Formação de Professores: Contributos da Investigação. 2026. © CIE-UMa
DOI: https://doi.org/10.34640/univmadeira2026amado

A HISTÓRIA REPETE-SE: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA PROBLEMAS ANTIGOS

Nélia Amado

Universidade do Algarve & Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações-CIDMA. namado@ualg.pt

Introdução

A profissão docente é uma das mais complexas e desafiadoras, mas vive, atualmente, uma profunda crise nacional e internacional (Flores, 2023). À semelhança do que sucede em diversos países, em Portugal assiste-se a uma escassez de docentes de todos os níveis de escolaridade. A desvalorização da profissão docente, económica e social, assim como a falta de condições têm contribuído para esta situação. Segundo Flores (2023), a profissão docente é pouco atrativa, não só por questões económicas, mas também pelo desgaste a que muitos docentes estão sujeitos. Em setembro de 2025, diversos órgãos de comunicação social divulgaram resultados de um estudo promovido pela Fundação Semapa, intitulado A Voz dos Professores: Motivações, Desafios e Barreiras ao Desenvolvimento da Carreira, que nos traça um retrato preocupante da situação. Cerca de 54% dos professores mais jovens pondera abandonar a profissão, sendo que um em cada cinco professores admite o abandono nos próximos cinco anos. A indisciplina na sala de aula, a necessidade de investir na saúde mental e bem-estar dos docentes, e a perceção de que os professores mais novos chegam às escolas com menor formação para responder aos múltiplos desafios da profissão, parecem contribuir para esta situação. Deste estudo saíram algumas recomendações que apontam, para a necessidade de criar condições para a retenção e valorização dos professores, a urgência em apostar na saúde mental e no bem-estar, assim como no desenvolvimento de estratégias de sala de aula para lidar com os problemas de indisciplina.

Em 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) apresentou uma Recomendação – Dimensões estruturantes da profissão docente – onde defende a criação de sistemas de apoio e de acompanhamento dos docentes que contribuam para a formação de professores mais preparados, dedicados e competentes. Também um relatório da OCDE (2024), destaca a necessidade de criar medidas que contribuam para uma formação de qualidade de novos profissionais. Defendem ainda, a existência de um período de indução para apoiar e orientar o novo professor de forma que este desenvolva um verdadeiro sentido de pertença à comunidade de prática a que aspira pertencer.

Vários estudos apontam que este apoio inicial na entrada na carreira docente pode ter impacto no aumento da satisfação com o trabalho docente (Bakker & Bal, 2010), na motivação e no envolvimento do novo professor, contribuindo para reduzir o risco de esgotamento e criar condições para manter os novos professores na carreira.

A escola é o verdadeiro local de aprendizagem do professor. É neste espaço que se dão inúmeras aprendizagens formais e informais, visíveis e invisíveis, que contribuem para a construção da identidade profissional de professor. Por esta razão e em sintonia com várias recomendações, defendo a necessidade de se criar um período de indução que facilite a integração dos novos profissionais na prática (Amado, 2007). Neste período de indução é necessário apoiar e orientar o professor de forma que este desenvolva um verdadeiro sentido de pertença à profissão. Este apoio pode ter impacto no aumento da satisfação com o trabalho docente (Bakker & Bal, 2010), na motivação e no envolvimento do novo professor, assim como para manter os novos professores na profissão docente, contribuindo para que cada um se possa tornar professor com um sentimento de bem-estar na profissão (Viac & Fraser, 2020). O bem-estar docente tem um forte impacto no desempenho dos seus alunos (Barber et al., 2007; Venkat & Spaull, 2015).

Na recomendação do CNE (2024), é defendida a criação de "programas de indução profissional para os professores que entram na profissão, concluída a sua formação" (p. 9).

Neste artigo apresento e discuto alguns aspetos do *mentoring* como estratégia de apoio e orientação, já implementada em muitos países. O *mentoring* é uma ferramenta essencial para acompanhar os novos professores no período de indução (Callahan, 2016; Dag & Sari, 2017; Hobson, 2020). Nos países tidos como referência na educação são desenvolvidos programas de *mentoring* para ajudar na ligação entre a formação inicial e a inserção na carreira e no desenvolvimento profissional.

Mentoring

O *mentoring* como estratégia de formação inicial e no acompanhamento de professores em períodos de indução tem sido implementado com muito sucesso em inúmeros países (Andrews & Quinn, 2005; Tonna et al., 2007). Como tal, existe um vasto e sólido corpo de investigação sobre a importância do *mentoring* na formação de professores (Amado, 2007).

Na educação, o *mentoring* é um processo multi-dimensional que envolve o suporte e a orientação pedagógica, afetiva e a socialização profissional (Andrews & Quinn, 2005; Wechsler et al., 2010;).

A docência é uma profissão eminentemente social que envolve um vasto conjunto de interações que dependem e afetam o bem-estar dos diversos atores envolvidos. Os novos professores estão em permanente interação com os outros membros da comunidade, tais como, professores, alunos, pais e encarregados de educação, dentro e fora da sala de aula.

É natural que um professor em início de carreira sinta dúvidas pessoais sobre a sua capacidade de lecionar aulas eficazes, de resolver situações de conflito ou indisciplina em sala de aula, ou até mesmo dúvidas ao nível dos conteúdos das diversas disciplinas que leciona. A falta de familiaridade com alguns conteúdos tem sido apontada como uma das principais fontes de insegurança, receio e ansiedade nos novos professores (Intrator, 2006). Por outro lado, professores cujas experiências em sala de aula são dominadas por emoções negativas, como ansiedade, podem ter mais dificuldade em se desviar do plano de aula estabelecido e, por vezes, acabam por recorrer a estratégias

mais rígidas, como repetição ou memorização, como forma de não correrem riscos. A predominância de experiências negativas durante o ensino pode ser um obstáculo para a construção de um bom relacionamento com os alunos, afetar o bem-estar do professor e conduzir ao desejo de abandonar a profissão como recentemente foi referido no Relatório do estudo promovido pela Fundação Semapa.

Nestas interações surgem diferentes reportórios, traços de cada uma das diferentes comunidades, que necessitam de ser compreendidas para que esta comunicação seja eficaz. É natural que, nos primeiros contactos, os novos professores desconheçam parte do repertório partilhado entre os professores e organização escolar, as práticas dentro das várias comunidades que fazem parte da comunidade profissional, sejam conselhos de turma ou de departamento. Por vezes, estas interações criam nos novos professores alguma ansiedade, insegurança, entre outros sentimentos, que podem dificultar o desenvolvimento de seu sentimento de pertença à comunidade (Amado, 2007; Dreer-Goethe, 2023;). Para atenuar estas dificuldades é importante que o novo professor sinta o apoio de outro professor disponível para ouvir as suas dúvidas e dificuldades, e o apoiar na tomada de decisões. Neste contexto, o *mentoring* é uma importante estratégia para facilitar a imersão de novos professores na prática e sobre a qual existe um corpo de investigação sólido que nos permite acreditar na sua eficácia.

O objetivo da mentoria é fornecer apoio, orientação e aconselhamento aos professores para que possam aprimorar as suas competências pedagógicas, sociais e emocionais e desenvolver-se profissionalmente. Este apoio pode ajudar a que este desenvolvimento seja mais célere, mas igualmente e acima de tudo, que motive o novo professor, que lhe garanta bem-estar e lhe permita realizar experiências bem-sucedidas.

Bakker e Bal (2010) apontam como a variável com maior impacto, do *mentoring* na indução de novos professores, o aumento da satisfação no trabalho e na redução do risco de esgotamento. Como consequência, os professores podem sentir-se mais motivados e estar mais envolvidos nas

diferentes tarefas e desafios profissionais. Esta será igualmente uma forma de criar condições para manter os novos professores na carreira.

A este propósito, Sundli (2007) que há vários anos que se debruça sobre o *mentoring* como uma forma de qualificação profissional de professores, na Noruega, defende que esta estratégia deve constituir um meio para o desenvolvimento de capacidades individuais, maximizando o potencial profissional e pessoal de cada professor, assim como o ajudar a aprender a controlar e gerir situações da sala de aula.

Uma relação de *mentoring* pode estabelecer-se de forma informal e natural, mas a investigação mostra que o *mentoring* é tanto mais eficaz quando é parte de um programa de desenvolvimento organizado e devidamente planeado, devendo envolver todos ou alguns dos seguintes aspetos: i) identificação das necessidades e interesses de desenvolvimento; ii) identificação dos pontos fortes e fracos, iii) planificação de aulas e produção de materiais; iv) observação de aulas e organização de observações.

Existem diversos modelos de *mentoring* na literatura (Amado, 2007). De uma forma concisa podemos afirmar que existem duas tendências principais: um modelo mais tradicional, em que o professor que desempenha o papel de mentor se assume como um modelo. E uma segunda, com o qual me identifico e defendo, em que *mentoring* é um processo de trabalho colaborativo que promove a partilha de ideias, de estratégias, de práticas, de materiais, envolve feedback, o desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade (Amado, 2007). De um modo geral, em qualquer das situações está patente a ideia de promover o bem-estar geral do professor (Dreer-Goethe, 2023).

Na Nova Zelândia, onde os programas de *mentoring* estão fortemente consolidados, quer na formação inicial de professores, quer na indução dos novos professores na carreira. Existem programas bem estruturados, numa perspetiva colaborativa onde nada é deixado ao acaso, nomeadamente a preparação cuidada dos professores que desempenham as funções de mentores. Thornton (2025) destaca que o *mentoring* é encarado como um

processo colaborativo que envolve aprendizagem recíproca e construção conjunta de conhecimento. Esta perspetiva de *mentoring* colaborativo contrasta com uma perspetiva mais diretiva onde o mentor é encarado como um modelo a seguir pelos mais novos. Na perspetiva colaborativa há 0uma grande atenção naquilo que são as necessidades dos novos professores em particular naquelas relacionadas com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica (Hennissen et al., 2008). Seguidamente, darei algumas ideias sobre o papel do mentor e das características que devem estar presentes nestes professores.

O professor *mentor*: competências e qualidades

O papel do mentor tem sido amplamente estudado nos últimos anos como relatam vários estudos (Carroll, et al., 2025; Hightower, 2025; Pritchard, Wiens, Brown, Thornton, 2025).

Embora a origem do termo mentor esteja ligada à mitologia grega, desde o século XVIII que surge na língua inglesa com o significado que atualmente lhe atribuímos. Contudo, as várias perspetivas de *mentoring* refletem-se diferentes formas de encarar este papel.

Merece unanimidade a ideia de que o professor que assume o papel de mentor deve ser um profissional de carreira, experiente que reúna várias características que facilitem o desenvolvimento e a integração dos novos professores. As suas funções devem variar de acordo com as necessidades do novo professor, os contextos locais e educacionais onde se insere (Dreer-Goethe, 2023).

Os diversos estudos citados defendem que a seleção de um mentor não deve ser deixada ao acaso, pelo contrário, deve ser cuidadosa e respeitar determinados critérios. O mentor deve ser um professor entusiasta pelo ensino, deve desempenhar com gosto a sua profissão, sentir gosto em ensinar e em partilhar conhecimento (Amado, 2007).

Numa relação de *mentoring* a comunicação é um elemento central, desta forma o mentor deve ser alguém que consegue transmitir a mensagem de forma que seja compreendida pelo outro. Deve mostrar empatia, atenção e respeito pelas ideias do outro, deve procurar compreender o ponto de vista do novo professor em vez de impor o seu. Deve saber colocar questões que ajudem o novo professor a refletir sobre as suas ideias. Acima de tudo, deve ser capaz de criar um clima de confiança que permita aos novos membros serem capazes de colocar as dúvidas, os receios, sem medo de julgamento (Amado, 2007).

O mentor também deve ser capaz de refletir sobre as suas próprias práticas. Ter capacidade para olhar para as suas práticas e ter uma atitude crítica em relação aos seus atos, característica fundamental para que os outros se tornem igualmente capazes de o fazer.

O mentor deve estar preparado para discutir as suas próprias práticas, com outros professores, sejam eles mais ou menos experientes. Deve estar preparado para ouvir os outros e também aprender com os outros. O saber ouvir é uma qualidade fundamental num mentor, assim como estar aberto a aprender com o novo professor. Por vezes, subsiste a ideia de que os novos professores apenas têm de aprender com os mais experientes. É necessário compreender que os mais novos também trazem novos conhecimentos que podem contribuir verdadeiramente para o conhecimento dos mais experientes, por exemplo, no âmbito da utilização das tecnologias no ensino e aprendizagem, entre outros aspetos.

O mentor deve ser capaz de ajudar os novos professores a colocarem em prática as suas ideias, os seus projetos, as suas propostas (Amado, 2007), mas também devem ser capazes de receber e aceitar ideias dos mais novos.

O papel de mentor deve ser assumido, preferencialmente, de forma voluntária. Ser voluntário não significa sem preparação, o que se pretende é que este papel não seja imposto a quem não o deseja desempenhar, não deve ser atribuído o papel de mentor a um professor porque é o mais velho do grupo. O mentor é um professor que tem vontade de partilhar experiências,

está disponível para partilhar a sua sala de aula, tem gosto pela profissão e acima de tudo tem disponibilidade para estas funções. É importante assegurar que os professores que se disponibilizam para desempenhar o papel de mentores são detentoras das características e que não procuram neste papel o exercício do poder sobre os mais novos.

Considerações Finais

Vivemos momentos difíceis, a falta de professores que assola o nosso país pode constituir uma ameaça ao sistema educativo. É necessário apoiar os professores que estão a entrar na carreira para contrariar as intenções de abandono da profissão docente. Os resultados da investigação (Frenzel, 2014) mostram que os professores que têm frequentemente experiências positivas no seu percurso profissional estão mais disponíveis para construir relacionamentos com os outros professores, estão mais abertos a realizar novas experiências, a inovar e usar novos métodos e estão mais flexíveis para lidar com os obstáculos e dificuldades. Em muitos países, o *mentoring* é uma importante estratégia na indução de novos professores na carreira docente, contribuindo para uma melhor integração profissional, para o seu bem-estar na profissão e, desejavelmente para contrariar o desejo de abandono da profissão. Em Portugal, embora existam recomendações para acompanhar os novos professores na profissão docente ainda estamos longe de concretizar esta medida. Contudo, nada impede que as escolas ou os agrupamentos tomem medidas para apoiar os novos docentes.

Referências

Amado, N. (2007*). O professor estagiário de matemática e a integração das tecnologias na sala de aula*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. http://hdl.handle.net/10400.1/722

Andrews, B. D., & Quinn, R. J. (2005). The Effects of *Mentoring* on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *78*(3), 110–117. https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.110-117

Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 189-206. http://dx.doi.org/10.1348/096317909X402596

Barber, M. & Mourshed, M. & Company, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through *mentoring* strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 83(1), 6–11.*

Carroll, G. Park, S., Chalfant, L., & Hall, A. (2025). Do epistemic beliefs matter for *mentoring*? Investigating mentor teachers' perceptions & approaches to supporting model-based science teaching. *Journal of Teaching and Teacher Education*, *167*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105212

Conselho Nacional de Educação (2024). Recomendação. Dimensões estruturantes da formação docente. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12(4), 336-349. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073

Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: enhancing or deprofessionalising the teaching profession? European Journal of Teacher Education 46(2), 199-202. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. Educational Research Review, 3(2), 169-186. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001

Intrator, S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, *57*, 232-239. https://doi.org/10.1177/0022487105285890

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

Pritchard, A., Wiens, P., Brown, C., Hightower, A. (2025). Teacher leadership and teacher *mentoring*: understanding the preparedness of mentors and their educational practices. *International Journal of Mentoring and Coaching in* Education. https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2024-0097

Sundli, L. (2007). *Mentoring* – A new mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 201-214.

Thornton, K. (2025). *Mentoring* preparation for New Zealand secondary school teachers: insights from an effective programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2024-0109

Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland E. (2017). Teacher *mentoring* and the reflective practitioner approach. International Journal of *Mentoring and Coaching in Education 6*(3), 210–227. https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032

Viac, C. and P. Fraser (2020), Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en.

Agradecimentos

Este trabalho é suportado pelo CIDMA ao abrigo do Programa de Financiamento Plurianual de Unidades de I&D da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, https://ror.org/00snfqn58), referências UID/4106/2025 e UID/PRR/4106/2025.