATERIAIS: Documento de apoio 2.2 – Teoria de educação de adultos, cartões dos participantes para a atividade de reflexão final, no Dia 1 da formação.



DIAPPOSITIVOS: 17-18

1. Como os adultos aprendem (45 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade irá apresentar os quatro princípios da teoria de educação de adultos aos participantes, de modo a que possam perceber melhor o papel do mentor/a no desenvolvimento profissional de professores/as. Ao perceberem como

os adultos aprendem, os mentores/as estarão melhor equipados para dar apoio aos seus colegas no seu desenvolvimento profissional. A educação de adultos fornece um enquadramento para os CAPs, uma vez que os quatro princípios da educação de adultos estão alinhados com os quatro passos do CAP. No final da atividade, irá enfatizar esta ligação, de modo a introduzir as três atividades relacionadas ao CAP que se seguem. Para além disto, a educação de adultos ajuda os/as participantes a refletirem sobre o seu próprio desenvolvimento enquanto mentores/as. Esta atividade fornece uma oportunidade para refletir sobre as competências do mentor/a e sobre as áreas que os/as participantes assinalaram que gostariam de melhorar.

PASSOS



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Por que é importante compreendermos como os/as estudantes aprendem?
- ▶ Por que é importante que os/as tutores de aprendizagem de pares compreendam como os adultos aprendem?



Exemplos de respostas:

- ▶ Para apoiar o bem-estar cognitivo e o desenvolvimento dos/as estudantes, para implementar estratégias que suportem diferentes estilos de aprendizagem.
- ▶ Para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos seus pares (e deles próprios) após a formação de professores/as; para perceber como aprendem melhor, de modo a fortalecerem as suas competências de ensino e de aprendizagem de pares.

- Explicar que existem diferenças no modo como as crianças e os adultos aprendem, e é importante perceber isto para ser um mentor/a eficiente.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como é que vocês aprendem melhor?



Exemplo de respostas: Ao experimentar, para poder sentir como é fazer aquilo que estou a aprender; ao relacionar o que estou a aprender com a minha vida, de modo a ser relevante e útil para mim.

- Tome nota daquilo que os/as participantes partilharam nas folhas de *flipchart* ou no quadro branco. Irá voltar às respostas depois de ter revisto o **Documento de apoio 2.2**.
- Proponha aos/às participantes que vejam o **Documento de apoio 2.2a** fazendo a leitura em grupo, em voz alta.
- Apresente os 4 princípios da educação de adultos (diapositivo 17) e peça aos/às participantes para refletirem sobre o que partilharam antes, sobre o modo como aprendem melhor. Estabeleça ligações entre estas respostas e os 4 princípios da educação de adultos de Knowles.



Restabelecer a ligação:

- ▶ *Eu aprendo melhor ao experimentar o que estou a aprender. Isto é semelhante ao primeiro princípio da educação de adultos – envolvimento no processo de aprendizagem. Ao praticar o que estou a aprender, estou direta e fisicamente envolvido no processo de aprendizagem.*
- ▶ *Aprendo melhor ao relacionar o que estou a aprender com a minha vida. Isto é semelhante ao terceiro princípio da educação de adultos – aprendizagem relevante e aplicável. Quando estou a aprender algo que é útil para as minhas responsabilidades profissionais ou pessoais sinto-me mais motivado para aprender, porque posso aplicá-lo à minha vida.*

- Divida os/as participantes em quatro grupos e peça a cada grupo para explorar um dos quatro princípios utilizando as instruções no **Documento de apoio 2.2**. Terão de apresentar o princípio a todo o grupo em 10 minutos. Mostre as instruções (diapositivo 18).
- Depois de 10 minutos, sumarie as respostas e volte a enfatizar o papel do mentor/a na facilitação da educação de adultos entre professores/as.
- Explique que a aprendizagem está no centro do desenvolvimento profissional dos professores/as (DPP) e que, enquanto embaixadores de um DPP contínuo, os mentores/as devem entender como os adultos aprendem. Enfatize a importância de compreender como os adultos aprendem para ser um mentor/a eficiente, particularmente para organizar e facilitar CAP.



Restabelecer a ligação: *Os quatro princípios da educação de adultos são importantes para todas as atividades de tutoria de aprendizagem de pares, incluindo os CAPs. Na verdade, os CAPs são uma atividade que incorpora todos os aspetos da educação de adultos. Por exemplo:*

- ▶ *Envolvimento no processo de aprendizagem: Nos CAPs os professores/as estão envolvidos no processo de aprendizagem ao selecionar aquilo de que querem falar (por exemplo, os desafios com que se deparam) e ao participarem ativamente na discussão.*
- ▶ *Experiência como base da aprendizagem: Os tópicos de discussão nos CAPs são experiências de vida real dos professores/as. Tanto os desafios partilhados quanto as soluções do debate de ideias têm como base as suas experiências nos CAPs.*
- ▶ *Experiência relevante e aplicável: Os tópicos de discussão nos CAPs são relevantes porque se baseiam nas experiências dos professores/as. Nos CAPs, os professores/as estabelecem objetivos com base na formação de professores/as e nas experiências dos seus pares para aplicarem nas suas salas de aula.*
- ▶ *Aprendizagem de resolução de problemas: Muitas experiências partilhadas nos CAPs são desafios que os professores/as podem enfrentar nas suas salas de aula e escolas. Uma das funções principais dos CAPs é “resolver problemas” coletivamente e encontrar soluções para os desafios comuns.*

- Explique que entender os princípios da educação de adultos também ajudará os/as participantes a desenvolverem as suas competências de mentores/as.

PRÁTICAS DO CÍRCULO DE APRENDIZAGEM PARA PROFESSORES/AS (CAPS)



DURAÇÃO: 2 horas e 35 minutos



MATERIAIS: Documento 2B – Cartões de desafio, Documento de apoio 2.3a – Registo de CAP, Documento de apoio 2.3b – Exemplo de registo de CAP, Documento de apoio 2.4 – Práticas de facilitação de CAP, *flipchart*, marcadores, canetas, folhas de papel soltas



DIAPPOSITIVOS: 19-20

1. Superar desafios na sala de aula (20 minutos)

Resumo da atividade Esta atividade irá demonstrar que todos os professores/as, independentemente da experiência, enfrentam desafios nas salas de aulas. Os professores/as trabalham frequentemente sozinhos e podem não partilhar desafios com os colegas (caso seja relevante, estabeleça uma ponte com a dinâmica “Do outro lado da linha” realizada no Dia 1, se os/as participantes sentiram que aprenderam algo novo sobre os seus colegas). A colaboração produz resultados poderosos, e esta atividade proporciona aos/às participantes uma oportunidade de experienciar em primeira mão o poder de trabalhar em conjunto para superar obstáculos. Os/As participantes devem usar desafios da vida real na atividade para resolver problemas em equipa. Tenha em consideração que alguns participantes podem não se sentir à vontade para partilhar desafios que encontraram na sala de aula. Incentive todos os/as participantes a serem transparentes (talvez partilhando um desafio pessoal ou profissional). O facilitador/a irá exemplificar várias estratégias de comunicação enquanto facilita esta discussão.

PASSOS



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Qual foi um desafio que encontraram na vossa sala de aula que foram capazes de superar? Como conseguiram superá-lo?

- Utilize o Pense-Emparelhe-Partilhe (peça aos/às participantes para pensarem individualmente primeiro e depois partilharem com a pessoa sentada ao lado deles). Incentive os/as participantes a pensarem sobre um desafio que enfrentaram na sala de aula ou na escola, e como conseguiram ultrapassar esse desafio. Relembre-os/as de que não importa quanta experiência enquanto professores/as têm, todos enfrentam desafios na sala de aula numa ou noutra ocasião.



Pense-Emparelhe-Partilhe é uma estratégia que os professores/as aprenderam no Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise, no qual primeiro “pensam” na questão individualmente, depois formam um “par” para discutir ideias, e depois vários pares “partilham” o que foi discutido com o grupo todo. É uma boa estratégia e os professores/as podem utilizá-la nas suas salas de aulas para envolver os seus alunos/as.

- Peça a 1 ou 2 participantes para partilharem os desafios que enfrentaram e como conseguiram ultrapassá-los. Encoraje as respostas e celebre as estratégias que utilizaram para ultrapassar os desafios.



Perguntar aos/as participantes:

- ▶ Qual foi um desafio que encontraram na vossa sala de aula que ainda não foram capazes de superar?

- Registe os desafios dos/as participantes no folha de papel *flipchart*.
- Selecione um desafio desta lista e trabalhem em conjunto para encontrar uma solução. Encoraje as respostas dos/as participantes durante a fase de discussão de ideias fazendo perguntas adicionais, clarificando questões e agradecendo as suas ideias. Mantenha a lista de desafios, uma vez que irá utilizá-la na atividade Práticas do CAP.
- Explique que esta atividade – partilhar desafios e discutir soluções – é semelhante a um CAP. Enfatize a colaboração entre professores/as durante o CAP, de modo a superarem desafios em conjunto. Apresente o ciclo de CAP (diapositivo 19) e estabeleça ligações entre a representação do CAP do Dia 1 e as conversas nesta atividade.



Restabelecer a ligação: *Vamos examinar cada passo do CAP e pensar em como as nossas conversas nesta atividade se alinham com estes passos. (Apesar de as questões estarem ordenadas em passos, deixe os/as participantes responderem a cada uma delas – ver exemplos de respostas a seguir – antes de passarem para a questão seguinte.)*

- ▶ *No Passo 1 de um CAP, celebramos os sucessos (e estabelecemos objetivos, o que não fizemos aqui e que veremos esta tarde). Como celebrámos os sucessos nas nossas conversas?*
- ▶ *No Passo 2 de um CAP, partilhamos desafios que podemos estar a enfrentar nas nossas salas de aula ou escolas. Quando é que fazemos isto nas nossas conversas?*
- ▶ *No Passo 3 de um CAP, discutimos soluções para os nossos desafios. Como é que discutimos soluções para os nossos desafios?*
- ▶ *No Passo 4 de um CAP, estabelecemos objetivos para como aplicar as nossas soluções nas nossas salas de aula. Iremos falar mais sobre estabelecer objetivos durante a tarde, mas como falámos de aplicar as soluções nas nossas salas de aula?*

Exemplos de respostas:

- ▶ *Fizemos isto quando alguém partilhou um momento em que enfrentámos um desafio na nossa sala de aula e como ultrapassámos esse desafio. Foi motivador partilhar estes sucessos uns com os outros.*
- ▶ *Partilhámos dois tipos de desafios nas nossas conversas: aqueles que conseguimos superar em pares e aqueles que ainda não conseguimos superar enquanto grupo.*
- ▶ *Depois de partilhar diferentes desafios, escolhemos um para nos focarmos e trabalhámos coletivamente para encontrar uma solução.*
- ▶ *Depois de discutir uma solução, falámos sobre os passos que precisaríamos de tomar, bem como de qualquer apoio adicional de que poderíamos necessitar para experimentar as nossas soluções nas nossas salas de aula.*

- Lembrar os professores/as que pode haver desafios além do seu controlo, o que não é um problema – como mentor/a o seu foco deve permanecer em temas dentro do seu controlo. Esteja preparado para aplicar um sistema de relatório adequado que possa ser compartilhado com professores/as caso assuntos/temas críticos fora de sua competência venham a surgir, ou que precisem ser imediatamente comunicados aos seus superiores (p. ex., castigos físicos, violência, relações indevidas entre estudantes e professores/as, etc.).

2. Registo de CAP (15 minutos)

Descrição da atividade: Nesta atividade, os/as participantes irão rever o registo de CAP, documento que irão preencher após cada CAP. Os registos de CAP abordam os temas de discussão principais do CAP, os desafios que os mentores/as possam ter encontrado ao realizar o CAP, bem como estratégias e/ou tópicos para o próximo CAP. Preencher os registos de CAP será uma das atribuições dos mentores/as, e esta atividade destina-se a apresentar o registo de CAP aos participantes antes da prática da realização de CAP durante a atividade seguinte.

PASSOS

- Explicar que os mentores/as irão preencher um registo de CAP após cada CAP, registo este que irá documentar os principais tópicos de discussão, quaisquer dificuldades encontradas pelos mentores/as durante a realização dos CAP e estratégias de planeamento e/ou futuros temas de discussão para o próximo CAP. Em complemento aos registos de CAP, os mentores/as também irão preencher Folhas de Monitorização de Objetivos, cuja descrição em detalhes será fornecida na próxima sessão.
- Explicar que os registos de CAP possuem três objetivos principais: 1) resumir/refletir os CAP; 2) destacar tópicos, temas, desafios e êxitos dos CAPs; e 3) apoiar o plano dos mentores/as para CAP futuros.



Caso os mentores/as estejam a trabalhar com uma organização (como por exemplo uma ONG internacional que esteja a implementar um projeto educacional num campo de refugiados, uma organização comunitária que esteja a fornecer educação num centro urbano, ou um departamento do Ministério de Educação a trabalhar num ambiente urbano ou um acampamento), os registos de CAP irão ajudar a equipa de desenvolvimento profissional de professores/as a apoiar os mentores/as e os seus colegas professores/as, mantendo-os atualizados a respeito do que foi discutido durante os próprios CAPs.

- Propor aos/às participantes que leiam o **Documento de apoio 2.3a** e que a leitura seja em grupo, em voz alta. Responder a todas as questões dos/as participantes. Deixar que os/as participantes saibam que têm 10 registos de CAP adicionais no seu **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares**.
- Propor aos/às participantes que leiam o **Documento de apoio 2.3b** e explicar que se trata de um exemplo de registo de CAP preenchido. Os/As participantes podem referir-se a esse Documento de apoio para refletir sobre o que precisam de incluir nos seus próprios registos de CAP.
- Responder a todas as questões dos/as participantes.
- Explicar aos/às participantes que agora eles irão praticar a realização de CAP e o preenchimento dos registos de CAP.

3. Prática de CAP (2 horas)

Descrição da atividade: Nesta atividade, os/as participantes irão praticar a realização de um CAP com desafios como a atividade “Superar desafios na sala de aula” ou a proposta do Documento 2B – Cartões de desafio. Tentar assegurar que os desafios cobrem as 4 principais áreas de competência (Papel e bem-estar do professor/a; Proteção, bem-estar e inclusão da criança; Pedagogia; e Currículo e planejamento). Nesta atividade, cada participante facilitará um CAP por 15 minutos, devendo utilizar comunicação positiva durante a realização da sua prática, e identificar áreas que pretende reforçar como mentor/a. Após cada prática de CAP, os/as participantes deverão compartilhar duas coisas que consideraram que o/a participante que realizou o CAP fez bem, e uma área que poderia ser melhorada. Depois de todos os/as participantes terem tido a oportunidade de realizar um CAP de 15 minutos de duração, deverão treinar o preenchimento de um registo de CAP.

PASSOS

- Dividir os/as participantes em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas por grupo, para a prática de CAP.
- Mostrar as instruções apresentadas no diapositivo 20.
- No seu grupo pequeno, cada participante terá 15 minutos para realizar um CAP baseado no que foi discutido com os/as colegas durante a atividade “Superar desafios na sala de aula”. Os participantes poderão, ainda, escolher a partir dos desafios apresentados no **Documento 2B**. Em cada grupo pequeno, um/uma participante desempenhará o papel de mentor/a, e os/as outros participantes serão professores/as, um dos quais trará à tona o desafio conforme aconteceu no seu estabelecimento de ensino/turma. Após cada CAP de 15 minutos, os/as participantes no papel de professores/as deverão partilhar duas coisas que o mentor/a fez bem, e uma coisa que poderia ser melhorada. Essa partilha durará 5 minutos.
- Esta prática de CAP irá continuar até que cada participante tenha tido oportunidade de atuar como mentor/a e de realizar um CAP de 15 minutos de duração. Cada vez que um/uma participante atuar como mentor/a, outro participante irá trazer à tona um novo desafio para discussão durante a prática de CAP.
- Solicitar os/às participantes que observem o **Documento de apoio 2.4**, e explicar que este documento pode ser usado para tomar notas durante os CAPs e a discussão após a apresentação.
- Caminhe pela sala e responda a quaisquer dúvidas que os/as participantes possam ter. Dar um aviso aos 5 minutos e a cada 1 minuto para cada CAP de 15 minutos. Dar aos/às participantes um aviso aos 3 minutos e a cada 1 minuto para cada discussão de 5 minutos após as apresentações.



Depois que todos os/as participantes tiverem tido a oportunidade de atuar como mentor/a de aprendizagem entre pares, reunir os pequenos grupos e perguntar:

- ▶ Como vocês se sentiram ao realizar um CAP?
- ▶ Foi desafiador?
- ▶ Foi emocionante?
- ▶ Como irá reforçar a área na qual você deseja melhorar?

**Exemplos de respostas:**

- ▶ Emocionante, irritante, divertido, motivador, difícil.
- ▶ Foi uma tarefa desafiadora ter a certeza de que todos participaram da conversação – algumas pessoas estavam muito dispostas a falar, enquanto outras permaneceram quietas e pareciam tímidas.
- ▶ Foi muito estimulante ouvir tantas grandes ideias dos meus colegas sobre como superar os desafios que nós enfrentamos em sala de aula e nas escolas.
- ▶ Eu irei reforçar uma área que pretendo melhorar através da ajuda dos meus colegas mentores/as, para ver se eles podem guiar-me na prática dessa habilidade ou se eles podem me aconselhar sobre como eu posso melhorar naquela área.

- Estimular os/as participantes a responder e responder a todas as perguntas que eles fizerem. Dar 10 minutos para que aconteça a discussão em grupo.
- Após o término da discussão em grupo, dar mais 10 minutos para que os/as participantes preencham os seus registos de CAP com base nos seus CAPs de 15 minutos. Os/As participantes irão preencher apenas a porção do registo de CAP (não a Planilha de Monitorização de Objetivos, que será revista na sessão seguinte). Embora cada participante esteja incumbido de preencher o seu próprio registo de CAP, deve-se estimular o trabalho em conjunto caso haja dúvidas. Enquanto os/as participantes estiverem a preencher os seus registos de CAP, andar pela sala para estimulá-los/as no seu trabalho e responder às perguntas que surgirem.

Dia 2

Sessão 2:

Estabelecer objetivos nas quatro principais áreas de competência da *Formação para Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*



Duração:

1 hora 30 minutos (caso a formação seja a de *Formação de Aprendizagem entre Pares Nível 1*, esta sessão irá durar 2 horas)

Objetivos:

No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:

- Estabelecer objetivos nas quatro áreas de competência-chave a partir da *Formação para professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*
- Explicar o propósito da Planilha de Monitorização de Objetivos
- Identificar as etapas de planeamento de um CAP

Materiais:



Documentos:

- Documento 2C – Exemplos de resposta à definição de objetivos nas quatro áreas de competências-chave
- Documento 2D – Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a
- Documento 2E – Guia do facilitador para planejar a primeira sessão de um CAP
- Documento 2F – Modelo de Contrato de Mentoria (Nível 1)

Documentos de apoio:

- Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave
- Documento de apoio 2.5a – Definir objetivos nas quatro áreas de competência-chave da formação de professores/as
- Documento de apoio 2.5b – Cenários para a definição de objetivos
- Documento de apoio 2.6a – Planilha de monitorização de objetivos
- Documento de apoio 2.6b – Exemplo de planilha de monitorização de objetivos
- Documento de apoio 2.7 – Planejar a primeira sessão de um CAP
- Documento de apoio 2.8 – Autorreflexão e definição de objetivos pelo mentor/a de pares (Nível 1)

Materiais gerais:

- Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares
- Folha de papel *flipchart*
- Marcadores
- Folhas de papel soltas

- Canetas
- Fita-cola

Diapositivos:



- Diapositivos 21-23 (página 120)

Preparação do facilitador/a:

- Reveja os diapositivos PowerPoint e adapte-os ao contexto local, se necessário.
- Caso não seja possível apresentar o ficheiro PowerPoint, desenhe os diapositivos em folhas de papel *flipchart* (diapositivos 21-23).
- Rever a *Formação para professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* para se familiarizar com as 4 principais áreas de competência para as atividades de estabelecimento de objetivos.
- Solicitar aos participantes que tragam os seus cadernos e livros da formação de professores/as para as atividades de estabelecimento de objetivos
- Contextualizar os cenários do Documento de apoio 2.4b – Cenários de estabelecimento de objetivos para refletir adequadamente os desafios que os professores/as poderão enfrentar no contexto da realização do treinamento. Para ter uma boa noção dos desafios que os professores/as enfrentam, é importante visitá-los/as nas suas escolas, realizar debates em grupos especializados com professores/as ou realizar entrevistas individuais, além de ter conversas informais com os professores/as para tentar entender as suas dificuldades diárias nas escolas e em sala de aula.
- Confirmar o número de professores/as em cada CAP e imprimir o Documento 2D – Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a para que cada professor/a que participa na aprendizagem entre pares receba um exemplar. Você irá distribuir um número suficiente de cópias do Documento 2D para os participantes, de modo que cada professor/a no seu CAP receba um formulário.
- Decidir se é necessário incluir o Contrato de Mentoria. Caso você opte por incluir um contrato, adaptar o Documento 2F – Modelo de Contrato de Mentoria (Nível 1) para mostrar com precisão ao mentor/a quais são as suas responsabilidades e benefícios (caso haja) no seu contexto. O Documento 2F traz um exemplo de Contrato de Mentoria da iniciativa *Teacher for Teachers* do campo de refugiados de Kakuma (Quênia).
- Decidir a cronologia da distribuição dos documentos aos/as participantes (caso você opte por distribuir certificados de conclusão). Geralmente a cerimónia de distribuição dos certificados de conclusão ocorre no último dia de treinamento. Para treinamentos de mentores/as, recomenda-se distribuir os certificados de conclusão depois de os/as participantes realizarem as suas atividades de aprendizagem entre pares.
- Para o treinamento de mentores/as Nível 1, trazer os cartões do primeiro dia de treinamento dos/as participantes.
 - ▶ Para o Treinamento de mentores/as Nível 2, o dia terminará após a atividade planeamento do primeiro CAP.
 - ▶ Preparar os grupos de aprendizagem entre pares dividindo os professores/as da *Formação para professores/as do Ensino Primário* em grupos de 5-8 professores/as, e definindo um mentor/a para cada um deles. Trazer cópias dos grupos de aprendizagem entre pares com os nomes dos professores/as, das instituições de ensino e a informação de contacto para distribuir entre os/as participantes ao final do dia.

- ▶ Preparar uma ficha de contacto com os nomes dos/as participantes, das instituições de ensino e a informação de contacto, de modo que os/as participantes possam manter a comunicação conforme assumem os seus novos papéis de mentores/as. Fazer um número suficiente de cópias para que cada participante receba uma ficha de contacto.

ESTABELECEER OBJETIVOS E VERIFICAR O PROGRESSO REALIZADO



DURAÇÃO: 1 hora



MATERIAIS: Documento 2C – Exemplos de resposta à definição de objetivos nas quatro áreas de competências-chave, Documento 2D – Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a, Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave, Documento de apoio 2.5a – Definir objetivos nas quatro áreas de competência-chave da formação de professores/as, Documento de Apoio 2.5b – Cenários para a definição de objetivos, folha de papel *flipchart*, marcadores



DIAPPOSITIVOS: 21-23

1. Estabelecer objetivos nas 4 principais áreas de competência da formação de professores/as (30 minutos)

Descrição da atividade: Por meio desta atividade, os/as participantes irão rever as 4 áreas de competência da *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*. Os mentores/as ajudam os seus colegas professores/as a reflectir sobre as suas experiências de ensino / sala de aula e a estabelecerem metas para desenvolver ainda mais as competências da formação. Este apoio contínuo após a formação garante que os professores/as sejam apoiados e, portanto, mais bem-sucedidos, ao fazerem uma mudança positiva nas suas práticas de ensino. Nesta atividade, os/as participantes irão praticar o estabelecimento de metas nas 4 áreas de competências-chave para incentivar o desenvolvimento profissional continuado dos professores/as.

PASSOS



- Perguntar aos/às participantes:
- ▶ Por que estabelecemos metas?



Exemplo de respostas: Para desenvolver pessoal ou profissionalmente, motivar-nos a melhorar, fortalecer as competências existentes ou aprender novas.

- Explicar que assim como os mentores/as de aprendizagem entre pares, os/as participantes ajudarão os professores/as a continuar a desenvolver as 4 áreas de competências abrangidas pela formação: Papel e bem-estar do professor/a; Proteção, bem-estar e inclusão da criança; Pedagogia; e Currículo e planeamento.

- Apresente a figura com o Círculo de Competências (diapositivo 22) e reveja os objetivos da sessão (diapositivo 23).
- Reveja a definição de competência no **Documento de apoio 1.1**.
- Peça aos/às participantes que observem o **Documento de apoio 2.5a** e expliquem os exemplos de objetivos SMART (específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas / relevantes e com limite de tempo) para cada área de competência. Ter metas SMART para uma área de competência maior ajuda os professores/as a continuar a desenvolver cada competência dividindo esse “desenvolvimento contínuo” em etapas menores e fáceis de gerir. Por exemplo, se um professor/a quer melhorar a competência Pedagogia, pode ser esmagador e improdutivo estabelecer um grande objetivo, como “esta semana, vou melhorar a minha pedagogia”. Ao dividir este grande objetivo em metas menores, como “nesta semana, vou incorporar recursos visuais nas minhas aulas”, os professores/as podem introduzir diferentes estratégias que ajudem a melhorar a sua pedagogia ao longo do tempo.
- Peça aos/às participantes que leiam **Documento de apoio 2.5a** em pares e peça-lhes que apresentem 2 metas adicionais para cada área de competência. Incentive-os/as a rever os manuais/anotações dos participantes da formação. Relembre os/as participantes de que as estratégias específicas que aprenderam na formação de professores/as podem ser usadas para criar metas.
- Peça aos/às participantes que compartilhem as suas metas e incentive todos a escrever as metas adicionais nos seus documento de apoio.
- Explique que os/as participantes agora praticarão o estabelecimento de metas com os professores/as com base nos desafios que enfrentam nas suas salas de aula ou escolas. Peça aos participantes que analisem o **Documento de Apoio 2.5b**. Em seguida, leia em voz alta com os/as participantes e responda a quaisquer questões que possam surgir. Explique que eles/as lerão cada cenário, identificarão a área de competência em que o desafio está para, então, definir uma meta baseada na competência para ajudar o professor/a a superar o desafio que ele está a enfrentar. Relembre os/as participantes que eles podem usar **Documento de apoio 2.5a** para os ajudar nesta atividade.
- Peça aos/às participantes que trabalhem em pares para completar o Documento de apoio.
- Caminhe pela sala e responda a quaisquer dúvidas que os/as participantes possam ter. Use o **Documento 2C** como guia para apoiar os/as participantes com dificuldades.
- Após 15 minutos, peça aos/às participantes para partilharem as suas ideias com todo o grupo.

2. Verificar o progresso das metas (30 minutos)

Resumo das atividades: Esta atividade destaca a importância de apoio constante no alcance das metas. Os mentores/as de aprendizagem entre pares auxiliam os professores/as a alcançar os seus objetivos, acompanhando-os durante os CAPs e em conversas cara a cara. Como os/as participantes aprenderam anteriormente, o quarto passo de cada CAP é estabelecer metas. Os mentores/as de aprendizagem entre pares acompanharão essas metas ao preencher uma Planilha de monitorização dos objetivos com os membros do CAP no final de cada círculo. Esta planilha dá espaço para registar 1 a 2 objetivos por cada professor/a, além de oferecer espaço para atualizar o progresso dos objetivos no seguinte CAP. Os mentores/as de aprendizagem entre pares terão uma Planilha de monitorização geral e cada membro do CAP terá a sua própria Planilha

de monitorização dos objetivos do professor/a. Esta atividade apresenta a Planilha de monitorização geral; bem como o sistema e o protocolo dos mentores/as de pares que serão usados para ajudar os professores/as a concretizarem os seus objetivos.

PASSOS



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como podemos alcançar os nossos objetivos com sucesso?



Exemplo de respostas: Trabalho duro, compromisso, ficar motivado, verificando-se com o progresso do nosso objetivo.

- Relembre os/às participantes que muitas vezes não temos sucesso quando tentamos algo pela primeira vez, por isso é importante criar uma rede de apoio e acompanhamento entre professores/as para que eles/as se sintam motivados a continuar a tentar.
- Refira-se à dinâmica “Do outro lado da linha” se uma das frases lidas é: “Eu tentei algo na sala de aula que não funcionou na primeira vez” – se alguns participantes ultrapassaram a linha, faça a interligação de que podemos nem sempre ter sucesso na primeira vez que tentamos algo, é por isso que ter um sistema de check-in e uma rede de apoio que nos ajude a atingir as nossas metas ao longo do tempo.
- Enfatize o papel dos mentores/as incentivando, não julgando, os professores/as no progresso de seus objetivos.
- Explique aos/às participantes que, além da Folha de Registo dos círculos de aprendizagem entre pares, o mentor/a irá completar a Planilha de monitorização de objetivos, que irá criar um sistema para o check-in com o progresso de cada professor/a na sua meta. Ao contrário dos registos do CAP, a Planilha de monitorização do objetivo será concluída durante o CAP com os membros do CAP.
- Consulte o **Documento de apoio 2.6a** e leia em voz alta com os/as participantes. Diga aos/às participantes que as Planilhas de monitorização estão disponíveis no **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares**.
- Explique aos/às participantes que, como os mentores/as de aprendizagem entre pares, também terão uma cópia matriz desta Planilha de monitorização dos objetivos (**Documento de apoio 2.6a**) e que cada professor/a terá uma cópia individual da sua própria Planilha. Distribua o **Documento 2D** aos/às participantes e certifique-se de que cada participante recebe cópias suficientes para cada professor/a do seu CAP. Explique que os mentores/as distribuirão as Planilhas de monitorização dos objetivos dos professores/as aos membros do CAP no primeiro CAP, e os professores/as manterão essas planilhas para acompanharem os seus objetivos. A Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a pode ser usada em até 10 sessões do CAP.
- Explique que há duas componentes nessa Planilha: 1) definir os objetivos e 2) monitorizar o progresso desses objetivos.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Em que momento do CAP têm lugar estes componentes?



Exemplo de resposta: O primeiro passo de cada CAP é verificar o progresso de cada membro do CAP em atingir seu objetivo, incluindo o dos mentores/as de aprendizagem entre pares. A quarta etapa de cada CAP é estabelecer objetivos com base nas competências da *Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* para abordar os desafios que os professores/as podem enfrentar nas suas salas de aula.

- Peça aos/às participantes que preencham **Documento de apoio 2.6a**, partindo do pressuposto que os professores/as referidos no **Documento de apoio 2.5b** são todos membros do seu CAP. Peça aos/às participantes que trabalhem nos seus pares e incentive-os a discutir como darão seguimento aos objetivos estabelecidos pelos professores/as. Certifique-se de que os participantes preencham uma meta para si mesmos e estabeleçam uma interligação com a liderança positiva.



Restabelecer a ligação: Os mentores/as de aprendizagem entre pares são líderes positivos e lideram dando o exemplo. Portanto, é importante definir metas para si e acompanhar as suas metas na Planilha de monitorização dos objetivos. Os professores/as podem sentir-se nervosos ou desconfortáveis a estabelecer metas à frente dos seus colegas. Como mentor/a deve ser sensível aos sentimentos deles e estar aberto ao seu próprio processo de definição de metas para que os seus colegas se sintam mais confortáveis.

- Relembre os/as participantes que poderão atingir seus objetivos apenas após várias tentativas, e é importante reconhecer outras conquistas, mesmo que o professor/a ainda não tenha atingido o próprio objetivo. Há espaço na Planilha de monitorização de objetivos para escrever um plano de ação para ajudar os professores/as a continuar a trabalhar em prol dos seus objetivos, se ainda não os tiverem concretizado.
- Explique aos/às participantes que eles podem definir metas para desenvolver ainda mais as suas práticas de ensino e, como mentores/as de aprendizagem entre pares, eles também podem estabelecer metas para fortalecer as suas competências nesta nova função. Ajude os/as participantes a tomar consciência que as competências do mentor/a são um guia útil para estabelecer metas para fortalecer as suas competências ou tentar novas estratégias de mentoria dos colegas.

PLANEANDO OS CAP (E REFLEXÃO FINAL SE O NÍVEL 1 DO MENTOR/A FOI CONCLUÍDO)



DURAÇÃO: 30 minutos (1 hora se esta formação for o Nível 1 do mentor/a)

MATERIAIS: Documento 2E – Guia do facilitador para planejar um CAP, Documento 2F – Modelo de Contrato de Mentoria (Nível 1), Documento de apoio 2.7 – Planejar a primeira sessão de um CAP, Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares, Documento de apoio 2.8 – Autorreflexão e definição de objetivos pelo mentor/a de pares (Nível 1), anotações das atividades de reflexão no final do Dia 1

1. Planejar a primeira sessão de um CAP (30 minutos)

Resumo da atividade: Nesta atividade, os/as participantes irão praticar o planeamento do primeiro CAP revendo o que é necessário fazer antes do CAP (logisticamente) e durante o próprio CAP. Esta atividade ajuda os/as participantes a pensar nas diferentes tarefas de planeamento necessárias para conduzir um CAP bem-sucedido: a coordenação logística, a agenda/cronograma e o ambiente.

PASSOS

- Peça aos/às participantes que analisem o **Documento de apoio 2.7** e expliquem por que no planeamento de CAPs é importante considerar: a *logística* para organizar o CAP, a *agenda* para a reunião do CAP, e o *ambiente* que eles gostariam de criar para o seu CAP. Diga aos/às participantes que, nessa atividade, eles criarão listas que podem ajudá-las no planeamento da logística, na agenda e na organização do ambiente de seus CAPs.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Quais atividades são necessárias para planejar logisticamente o seu CAP?



Exemplo de respostas: consulte o **Documento 2E**.

- Incentive as respostas dos/as participantes e peça-lhes que escrevam as suas ideias na coluna de logística do CAP no **Documento de apoio 2.7**. Faça anotações no quadro branco / folhas de *flipchart* abaixo da primeira pergunta. Assegure-se de que os/as participantes enumeram todos os itens no **Documento 2E**. Eles podem acrescentar itens adicionais à lista, e isso é ótimo; tenha a certeza de lhes pedir para explicar o propósito dos acréscimos deles para apoiar o seu pensamento crítico.
- Explique que depois que o planeamento logístico estiver concluído, os mentores/as de aprendizagem entre pares poderão começar a planejar como organizarão a agenda/programação dos seus CAP.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como você planeia a sua agenda/programação de CAP? Quais são os passos do CAP?



Exemplo de respostas: consulte o Documento 2E.

- Incentive as respostas dos/as participantes e faça anotações no papel *flipchart* abaixo da terceira pergunta. Peça aos/às participantes que escrevam as suas ideias na coluna de agenda do CAP em **Documento de apoio 2.7**. Certifique-se de que os/as participantes façam uma lista com todos os itens no **Documento de apoio 2E**. Eles/as podem acrescentar itens adicionais à lista, e isso é ótimo; tenha a certeza de lhes pedir para explicar o propósito dos acréscimos deles para apoiar o seu pensamento crítico.
- Explique que depois do planeamento logístico estiver concluído, os mentores/as poderão começar a planear como organizarão a agenda/programação dos seus CAPs.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como é possível promover um ambiente de apoio no seu CAP?



Exemplo de respostas: consulte o Documento 2E.

- Incentive as respostas dos/as participantes e tome notas numa folha de papel *flipchart* abaixo da terceira pergunta. Peça aos/às participantes para escreverem as suas ideias na coluna de ambiente do CAP no **Documento de apoio 2.7**. Assegure-se que os participantes enumeram todos os itens no **Documento 2E**. Eles/as podem acrescentar itens adicionais à lista, e isso é ótimo; tenha a certeza de lhes pedir para explicar o propósito dos acréscimos deles para apoiar o seu pensamento crítico.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ O que podemos fazer para assegurar que temos sucesso no planeamento da logística, da agenda e do contexto de CAP?



Exemplo de respostas: Seguir as listas que acabámos de fazer; encontrar-se com outros mentores/as para discutir como estão a planear a logística, o cronograma e o contexto de um CAP; liderar pelo exemplo – para incentivar a assiduidade, seja o primeiro a chegar, para incentivar a escuta ativa, ouça ativamente os seus colegas, etc.

- Avise os/às participantes que, para além das listas que acabaram de criar nos seus manuais de participantes, eles têm outra lista de verificação de CAP no seu **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares** que pode ser usada ao planear os seus CAPs.

2. Reflexão final (para Nível 1 da formação de mentores/as) (30 minutos)

Resumo da atividade: Para Nível 1 da formação de mentor/a, esta será a atividade final. Nesta atividade, os/as participantes vão refletir sobre o que os pôs nervosos e quais foram as áreas identificadas na atividade de reflexão final no fim do primeiro dia da formação que necessitam de melhoria. [OPCIONAL] Caso decida incluir um Contrato de Mentoria, os/as participantes analisarão e assinarão este contrato. Como esta é a atividade final para mentores/as de Nível 1, é importante que os/as participantes entendam as expectativas e os requisitos de ser um mentor/a, bem como quaisquer incentivos envolvidos, e esta informação deverá ser delineada no Contrato de Mentoria.

PASSOS

- Distribua entre os/as participantes os cartões da atividade de reflexão final realizada no fim do primeiro dia. Peça que reflitam sobre os pontos fortes e as áreas de aperfeiçoamento, se são as mesmas ou se mudaram.
- Peça aos/às participantes para analisarem o **Documento de apoio 2.8** e anote as reflexões deles na primeira linha da tabela. Encoraje-os/as a partilhar as suas ideias se se sentem à vontade. Alegre-se por aqueles que sentem que melhoraram nas áreas que queriam. Saliente que o ambiente de apoio criado pelos/as participantes na formação contribuiu para esse progresso, e incentive-os/as a continuarem a encontrar-se e a entreajudar-se, desenvolvendo as suas competências de mentores/as após a formação.
- Dê aos/às participantes 10 minutos para preencherem o **Documento de apoio 2.8**. Esta pode ser uma atividade individual ou de grupo, dependendo do nível de conforto dos/as participantes.
- Felicite os/as participantes por ter completado a formação de mentor/a de aprendizagem entre pares.
- Diga aos mentores/as com que professores/as trabalharão no seu grupo CAP e partilhe os pormenores de contactos dos professores/as. Partilhe os contactos dos mentores/as de aprendizagem entre pares com os/as participantes para que possam apoiar-se mutuamente depois da formação, quando comecem a ter o papel de mentor/a de aprendizagem entre pares.
- Responda a quaisquer perguntas que possam ter. Assegure-se de que têm tempo suficiente para responder a todas as perguntas e apontar suas preocupações.

[atividade OPCIONAL]

- Caso decida incluir um Contrato de Mentoria, entregue o mesmo (Nível 1) aos/às participantes. Pode-se encontrar um modelo de contrato da iniciativa *Teachers for Teachers* no campo de refugiados de Kakuma (Quénia) no **Documento 2F**.
- Reveja cada uma das responsabilidades e quaisquer informações de incentivo. Responda a quaisquer perguntas que possam ter.
- Lembre os/as participantes que o certificado de conclusão será entregue se completarem todos os requisitos do mentor/a de aprendizagem entre pares.

Dia 3

Sessão 1:

Observações de sala de aula



Duração:

5 horas

Objetivos:

No final desta sessão, os/as participantes serão capazes de:

- Construir relações positivas e de confiança com colegas professores/as e com outros intervenientes em educação
- Distinguir o papel de mentor/a do papel de supervisor
- Identificar os três componentes de uma observação em sala de aula
- Utilizar comunicação positiva em reuniões de pós-observação

Materiais:



Documentos:

- Documento 3A – Exemplos de comentários depreciativos e comentários construtivos
- Documento 3B – Diferença entre o supervisor/a e o mentor/a
- Documento 3C – Exemplos de cenários de observação de aulas
- Documento 3D – Exemplo de Contrato de Mentoria (Nível 2)

Documentos de apoio:

- Documento de apoio 1.1 – Palavras-chave
- Documento de apoio 3.1 – Seis pilares para a construção de confiança
- Documento de apoio 3.2 – Comentários depreciativos e comentários construtivos
- Documento de apoio 3.3 – Cenários de observação em sala de aula
- Documento de apoio 3.4a/b – Perguntas de apoio e perguntas de orientação para reuniões de seguimento de observação
- Documento de apoio 3.5a/b – Folha de registo de observação de aulas
- Documento de apoio 3.6 – Definição de objetivos de autorreflexão para mentores/as de pares (Nível 2)

Materiais gerais:

- Quadro e papel *flipchart*
- Marcadores
- Blocos de notas (ou folhas de papel soltas para o grupo de participantes)
- Canetas
- 6 caixas de cartão (se disponíveis)
- Cartões da atividade de reflexão final do Dia 1

Diapositivos:



- Diapositivos 24-33 (páginas 120-121)

Preparação do facilitador/a:

- Investigar sistemas e metodologias de observação existentes em sala de aula. É importante considerar quem está a conduzir a observação em sala de aula, com que frequência os professores/as participam nas observações e as formas como os comentários são entregues após a observação.
- Contextualizar o **Documento de apoio 3.3** – Cenários de observação em sala de aula, para refletir adequadamente sobre os desafios que os professores/as podem enfrentar no contexto em que se estão a facilitar a formação. Para ter uma boa noção dos desafios que os professores/as enfrentam, é importante visitá-los/as nas suas escolas, realizar debates em grupos especializados com professores/as ou realizar entrevistas individuais, além de ter conversas informais com os professores/as para tentar entender as suas dificuldades diárias nas escolas e em sala de aula.
- Trazer os cartões dos/as participantes da atividade de reflexão final, do Dia 1 da formação.
- Reveja os diapositivos PowerPoint e adapte-os ao contexto local, se necessário.
- Caso não seja possível apresentar o ficheiro PowerPoint, desenhe os diapositivos em folhas de papel *flipchart* (diapositivos 24-33)
- Decidir se se inclui o Contrato de Mentoria. Se se decidir usar um contrato, adaptar o **Documento 3D** – Exemplo de Contrato de Mentoria (Nível 2), para representar com precisão as responsabilidades e incentivos do mentor/a (se houver) na sua definição. O Documento 3D é um exemplo de contrato de mentoria da iniciativa *Teacher for Teachers* no campo de refugiados de Kakuma (Quênia).
- Encontrar-se com professores/as e outros funcionários de educação de ONGs, Ministério da Educação ou agências da ONU para identificar o sistema de supervisão em vigor.
- Examinar os formulários disponíveis de observação em sala de aula, promovidas por ONGs, Ministério da Educação ou agências da ONU.
- Se possível, assistir a uma observação em sala de aula e analisar como o professor/a é avaliado (ou seja, a forma de observação em sala de aula, comentários escritos/verbais, etc.).

CONSTRUIR CONFIANÇA



DURAÇÃO: 40 minutos



MATERIAIS: Documento de apoio 3.1 – Seis pilares para a construção de confiança, folha de papel *flipchart*, marcadores, pedras, caixas de cartão (se disponíveis)



DIAPPOSITIVOS: 24-26

1. Construir confiança (20 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade enfatiza a importância da confiança na realização bem-sucedida de um objetivo através da colaboração. Os mentores/as (Nível 2) visitarão os professores/as nas suas salas de aula, as quais podem ser um espaço pessoal, raramente visitado pelos colegas. Estabelecer confiança com os professores/as é essencial para que essas visitas sejam eficazes e motivadoras, para ajudar os professores/as a desenvolverem-se profissionalmente.

PASSOS

- Receber os/as participantes do terceiro dia da formação de mentor/a e explicar que, neste dia, se concentrarão nas observações em sala de aula. Rever os objetivos da sessão (diapositivo 25).
- Pedir aos/as participantes que encontrem um parceiro com quem não trabalharam (se houver um número ímpar de participantes, o facilitador deve participar na atividade).
- Convidar os/as participantes para irem para o exterior, ou se não houver espaço suficiente fora do local de formação, ficar dentro da sala. Se a opção for por ficar dentro da sala, assegurar a colocação de cadeiras ou outros objetos, tais como pedras, em torno da sala, antes de a atividade começar, para servirem como obstáculos ao movimento fácil em torno da sala.
- Explicar aos/as participantes que eles se vão revezar, guiando os seus parceiros de um lado do espaço (ponto a) para o outro lado de um espaço (ponto b) (se se estiver dentro de uma sala, pode ser de um lado da sala para o outro; se se estiver no exterior, poderia ser a partir do edifício para uma área designada a cerca de 4 metros de distância). O parceiro que está a ser guiado deve andar para trás, do ponto a até ao ponto b. Apontar os diferentes obstáculos (rochas, árvores, cadeiras, outros participantes, etc.). Os guias irão caminhar para a frente e ser-lhes-á permitido falar com os seus companheiros mas NÃO lhes será permitido tocar nos seus companheiros. Assim que os guias tenham conduzido com sucesso os seus companheiros até ao ponto b, os/as participantes trocarão de papéis, de forma a que todos tenham a possibilidade de ser o guia e de ser a pessoa guiada.
- Dar aos/as participantes 5 minutos para orientar os seus parceiros. Dar um aviso de 1 minuto. Assim que chegarem ao ponto b, os parceiros devem mudar de função. Depois de terminarem, pedir aos/as participantes para retornarem aos seus assentos.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como se sentiu ao ser guiado? Como se sentiu ao ser um guia?
- ▶ O que seria necessário para ser um guia bem-sucedido?
- ▶ Que desafios enfrentou ao guiar os seus colegas?



Exemplo de respostas da pessoa que foi guiada:

- ▶ sentir muita responsabilidade, poderoso, útil, irritadiço (é importante reconhecer que tanto o guia como a pessoa a ser guiada podem sentir-se nervosos).
- ▶ utilizar comunicação positiva, manter a calma, ser paciente e ponderado/a.
- ▶ foi desafiador orientar usando apenas as minhas palavras e não orientando fisicamente o meu parceiro.

- Registrar as respostas dos/as participantes na folha de papel *flipchart*.
- Resumir a atividade partilhando que a confiança e o trabalho em equipa são necessários para os mentores/as apoiarem os professores/as, de modo recíproco.



Restabelecer a ligação: *A confiança é uma componente crucial nos CAPs porque os professores/as podem sentir-se nervosos ou envergonhados para falar sobre os desafios que estão a enfrentar nas suas salas de aula. A confiança é também uma componente crucial nas observações em sala de aula, porque os professores/as podem sentir-se vulneráveis e talvez desconfortáveis ao convidar outra pessoa, como um mentor/a, para as suas salas de aula. A confiança ajuda a diminuir esse desconforto e permite uma colaboração produtiva durante as observações em sala de aula, especificamente na reunião de pós-observação.*

O trabalho em equipa é muito importante nos CAP e nas observações em sala de aula. Como experimentaram nesta atividade, você e o seu parceiro trabalharam juntos para passar, com sucesso, de um ponto para outro. No entanto, você não conseguiu mover fisicamente o seu parceiro do ponto a para o ponto b; você conseguiu apoiar o seu parceiro com as suas palavras. Em um CAP e nas observações em sala de aula, é importante para os professores/as chegarem às suas próprias soluções para os desafios que podem estar a enfrentar, bem como identificar as áreas que gostariam de melhorar. O seu papel como mentor/a é apoiar os professores/as nestes esforços, não dar-lhes as respostas para os problemas que estão a enfrentar. Este tipo de trabalho em equipa pode ser realizado utilizando a comunicação positiva nos CAP e nas observações em sala de aula.

2. Seis pilares de construção de confiança (20 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade identifica as diferentes componentes que contribuem para a criação de confiança. Como os/as participantes têm discutido ao longo da formação, falar sobre os pontos fortes pessoais e sobre as áreas de aperfeiçoamento pode

ser desafiante. Portanto, é importante que os mentores/as desenvolvam confiança com os professores/as, para que estes se sintam seguros ao falar sobre estes temas sensíveis. Nesta atividade, os/as participantes ganham um conhecimento mais aprofundado sobre o quão importante é a confiança, e identificam exemplos específicos de quando e do porquê da confiança ser importante na aprendizagem entre pares.

PASSOS

- Pedir aos/às participantes que escrevam a sua própria definição da palavra confiança.
- Após dois minutos, pedir aos/às participantes que partilhem o que escreveram e registar as várias respostas na folha de papel *flipchart*, destacando os temas principais.
- Pedir aos/às participantes que vejam o **Documento de apoio 3.1** e exibir os seis pilares para a construção de confiança (diapositivo 26) no quadro ou no papel *flipchart*, na frente da sala. Se as caixas de cartão estiverem disponíveis, escrever um bloco de construção de confiança em cada uma das seis caixas de cartão e exibi-las na frente da sala. (Com estas caixas pode-se pedir aos/às participantes que construam a estrutura da confiança, semelhante à do **Documento de apoio 3.1**, no final da atividade, de forma a ver quais das componentes consideram mais importantes).
- Responder a eventuais questões que os/as participantes possam ter acerca do **Documento de apoio 3.1** e pedir que trabalhem em pares e que sugiram 1-2 razões para o porquê de cada um dos blocos ser importante para construir confiança entre os mentores/as e os professores/as.



Após 5 minutos, perguntar aos/às participantes:

- ▶ Por que a confiança é importante na relação entre mentores/as e professores/as num CAP ou numa observação de sala de aula?



Exemplo de respostas: Aprender e experimentar coisas novas (tais como estratégias de ensino) pode ser intimidante. Os professores/as podem ter vergonha de falar dos desafios que enfrentam na aprendizagem e experimentação de novas técnicas de ensino, especialmente se forem confusas ou se falharem. Os professores/as podem também sentir-se nervosos em relação a convidarem novas pessoas para as suas salas de aula. A confiança é crucial para se ter conversas honestas que permitam aos professores/as discutir abertamente as suas experiências, de forma a melhorarem a sua capacidade de ensino. A confiança também é necessária para que os professores/as se sintam confortáveis em convidar mentores/as para as suas salas de aulas.

- Explicar que os mentores/as podem encorajar a confiança com os professores/as com quem trabalham ao serem líderes positivos e ao darem o exemplo



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como podem os mentores/as construir confiança com os professores/as com quem trabalham?



Exemplo de respostas: Liderar através do exemplo, ao ser aberto e honesto acerca dos próprios desafios encontrados ao aprender ou tentar novas estratégias; convidar outros colegas/professores/as para o observarem a si na sua sala de aula. Isto irá deixá-los mais confortáveis quando os visitar na sala de aula deles.

- Registrar as respostas dos/as participantes no papel flipchart na frente da sala e encorajar as suas ideias.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Existem outros blocos de construção que gostariam de adicionar a esta lista?

- Registrar no papel *flipchart* na frente da sala outros blocos de construção de confiança eventualmente sugeridos pelos/as participantes. Encorajá-los/as a partilharem a razão pela qual querem adicionar o(s) novo(s) bloco(s) de construção.

O QUE SÃO OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA?



DURAÇÃO: 1 hora



MATERIAIS: Documento 3A – Exemplo de respostas de comentários depreciativos e comentários construtivos, Documento 3B – Diferença entre o supervisor/a e o mentor/a, Documento de apoio 3.2 – Comentários depreciativos e comentários construtivos, Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares, folha de papel flipchart, marcadores, canetas



DIAPPOSITIVOS: 27 a 29

1. O que é uma observação de sala de aula? (30 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade explica o que é uma observação de sala de aula por um mentor/a. São apresentadas aos/às participantes as três componentes das observações de sala de aula (reunião antes da observação, observação de sala de aula e reunião pós-observação) e a forma como podem utilizar as competências de comunicação positiva que aprofundaram no primeiro dia de formação durante cada uma das três componentes de observação de sala de aula.

PASSOS

- Pedir aos/às participantes que vejam o **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares** e revejam a apresentação das observações de sala de aula e as responsabilidades do mentor/a na secção “Observações de sala de aula” do mesmo **kit**. Explicar que existem três componentes inerentes a uma observação de sala de aula (reunião/conversa antes da observação, observação de sala de aula e reunião/conversa de seguimento), que irão ser explicadas nesta atividade. Apontar para a lista de controlo da observação de sala de aula e para os formulários de registo de observação de sala de aula no **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares**, e informar os/as participantes que estes formulários vão

ajudá-los a preparar, realizar e organizar as suas observações de sala de aula com os seus colegas professores/as. Informar os/as participantes que hoje irão praticar a utilização destes formulários.

- Explicar aos/às participantes que as competências de comunicação positiva que têm estado a praticar também vão ser muito importantes para realizar observações de sala de aula, especialmente na interrogação de reflexão.

2. Dar/receber *feedback* (30 minutos)

Resumo da atividade: A atividade encoraja a empatia através da reflexão de experiências pessoais com *feedback* positivo e/ou negativo em observações de sala de aula. Os/As participantes irão rever estratégias para apresentar *feedback* construtivo incluindo pontos fortes e melhorias. É importante que os/as participantes percebam que os mentores/as apoiam os professores/as nas suas salas de aula e que não os avaliam. Dar *feedback* positivo e construtivo é de importância vital para apoiar os professores/as e melhorar a sua forma de lecionar. Os/As participantes irão identificar *feedback* construtivo e crítico e praticar tornar o *feedback* crítico em *feedback* construtivo.

PASSOS



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como foi a experiência de ser observado na sala de aula?
- ▶ Como se sentiu ao receber *feedback*?



Exemplo de respostas: As respostas irão variar conforme as experiências dos/as participantes. No geral, muitas pessoas têm dificuldades em receber *feedback* pelo que os/as participantes podem partilhar emoções negativas ou defensivas.

- Mostrar a tabela de *feedback* (diapositivo 27) e pedir aos/às participantes para a copiarem para as suas notas e a preencherem individualmente.
- Pedir aos/às participantes que partilhem as suas experiências e que compilem uma lista de temas comuns que tenham surgido tanto de *feedback* positivo como de *feedback* mais difícil de ouvir, no papel *flipchart*.
- Explicar a importância do *feedback* construtivo e direccionar os/as participantes para a palavra-chave “*Feedback e comentários construtivos*” (diapositivo 28).



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Por que é importante que os mentores/as dêem e que também estejam dispostos a receber comentários construtivos?
- ▶ Como podemos fazer comentários construtivos nas reuniões de seguimento, depois da observação?



Exemplo de respostas:

- ▶ Os comentários construtivos fazem parte da comunicação positiva; os mentores/as ajudam (NÃO avaliam) os professores/as a desenvolverem competências da *Formação para professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise*; os mentores/as devem liderar pelo exemplo e estar abertos e interessados em receber feedback construtivo dos seus colegas.
- ▶ Colocar perguntas de reflexão que fomentem este tipo de *feedback* será mais benéfico para o professor/a e ouvir atentamente as respostas dos professores/as; partilhar experiências pessoais, inclusive as que tenham sido mais desafiadoras, de forma a fazer com que o professor/a perceba que não é o único a enfrentar desafios.

- Pedir aos/às participantes que vejam o **Documento de apoio 3.2** e explicar que este contém exemplos de *feedback* construtivo e crítico. Rever em conjunto o primeiro exemplo de *feedback* e decidir se é construtivo ou crítico. Se o *feedback* for crítico, trabalhar em conjunto com os/as participantes para o tornar construtivo. Utilizar o **Documento 3B** como guia.
- Pedir aos/às participantes que trabalhem em grupos pequenos, de 4 a 5 integrantes, com as pessoas que estiverem sentadas mais perto e que preencham o documento de apoio. Enquanto os/as participantes estão a trabalhar, andar pela sala e responder a eventuais questões que possam ter (utilizar o **Documento 3A** como guia). Dar 5 minutos aos/às participantes.
- Quando os/as participantes tiverem terminado, rever as suas respostas em conjunto com todos e responder a eventuais questões que possam ter.

3. Diferença entre um mentor/a de aprendizagem entre pares e um supervisor/a (20 minutos)

Resumo da atividade: Esta atividade distingue diferentes técnicas de comunicação utilizadas por supervisores/as e mentores/as de aprendizagem entre pares. A atividade tira partido das estratégias de comunicação positiva aprendidas ao longo da formação, para destacar a forma como os mentores/as falam com os seus colegas. Esta atividade destaca também o papel de apoio, e não de avaliação, por parte do mentor/a

PASSOS

- Desenhar um Gráfico-T e identificar um lado como “Supervisor/a” e outro como “Mentor/a de pares” e pedir aos/às participantes que copiem o Gráfico-T para as suas notas pessoais (diapositivo 29).



Os/As participantes irão trabalhar em grupos pequenos e responder às seguintes questões, preenchendo o Gráfico-T:

- ▶ Como age um supervisor/a durante uma observação de sala de aula? O que procura o supervisor/a?
- ▶ Como age um mentor/a durante uma observação de sala de aula? O que procura o mentor/a?



Exemplo de respostas: Ver Documento 3B

- Explicar aos/às participantes que em “Mentor/a de pares” irão escrever as formas como um mentor/a agiria antes, durante e depois de uma observação de sala de aula, e o que procurava. No lado “Supervisor/a”, irão escrever as mesmas coisas mas para um supervisor/a.
- Após 10 minutos, pedir aos participantes que compartilhem os seus Gráficos-T. Adicionar quaisquer respostas do Documento de apoio 3B que não sejam mencionadas.
- Registrar essas respostas no quadro e destacar os temas chave.
- Pedir aos/às participantes que vejam seu **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares** e que leiam o papel do mentor/a nas observações de sala de aula, e a lista de verificação de observação de salas de aula. Rever a lista de verificação e adicionar itens que não tenham sido revistos na atividade do Gráfico-T.

OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA



DURAÇÃO: 1,5 horas



MATERIAIS: Documento 3C – Exemplo de cenários de observação de aulas, Documento de apoio 3.3 – Cenários de observação em sala de aula, folha de papel *flipchart*, marcadores, canetas



DIAPPOSITIVOS: 30-31

1. Cenário de observação de sala de aula (pontos fortes e melhorias) (30 minutos)

Resumo da atividade: Nesta atividade, os/as participantes irão praticar a identificação de pontos fortes e melhorias em observações de sala de aula, através da leitura de cenários de aula. A atividade permite aos/às participantes perceberem melhor o papel do mentor/a nas observações de sala de aula, através da análise de cenários. Esta atividade destaca também a importância de se partilharem mais pontos fortes, relativamente a melhorias, ao introduzir a proporção “2 pontos fortes : 1 melhoria”.

PASSOS

- Pedir aos/às participantes que vejam o Documento de apoio 3.3 e explicar que este contém quatro exemplos de cenários que poderão observar.
- Ler o Cenário 1 em conjunto e guiar os/as participantes enquanto estes decidem o que correu bem (pontos fortes) e o que poderia ter corrido melhor (melhorias). Para ajudar a guiar estas decisões, perguntar aos/às participantes que: 1) identifiquem as práticas de ensino que encorajariam e que 2) identifiquem as áreas que poderiam ser melhoradas.

- Rever as definições de pontos fortes e melhorias (diapositivo 30) e lembrar aos/às participantes que é sempre importante começar com um ponto forte e partilhar mais pontos fortes do que melhorias. Se os professores/as passaram pelo Módulo Pedagogia, lembrá-los da estratégia “duas estrelas e um desejo” e explicar que esta proporção (2:1) se mantém inalterada para os estudantes nas suas salas de aula e para os professores/as com quem irão trabalhar como mentores/as.
- Depois de se selecionarem 2 pontos fortes e 1 melhoria, lembrar aos/às participantes que o seu papel como mentor/a não será o de partilhar de forma imediata pontos fortes e melhorias, mas sim ajudar os professores/as a refletir nestas áreas após a aula.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Como encorajaria este professor/a a pensar na sua aula?
- ▶ Que perguntas faria para promover a prática de reflexão crítica?



Exemplo de respostas: Eu colocaria perguntas de reflexão (sentimentos, descobertas e futuro) de forma a ajudar o professor/a a pensar no que correu bem (pontos fortes) e o que poderia ser melhorado (melhoria) nas suas aulas. Eu poderia colocar as seguintes perguntas para o professor/a pensar num ponto forte: Como acha que correu a sua aula? O que pensa que correu bem? Por quê? Eu poderia colocar as seguintes perguntas para que o professor/a pense numa melhoria: gostei muito de como resumiu a lição anterior no início da aula. Que outras estratégias acha que poderia usar?

2. Análise da observação de sala de aula (45 minutos)

Resumo da atividade: Nesta atividade, os/as participantes prosseguem com a identificação de pontos fortes e melhorias nas observações de sala de aula em pares.

PASSOS

- Depois de repassar juntos o Cenário 1, organize os/as participantes em grupos de 2 pessoas para revisar e debater ideias sobre pontos fortes e melhorias para os cenários 2, 3 e 4 durante 15 minutos. Atribua a cada par um cenário. Se houver muitos pares, atribua o mesmo cenário a dois ou três pares.
- Mostre as instruções (diapositivo 31). Para guiar esta atividade, lembre os/as participantes do seguinte: 1) práticas de ensino que querem fomentar; 2) áreas de melhoria; 3) e estratégias a ser utilizadas pelos mentores/as de aprendizagem entre pares para incentivar o pensamento sobre a sua aula depois da observação.
- Enquanto os/as participantes trabalham, ande pela sala e responda a quaisquer perguntas que possam surgir e encoraje-os a trabalhar. Podem surgir dificuldades na identificação dos pontos fortes; portanto, o facilitador deve ajudar os participantes a reconhecer o que correu bem nas suas aulas. Use o **Documento 3B** como guia. Avise os/as participantes quando faltarem 10, 5 e 1 minuto.
- Os grupos devem apresentar o seu cenário ao resto do grupo e realçar 2 pontos fortes e 1 melhoria. Assegure-se de que todos os cenários foram expostos.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Que faria se visse algo preocupante numa aula? (Por exemplo: castigos físicos ou assédio sexual).



Exemplos de respostas: Não reagiria na aula para não distrair os alunos/as nem o professor/a. Se me sentisse à vontade, comentaria a questão na reunião pós-observação. Não criticaria nem julgaria o professor/a, mas faria perguntas para que ele reflectisse sobre o que vi na aula. Se não me sentisse à vontade para comentá-lo, falaria com os outros mentores/as de aprendizagem entre pares para pedir-lhes conselho sobre o que fazer.



Prepare-se para usar o sistema de comunicação de ocorrências da escola ou comunidade onde os/as participantes trabalham aquelas questões sérias que surgem nas observações de aula. É importante conhecer a estrutura de comunicação de ocorrências da escola ou comunidade antes de começar a formação.

REUNIÕES PÓS-OBSERVAÇÃO



DURAÇÃO: 1 hora 20 minutos



MATERIAIS: Documento de apoio 3.4a/b – Perguntas de apoio e perguntas de orientação para reuniões de seguimento de observação, Documento de apoio 3.5a/b – Folha de registo das observações de aulas, folha de papel *flipchart*, marcadores, canetas



DIAPPOSITIVOS: 32-33

1. Perguntas e apoio e de orientação (20 minutos)

Resumo da atividade: Nesta atividade procura-se aprofundar as estratégias de comunicação positiva através de perguntas de reflexão, diferenciando as perguntas de apoio e de orientação. Também se enfatiza o papel do mentor/a de aprendizagem entre pares nas reuniões depois da observação através das diferentes estratégias de comunicação usadas pelos supervisores/as e mentores/as de aprendizagem entre pares. Esta atividade prepara os/as participantes para simularem reuniões de seguimento da observação, na atividade seguinte.

PASSOS

- Revisite os quatro componentes da comunicação de apoio (escuta ativa, perguntas de reflexão, comentários construtivos e comunicação recíproca) e explique que esta atividade vai aprofundar a reflexão através de perguntas relacionadas com a observação em aula.

- Peça a dois voluntários para lerem a simulação apresentada no **Documento de apoio 3.4a** em voz alta, sendo que um será o mentor/a de aprendizagem entre pares e o outro o supervisor/a.



Perguntar aos/às participantes:

- ▶ Qual é a diferença na forma de perguntar ao professor/a entre o supervisor/a numa reunião pós-observação e o mentor/a de aprendizagem entre pares?



Exemplos de resposta: O supervisor/a é crítico e faz perguntas fechadas que podem parecer sentenciosas. O mentor/a de aprendizagem entre pares fez perguntas que fomentam a reflexão e destacou o que correu bem na aula.

- Peça a dois novos voluntários para lerem a simulação apresentada no **Documento de apoio 3.4b**, um será o mentor/a de aprendizagem entre pares e o outro será o supervisor/a.



Perguntar ao grupo de participantes:

- ▶ Qual é a diferença entre o que mentor/a e o que o supervisor/a dizem ao professor/a?



Exemplos de resposta: O supervisor/a está a ser sentencioso e faz perguntas fechadas que criticam o professor/a. O mentor/a de aprendizagem entre pares está a fazer perguntas que fomentam a reflexão o que consegue que o professor/a pense em como melhorar a sua aula sem apontar o que não correu bem.

- Explique aos/às participantes que o **Documento de apoio 3.4a** contém exemplos de perguntas de apoio e o **Documento de apoio 3.4b** tem exemplos de perguntas didáticas (todas do mentor/a de aprendizagem entre pares). Diga aos/às participantes que estas perguntas deveriam ser especificamente da aula que acabam de observar. Lembre aos/às participantes que tomar anotações descritivas e detalhadas durante a observação na aula vai ajudá-los a pensar em perguntas didáticas e de apoio.
- Revise as definições de perguntas didáticas e de apoio e explique como encaixá-las nas perguntas que fomentam a reflexão (diapositivo 32).
- Responda a quaisquer perguntas que possam ter.
- Peça aos/às participantes para lerem o **Documento de apoio 3.5a** e explique que vão usar este modelo para tomar notas durante a observação em aula, o que guiará o debate que ocorrerá depois da observação e recolherá informação durante a conversa com o professor/a. Diga aos/às participantes que têm mais 20 formulários de observação em aula no **Kit de Ferramentas para Mentores/as de Aprendizagem entre Pares**.
- Diga-lhes que têm perguntas que fomentam a reflexão no formulário da reunião pós-observação e que podem usá-las durante a reunião, mas que também podem adicionar as suas perguntas de explicação ou que fomentam a reflexão.

- Peça aos/às participantes que leiam o **Documento de apoio 3.5b** e explique que é um exemplo de formulário de observação em aula já preenchido. Podem utilizar este formulário como referência quando pensarem em nas anotações querem fazer e como tomá-las durante a observação em aula, bem como na reunião pós-observação.

2. Prática da reunião pós-observação (1 hora)

Objetivo principal da atividade: Nesta atividade os/as participantes vão praticar a reunião pós-observação usando a comunicação positiva, sobretudo perguntas que fomentam a reflexão. Os/As participantes vão aprender a importância de fazer perguntas que fomentam a reflexão em lugar de dar conselhos directos, isto é, partilhar imediatamente ideias sobre a aula com o professor/a sem perguntar a sua opinião. Esta atividade também salienta a importância da comunicação recíproca nas reuniões depois da observação.

PASSOS

- Com os mesmos pares, peça aos/às participantes para trabalhem com “Análise da observação em aula” e explique que, usando os cenários do **Documento de apoio 3.3**, vão simular uma reunião pós-observação entre o professor/a e o mentor/a de aprendizagem entre pares. Peça aos/às participantes para observarem o **Documento de apoio 3.5** e explique que devem usar este formulário para guiar-se na simulação.
- Mostre as instruções da simulação (diapositivo 33).
- Depois de 10 minutos, peça aos/às participantes para trocar de papéis e assim todos terão a oportunidade de ser mentor/a de aprendizagem entre pares e professor/a.
- Circule pela sala e ajude os/as participantes nas suas simulações. Responda a quaisquer perguntas que possam surgir. Avise os/as participantes quando faltem 5 e 1 minuto. Depois de 10 minutos, peça aos/às participantes para trocar de papéis. Uma vez mais, avise quando faltem 5 e 1 minuto.



Perguntar ao grupo de participantes:

- ▶ Que desafios enfrentaram sendo mentor/a de aprendizagem entre pares?
- ▶ Que desafios enfrentaram sendo professor/a?



Exemplos de resposta:

- ▶ Fazer perguntas antes de aconselhar, escolher cuidadosamente o que correu bem porque é mais fácil identificar as áreas que necessitam de melhoria.
- ▶ Reflectir sobre a minha aula porque normalmente não há tempo para fazê-lo; focar no que correu bem, pois quando algo corre mal é mais fácil centrar-se nisso

- Encoraje as respostas dos/as participantes e tome nota no papel *flipchart*.
- Explique que a reunião pós-observação dá ao professor/a o tempo para reflectir sobre o seu método de ensino, alegrar-se pelo que correu bem na aula e identificar as áreas que necessitam melhoria. Os professores/as nem sempre têm tempo para reflectir sobre as suas aulas e isto é fundamental para a sua evolução como profissionais. Quando os outros professores/as e mentores/as de aprendizagem entre pares apoiam esta reflexão, é muito mais provável que os professores/as fortaleçam o seu método de ensino.

REFLEXÃO FINAL



DURAÇÃO: 30 minutos

MATERIAIS: Documento de apoio 3.6 – Definição de objetivos de autorreflexão para mentores/as de pares (Nível 2), Documento 3D – Exemplos de Contrato de Mentoria (Nível 2), cartões da atividade de reflexão final do Dia 1, folha de papel *flipchart*, marcadores, papel, canetas

1. Reflexão Final (Nível 2 da formação de Mentor/a de Aprendizagem entre Pares)

Resumo da atividade: Esta é a atividade final do Nível 2 da formação de mentor/a de aprendizagem entre pares. Nesta atividade, os/as participantes vão reflectir sobre o que os pôs nervosos / as áreas identificadas na atividade de reflexão final no fim do primeiro dia da formação que necessitam de melhoria. Além disso, para celebrar a conclusão da formação de mentor/a de aprendizagem entre pares, os/as participantes receberão os seus grupos. [OPCIONAL] Caso decida incluir um Contrato de Mentoria, os/as participantes analisarão e assinarão este contrato. Como esta é a atividade final para mentores/as de aprendizagem entre pares, é importante que os/as participantes compreendam as expectativas e os requisitos de ser um mentor/a de aprendizagem entre pares, bem como quaisquer incentivos envolvidos, e esta informação deve ser enumerada no Contrato do Mentor/a de Aprendizagem.

PASSOS

- Distribua entre os/as participantes os cartões da atividade de reflexão final realizada no fim do primeiro dia. Peça aos/às participantes que reflitam sobre os pontos fortes e as áreas de aperfeiçoamento, se são as mesmas ou se mudaram.
- Peça aos/às participantes para analisarem o **Documento de apoio 3.6** e escreverem as suas ideias na primeira linha da tabela. Encoraje-os/as a partilhar as suas ideias se se sentem à vontade. Alegre-se por aqueles que sentem que melhoraram nas áreas que queriam. Saliente que o ambiente de apoio criado pelos/as participantes na formação contribuiu para esse progresso, e incentive os/as participantes a continuarem a encontrar-se e a entretajudar-se, desenvolvendo as suas competências de mentores/as após a formação.
- Dê aos/às participantes 10 minutos para preencher o **Documento de apoio 3.6**. Esta pode ser uma atividade individual ou de grupo, dependendo do nível de conforto dos/as participantes.
- Felicite os/as participantes por ter completado a formação de mentor/a de aprendizagem entre pares.

- Diga aos mentores/as de aprendizagem entre pares com que professores/as vão trabalhar nos seus CAPs e observações em aula, e dê-lhes os seus contactos. Partilhe os contactos dos mentores/as de aprendizagem entre pares com os/as participantes para que possam apoiar-se mutuamente depois da formação, quando comecem a ter o papel de mentor/a de aprendizagem entre pares.
- Responda a quaisquer perguntas que possam ter. Assegure-se de que têm tempo suficiente para responder a todas as perguntas e preocupações.

[atividade OPCIONAL]

- Se se decide incluir um contrato, distribua o Contrato de Mentor/a de Aprendizagem entre Pares (Nível 2) aos/às participantes. No **Documento 3D**, encontra-se um exemplo de acordo do projecto *Teachers for Teachers*, do campo de refugiados Kakuma, no Quênia.
- Reveja cada uma das responsabilidades e quaisquer informações de incentivo. Responda a quaisquer perguntas que possam ter.
- Lembre os/as participantes que o certificado de conclusão será entregue se completarem todos os requisitos do mentor/a de aprendizagem entre pares.

Apêndices

Documento 1A – Citações sobre liderança positiva

Guia para o facilitador/a: Escreva cada citação de liderança positiva numa folha solta e coloque-as pela sala. Não inclua o autor/a da citação. É importante que os/as participantes escolham as citações mais significativas para eles sem serem atraídos pela personalidade por trás da citação. No fim da atividade, pode partilhar os nomes dos autores/as e um resumo da sua biografia com os participantes.

“O líder é melhor quando as pessoas mal notam a sua existência, quando faz o seu trabalho e atinge a sua meta, dizem: fomos nós que fizemos.”

Lao Tzu foi um antigo filósofo chinês do século 6 a.C. Fundou a filosofia do Taoísmo, que defende a humildade, a harmonia com a natureza, a busca da virtude e o desenvolvimento pessoal.

“Um líder... é como um pastor. Ele fica atrás do rebanho, deixando os mais ágeis irem à frente, sendo seguidos pelos outros, que não percebem que, desde o início, todos eles estão sendo guiados por trás.”

Nelson Mandela (também conhecido como Madiba) foi o primeiro presidente negro democraticamente eleito na África do Sul. Um revolucionário antiapartheid e defensor dos direitos humanos, Mandela passou 27 anos na prisão durante o regime do apartheid. Como presidente, Mandela enfatizou a reconciliação e a responsabilização por meio da criação da Comissão de Reconciliação e Verdade.

“A principal grandeza de um homem não vem da sua postura em momentos de conforto, mas da sua postura em momentos de desafio e controvérsia.”

Martin Luther King Jr. foi o líder do Movimento pelos Direitos Civis e um pastor da Igreja Batista. Ele organizou protestos não violentos pela igualdade racial e recebeu o Prémio Nobel da Paz em 1964 por estas iniciativas. Martin Luther King Jr. foi assassinado em 4 de abril de 1968.

“Não é justo exigir dos outros aquilo que tu mesmo não estás disposto a fazer.”

Eleanor Roosevelt foi uma ativista, diplomata e a primeira-dama dos Estados Unidos que ocupou o cargo por mais tempo. Foi casada com o presidente Franklin D. Roosevelt e, enquanto primeira-dama, promoveu os direitos das mulheres, direitos civis para afro-americanos e descendentes de asiáticos e direitos humanos para refugiados da Segunda Guerra Mundial.

“A única fonte de conhecimento é a experiência.”

Albert Einstein foi um físico proeminente, determinante para este campo da ciência no século XX. Nascido na Alemanha, Einstein era um professor judeu na Academia de Ciências

de Berlim. Quando Hitler chegou ao poder em 1933, Einstein tornou-se um refugiado e procurou asilo nos Estados Unidos, onde permaneceu até à sua morte, em 1955.

“Eu aprendi que as pessoas esquecerão o que tu disseste, esquecerão o que tu fizeste, mas nunca esquecerão como tu as fizeste sentir.”

Maya Angelou foi uma respeitada escritora afro-americana. Ela fez história quando o seu livro de memórias se tornou o primeiro livro mais vendido de uma escritora afro-americana. Maya Angelou foi uma líder do movimento pelos direitos civis e defensora de direitos iguais para todas as raças e géneros.

Documento 1B – Anúncio de jornal sobre as qualidades-chave dos mentores/as de aprendizagem entre pares

Qualidades de um mentor/a de aprendizagem entre pares

- Ser organizado/a
- Ser motivado/a
- Ser capaz de trabalhar com pouca ou nenhuma supervisão
- Ter uma mente aberta
- Ser bom/boa ouvinte
- Ser capaz de fazer perguntas
- Ser humilde
- Ser proativo/a na procura de soluções
- Ser respeitoso/a e isento/a de preconceitos
- Ser de confiança
- Ser paciente
- Ser capaz de colaborar/trabalhar em equipa
- Ser sensível aos sentimentos de outras pessoas
- Ter abertura e disponibilidade para receber *feedback* e comentários dos colegas

Documento 1C – Frases para a dinâmica “Do outro lado da linha”

Orientação para o facilitador/a: Após marcar uma linha no chão com uma corda ou fita-cola, leia 2 ou 3 declarações dos passos 1 a 3. As declarações nos passos 1-3 são apenas sugestões. Se quiser criar novas declarações, fique à vontade, mas mantenha o alinhamento com os temas de cada passo. As declarações do Passo 1 são fáceis de responder e deixam os/as participantes confortáveis com a atividade. As declarações do Passo 2 são mais pessoais e permitem aos/às participantes expressar as suas opiniões sobre questões mais sérias. É importante incluir pelo menos uma declaração que pareça levemente negativa, tal como “Eu fico nervoso antes de dar aulas” ou “Às vezes preferia ter outro trabalho”. As declarações do Passo 3 permitem aos/às participantes expressar as suas opiniões sobre seu próprio desenvolvimento profissional. Similarmente ao Passo 2, há algumas declarações que podem parecer mais negativas (como “Eu tentei algo na sala de aula que não funcionou na primeira vez”). É importante incluir estas declarações no Passo 3 para que os/as participantes compartilhem os seus pontos de vista em relação a questões que eles/as não discutem normalmente. Depois de ler 2 ou 3 declarações dos passos 1 a 3 (aproximadamente de 6 a 9 declarações no total), convide os/as participantes a partilhar algumas declarações. Para concluir a atividade, leia a declaração do Passo 5. Há espaços nos passos 1 a 3 para acrescentar as suas próprias declarações.

Passo 1: Declarações de nível introdutório (podem ser divertidas e envolventes)	<ul style="list-style-type: none"> • Eu sou professor/a • Eu já estive numa formação de professores/as antes • Eu ensino matemática/ciências/línguas • Eu dou aulas para o ____ ano • [Acrescente as suas declarações] • •
Passo 2: Declarações de nível pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tive um professor/a que mudou a minha visão do mundo • Eu tive um professor/a que me ajudou a ter sucesso • Eu tive um professor/a que acreditou em mim e no meu futuro • Eu acho a educação importante • Eu acho que a educação pode mudar o mundo • Eu fico nervoso antes de dar aulas • Às vezes eu preferia ter outro trabalho • • •

Passo 3: Declarações de nível de desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none">• Eu quero tornar-me um professor/a melhor• Eu sou bom a gerir a sala de aula• Eu quero aprender mais sobre a gestão da sala de aula• Eu sinto-me um professor/a eficaz• Eu quero melhorar o meu conhecimento da disciplina• Eu uso métodos criativos que me ajudam a ensinar• Eu acho que ser um professor/a vai me ajudar com os meus planos para o futuro• Eu tentei algo na sala de aula que não funcionou na primeira vez•••
Passo 4: Declarações dos/as participantes	Dê oportunidades para que os/as participantes façam perguntas ou afirmações
Passo 5: Declaração final	Eu sinto que posso aprender algo com cada um dos professores/as

Documento 1D – Roteiro para o CAP

Este círculo de aprendizagem de professores/as (CAP, em inglês, Teacher Learning Circle) é inspirado num modelo de CAP do campo de refugiados de Kakuma, Quênia. É um CAP condensado, com redução no tempo de cada etapa para se adequar às restrições de tempo da formação.

Mentor/a: Agradeço por terem vindo. Sei que a semana foi longa e que a maioria de vocês vêm de muito longe. Estou muito feliz e animado por vos ver todos aqui. Fiquem à vontade uns com os outros durante o nosso círculo de aprendizagem de professores/as. Sintam-se à vontade para partilhar as vossas opiniões – temos muito a aprender uns com os outros. Hoje vamos tentar encontrar uma solução para um problema que um de nós está a enfrentar na sala de aula. Antes disso, vamos começar com as metas que definimos para nós mesmos no nosso último CAP. Alguém quer partilhar o seu progresso na procura pela meta que traçou no último CAP?

Professor/a 1: Eu quero. No nosso último CAP, eu tracei a meta de avaliar a organização dos lugares na minha sala de aula, para abordar o problema dos alunos do fundo da sala que não prestavam atenção. Estou feliz por contar que analisei esta questão e reorganizei as mesas, criando um corredor no centro da sala de aula. Agora posso andar até ao fundo, o que ajuda a recuperar a atenção de alguns alunos, especialmente se eu estiver perto deles. Ainda há alguns alunos que se sentam no fundo e que não participam das aulas, mas esse número foi reduzido.

Mentor/a: Uau, isso é excelente. Fico feliz em ouvir que pôde fazer uma avaliação da organização dos lugares e tomar uma atitude para reorganizar os alunos/as.

Professor/a 2: Sim, isso é ótimo! Eu tive uma meta similar, de avaliar a organização dos lugares na minha sala de aula. Na minha análise, percebi que havia alguns alunos com dificuldades a ver o que estava no quadro, e que mesmo assim se sentavam no fundo da sala. Conversei com estes alunos depois da aula e convidei-os a se sentarem na frente, perto do quadro. Eu fiz isto apenas na semana passada, ainda não tenho certeza se terei sucesso. No nosso próximo CAP, eu partilho se a mudança ajudou os alunos a prestar mais atenção às aulas.

Mentor/a: Garantir que os alunos/as com dificuldade em ver o que está no quadro se sentem próximos ao quadro é uma estratégia muito útil para melhorar a sua aprendizagem. Estou ansioso para saber se isso irá funcionar na sua sala de aula!

Professor/a 3: A minha meta era colaborar com o outro professor/a de ciências da minha escola e planear as nossas aulas da semana. Encontrámo-nos algumas semanas atrás para planear as nossas aulas, e isto foi uma grande ajuda. Certamente vamos planear aulas juntos no futuro, porque podemos fazê-lo mais rápido, e ambos acreditamos que as nossas aulas tiveram sucesso nas nossas salas.

Mentor/a: Isso é muito bom! Planear aulas com outros professores/as é uma ótima maneira de partilhar conhecimento, competências e recursos uns com os outros. Minha meta era incorporar estratégias diferentes que aprendemos na formação para verificar se

os meus alunos/as perceberam o que foi dado na última aula. Eu consegui usar o “Prove que estou errado” na minha aula de matemática. Eu errei propositalmente na resolução de um problema e os alunos/as corrigiram o meu erro. Os alunos/as acharam engraçado que eu tivesse errado e divertiram-se ao corrigir-me! Certamente vou usar esta estratégia novamente, pois fez com que muitos alunos/as participassem na aula.

Parabéns a todos por progredirem nas suas metas! Estou muito impressionado com o seu trabalho árduo e com o seu compromisso em alcançar as metas que traçamos na semana passada. Há algum outro desafio que estejam a enfrentar na sala de aula ou na escola e que gostariam de partilhar no CAP desta semana?

Professor/a 1: Há um problema que estou a enfrentar na sala de aula. Estou a ter dificuldades em implementar, na sala de aula, uma estratégia que aprendemos na formação. A estratégia é a de agrupamento. Eu tentei introduzir pequenos grupos de trabalho na minha aula, mas tenho muito alunos/as – perto de 150 – e a turma tornou-se muito desorganizada quando tentei agrupá-los/as para uma atividade. Eu queria organizá-los/as em grupos de dez e usei a estratégia de contar – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – para ter então 15 grupos de dez alunos/as. Não sei se mais alguém já tentou esta estratégia e se tem algum conselho para mim.

Mentor/a: Alguém tentou esta estratégia? E funcionou?

Professor/a 2: Sim, eu tentei agrupar os meus alunos/as na semana passada e funcionou. Eu não os agrupei pela contagem. Agrupei os meus alunos pelas suas competências. Fiz com que os alunos/as com melhores resultados ficassem distribuídos pelos grupos para ajudarem os seus colegas que estivessem com dificuldades com o conteúdo da aula. Agora quando peço para os alunos/as trabalharem em pequenos grupos, funciona muito bem. Também tenho uma turma grande, com 120 alunos, e agora, quando eles trabalham em grupos, todos participam e aprendem.

Mentor/a: Obrigado por partilhar. Como é que introduziu a estratégia de agrupamento aos seus alunos? Foi bem-sucedida a primeira vez que introduziu a estratégia?

Professor/a 2: Demorou muito tempo a introduzir a estratégia de agrupamento aos meus alunos/as. Primeiro, passei quase uma aula a explicar que trabalharíamos em pequenos grupos durante o resto do período. Em segundo lugar, dividi os alunos/as nos seus grupos. Embora eu estivesse a agrupar por aptidão, fiz os grupos parecerem aleatórios. Foi muito importante que os alunos/as não soubessem que eu estava a agrupá-los pelas suas capacidades de aprendizagem ou desempenho nas aulas. Em terceiro lugar, expliquei aos alunos/as que eles iriam trabalhar nestes grupos durante o resto da unidade e pedi que se apresentassem uns aos outros. Enquanto faziam isto, caminhei pela sala para me certificar de que os alunos/as estavam a seguir as minhas instruções.

Professor/a 1: Isso soa muito bem. Quanto tempo demorou esse processo?

Professor/a 2: Levou uma aula inteira para introduzir o trabalho de grupo. Agora, quando sei que vou usar trabalhos de grupo, digo aos meus alunos/as na aula anterior para que se sentem com os seus grupos no dia seguinte. Foram necessárias pelo menos três aulas

até que conseguissem fazer isto com sucesso. Mas agora está a funcionar muito bem. Continue a tentar, tenho certeza de que vai ser bem-sucedido. Pode vir visitar-me na minha aula se quiser ver como os meus alunos/as trabalham em grupos pequenos.

Professor/a 1: Muito obrigado. Acho que o vou visitar. Também levarei mais tempo a introduzir a estratégia para ter a certeza de que todos os meus alunos/as entendem.

Professor/a 3: Eu também tenho problemas em agrupar os meus alunos. Posso ir vê-lo [professor/a 2] durante uma aula?

Professor/a 2: Claro.

Mentor/a: Essa é uma grande ideia. Ajuda ver a estratégia em ação, especialmente quando estamos a tentar algo de novo na nossa sala de aula. [Professor/a 3], gostaria de partilhar o desafio que está a enfrentar ao usar trabalhos de grupo?

Professor/a 3: Sim, obrigado. O meu problema não é agrupar os meus alunos/as em números menores. O problema é que eles não seguem as minhas instruções quando estão em grupos mais pequenos. Os alunos/as fazem muito barulho e portam-se mal. Quando tento chamar a atenção deles, eles ignoram-me. Tenho de açoitá-los para que se comportem.

Mentor/a: Obrigado por partilhar este desafio. Eu enfrentei um problema semelhante com os meus alunos/as no ano passado. Como é que os alunos/as se costumam portar nas suas aulas?

Professor/a 3: Portam-se mal, especialmente fazendo barulho, o que interfere com a aula. A única coisa que os faz calar e prestar atenção é usar a chibata.

Mentor/a: Eu tive um problema muito semelhante na minha aula no ano passado. Os meus alunos/as nunca ouviam e parecia que a única maneira de fazer com que se comportassem era açoitá-los. Mas depois eles continuavam a portar-se mal no dia seguinte. Após a nossa formação, parei de utilizar castigos corporais. Foi muito difícil de início, mas descobri que estabelecer regras para as aulas com os alunos/as era muito útil. Passadas algumas semanas, eles começaram a comportar-se e até passaram a participar mais nas aulas. Você já estabeleceu regras para a sala de aula com os seus alunos/as?

Professor/a 3: Não. Nós temos regras para as aulas, mas são os professores/as que as criam. Como posso estabelecer regras com os meus alunos/as se eles se estão a portar mal?

Mentor/a: Essa é uma excelente pergunta. É importante ser paciente e não desistir. Eu tentaria encontrar alguns alunos/as na sua aula que são activos e poderiam ajudá-lo a organizar os outros alunos. Uma vez que tenha a atenção da turma, explique-lhes que quer criar regras em conjunto porque valoriza as ideias deles. Certifique-se de que os alunos compreendem o objetivo de cada regra e as consequências de violar a regra. Os alunos/as são muito mais propensos a seguir as regras quando estão envolvidos na sua criação e quando entendem o seu propósito e as suas consequências.

Professor/a 1: Eu também criei regras para as aulas com os meus alunos/as e isso ajudou muito com a gestão da sala de aula. Embora como o meu colega [Professor/a 3], eu ainda tenho de usar uma chibata quando eles se portam mal. Nenhuma das estratégias de disciplina parece funcionar, excepto açoitar.

Mentor/a: Eu também me senti assim. Foi então que tentei parar de usar castigos corporais por uma semana. Em vez de usar a chibata, parava de falar e olhava de maneira muito séria para os estudantes que se estavam a portar mal. Embora os estudantes continuassem a portar-se mal, vi que estavam a reduzir um pouco o barulho que faziam. Continuei a usar estas estratégias alternativas e, na quarta semana, os alunos quase tinham parado de se portar mal. Percebi que eles me estavam a ouvir mais durante a aula e me vinham ver quando não estávamos na aula.

Professor/a 2: A mesma coisa aconteceu comigo. Parei de usar castigos corporais após a formação e, apesar de ter levado algum tempo, notei uma grande melhoria no comportamento dos meus alunos/as. Na formação, aprendemos que os castigos corporais prejudicam os estudantes física, emocional, psicológica e mentalmente. Percebi que este dano fazia com que os meus alunos/as tivessem medo de mim. Mesmo que o medo fizesse com que eles se comportassem imediatamente após eu os açoitar, eles repetiam o mesmo mau comportamento no dia seguinte. Quando parei de usar castigos corporais, os alunos/as começaram a confiar em mim. Demorou algum tempo a criar laços de confiança, mas agora sou capaz de introduzir com sucesso muitas estratégias novas da formação porque os meus alunos/as confiam em mim. Eles estão ávidos e abertos a aprender na minha sala de aula porque já não têm medo de mim. Convido-vos para que visitem a minha sala de aula, se quiserem ver as estratégias de disciplina positiva que estou a utilizar.

Mentor/a: Eu também.

Professores/as 1 e 3: Obrigado, vamos visitar.

Mentor/a: Obrigado a todos por disponibilizarem o vosso tempo e estarem abertos a partilhar os vossos desafios e conselhos. Acho que vamos arranjar tempo para visitar as salas de aula uns dos outros e observar o agrupamento e a disciplina positiva. Talvez o nosso objetivo para a próxima semana seja arranjar tempo para nos visitarmos uns aos outros nas nossas salas de aula de tal forma que possamos aprender com as grandes estratégias de ensino que cada um de nós está a utilizar.

Professores/aa 1, 2 e 3: Sim, isso parece fantástico.

Professor/a 1: Vou focar-me especificamente no agrupamento por capacidades, por isso o meu objetivo será visitar o meu colega e depois tentar usar esta estratégia na minha aula.

Professor/a 2: Eu gostaria de avaliar a disposição de assentos na minha sala de aula para criar mais espaço para andar enquanto ensino. Se estiver de acordo, gostaria de visitá-lo (olha para o professor/a 1) para ver como o fez.

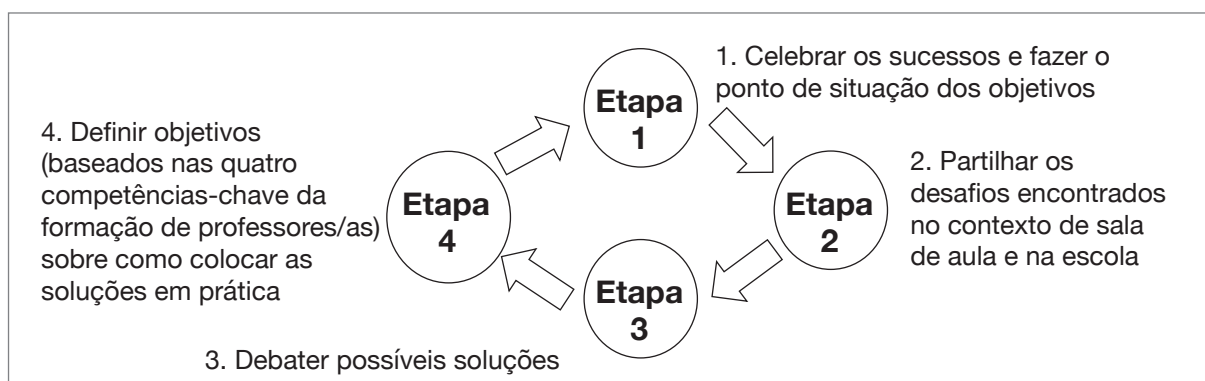
Professor/a 1: Certamente, é bem-vindo!

Professor/a 2: Obrigado

Professor/a 3: Eu vou visitá-lo (olha para o mentor/a) para observar como usa a disciplina positiva na sua sala de aula e ver as regras que estabeleceu com os seus alunos/as.

Mentor/a: Excelente, é muito bem-vindo. O meu objetivo é tentar incorporar a estratégia de pedagogia activa de dramatização na minha sala de aula. Dado que lecciono matemática, estava a pensar em incorporar uma cena em que os alunos/as estão num mercado a fazer compras. Também vou tentar visitar cada uma das vossas salas de aula. Muito obrigado por um CAP tão produtivo! Estou ansioso por vos ver todos na nossa escola e novamente no nosso próximo CAP.

Documento 1E – Exemplos de resposta às perguntas de reflexão de cada uma das etapas do CAP



1. Liste as formas em que o mentor/a é um **líder positivo**.
 - a. O mentor/a é um líder positivo por:
 - i. Ouvir activamente os membros do CAP.
 - ii. Incentivar todos os membros do CAP, falando de uma forma amigável e usando palavras de encorajamento.
 - iii. Partilhar um exemplo de um desafio que ele enfrentou na sua própria sala de aula com castigos corporais depois de os outros membros do CAP terem partilhado as suas experiências.
2. Liste as formas através das quais os mentores/as **comunicam de uma forma positiva**.
 - a. O mentor/a comunica de uma forma positiva ao:
 - i. Felicitar os membros do CAP pelo progresso feito nos seus objetivos ou por alcançar os seus objetivos.
 - ii. Incentivar os membros do CAP a participar fazendo-lhes perguntas e agradecendo-os pelas suas contribuições.
 - iii. Fornecer *feedback* positivo e construtivo.
3. Liste as formas através das quais os mentores/as **promovem colaboração**.
 - a. O mentor/a promove a colaboração ao:
 - i. Fazer perguntas aos membros do CAP para ajudá-los a reflectir sobre as suas experiências nas suas salas de aula.
 - ii. Incentivar os membros do CAP a partilhar suas ideias.
 - iii. Não dominar a conversa.
4. Liste as formas através das quais o mentor/a **ajuda os professores/as a superar desafios nas suas salas de aula**.
 - a. O mentor/a ajuda os professores/as a superar desafios nas suas salas de aula ao:
 - i. Fazer perguntas aos membros do CAP para os ajudar a encontrar soluções para os seus desafios.
 - ii. Incentivar os membros do CAP a fornecer *feedback* para ajudar os seus colegas a encontrar soluções.
 - iii. Partilhar uma experiência pessoal em que enfrentaram um desafio semelhante na sala de aula.

Documento 1F – Dramatização “A sogra”

Uma tarde, uma sogra visita a sua nora na casa desta última. A nora preparou uma refeição para a sua sogra; no entanto, a nora não é grande cozinheira. A sogra come o prato terrível que a sua nora lhe cozinhou e deve responder às perguntas da nora sobre se a refeição foi do seu agrado.

A sogra deve comunicar ao público que o prato não é assim tão bom, tanto com as suas palavras como com as suas expressões e a sua linguagem corporal. A nora deve fazer várias perguntas específicas sobre se a sua sogra está a gostar do prato, e a sogra irá responder com comunicação negativa / crítica (cenário 1) e comunicação positiva / de apoio (cenário 2).

Cenário 1: Comunicação negativa

- **Nora.** Passou o dia a preparar uma refeição para impressionar a sua sogra. Não mantém com a mesma o melhor relacionamento, pelo que está muito ansiosa por agradá-la. Com nervosismo, vê-a comer a refeição, colocando imensas questões como: “O arroz está suficientemente cozido? O que pensa sobre as especiarias que pus no molho? Como está a carne?”.
- **Sogra.** Está ocupada, mas arranjou tempo na sua agenda preenchida para aceder ao convite da sua nora e ir comer com ela. Sente-se irritada mesmo antes de se sentar. Não tem em grande conta os dotes culinários da sua nora, que parecem não estar a melhorar com o tempo. Sente que ela não tem interesse em aprender. Quando experimentar o prato que ela preparou para a visita, faça questão de usar a linguagem corporal, o tom de voz e as palavras para que ela perceba a razão pela qual acha que o prato é ruim. Segue-se um exemplo do que poderá dizer: “Pergunto-me verdadeiramente onde será que aprendeu a cozinhar! A sua comida é absolutamente horrível! O arroz está demasiado cozido. Está muito salgado e a carne está tão seca que sinto que estou a comer um pneu!”. Faça questão de dar exemplos específicos quanto às razões que a levam a pensar que o prato é ruim.

Cenário 2: Comunicação positiva

- **Nora.** Passou o dia a preparar uma refeição para impressionar a sua sogra. Não mantém com a mesma o melhor relacionamento, pelo que está muito ansiosa por agradá-la. Com nervosismo, vê-a comer a refeição, colocando imensas questões como: “O arroz está suficientemente cozido? O que pensa sobre as especiarias que pus no molho? Como está a carne?”.
- **Sogra.** Você vai à casa da sua nora para comer uma refeição com ela. Gosta dela mas pensa que a mesma não é boa cozinheira, porém, acredita que com o tempo ela irá aprender a melhorar os alimentos que prepara. Sabe que ela é sensível, especialmente à crítica, por isso deseja ser delicada ao responder às questões que a mesma faz quanto à refeição. Faça-lhe imensos elogios antes de delicadamente sugerir uma ou duas áreas de possível melhoria, tais como “Os pratos são adoráveis e eu gosto mesmo da forma como arranjou a mesa. Durante quanto tempo cozinhou o arroz? Normalmente, eu cozinho o arroz durante menos de quinze minutos. Fico muito grata por ter despendido o seu tempo a cozinhar para mim. Obrigada por me ter recebido”. Faça questão de propor perguntas sobre a maneira como o prato foi preparado.

Documento 1G – Exemplos de perguntas de reflexão

Uma colega acabou de dar uma aula bastante difícil e vem falar consigo sobre essa situação. Ela é professora de Estudo do Meio que tem 120 alunos/as na turma. Tem alunos/as de todas as idades na turma, desde os 8 anos até aos 30 anos de idade. A professora tem apenas 22 anos, por isso alguns de seus alunos/as são mais velhos do que ela. No início da aula, a professora usou materiais de apoio visual para introduzir o tema da aula. Depois tentou propor trabalho em grupos pequenos para envolver mais alunos/as na dinâmica da aula. Neste trabalho, fez grupos juntando os alunos/as mais velhos, por achar que estes trabalhariam melhor entre si. No entanto, eles mal falaram uns com os outros/as. Além disso, enquanto alguns grupos com integrantes mais jovens trabalharam bem juntos, outros tiveram mau comportamento. Este comportamento começou a distrair os alunos/as mais concentrados e, passado pouco tempo, a turma estava fora de controle. A sua colega explicou que, quando conseguiu voltar a pôr ordem na sala, a aula já estava a acabar. Ela estava a sentir-se muito desapontada e começou a duvidar da sua capacidade de tentar usar novas estratégias de ensino na sala de aula.

Instruções: Que perguntas de reflexão colocaria à sua colega? Escreva pelo menos uma questão para cada etapa da formulação de perguntas de reflexão. Utilize o Documento de apoio 1.6 para o/a ajudar.

Lembre-se que uma das formas mais eficazes de ajudar o seu ou sua colega é ajudá-lo/a a focar-se num desafio específico e a desenvolver uma solução específica. É fácil ficar assoberbado/a com todos os desafios que enfrentamos na sala de aula. Se nos focarmos num problema de cada vez, podemos desenvolver essa capacidade e ganhar confiança.

Sentimento:

1. Como sente que a aula correu?
2. O que sente que correu bem?
3. O que sente que foi desafiante?
4. Como se sentiu depois de a aula terminar?

Factos:

1. De que formas usou estratégias da formação na sua aula?
2. Foi a primeira vez que recorreu ao trabalho em pequenos grupos nesta turma?
3. É o professor/a desta turma?
4. Quantos alunos mais velhos há na sua turma?

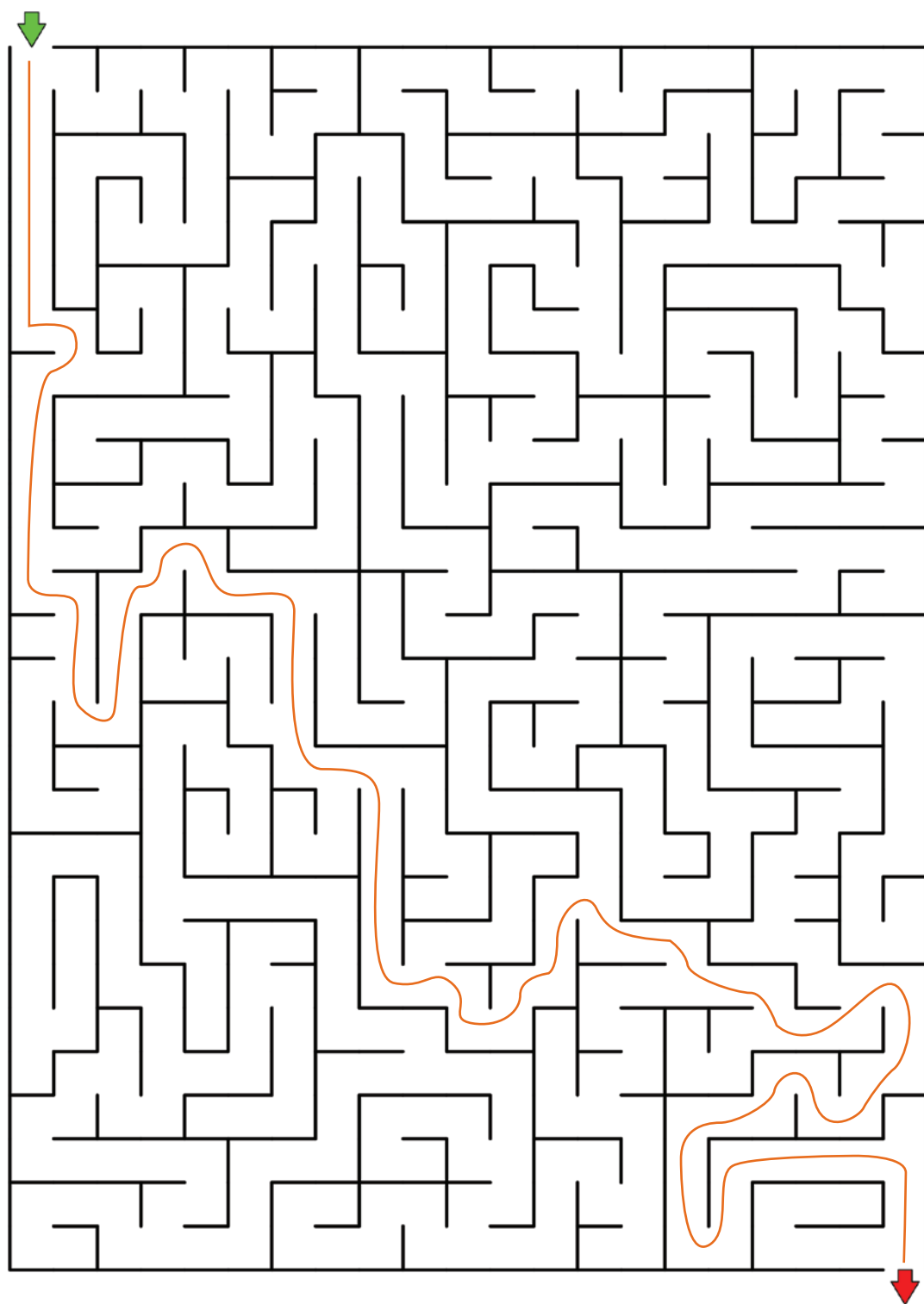
Resultados:

1. De que forma introduziu o trabalho em pequenos grupos na sua turma?
2. De que forma decidiu agrupar os alunos/as por idade?
3. De que forma reagiram os seus alunos/as ao trabalho em pequenos grupos?
4. Por que razão pensa que os alunos/as reagiram desta maneira?

Futuro:

1. De que forma implementaria de novo a estratégia de formação de grupos na aula?
2. Que outras estratégias acha que gostaria de usar futuramente nas aulas?

Documento 2A – Solução para a atividade “Encontre o seu caminho através da comunicação recíproca”



Documento 2B – Cartões de desafio

Castigo físico

Você testemunha uma situação em que um dos seus colegas professores/as recorre ao castigo físico. Este está a castigar um dos alunos com uma vara, em frente de outros alunos e professores/as. Recentemente você parou de recorrer ao castigo físico, mas não se sente confortável para abordar o outro professor/a. O que deverá fazer?

Turmas grandes/trabalho de grupo

Tem 120 alunos/as na sua sala de aula. Tentou implementar uma estratégia de formação de grupos na sua turma para um projeto. Muitos alunos/as mostraram resistência ao trabalho em pequenos grupos. Uns criaram discussões e alguns não terminaram a tarefa. O que fazer?

Alunos/as mais velhos

Tem muitos alunos/as mais velhos na sua turma. A maioria dos alunos/as é alguns anos mais velhos do que o professor/a. Estes alunos/as discutem com frequência. Sabe que tem de os disciplinar, mas simultaneamente sente-se desconfortável porque os alunos/as são maiores e mais velhos do que o professor/a. O que fazer?

Falta de auxiliares de ensino

Encontra-se a lecionar uma unidade de ciências, mas apercebe-se de que a escola não tem nenhum dos materiais ou recursos sugeridos pelo manual, ou que poderiam tornar as suas aulas mais interativas. Como poderia incorporar na sua aula materiais aos quais não tem acesso?

Stress do professor/a

Sente-se muito cansado neste momento. Começa a bocejar durante as aulas e irrita-se facilmente com os alunos/as. Faz um grande esforço para preparar todas as aulas a tempo ou para corrigir todos os livros. Parece que não há tempo suficiente durante o dia para todas as suas funções e responsabilidades. O que deverá fazer?

Documento 2C – Exemplos de resposta à definição de objetivos nas quatro áreas de competências-chave

1. A sua colega acaba de ser promovida a vice-diretora. Ela está muito feliz, mas nervosa com o aumento de responsabilidades. Ela vai continuar a ensinar (é professora de ciências P7 e P8) e não sabe como será capaz de conjugar as duas funções. Além disso, ela também é líder na sua comunidade religiosa, uma papel de que gosta, mas que lhe ocupa pelo menos duas noites por semana. Recentemente, confidenciou-lhe que não tem dormido bem e que tem tido dores de cabeça muito fortes.

Que competência é trabalhada neste desafio?

Função de professor/a e bem-estar

Que meta ajudaria esta professora a definir?

- a) Vou fazer uma programação semanal com todas as minhas novas responsabilidades (incluindo responsabilidades letivas, responsabilidades de vice-diretora e de líder religiosa).
 - b) Vou fazer uma lista de atividades que ajudem a reduzir o *stress* e agendar uma atividade de redução de *stress* pelo menos uma vez por semana.
2. Testemunha regularmente o seu colega professor a punir com uma vara um aluno na sua sala de aula. Vocês dois mantêm um relacionamento amigável. Por isso, durante o intervalo, aborda-o para perguntar a razão pela qual puniu o aluno daquela maneira. Ele explica que o aluno está constantemente a desestabilizar a aula e, para recuperar o controlo, tem de o punir com a vara. Recentemente, você decidiu parar de recorrer ao castigo físico e explica ao professor as estratégias de disciplina positiva que tem vindo a experimentar. Apesar de estar apenas há dois meses a aplicar estas estratégias, tem observado resultados positivos no comportamento e nas atitudes dos seus alunos/as. O professor está aberto aos seus comentários, mas diz que não se sente confiante para experimentar as estratégias de disciplina positiva na sala de aula dele. Ele é um professor novo e sente que o castigo físico é a única maneira de obter o respeito dos alunos.

Que competência é trabalhada neste desafio?

Proteção, bem-estar e inclusão da criança

Que meta ajudaria este professor a definir?

- a) Vou visitar o meu colega professor na sua sala de aula para ver de que maneira usa estratégias de disciplina positiva.
- b) Vou tentar usar na minha sala de aula uma estratégia de disciplina positiva que vi este colega aplicar.
- c) Vou pesquisar alternativas ao castigo físico e escolher duas estratégias para experimentar na minha sala de aula.

3. A sua colega, uma professora de turma P3, diz-lhe que se sente aborrecida por não ter conseguido implementar eficazmente a dramatização na sua sala de aula. Ela estava a sentir-se confiante porque outras estratégias pedagógicas – incluindo o aval/rejeição e a narrativa – resultaram muito bem nas suas aulas. Ela tinha tentado integrar a dramatização no início da aula para sumariar a aula do dia anterior, mas os alunos/as mostraram-se confusos e a aula tornou-se caótica. Como tinha sido no início da aula, tornou-se difícil recuperar o controlo da turma e ela não conseguiu coordenar o resto da aula. Sente-se desmotivada e frustrada por esta nova estratégia não estar a resultar tão bem como as outras estratégias pedagógicas ativas que incorporou nas suas aulas.

Que competência é trabalhada neste desafio?

Pedagogia

Que meta ajudaria esta professora a definir?

- a) Vou tentar incluir a dramatização numa parte diferente da minha aula (por exemplo, para verificar a compreensão dos alunos/as quanto ao presente tópico letivo).
 - b) Vou verificar a compreensão dos alunos/as quanto às indicações, pedindo-lhes para explicar as mesmas à turma depois de eu ter acabado de introduzir a atividade.
4. No final do período, um dos seus colegas confia-lhe que a sua turma não teve bons resultados nos exames finais. Está desapontado e não consegue compreender por que os alunos/as apresentaram resultados insatisfatórios, uma vez que tinham tido um bom desempenho no primeiro exame do período. Quando lhe perguntou de que forma tinha verificado a compreensão dos alunos/as ao longo do período, ele disse que tinha atribuído trabalhos de casa sobre os tópicos abordados nas aulas e tinha realizado testes e questionários ao longo do período.

Que competência é trabalhada neste desafio?

Currículo e planeamento

Que meta ajudaria este professor a definir?

- a) Vou usar estratégias de avaliação contínua na minha sala de aula, tais como colocar questões abertas e bilhetes de saída.
- b) Vou rever as minhas aulas semanais e alinhar estratégias de avaliação contínua e sumativa com os objetivos da aula.

Documento 2D – Planilha de monitorização dos objetivos do professor/a

No final de cada CAP, definirá 1 a 2 objetivos sobre os quais planeia trabalhar antes da próxima sessão de CAP. Deixará registo das suas metas nesta folha para acompanhar o seu progresso. Cada membro do CAP, incluindo o mentor/a, definirá também 1 a 2 objetivos sobre os quais trabalhará. Estes objetivos estarão baseados nas aptidões e estratégias que aprendeu na *Formação para Professores/as do Ensino Básico em Contextos de Crise* e estarão relacionados com desafios que o professor/a e o seu colega poderão vir a enfrentar nas salas de aula e nas escolas. No início de cada sessão CAP, todos verificarão com os colegas o seu progresso para alcançar as suas metas. Encontrará um exemplo da maneira como um professor/a definiu metas e mediu o seu progresso durante os dois primeiros CAPs na primeira linha. Este registo de metas abrange os seus objetivos para 10 CAPs.

Experimentar algo novo pode ser assustador, como implementar uma nova estratégia pedagógica na sua sala de aula, e muitas vezes poderá não obter êxito na primeira vez que fizer uma tentativa. Monitorizar as suas metas no seu CAP, bem como uma comunidade de apoio entre colegas, poderá ajudar a motivá-lo a continuar a tentar e finalmente conseguir alcançar o seu objetivo. Adicionalmente, esta monitorização assimila todo o trabalho árduo para alcançar a sua meta, o que é algo para celebrar!

Nome	Meta 1 (CAP 1)	Meta 2 (CAP 1)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 2)	Meta 1 (CAP 2)	Meta 2 (CAP 2)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 3)
[Exemplo] Nelson	[Exemplo] Vou avaliar a disposição dos lugares dos alunos/as na minha aula para verificar se há uma forma melhor de os agrupar (p. ex., por aptidão)	[Exemplo] Vou tentar utilizar abordagens positivas de disciplina para os alunos/as que se estão a portar mal.	[Exemplo] Não tive tempo de avaliar a disposição dos lugares dos alunos/as em sua sala de aula, porém o Nelson tem estado a tentar utilizar abordagens alternativas para casos de indisciplina e está a considerá-los eficazes para lidar com os alunos/as.	[Exemplo] Vou avaliar novamente a disposição dos lugares dos alunos/as na minha aula para verificar se há uma forma melhor de os agrupar (p. ex., pela aptidão)	[Exemplo]	[Exemplo] O Nelson disse que teve tempo para avaliar a disposição dos lugares e mudou alunos/as que têm dificuldades de leitura para a parte da frente da sala. Ele também criou um corredor na sala, o que lhe permite agora deslocar-se pela sala enquanto lecciona.

Nome	Meta 1 (CAP 3)	Meta 2 (CAP 3)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 4)	Meta 1 (CAP 4)	Meta 2 (CAP 4)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 5)

Nome	Meta 1 (CAP 5)	Meta 2 (CAP 5)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 6)	Meta 1 (CAP 6)	Meta 2 (CAP 6)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 7)

Nome	Meta 1 (CAP 7)	Meta 2 (CAP 7)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 8)	Meta 1 (CAP 8)	Meta 2 (CAP 8)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 9)

Nome	Meta 1 (CAP 9)	Meta 2 (CAP 9)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 10)	Meta 1 (CAP 10)	Meta 2 (CAP 10)	Progresso da meta (a ser atualizado no CAP 11)

Documento 2E – Guia do facilitador/a para planejar a primeira sessão de um CAP

Logística do CAP

- Comunique-se com os membros do CAP para confirmar dados, hora e local do CAP.
- Tenha em conta os horários de todos. É importante consultar os membros dos CAP ao fazer a programação dos CAP. Assegure-se de que se certificar pelo menos uma vez de que a hora, os dados e o local são convenientes para todos os membros.
- Motive os seus colegas a comparecer aos CAPs. Isto pode ser feito ao visitá-los nas escolas onde lecionam ou na comunidade. É importante construir um relacionamento com os membros do CAP.
- Envie notificações da data, da hora e do local do CAP, particularmente na véspera do CAP.
- Chegue cedo 😊.

Programação do CAP

- Reveja o registo dos CAPs anteriores para se lembrar das metas dos seus colegas e dos tópicos discutidos.
- Incentive os membros do CAP a partilharem experiências na sala de aulas ao apresentar os seus próprios desafios. Falar sobre desafios pode ser difícil, por isso é importante dar o exemplo. Mostre abertura perante as dificuldades que poderá encontrar nas suas aulas para encorajar os membros do CAP a fazerem o mesmo.
- Leve o seu manual de formação, pois pode ser uma ferramenta útil quando discutirem soluções e estabelecerem metas. Incentive os membros do CAP a partilhar experiências na sala de aula ao partilhar os seus próprios desafios.

Ambiente do CAP

- Pratique uma comunicação positiva e proporcione oportunidades iguais aos membros do CAP para expressarem as suas ideias e opiniões.
- Assegure-se de que ninguém (incluído o próprio mentor/a) domina as conversas no CAP.
- Construa amizades com os membros do CAP, despendendo tempo juntos fora do CAP. Se contactar os professores/as só para os lembrá-los/as de comparecer aos CAP, poderão não se sentir motivados a comparecer e participar. Criar amizades com os membros do CAP ajuda a formar um sentimento de comunidade e de pertença, o que irá motivar todos a comparecer e participar ativamente.
- Crie um ambiente divertido e confortável, disponibilizando bebidas e/ou ajudando com o transporte dos professores/as, em particular dos que percorrem uma distância grande.

Documento 2F – Modelo de Contrato de Mentoria (Nível 1)

Acordo de Mentoria da *Teachers for Teacher*

Este acordo certifica que _____ (nome em letra de forma) assume o papel de mentor/a de aprendizagem entre pares para a *Teachers for Teachers* no Campo de Refugiados de Kakuma. Ao assinar este contrato, _____ (nome impresso) concorda em cumprir as seguintes responsabilidades:



1. Vou organizar dois (2) círculos de aprendizagem dos professores/as (CAPs) em cada mês por um mínimo de dois (2) meses.
2. Vou convidar professores/as para os CAPs em cada mês e enviar notificações para promover comparecimento de 100% dos professores/as.
3. Vou preparar sugestões para debate e questões de reflexão para os CAPs.
4. Vou incentivar uma comunicação positiva e participação ativa nos CAPs.
5. Vou tirar pelo menos uma fotografia de cada sessão de CAP para partilhar com o grupo e a equipa da *Teachers for Teachers*, incluindo uma fotografia com todos os professores/as presentes.
6. Vou completar um registo do CAP e a Planilha de monitorização de objetivos depois de cada CAP e partilhá-la com a equipa da *Teachers for Teachers*. Quando possível, vou incluir uma fotografia de grupo do CAP e pequenos vídeos e /ou gravações áudio dos debates durante o CAP.
7. Vou disponibilizar apoio a professores/as fora dos CAP, caso procurem a minha ajuda.
8. Vou incentivar os professores/as a continuar a aprendizagem com a formação da *Teachers for Teachers* e a alcançar as competências do professor/a delineadas na formação.
9. Vou continuar a desenvolver e dar o exemplo das competências do mentor/a, escrevendo planos de ação e procurando refletir e autoavaliar o meu papel de mentor/a.
10. Vou promover a colaboração entre professores/as do ensino primário no Campo de Refugiados de Kakuma.
11. Vou completar as minhas responsabilidades de forma atempada, organizada e entusiástica.

Após a concretização bem-sucedida das responsabilidades de mentor/a, a equipa da *Teachers for Teachers* irá disponibilizar certificados de concretização de mentor/a em março ou abril de 2016. A equipa da *Teachers for Teachers* irá disponibilizar os seguintes incentivos para o apoiar no seu papel:

- 50 dólares americanos (aproximadamente 5 000 KES) por mês (2 meses no total)
- Tempo de contacto/dados (2 meses no total)

O apoio de tempo de contacto/dados será utilizado para convidar professores/as para os CAP e para partilhar os registos dos CAP com a equipa da *Teachers for Teachers*. O crédito será aplicado diretamente nos vossos telemóveis pela Fundação Safaricom. A assistência com o telemóvel é dada na boa fé de que o usarão de forma responsável para desempenhar as vossas responsabilidades como mentores/as. Se por alguma razão o crédito for gasto para outros fins, terão de utilizar os vossos próprios recursos para restabelecer o saldo e para comunicar com os colegas professores/as e a equipa da *Teachers for Teachers*, conforme necessário.

Ao assinar este contrato, aceita o cargo de facilitador/a de CAP e concorda cumprir as responsabilidades listadas em cima, de forma atempada, organizada e entusiástica.

Nome em letra de forma

Representante da *Teachers for Teachers*

Assinatura

Assinatura *Teachers for Teachers*

Data

Documento 3A – Exemplos de comentários depreciativos e comentários construtivos

Dar e receber retorno é um componente importante do desenvolvimento profissional. A partilha das nossas próprias experiências – tanto positivas como negativas – em sala de aulas com colegas é uma ótima forma de dar e de receber retorno. Contudo, para que o retorno seja útil é importante que seja construtivo. Muitas vezes dá-se retorno crítico focado no que correu mal e depois dão-se sugestões diretas sobre formas de melhorar. A crítica construtiva proporciona informação descritiva para ajudar o indivíduo a compreender as suas ações e permite sugestões instrutivas e de suporte. É importante que os mentores/as distingam estes dois tipos de retorno, para que possam dar (e receber) retorno construtivo dos colegas professores/as nos CAP e das observações em sala de aulas.

Comentários construtivos são...	Comentários críticos são...
<ul style="list-style-type: none"> • Descritivos • Pessoais • Com base no que a pessoa já sabe para melhorar a situação • Práticos/aplicáveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais • Impessoais • Partem do princípio que a pessoa não sabe o que pode melhorar a situação • Não explicitamente práticos /aplicáveis

A seguir, encontram-se seis exemplos de comentários construtivos e/ou críticos. Leia cada exemplo com um parceiro/a e decida se o retorno é construtivo e/ou crítico (alguns podem até ser um pouco de ambos!). Para o ajudar a decidir, pergunte a si próprio se o retorno é descritivo ou geral, pessoal ou impessoal. Baseia-se nas experiências do professor/a ou assume que o professor/a não sabe como melhorar a situação? O retorno é aplicável ou a forma de o pôr em prática não é clara? Também poderá ser útil pensar nas suas próprias experiências ao receber retorno. Se o retorno é crítico, altere-o para que se torne mais construtivo.

1. Nenhum dos alunos/as estava atento à aula. Deverá aplicar as estratégias da formação na sua aula para envolver os alunos/as na aula.

Que tipo de feedback é este?

Retorno crítico. É muito geral e a forma de o executar não é clara.

Se é depreciativo, como o pode reformular para que seja construtivo?

Com o intuito de reverter este retorno crítico para um comentário construtivo, é necessário torná-lo mais específico e aplicável. Como exemplo, poderia dizer: “Parecia que muitos dos estudantes não estavam a prestar atenção à aula. Já tentou captar-lhes a atenção para a aula com as estratégias pedagógicas ativas que aprendemos na formação? Poderia ser útil usar o Pense-Emparelhe-Partilhe como estratégia de agrupamento para se certificar de que todos os alunos/as estão envolvidos na aula. Ou poderia incluir mais perguntas na aula para dar oportunidade aos alunos/as de participar durante a aula.”

2. Fez um excelente trabalho ao usar perguntas abertas na aula. Parece que as alunas eram mais tímidas porque nenhuma levantou a mão ou respondeu às perguntas na aula. Talvez possa falar com algumas delas depois da aula para averiguar por que não estão a levantar a mão ou a responder às perguntas.

Que tipo de feedback é este?

Construtivo. É descritivo e dá uma sugestão praticável.

Se é depreciativo, o que mudaria para o tornar construtivo?

3. Muitos alunos/as estavam a fazer barulho na aula, em particular os que estão sentados na parte de trás da sala. Poderá ser útil reorganizar a disposição dos lugares, de forma a fazer um ou dois corredores para se poder movimentar pela sala de aula. Tive um desafio semelhante numa sala de aula e descobri que quando estava perto dos alunos/as, principalmente os que estavam sentados atrás, havia menos probabilidade desses alunos/as fazerem barulho.

Que tipo de feedback é este?

Construtivo. É descritivo, baseia-se na experiência pessoal e é praticável.

Se é depreciativo, o que mudaria para o tornar construtivo?

4. A utilização de instrumentos pedagógicos na aula pode ajudar a envolver todos os alunos/as. Já está a usar alguns, o que é ótimo, mas poderia usar mais.

Que tipo de feedback é este?

É crítico e também é construtivo porque se baseia no que o professor/a já sabe e está a fazer bem, mas é geral e não é praticável.

Se é depreciativo, o que mudaria para o tornar construtivo?

Para este retorno ser mais construtivo, deveria torná-lo mais específico e praticável. Por exemplo, poderia dizer: “Fez um excelente trabalho ao usar instrumentos pedagógicos na aula. Gosto bastante do facto de ter trazido várias plantas diferentes para abordar a fotossíntese em aula – gostaria de experimentar o mesmo com a minha turma! Outro grande instrumento pedagógico é a criação de cartazes para afixar na parede. Pode dividir a turma em grupos de forma a que cada grupo possa criar o seu próprio cartaz acerca da fotossíntese. Eu fiz isto com a minha turma e resultou bastante bem, pois fez com que os alunos/as ficassem entusiasmados para aprender acerca do tópico.”

5. Parece que muitos dos seus alunos tiveram dificuldade em responder às suas perguntas durante a aula. Poderá ser útil usar outras estratégias para verificar a compreensão. Poderá usar os “bilhetes de saída” no final da aula para ter uma noção geral do que os alunos/as entenderam da lição, ou usar o “Prove que estou errado” durante a aula para ver se os alunos reconhecem quando está a dar informações incorretas.

Que tipo de feedback é este?

Construtivo. É descritivo e dá sugestões claras e aplicáveis.

Se é depreciativo, o que mudaria para o tornar construtivo?

6. Alguns alunos/as na sua aula não tinham uniforme nem cadernos. Deverá fazer o seguimento para tentar perceber como pode ajudar.

Que tipo de feedback é este?

Depreciativo. É geral e não tem recomendações que possam ser aplicadas.

Se é depreciativo, o que mudaria para o tornar construtivo?

Para fazer com que este *feedback* seja mais construtivo, deveria torná-lo mais específico e praticável. Como exemplo, poderia dizer: “Há um grupo de 4 rapazes na sua turma que não tinha os seus uniformes vestidos. Também notei que não tinham cadernos. Estavam todos sentados na parte da frente da sala. Falou com outros professores/as que também dão aulas a estes alunos para saber se alguém conhece a situação familiar destes? Poderá ser útil falar com os seus colegas para saber mais acerca do contexto destes rapazes e planear como melhor apoiá-los. Também poderá ser útil falar com os próprios rapazes de uma forma gentil e amigável.”

Documento 3B – Diferença entre o supervisor/a e o mentor/a

Supervisor/a	Mentor/a
<ul style="list-style-type: none">• Sério• Crítico• Age a partir de uma posição de poder• Avalia o professor/a• Faz perguntas fechadas	<ul style="list-style-type: none">• Está aberto à aprendizagem• Construtivo• Age como um colega• Apoia o professor/a na autorreflexão/ autoavaliação• Faz perguntas abertas

Documento 3C – Exemplos de cenários de observação de aulas

1. Mary – Geografia – Turma 4

Informações pessoais: A Mary não compreende por que os alunos se portam mal – ela não acredita que a culpa seja dela e acha que eles são só mal comportados.

Na aula de hoje, a Mary está a ensinar sobre o clima. O objetivo dela é que, no final da aula, os alunos/as possam descrever tipos diferentes de clima. A Mary pediu-lhe que se focasse nas suas técnicas de gestão de aulas. Na reunião do mês passado, você e a Mary conversaram sobre a importância da rotina para ajudar a gerir o comportamento dos alunos/as. A Mary concordou em tentar introduzir uma rotina no início da aula para ajudar a acalmar o grupo de alunos e alunas.

Em primeiro lugar, a Mary dá as boas-vindas à turma e faz a chamada. Cada aluno/a diz o seu nome e, em conjunto, preparam-se para a aula. A Mary começa a aula por relembrar a turma o que eles aprenderam na aula anterior. Depois, começa a ler, em voz alta, o manual escolar sobre diferentes tipos de clima. Ao mesmo tempo, escreve no quadro, de costas voltadas para a turma, e pede aos alunos/as que copiem o que ela está a escrever. Ela fica de costas voltadas para a turma durante 20 minutos. Durante este tempo, apenas alguns alunos/as estão a fazer apontamentos, outros estão só a conversar e alguns até dormem. A sala de aula torna-se muito barulhenta. Depois de 20 minutos, ela vira-se para os alunos/as e repreende-os por não prestarem atenção. A Mary escreve três perguntas no quadro sobre o clima e pede aos alunos/as para responderem às perguntas nos seus livros. Ela diz-lhes para levarem os livros ao seu gabinete depois de 10 minutos e sai da sala.

Pontos fortes

- A Mary escolheu um tema principal para a observação da sala de aula ao refletir acerca de uma área que ela gostaria de melhorar: gestão da sala de aula.
- A Mary deu as boas-vindas aos alunos/as, criando um ambiente amigável na sala de aula.
- A Mary fez uma revisão dos temas que os alunos/as aprenderam na lição anterior.
- A Mary usou perguntas abertas para verificar a compreensão dos alunos/as em relação à sua aula sobre tipos de clima.

Melhorias

- Nomear um aluno/a para a ajudar a fazer a chamada poderá ajudar a Mary a gerir a sala de aula (se a turma da Mary for grande, fazer a chamada no início da aula poderá levar bastante tempo). Dar responsabilidades aos alunos/as é também uma boa estratégia de gestão da sala de aula.
- Teria sido ainda melhor se a Mary tivesse pedido aos alunos/as que resumissem o que aprenderam na lição anterior para verificar a compreensão destes.
- O uso das perguntas abertas é ótimo, e talvez incorporá-las na aula (para dividir o tempo que a Mary passa a falar) ajudaria os alunos a continuarem mais investidos e a perturbarem menos a aula.
- Da mesma forma que a Mary deu as boas-vindas aos alunos/as, ela também pode terminar a lição amigavelmente para tornar a sala de aula num local seguro/agradável.

2. Suleiman – Aula de Inglês – Turma 3

Informações pessoais: Suleiman está muito nervoso, mas está a gostar muito do processo de aprendizagem de pares. Ele está muito interessado em experimentar novas ideias, mas está hesitante em propor trabalhos de grupo.

O Suleiman vai dar uma aula de Inglês sobre adjetivos. No final da aula, os alunos e alunas deverão ser capazes não só de explicar por que os adjetivos são importantes, mas também de usar adjetivos quando escrevem. O Suleiman costumava aplicar sempre o estilo de apresentação nas suas aulas, porque se sentia nervoso quanto à dinamização de trabalhos de grupo – e, enquanto mentor, tem-no ajudado a ganhar confiança no recurso à aprendizagem ativa. Ele pediu-lhe que focasse a sua observação nas suas técnicas de ensino.

O Suleiman dá as boas-vindas à turma e faz a chamada. Os alunos/as prestam atenção. O Suleiman pede a eles/as que reflitam durante um minuto sobre palavras que usariam para descrever a sua comunidade. Ele pede-lhes que repitam essas palavras à pessoa sentada ao lado deles. Depois pede aos alunos e alunas que partilhem as suas palavras com a turma toda e escreve-as no quadro. Todos os alunos/as estão envolvidos na atividade e mostram interesse em partilhar as suas ideias. Em seguida, o Suleiman explica aos alunos a definição de adjetivo e pede que a anotem no caderno.

Para ajudar os alunos/as a entenderem por que os adjetivos são importantes, o Suleiman lê dois parágrafos curtos descrevendo a comunidade – um usa adjetivos e o outro não. De seguida usa o método Pensar-Agrupar-Partilhar para perguntar aos alunos/as por que o parágrafo com adjetivos é muito melhor. Os alunos/as pensam por eles próprios, discutem com um colega e partilham com o grupo. O grupo dá ótimas respostas e o Suleiman consegue verificar o seu nível de compreensão.

Em seguida, o professor pede aos alunos/as para que, em 10 minutos, recorram às palavras que anotaram no início, para auxiliá-los a escreverem um parágrafo em que descrevam a sua comunidade. Da sua observação, você percebe que vários alunos/as sentados no fundo da sala não executam a tarefa escrita. No final dos 10 minutos, ele partilha os objetivos da aula com os alunos/as e pede que levantem o braço se tiverem atingido os objetivos.

Pontos fortes

- O Suleiman usou duas estratégias de agrupamento, trabalho em grupos pequenos e o “Pense-Emparelhe-Partilhe”, que envolveram os alunos/as na aula.
- O Suleiman mostrou como utilizar adjetivos ao ler duas histórias sobre uma comunidade, uma com adjetivos e a outra sem, o que ajudou os alunos/as a compreenderem a utilidade dos adjetivos. Usar o “Pense-Emparelhe-Partilhe” permitiu que os alunos/as discutissem as suas respostas com um parceiro antes de as partilharem com a turma, o que ajudou os estudantes a sentirem-se mais confortáveis a falar.
- O Suleiman verificou a compreensão dos alunos/as ao utilizar um sinal não verbal, plegar para cima/para baixo, no final da aula

Melhorias

- Já que o Suleiman tem sido bem-sucedido na utilização de estratégias de agrupamento, talvez ele deva tentar uma nova – agrupamento por competência – para se certificar que todos os alunos/as estão envolvidos na aula. Alguns alunos/as sentados no fundo da sala de aula não estavam empenhados na última atividade escrita. Se o Suleiman agrupá-los/as com alunos/as motivados, eles/as podem ficar mais empenhados nas atividades da aula.

3. Daniel – Aula de Ciências – Turma 6

Informações pessoais: O Daniel é um professor experiente que gosta de planejar aulas criativas e cativantes para os alunos/as. Ele é muito confiante nesta capacidade de planejar.

Antes da aula, o Daniel explica ao seu mentor que vai dar uma aula de ciências sobre transferência de calor. Ele explica que no fim da aula os alunos/as deverão ser capazes de explicar a diferença entre materiais condutores e não condutores. O Daniel é um professor muito experiente.

Começa a aula com um jogo aliciante. Ele escolhe 6 rapazes para virem para a frente da turma identificar quais os materiais que ficam quentes ao sol. Eles têm que explicar à turma as suas escolhas.

O Daniel pergunta à turma, de seguida: “Eu posso agarrar este pedaço de metal depois de ele estar 10 minutos exposto ao sol?”. Muitos alunos, tanto meninos quanto meninas, levantam o braço e ele pede a um dos rapazes que responda à pergunta – este aluno dá a resposta correta.

O Daniel desenha um diagrama no quadro para explicar a transferência de calor. Os alunos/as copiam o diagrama e a legenda para o caderno. Um rapaz sentado perto no fundo da sala não consegue ver e copia do caderno do seu colega.

O Daniel faz perguntas abertas à turma sobre o diagrama. Esse rapaz está confuso e permanece muito calado. Muitas alunas levantam a mão para responder, mas o Daniel só chama os alunos do sexo masculino.

O Daniel termina a aula pedindo aos alunos/as que tragam, no dia seguinte, exemplos de condutores de calor para serem usados num exercício prático na aula seguinte.

Pontos fortes

- O Daniel usa um jogo para começar a aula, o que é divertido e deixa os alunos/as empenhados
- O Daniel desenha um diagrama para explicar a transferência de calor.
- O Daniel faz perguntas abertas aos alunos/as acerca do diagrama que desenhou para verificar a compreensão deles.
- O Daniel termina a lição com um trabalho de casa divertido, pedindo aos alunos/as que tragam exemplos de condutores de calor para serem usados na próxima aula.

Melhorias

- O Daniel apenas pediu a participação de rapazes durante a aula, apesar de haver alunas a levantarem a mão. Ele também fez com que apenas os alunos rapazes participassem na primeira atividade. A aula do Daniel teria sido ainda melhor se ele tivesse incluído alunas na primeira atividade ou pedido a algumas estudantes que respondessem a perguntas.
- Um dos alunos da turma do Daniel teve dificuldades em ver o quadro. O aluno está sentado no fundo da sala, e teria sido ótimo se o Daniel o tivesse mudado para um lugar da frente.

4. Zara – Aula de Ciências – Turma 5

Informações pessoais: A Zara estava entusiasmada no início do programa Teachers for Teachers, mostrando-se motivada para experimentar ideias novas. No entanto, ela está a começar a perder confiança. Ela está a tornar-se cada vez mais frustrada quando tenta coisas pela primeira vez e as mesmas não funcionam. Ela questiona a sua capacidade de ser professora.

A Zara planeou uma aula empolgante de ciências, usando recursos locais. Os alunos/as vão aprender sobre a refração da luz, usando um espelho e um pouco de água. A Zara esforçou-se para usar novas estratégias que aprendeu na formação, mas fica rapidamente desanimada quando não funcionam.

A Zara dá as boas-vindas à turma e faz a chamada. Ela partilha os objetivos da aula com os alunos/as. Ela diz aos alunos/as que hoje vão fazer uma experiência. Ela dá as instruções ao grupo, mas as mesmas são complicadas. Os alunos/as parecem confusos e começam a conversar uns com os outros, perguntando: “O que é que temos que fazer?”. A Zara fica furiosa e grita com um aluno por este ser desobediente. Ela repete as instruções, agora a gritar, e os alunos/as continuam a fazer barulho e pedem ajuda uns aos outros. Quando o barulho aumenta, a Zara fica frustrada. Ela diz à turma para parar a experiência e para, em vez disso, copiar o que está no livro. A Zara diz aos alunos/as que, se não puderem comportar-se corretamente, não farão atividades divertidas da próxima vez. Os alunos/as dizem que isso é muito injusto – eles estão muito desapontados e perturbados com a professora.

Durante os 20 minutos seguintes, a Zara circula pela sala enquanto a turma copia do livro. No final da aula, ela pede aos alunos/as que digam o que aprenderam hoje, para perceber o seu nível de compreensão.

Pontos fortes

- A Zara planeou uma atividade prática empolgante que usa recursos locais.
- A Zara dá as boas-vindas aos alunos/as, criando um ambiente amigável na sala de aula
- No final da aula, a Zara pede aos alunos/as que partilhem uma coisa que aprenderam, para verificar a sua compreensão.
- A Zara andou pela sala de aula enquanto os alunos/as concluíam uma atividade individual (copiar do quadro).

Melhorias

- A Zara planeou uma boa atividade, e talvez os alunos/as tivessem compreendido as instruções se ela, para além de as ter dito em voz alta, as tivesse escrito no quadro. Assim, os alunos/as podem ler as instruções à medida que a Zara as explica.
- Antes de começar a atividade, pode ser útil fazer com que os alunos/as repitam as instruções depois de as fornecer. Fazer com que os alunos/as expliquem as instruções é uma boa maneira de verificar que eles compreendem o que têm de fazer durante a atividade. Talvez a Zara também possa pedir aos estudantes que expliquem as instruções depois de ela introduzir a atividade, de forma a verificar que estes as compreendem antes de começar.
- A Zara pode pensar em técnicas de gestão de *stress* para a ajudar a identificar quando é que ela fica estressada e que atividades a podem ajudar a manter a calma. Isto pode evitar com que ela fique estressada e zangada, o que fez com que ela gritasse com os alunos/as.

Documento 3D – Exemplo de Contrato de Mentoria (Nível 2)

Acordo de mentoria (Nível 2) da *Teachers for Teachers*



Este acordo certifica _____ (nome impresso) como mentor/a para a *Teachers for Teachers* no Campo de Refugiados de Kakuma. Ao assinar este contrato, _____ (nome impresso) concorda em cumprir as seguintes responsabilidades:

1. Vou organizar dois (2) círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs) todos os meses durante um mínimo de dez (10) meses.
2. Vou convidar professores/as para os CAPs em cada mês e enviar notificações para promover comparecimento de 100% dos professores/as.
3. Vou incentivar uma comunicação positiva e participação ativa nos CAP.
4. Vou tirar pelo menos uma fotografia de cada sessão de CAP para partilhar com a equipa da *Teachers for Teachers*.
5. Vou preencher um registo do CAP depois de cada CAP e partilhá-lo com a equipa da *Teachers for Teachers*.
6. Quando possível, vou incluir fotos espontâneas (para além da foto obrigatória) e pequenos vídeos e/ou gravações de áudio dos CAP.
7. Todos os meses, vou organizar uma visita a uma escola, o que inclui uma reunião de pré-observação, a observação da sala de aula e uma reunião de pós-observação com cada um dos quatro professores/as.
8. Vou preencher o formulário de observação de sala de aula e de reunião de pós-observação e partilhá-lo com a equipa da *Teachers for Teachers*.
9. Vou incentivar os professores/as a continuar a aprendizagem da formação da *Teachers for Teachers*, ajudando os professores/as a definirem objetivos com base nas competências definidas na formação.
10. Vou continuar a desenvolver e a pôr em prática as competências do mentor/a.
11. Vou promover a colaboração entre professores/as do ensino primário no Campo de Refugiados de Kakuma.
12. Vou completar as minhas responsabilidades de forma atempada, organizada e entusiástica.

Após a conclusão bem-sucedida das responsabilidades de um mentor/a, a *Teachers for Teachers* vai atribuir certificados de participação aos mentores/as em abril de 2017. A equipa *Teachers for Teachers* irá disponibilizar os seguintes incentivos para o apoiar no seu papel:

- 60 dólares americanos (aproximadamente 6100 KES) mensais (num total de 10 meses)
- 1 bicicleta
- Tempo de contacto/dados todos os meses (a determinar, 10 meses no total)

O tempo de contacto será utilizado para convidar professores/as para os CAPs e para organizar visitas a escolas. Os dados serão utilizados para partilhar os registos dos CAPs e as observações de salas de aula com a equipa da *Teachers for Teachers*. A assistência com o telemóvel é dada na boa fé de que o usarão de forma responsável para desempenhar as vossas responsabilidades como mentores/as. Se por alguma razão o crédito for gasto para outros fins, terão de utilizar os vossos fundos pessoais para o recarregar e para comunicar com outros professores/as e com a equipa do *Teachers for Teachers* quando necessário.

Ao assinar este contrato, aceita o cargo de mentor/a e aceita cumprir as responsabilidades supracitadas de forma atempada, organizada e entusiástica.

Nome impresso

Assinatura

Data

Representante da *Teachers for Teachers*

Assinatura *Teachers for Teachers*

Anexos:

Guia para discussão em grupo focal no âmbito da aprendizagem entre pares

[Perguntas logísticas sobre o horário e o calendário de formação – estas perguntas ajudam a perceber os melhores momentos para a formação de professores/as e para a mentoria entre pares]

1. Qual a melhor época do ano para participar em ações de formação de professores/as?
 - a. Durante o período letivo ou durante os meses de pausa letiva ou férias?
 - b. Se for mais conveniente participar em ações de formação de professores/as durante o período letivo, é preferível que decorram durante o horário das aulas, depois das aulas ou aos fins de semana?
Seria razoável uma combinação – entre dias letivos e sábados?
 - c. Com que antecedência gostaria de ser avisado para poder fazer planos de participar na formação?

[Perguntas sobre colaboração – estas perguntas ajudam a entender as oportunidades que existem para os/as professores/as trabalharem uns e umas com os outros e/ou com o sistema de supervisão vigente]

2. De que forma o seu supervisor/a (professor/a responsável, diretor/a, profissionais de ONG, funcionários do Ministério da Educação, etc.) o apoia enquanto professor/a?
3. Que oportunidades tem para planificar ou ensinar colaborativamente com outros/as professores/as na sua escola?
4. Alguém visitou a sua sala de aula para fazer observação e dar-lhe *feedback*? Como foi essa experiência?

[Perguntas sobre a atividade de aprendizagem entre pares – estas perguntas ajudam a entender o conhecimento e as opiniões dos professores/as sobre os círculos de aprendizagem entre professores/as (CAPs) e as observações de sala de aula]

5. Já participou em algum círculo de aprendizagem entre professores/as (CAP) ou outro fórum de aprendizagem em grupo? [Entenda-se por CAPs: um conjunto de reuniões regulares (por exemplo, uma ou duas vezes por mês) nas quais os professores/as celebram os sucessos de ensino-aprendizagem e criam soluções para desafios que possam estar a enfrentar no contexto de sala de aula. Estas reuniões assumem-se, ainda, como sessões de partilha em grupo que ajudam a criar uma comunidade profissional de professores/as que se apoiam e incentivam entre si para responder às suas necessidades.]
 - a. Até que ponto estes CAPs e/ou outras oportunidades de colaboração ou debate entre os professores poderiam ser úteis?
 - b. Que tipos de assuntos imagina que possam ser discutidos no âmbito dos CAPs?
6. Quando é que lhe parece que os CAPs poderiam acontecer?
 - a. Ao longo do dia de aulas, depois das aulas no final da tarde, noite ou fim de semana?
7. Qual seria o melhor local para organizar estes CAPs?
8. Para além das observações formais em contexto de sala de aula com seu supervisor/a:

- a. Já observou um colega professor/a a dar uma aula à respetiva turma?
 - b. Já teve alguma aula observada por algum/a colega?
 - c. Considera que a observação das suas aulas ou das aulas dos seus pares seria benéfico para o seu próprio ensino (ou dos seus pares)? Por que ou por que não?
9. Se tivesse oportunidade de realizar observações em sala de aula com os seus colegas professores/as, qual lhe parece ser o melhor momento para o fazer?
10. Seja no contexto dos CAPs, ou durante as observações em contexto de sala de aula, como se sentiria se tivesse oportunidade de trabalhar com um/a colega e receber *feedback* do mesmo/a?

[Perguntas sobre logística relacionadas com a aprendizagem entre pares – estas perguntas ajudam a ter uma melhor noção sobre a melhor forma de agrupar as atividades de aprendizagem entre pares, assim como uma perceção realista sobre quão frequentemente os professores/as poderiam participar em atividades de aprendizagem entre pares, e de que apoio os professores/as imaginam que precisariam caso viessem a ser orientadores/as de pares.]

11. Preferiria trabalhar com professores/as na sua escola ou com professores/as de outras escolas no âmbito das atividades de aprendizagem entre pares?
- a. Se preferir trabalhar com professores/as de outras escolas, considera viável viajar desde a sua escola para trabalhar com professores/as de outras escolas?
12. Com que frequência poderia participar em atividades de aprendizagem entre pares? (Certifique-se de que questiona o professor/a relativamente à sua disponibilidade para participar nos CAPs e nas observações de aulas).
13. Se estivesse a trabalhar como mentor/a de pares:
- a. Qual lhe parece ser a melhor forma de partilhar o *feedback* sobre as sessões de mentoria conosco?
 - i. Com que frequência poderia enviar-nos esse *feedback* das sessões de mentoria?
 - b. Que tipo de apoio considera importante ter por parte da liderança da escola e/ou dos funcionários do sector da educação para que possa participar efetivamente nas atividades propostas por um/a orientador/a?
14. Estaria interessado em ser orientador/a (mentor/a) de pares?
15. Que outras atividades (além dos CAPs e das observações de aula) facilitadas por orientadores/as, acredita poderem ser úteis para apoiar os/as professores/as?



APRENDIZAGEM ENTRE PARES - CONVITE À APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURAS

Tem interesse em apoiar outros/as colegas professores de ensino primário enquanto tutor ou tutora? Submeta a sua candidatura até quinta-feira, 23 de agosto.

COMPROMETE-SE A:

- 1 Receber formação da equipa da *Teachers for Teachers*.
- 2 Acompanhar e apoiar, durante seis meses, um grupo de seis a sete professores/as, do seu grupo de formação.

EM QUE CONSISTE ESTA APRENDIZAGEM ENTRE PARES?

O mentor/a de pares apoia colegas professores/as da educação primeira no Campo de refugiados de Kakuma na formação do programa da *Teachers for Teachers* e implementa os novos conhecimentos em suas salas de aula.

SESSÕES DE MENTORIA

Facilitação entre pares em sessões regulares de mentoria com cada professor/a orientado

CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM

Ser o anfitrião de círculos de aprendizagem entre professores/as (CAPs) mensais com todos os cinco professores/as orientados

COMPARTILHAR O PROGRESSO

Contatar mensalmente com a equipa da *Teachers for Teachers* para partilhar seu progresso nas atividades de mentoria

OBSERVAÇÕES

Assistir às aulas dos professores/as orientados para avaliar como está o andamento das aulas e oferecer *feedback* depois das observações

DO MENTOR/A

- Promover um ambiente de aprendizagem seguro e eficiente para todos os professores/as.
- Encorajar a autoconfiança e o desenvolvimento de todos os professores/as.
- Garantir uma liderança positiva e construtiva junto de professores/as, coordenadores/as e diretores/as escolares.
- Assegurar o cumprimento do calendário de atividades do CAP e registar as reuniões do grupo.
- Identificar desafios na implementação dos CAPs e procurar soluções criativas para os superar.
- Recolher e partilhar informação de todas as atividades associadas às visitas a salas de aula e CAPs com a equipa da *Teachers for Teachers*.

O QUE VOCÊ VAI RECEBER

Como compensação por seu tempo e seus esforços, você receberá um certificado da formação como mentor/a e uma modesta ajuda financeira.

Você também desenvolverá conhecimentos e competências para apoiar a oferta de educação de qualidade aqui em Kakuma.

CANDIDATURA A APRENDIZAGEM DE PARES (data limite: quinta-feira, 23 de agosto)

NOME: _____

GÉNERO: _____

NOME DA ESCOLA: _____

NÚMERO DE CONTACTO: _____

ENDEREÇO DE E-MAIL: _____

Descreva o seu interesse em ser mentor/a de aprendizagem entre pares:

Cumpre os requisitos de elegibilidade abaixo listados? Sim ☐ Não ☐

- Concluiu com sucesso o *workshop* de formação realizado entre 21 e 24 de agosto de 2017.
- Planeja continuar a participar das próximas sessões de trinamento, em novembro, janeiro e abril.
- Está disponível para participar na *Formação de Mentores/as de Aprendizagem entre Pares* no sábado, 9 de setembro e segunda-feira, 11 de setembro? (Participação obrigatória em ambas as sessões).



Tem perguntas?

Por favor contacte a equipa da Teachers for Teachers em XXXXX.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2016

Caras e caros diretores de escola,



Os professores e professoras são um fator determinante na qualidade de ensino nas escolas. O papel central que desempenham, tanto na aprendizagem como no bem-estar de alunos e alunas, é ainda mais evidente em contextos de crise, nos quais a vulnerabilidade das crianças é cada vez maior. Com esta carta, gostaríamos de partilhar consigo uma nova iniciativa – *Teachers for Teachers* [Professores/as para Professores/as] – que está a ser implementada este ano em Kakuma no sentido de apoiar os nossos professores e professoras e os seus alunos e alunas. Esperamos poder contar com o seu apoio.

Ao longo dos últimos anos foi desenvolvido, por um grupo de organizações internacionais, um conjunto de materiais de formação destinados a professores/as que desenvolvam a sua atividade em contextos de crise (para mais informação visite www.inee.org/collections/teachers). Vinte e sete professores/as refugiados/as em Kakuma contribuíram para o desenvolvimento deste conjunto quando participaram numa ação de formação-piloto, entre junho e julho de 2015, na qual participaram na análise crítica dos conteúdos e da estrutura da formação.

O conjunto é composto por materiais de formação concebidos para uma ação de curto prazo (*workshop* de 4 dias) e uma ação de longo prazo (série de vários *workshops* de 3 ou 4 dias, com base em módulos específicos disponibilizados ao longo do ano), ambas tendo por base um conjunto de 28 competências para o ensino. Os quatro módulos incluem:

- O papel e o bem-estar do professor/a
- Proteção, bem-estar e inclusão da criança
- Pedagogia
- Currículo e planeamento

Teachers for Teachers, um projeto de desenvolvimento profissional liderado pelo Teachers College da Universidade de Columbia em parceria com o ACNUR e a LWF, irá promover vários *workshops* de formação entre junho de 2016 e abril de 2017.

De junho de 2016 a janeiro de 2017, três grupos de professores/as poderão fazer a formação de professores/as de curto prazo, enquanto um grupo de professores/as poderá fazer a formação de longo prazo. As datas previstas são as seguintes:

- Junho-julho de 2016 (*Workshop* de formação de curto prazo - Grupo 1; *Workshop* de formação de longo prazo - Módulo 1)
- Novembro de 2016 (*Workshop* de formação de curto prazo - Grupo 2; *Workshop* de formação de longo prazo - Módulo 2)
- Janeiro de 2017 (*Workshop* de formação de curto prazo - Grupo 3; *Workshop* de formação de longo prazo - Módulo 3)
- Abril de 2017 (apenas o *workshop* de formação de longo prazo - Módulo 4)

Os professores e professoras que participarão nas ações de junho de 2016 e novembro de 2016 já foram recrutados e formados. Apesar de tentarmos, na medida do possível, assegurar os *workshops* de formação durante os feriados e fins de semana, particularmente aos sábados, pode acontecer que, em determinados momentos, os professores tenham que participar em formações de dia inteiro durante a semana. A nossa próxima formação, por exemplo, irá decorrer em janeiro de 2017 quando as aulas já terão recomeçado. Assim, será informado/a com bastante antecedência sobre de que forma isso poderá afetar o calendário escolar.



Para além da formação de professores/as, a *Teachers for Teachers* pretende disponibilizar níveis adicionais de apoio aos professores/as, tanto através de *coaching* quanto de mentoria. O *coaching* contempla reuniões individuais entre os pares e os próprios professores/as, observações em sala de aula e a participação em Círculos de Aprendizagem entre Professores/as (CAPs). Por outro lado, a mentoria procura colocar em contacto os professores/as e mentores/as sedeados noutras partes do mundo, através do Facebook e do WhatsApp. A formação de mentores/as foi realizada em julho e novembro de 2016; a próxima formação irá decorrer no início de janeiro. Os professores/as formados para serem coaches iniciarão as atividades de apoio aos colegas durante o mesmo mês em que são formados. A mentoria terá início em setembro de 2016 e será assegurada ao longo do ano.

A equipa do projeto *Teachers for Teachers* irá também realizar observações de aulas dos professores/as participantes ao longo do ano, durante as visitas a Kakuma. Através das diferentes oportunidades de desenvolvimento profissional disponibilizadas pelo projeto, os professores e professoras de Kakuma poderão desenvolver competências e conhecimentos que irão contribuir para um objetivo maior que é a qualidade de ensino.

Neste contexto, agradecemos o apoio que possa dar aos professores/as selecionados/as para participar nos vários *workshops* de formação e nas iniciativas de *coaching* relacionadas. Se tiver alguma questão, por favor não hesite em contactar o/a Responsável pelos Programas de Educação através do contacto XXXXX ou o/a Diretor/a de Programa através do WhatsApp XXXXX ou do e-mail XXXXX.

Agradecemos, desde já, o seu apoio a este programa.

Atentamente

Responsável pelos Programas de Educação
Escritório do ACNUR em Kakuma

Diretor/a do Projeto Teachers for Teachers
Professor/a Assistente de Práticas
Teachers College, Universidade de Columbia

Professores/as do ensino primário em contextos de crise – competências-chave



O papel e o bem-estar do professor/a

- O professor/a deve compreender e pôr em prática os termos do Código de Conduta do Professor/a.
- O professor/a deve ter plena consciência das suas responsabilidades jurídicas e éticas no que respeita ao bem-estar e ao aproveitamento escolar de todas as crianças na sua sala de aula e na escola.
- O professor/a deve se comunicar regularmente com os pais e familiares, com os encarregados de educação e outros atores-chave do processo educativo, a fim de promover um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz.
- O professor/a deve empenhar-se ativamente no desenvolvimento da sua própria prática de ensino usando todos os recursos disponíveis, incluindo a autorreflexão e a colaboração com colegas, diretores/as de escolas, etc.
- O professor/a deve entender que o seu bem-estar é um fator que influencia o bem-estar de qualquer aluno/a, e deve pôr em prática estratégias para manter o bem-estar, incluindo a concentração, a resolução de conflitos e técnicas de gestão de *stress*.

Proteção, bem-estar e inclusão da criança

- O professor/a deve ter plena consciência dos Direitos da Criança e do estatuto, direitos e antecedentes do conjunto de alunos/as deslocados que estejam ao seu cuidado.
- O professor/a deve promover, na sala de aula e na escola como um todo, um ambiente livre de abusos, discriminações, exploração e violência, incluindo a violência sexual e de género.
- O professor/a deve usar estratégias de apoio psicossocial para ajudar os alunos/as a recuperarem o sentido da estabilidade em contextos de deslocação e conflito.
- O professor/a deve promover o desenvolvimento e a preservação de relações interpessoais saudáveis, a cooperação e a aceitação das diferenças por parte do grupo de alunos/as.
- O professor/a deve demonstrar ser sensível e promover competências de vivência adequadas ao contexto (bem-estar social e emocional, educação para a saúde, sensibilização para os riscos associados às minas, autoproteção contra a violência sexual e de género e contra a exploração, etc.).
- O professor/a deve ter conhecimento dos sistemas locais de denúncia e encaminhamento no domínio da proteção da criança.

Pedagogia

Gestão da sala de aula:

- O professor/a deve colocar em prática estratégias de disciplina positiva a fim de gerir o comportamento dos alunos.
- O professor/a deve incentivar a participação de todas as crianças, independentemente do seu género, etnia, língua, cultura, religião ou capacidade de aprendizagem.
- O professor deve assegurar que o ambiente da sala de aula é propício à aprendizagem, através da disposição física e espacial dos materiais, da clarificação de expectativas, da previsibilidade de procedimentos e de rotinas diárias.

Ensino:

- O professor deve utilizar técnicas de ensino diversificadas em função da idade dos alunos/as (exposição teórica; trabalho em duplas, em grupo e com toda a turma; leitura em voz alta, canções, jogos) incluindo, se for caso disso, estratégias adequadas a turmas numerosas e a turmas com alunos/as de diferentes níveis.
- O professor/a deve fazer vários tipos de perguntas, de diferentes níveis, a fim de estimular a curiosidade e o espírito crítico.
- O professor/a deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças e dominar diferentes estilos de aprendizagem.
- O professor/a deve utilizar exemplos inspirados no ambiente local e na experiência dos alunos/as.

Avaliação:

- O professor/a deve utilizar diferentes mecanismos de avaliação contínua e somativa ou final a fim de verificar regularmente o nível de compreensão (questionários, testes, encenações, desenhos, discussões entre alunos/as, projetos, apresentações, etc.).
- O professor/a deve registrar e utilizar os resultados da aprendizagem a fim de analisar os progressos dos alunos/as à luz dos objetivos da aula / do programa, e usar essa informação para responder às necessidades dos seus alunos e alunas e para enriquecer a sua prática de ensino.

Currículo e planeamento

- O professor/a deve demonstrar conhecer o propósito, a sequência, as modalidades e os objetivos do programa nacional de estudos.
- Os planos do professor/a devem ser coerentes com os objetivos, o propósito e a sequência do plano de estudos.
- As aulas do professor/a devem ter um ou mais objetivos SMART (específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e delimitados no tempo), uma introdução, uma atividade de aprendizagem, uma prática e uma avaliação (ou uma estrutura e sequência equivalentes).
- O professor/a deve identificar recursos de ensino-aprendizagem na comunidade e utilizá-los.

Conhecimento da disciplina¹

- O professor/a deve ser fluente na língua de ensino e ter conhecimentos básicos da língua falada pela maioria dos pais e encarregados de educação.
- O professor/a deve utilizar técnicas para apoiar os alunos/as que se expressem na segunda língua (uso regular de termos-chave, frases; uso de texto e imagens; oportunidades para os alunos/as produzirem conteúdo com correção, *feedback*, etc.), se pertinente.
- O professor/a deve demonstrar ter conhecimentos de conceitos básicos de literacia e alfabetização (escrita, consciência fonética, vocabulário, escrita e compreensão).
- O professor/a deve demonstrar ter conhecimentos de conceitos básicos de matemática (números e operações, geometria e unidades de medida).

Esta lista simplificada de competências dos professores/as foi desenvolvida pelo Grupo de Trabalho de Professores e Professoras em Contextos de Crise (GT de TiCC), tomando como referência uma série de requisitos nacionais de competências de professores/as e recursos relacionados à educação em situações de emergência.

¹ O conjunto de Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise não abrange os conhecimentos da disciplina ou da matéria ensinada; no entanto, recomenda-se a formação complementar com especialistas na disciplina para assegurar que os professores/as desenvolvam as competências necessárias nessa matéria.

Síntese do *Pack* de Formação Introdutório



Primeiro dia: O papel e o bem-estar do professor/a

- Primeira sessão: O papel do professor/a
- Segunda sessão: Código de Conduta
- Terceira sessão: O bem-estar do professor/a

Segundo dia: Proteção, bem-estar e inclusão da criança*

- Primeira sessão: Proteção e direitos da criança
- Segunda sessão: Espaço seguro – Aprendizagem Social e Emocional
- Terceira sessão: Espaço seguro – Disciplina positiva

Terceiro dia: Pedagogia

- Primeira sessão: Ensino ativo e estimulante
- Segunda sessão: Estratégias de interrogação
- Terceira sessão: Inclusão

Quarto dia: Currículo e planeamento

- Primeira sessão: Objetivos SMART (específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e delimitados no tempo)
- Segunda sessão: Avaliação
- Terceira sessão: Planeamento das aulas

Conhecimento da disciplina / matéria:

Área de competência-chave para professores/as não incluída nestes recursos de formação

* A inclusão é mencionada no título de forma a refletir o Módulo 2 e é incluída no terceiro dia – terceira sessão do Pack de Formação Introdutório – com o intuito de equilibrar o conteúdo de cada dia de formação.

Resumo dos Módulos

Módulo 1: O papel e o bem-estar do professor/a - 12h

- **Primeira sessão: O papel do professor/a na escola e na comunidade**

Por que eu sou professor/a?; Por que a educação é importante?;

“Um professor/a é _____” – atividade; Identificar expectativas; Conciliar diferentes papéis; Manter-se organizado; Manter-se motivado; Fixar objetivos.

- **Segunda sessão: Código de Conduta**

Educação na sua comunidade; Comportamento incorreto na escola; O que é o Código de Conduta?; Em que consiste um Código de Conduta?; Quais são as consequências de um comportamento incorreto?; Reportar e reagir a comportamentos incorretos; Atividade de divulgação.

- **Terceira sessão: Bem-estar do professor/a e gestão do stress**

Em que consiste o bem-estar do professor/a?; O que pode afetar o bem-estar do professor/a?; Por que o bem-estar do professor/a é importante?; O que são sinais de *stress*?; Respiração abdominal; Atividade de concentração; Resolução de conflitos; Criação de um plano de gestão de *stress*.

- **Quarta sessão: Colaboração e Comunidades de Prática**

Exercício de construção de confiança (“Do outro lado da linha”); Níveis de colaboração; O que é um círculo de aprendizagem entre professores/as (CAP)?; Os nossos requisitos comunitários do círculo de aprendizagem entre professores/as; Declaração de missão; Reflexão em grupo; Rede de apoio entre colegas.

Módulo 2: Proteção da criança, bem-estar e inclusão - 18h

- **Primeira sessão: Introdução à proteção da criança e aos direitos da criança**

Bem-estar físico, emocional, social e cognitivo; Reconhecer as necessidades das crianças; O que são os Direitos da Criança?; Papéis e responsabilidades dos professores/as como indivíduos com obrigações; Compreensão dos factores de proteção e de risco; Identificação e monitorização de sinais de sofrimento.

- **Segunda sessão: Criar um espaço seguro**

Reflexão sobre o que significa sentir-se seguro; Identificação dos fatores de risco nas nossas escolas; Discutir a questão da segurança física: Castigos corporais e violência sexual e de género; Abordar a questão da segurança comportamental: Disciplina positiva; Definir as regras de sala de aula com o grupo de alunos/as; Responder às necessidades de segurança social, emocional e cognitiva: Atividades e rotinas; Realizar atividades e rotinas de apoio; Identificar fatores de proteção nas nossas escolas; Planificar uma sala de aula segura.

- **Terceira sessão: Salas de aula inclusivas**

Promoção da diversidade; O significado de exclusão e inclusão; Sentir a exclusão; Identificar obstáculos e soluções; Criar estratégias de inclusão.

- **Quarta sessão: Ensinar competências de vida**

Reflexão sobre o que significam fatores de risco; Introdução às competências de vida; Ensinar competências de vida através da preparação de encenações; Aprendizagem social e emocional e respetivas competências e estratégias; Utilização de currículos de competências de vida.

- **Quinta sessão: Assegurar maior apoio às crianças**

Proteção e bem-estar da criança; Abordagem da questão de stress e do sofrimento como adultos; Mapeamento da comunidade; Dialogar com o pessoal responsável pela proteção infantil; Usar o seu mapa comunitário; Como reagir aos abusos; Testar métodos para fazer face aos abusos.

Módulo 3: Pedagogia - 16h

- **Primeira sessão: Organização da sala de aula**

O meu professor ou professora preferida; Os meus pontos fortes e os meus desafios; Organização proativa de sala de aula; Organização reativa de sala de aula; Cenários de organização de sala de aula; Soluções resultantes de discussões.

- **Segunda sessão: Aprendizagem ativa e estimulante**

Perguntas para reflexão e reflexão em silêncio; A importância de um vasto conjunto de estratégias de ensino; Praticar estratégias ativas de ensino; Demonstrações; Criar planos de ação para a implementação de estratégias nas aulas; Planear o trabalho de grupo.

- **Terceira sessão: Como interrogar**

A importância da comunicação recíproca ou bidirecional; Vantagens e desvantagens das perguntas fechadas e abertas; Diferentes níveis de perguntas; Elaborar perguntas segundo o modelo “ladder”; Fazer perguntas eficazmente; Responder às perguntas eficazmente; Elaborar um esquema “Fazer ou não fazer”; Pôr em prática as competências para interrogar.

- **Quarta sessão: Desenvolvimento e diferenciação da criança**

Ligar os pontos; As quatro etapas do desenvolvimento da criança; As etapas da diferenciação; Planificar a diferenciação para os seus próprios alunos/as.

- **Quinta sessão: Avaliação**

O que é a avaliação?; Definir avaliação contínua e somativa; Dar *feedback*; Estratégias de avaliação contínua; Criar um conjunto de ferramentas de avaliação contínua; Estratégias de avaliação somativa; Criar um plano de avaliação da unidade/matéria.

Módulo 4: Currículo e planeamento - 14h

- **Primeira sessão: Utilização do currículo**

Como saber o que ensinar?; A importância de respeitar uma sequência no currículo e na planificação; Examinar o currículo existente para identificar os seus elementos essenciais; Explorar e analisar o currículo em função do ano ou da disciplina / matéria; Certificar-se que o currículo é pertinente.

- **Segunda sessão: Planificação a longo prazo e objetivos de aprendizagem**

Como criar um esquema de trabalho; Criar um esquema de trabalho; Identificar objetivos SMART (específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e delimitados no tempo); Criar objetivos SMART; Desenvolver avaliações alinhadas com os objetivos SMART; Preparar esquemas de trabalho adicionais.

- **Terceira sessão: Planificação das aulas**

A importância da planificação das aulas; Características de uma boa aula; Visão geral do plano das aulas; Analisar os planos das aulas; Planificar uma aula em conjunto; Completar um plano de aulas de forma independente; Analisar por que a planificação das aulas é importante.

- **Quarta sessão: Como tornar as aulas relevantes e significativas**

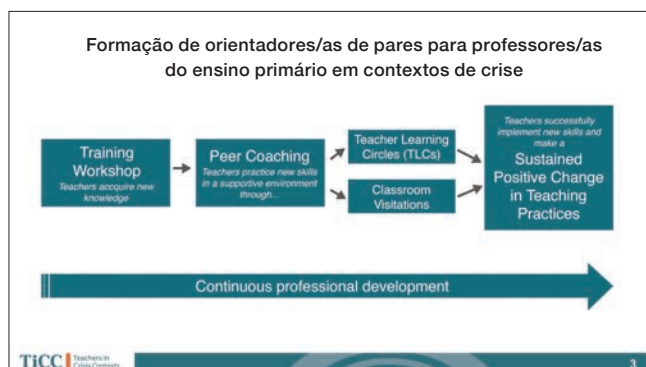
O que pode interessar os meus alunos e alunas?; A importância de dar aulas relevantes; Transformar as tarefas e os exemplos gerais em atividades significativas; Em Matemática; Em Literacia; Criar uma lista de recursos locais; Explorar formas de utilizar recursos locais na sala de aula; Revisão do plano das aulas; Reflexão e plano de ação que leve em conta os interesses dos alunos e alunas

Conhecimento da disciplina / matéria

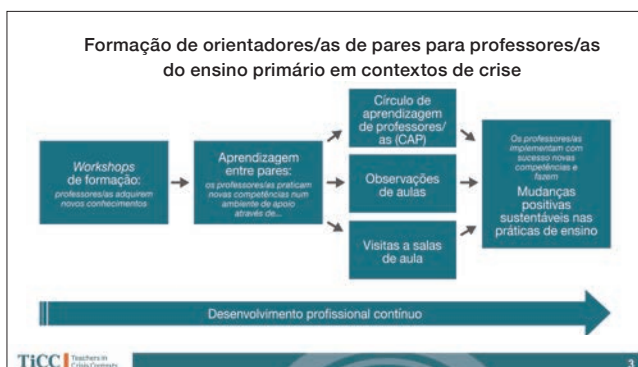
Área de competência-chave para professores/as não incluída nestes recursos de formação

Diapositivos

3 (Nível 1)



3 (Nível 2)



4

Dia 1

Função e responsabilidades de um orientador/a de professores/as

Sessão 1: Introdução à orientação entre pares e círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs)

5

Objetivos

No fim desta sessão, será capaz de:

- Descrever a função e as responsabilidades de um orientador/a de pares
- Identificar as principais qualidades de um orientador/a de pares
- Descrever o propósito de um ciclo de aprendizagem de professores/as (CAP) e a função do orientador/a de pares na organização e dinamização do CAP
- Explicar por que a orientação é uma componente importante no desenvolvimento profissional de professores/as

6

Quem é um orientador/a de Pares?

Um orientador/a de pares é uma pessoa que incentiva uma prática reflexiva e colaborativa entre professores/as e presta apoio às necessidades, objetivos e desenvolvimento profissional destes professores/as, utilizando uma série de técnicas (como círculos de aprendizagem para professores/as, observação e visitas à sala de aula, ensino em equipa, planeamento de aula conjunta, etc.).

7

Orientação no desenvolvimento profissional de professores/as (DPP)

Quais são as três competências que eu gostaria de desenvolver?	Do que necessito para desenvolver estas competências?

8

Círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs)

Um círculo de aprendizagem de professores/as (CAP) é uma sessão de partilha de grupo para ajudar a criar uma comunidade profissional de professores/as que se apoiam e se incentivam a responder às respetivas necessidades. O CAP possui 4 passos:

1. Celebrar os sucessos e avaliar as metas

2. Partilhar os desafios enfrentados na sala de aula e na escola

3. Brainstorming de soluções

4. Estabelecer metas (com base nas 4 principais competências da formação de professores/as) sobre como pôr soluções em prática

9

Dia 1

Função e responsabilidades de um orientador/a de pares

Sessão 2: Comunicação de apoio

10

Objetivos

No fim desta sessão, será capaz de:

- Identificar os quatro princípios da comunicação de apoio
- Praticar a escuta ativa e o questionamento reflexivo
- Descrever a importância da utilização da comunicação de apoio na orientação entre pares

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

10

11

Instruções para a escuta ativa

- Escolha um parceiro/a para falar primeiro e outro/a para ficar a ouvir primeiro.
- O orador/a terá **60 segundos** para partilhar as respetivas esperanças e preocupações relativas a tornar-se orientador/a de pares. Deve falar durante a totalidade dos 60 segundos.
- Depois dos 60 segundos, o/a ouvinte vai resumir o que o parceiro/a disse e fará 1 pergunta de acompanhamento.
- Troquem de papéis e repitam!

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

11

12

Questionamento reflexivo

A partir desta experiência, o que fará o professor/a no futuro?

Por que a experiência foi desafiadora? Como reagiram os/as estudantes (ou outras pessoas envolvidas)?



TiCC

Teachers in Crisis Contexts

12

13

Dia 2

Círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs)

Sessão 1: Compreender como as pessoas adultas aprendem e aplicam o CAP

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

13

14

Objetivos

No fim desta sessão, será capaz de:

1. Identificar os quatro princípios da aprendizagem das pessoas adultas
2. Explicar como a aprendizagem das pessoas adultas se relaciona com a orientação entre pares
3. Dinamizar um CAP utilizando comunicação de apoio

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

14

15

Instruções para a comunicação recíproca

Primeira tentativa:

1. Encontre um parceiro/a. Uma pessoa será o instrutor/a e a outra será o explorador/a.
1. Sentem-se de costas voltadas um para o outro, certificando-se de que não se veem.
1. O instrutor/a terá 2 minutos para guiar o explorador/a pelo labirinto. O instrutor/a NÃO PODE olhar para o explorador/a, e o explorador/a NÃO PODE fazer perguntas.

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

15

16

Instruções para a comunicação recíproca

Segunda tentativa:

1. Trabalhe com o mesmo parceiro/a.
1. O instrutor/a terá 2 minutos para guiar o explorador/a pelo labirinto.
1. Desta vez, o instrutor/a pode olhar para o que o explorador/a está a fazer, e o explorador/a pode fazer perguntas. Contudo, o explorador/a NÃO PODE ver as indicações do instrutor/a.

TiCC

Teachers in Crisis Contexts

16

17

4 princípios da aprendizagem de adultos

1. Envolvimento no processo de aprendizagem
2. Experiência como base da aprendizagem
3. Aprendizagem relevante e aplicável
4. Aprendizagem de resolução de problemas

É desta forma que APRENDE?



TiCC

Teachers in Crisis Contexts

17

18

Instruções para a aprendizagem de adultos

1. Defina, com palavras suas ou através de desenho, o seu princípio de aprendizagem de pessoas adultas.
2. Dê um exemplo de um momento em que aprendeu algo desta forma.
3. Explique como aplicará este princípio na sua função enquanto orientador/a de pares.

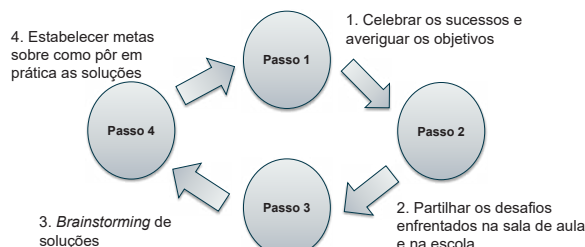
Todos têm 10 minutos para trabalhar em pequenos grupos. Depois voltaremos a apresentar a todo o grupo!

TICC Teachers in Crisis Contexts

18

19

Passos do CAP



TICC Teachers in Crisis Contexts

19

20

Praticar os CAPs

Cada participante terá 15 minutos para praticar a dinamização de um CAP. Os demais participantes representarão os professores/as.

1. Selecione um/a participante para representar o orientador/a de pares; as outras pessoas farão o papel de professores/as.
1. Selecione um desafio para debater no CAP.
1. Dinamize o CAP durante 15 minutos.
1. Depois de 15 minutos, cada grupo vai partilhar duas coisas que o orientador/a de pares fez bem e uma que podia ser melhorada.

TICC Teachers in Crisis Contexts

20

21

Dia 2 Círculos de aprendizagem de professores/as (CAPs)

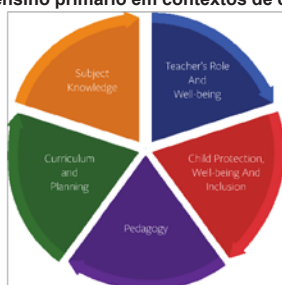
Sessão 2: Definição de metas nas 4 áreas principais de competência da Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise

TICC Teachers in Crisis Contexts

21

22

Principais competências dos professores/as do ensino primário em contextos de crise



TICC Teachers in Crisis Contexts

22

23

Objetivos

No fim desta sessão, será capaz de:

- Estabelecer metas nas 4 áreas principais de competência da Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise
- Explicar o propósito da Folha de acompanhamento de metas
- Identificar os passos no planeamento de um CAP

TICC Teachers in Crisis Contexts

23

24

Dia 3 Observações em sala de aula

Sessão 1: Observações em sala de aula

TICC Teachers in Crisis Contexts

24

25

Objetivos

No fim desta sessão, será capaz de:

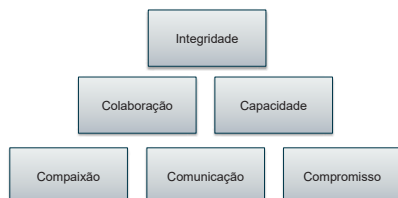
- Desenvolver relações positivas e de confiança com outros professores/as e outras partes interessadas na educação
- Distinguir a função do orientador/a de pares da função do supervisor/a
- Identificar as três componentes de uma observação em sala de aula
- Usar a comunicação de apoio nas reuniões pós-observação

TICC Teachers in Crisis Contexts

25

26

Seis pilares do desenvolvimento da confiança



TICCI Teachers in Crisis Contexts

26

27

Feedback da observação em sala de aula

Feedback da observação em sala de aula	Quem dá o feedback?	O que foi positivo?	O que foi desafiante de se ouvir?

TICCI Teachers in Crisis Contexts

27

28

Feedback construtivo

Promover informação descritiva e útil na compreensão das próprias ações para apoiar o desenvolvimento ou a melhoria de uma forma instrutiva e de apoio.

TICCI Teachers in Crisis Contexts

28

29

Orientador/a de pares vs. supervisor/a

Supervisor/a	Orientador/a de pares

TICCI Teachers in Crisis Contexts

29

30

Pontos fortes e melhorias na orientação de pares

Ponto forte: uma afirmação encorajadora, destacando uma ação positiva, bem-sucedida do professor/a ou de uma parte da aula

Melhoria: uma afirmação construtiva que apoia o aperfeiçoamento dos professores/as de acordo com uma estratégia de ensino particular ou de uma componente da aula

TICCI Teachers in Crisis Contexts

30

31

Instruções

1. Leia o cenário de observação em sala de aula com o seu parceiro/a
1. Resuma o que aconteceu na aula (as ações do professor/a, tema da aula, ações dos/as estudantes)
1. Identifique pelo menos 2 pontos fortes na aula (quantos mais pontos identificar, melhor!)
1. Identifique pelo menos 1 melhoria na aula (lembre-se de que para 1 melhoria deve indicar pelo menos 2 pontos fortes)

TICCI Teachers in Crisis Contexts

31

32

Questionamento instrutivo e de apoio

Questionamento de apoio: ajuda os professores/as a pensar no que funciona bem, concentrando-se nas componentes bem-sucedidas e positivas da respetiva prática de ensino e da aula. As perguntas de apoio centram-se nos sentimentos dos professores/as e incluem questões reflexivas sobre "sentimentos" e "factos".

Questionamento instrutivo: apoia os professores/as a pensar no que deve ser melhorado, ajudando-os a pensar no que podiam fazer de forma diferente no futuro. As perguntas instrutivas incluem perguntas reflexivas sobre "factos", "conclusões" e "futuro".

TICCI Teachers in Crisis Contexts

32

33

Encenação de uma reunião pós-observação

1. Trabalhar com o seu parceiro/a da atividade do cenário de observação em sala de aula (Documento de apoio 3.3)
1. Encenar a reunião pós-observação usando o Documento de apoio 3.5 como guia, com uma pessoa a atuar como orientador/a de pares e a outra como professor/a

1. Depois de 10 minutos, troquem de papéis

Lembre-se de usar a comunicação de apoio na sua encenação!!

TICCI Teachers in Crisis Contexts

33



**Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência**

Para mais informações sobre o TiCC:
Site: www.ineesite.org/teachers
E-mail: teachers@ineesite.org