



Revista de Enfermagem | Journal of Nursing

Referência - Revista de Enfermagem

ISSN: 0874-0283

referencia@esenfc.pt

Escola Superior de Enfermagem de
Coimbra
Portugal

Alves Rodrigues, Manuel; Baía, Maria da Conceição
Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional
Referência - Revista de Enfermagem, vol. III, núm. 7, julho, 2012, pp. 199-205
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Coimbra, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239966013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional

Mediating and monitoring training, education and professional development

Mediación y acompañamiento en la formación educación e desarrollo profesional

Manuel Alves Rodrigues*

Maria da Conceição Baía**

Resumo

As políticas de educação e ensino superior reconhecem a importância da aprendizagem mediada, no complexo processo de desenvolvimento da cadeia educativa: da gestão da informação à construção de conhecimento e sabedoria para agir. Neste trabalho são apresentados alguns pressupostos da necessidade de mediação e acompanhamento e sintetizados os contributos de diferentes estratégias (*mentoring*, *coaching*, tutoria, assessoria pedagógica de projetos pessoais, supervisão pedagógica), considerando os seus pontos convergência. Esta reflexão crítica conceptual torna-se pertinente no contexto das discussões atuais, em torno do currículo escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: mentoring; tutoria; supervisão; assessoria pedagógica

Abstract

Education and higher education policies acknowledge the importance of mediated learning in the complex process of development of the education chain: from information management to the construction of knowledge and wisdom to act accordingly. This research study presents some assumptions of the need for mediation and follow-up, and summarizes the roles of different strategies (*mentoring*, *coaching*, tutorship, personal projects pedagogical advice, pedagogical supervision), taking into account their points of convergence. This critical conceptual discussion becomes relevant in current debates about the academic curriculum and the personal/professional development.

Keywords: mentoring; preceptorship; supervisory; pedagogical advice

Resumen

Las políticas de enseñanza y de la educación superior reconocen la importancia del aprendizaje mediado, dentro del complejo proceso de desarrollo de la cadena educativa: desde la gestión de la información hasta la construcción del conocimiento y de la sabiduría para actuar. En este trabajo se presentan algunos fundamentos de la necesidad de mediación y acompañamiento y se sintetizan las contribuciones de diferentes estrategias (*mentoring*, *coaching*, tutoría, asesoría pedagógica de proyectos personales, supervisión pedagógica), considerando sus puntos de convergencia. Esta reflexión crítica conceptual revela ser pertinente en el contexto de las discusiones actuales, en torno del currículo escolar y del desarrollo personal y profesional.

Palabras clave: mentoring; tutoria; supervisión; asesoría pedagógica

* Professor Coordenador Principal, Ph.D., Agregação, ESEnC, Coimbra [demar7@gmail.com].

** Professora Adjunta, MS, ESEnC, Coimbra. Doutoranda na Universidade Católica.

Recebido para publicação em: 26.10.11

Aceite para publicação em: 10.07.12

Introdução

A dedicação ao estudo e investigação da inovação pedagógica e do desenvolvimento pessoal de estudantes e profissionais conduz-nos a duas questões centrais:

Haverá uma forma de educar e aprender que realize plenamente e em simultâneo quem ensina e quem aprende, num clima de total concordância, de serenidade e bem-estar?

Os contextos de aprendizagem são por natureza espaços/tempo de construção e colaboração solidária, ou facilmente podem evoluir para dinâmicas reprodutivas, de tensão defensiva, ou mesmo conflito, seja latente ou expresso?

Numa perspetiva edgariana, a vida é complexa e imprevisível, onde o inesperado acontece. Hoje os contextos de aprendizagem e formação são cada vez mais complexos e inesperados, porque neles se movem pessoas, em tempos incertos, intensos e instáveis. Quase não damos tempo ao cérebro para criar padrões estáveis, pois, quer na moda quer na tecnologia, tudo aparece e se esfuma a uma velocidade quase simultânea, por vezes numa reprodução consumista sem sustentabilidade. A velocidade nos tempos modernos apela insaciavelmente à inovação e à mudança, numa dinâmica quase insustentável de satisfação não conseguida, onde não se cheiram as flores, onde não há tempo para saborear e agradecer a oferta, pois quando se tem uma coisa já se deseja a que não se tem.

No mundo, apesar de toda a beleza da vida, muitos giram como uma máquina reprodutora, apressada, e por vezes esmagadora.

Assim, quem nos ajuda a fugir ao atropelo dessa máquina, aprendendo a gostar do sabor daquilo que nós próprios construímos e procuramos, ao nosso ritmo, saboreando e partilhando as coisas simples, agindo com sabedoria?

Esta velocidade por vezes gera vazio que afeta os atores do processo educativo. Abre-se, assim, espaço a dificuldades e crises de desenvolvimento que precisam de ser compreendidas e acompanhadas. É nesses momentos que são bem-vindos aqueles que nos ajudam a arejar as nossas janelas e a relançar os nossos voos, sempre que nos encontramos cercados, indiferentes ou incapazes.

Neste trabalho, são apresentados alguns pressupostos da necessidade de mediação e acompanhamento, e

sintetizados os pontos de convergência de diferentes estratégias (*mentoring*, *coaching*, tutoria, assessoria pedagógica de desenvolvimento profissional).

Evidências da necessidade de mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento

A primeira evidência da importância pedagógica da mediação e acompanhamento resulta da análise do movimento recorrente da cadeia educativa.

A aprendizagem pode ser entendida através de um processo contínuo e helicoidal, do tipo «informação/conhecimento/sabedoria». Enquanto processo recorrente e não-linear, implica mudanças de ritmo, ganhos e perdas, paragens e avanços, e incorpora crises de desenvolvimento que precisam de ser percebidas atempadamente, prevenidas e mediadas.

O primeiro esforço de aprendizagem situa-se ao nível da apropriação e gestão dos fluxos de informação, que fustigam a mente humana através de diversos canais e estímulos sensoriais. Sabemos que, em função do excesso de estímulos em que vivemos imersos, o nosso cérebro se protege, criando um filtro a mais de 99% desses estímulos. Por outro lado, livra-se do ruído da informação desnecessária ou redundante, através de um mecanismo de armazenamento de longa duração ou do efeito de esquecimento. Hoje, um dos problemas que afeta a saúde dos jovens é precisamente a dificuldade em regular o excesso de informação, resultando em situações de ruído, que Cury (2005), em Pais brilhantes, professores fascinantes, definiu como o síndrome SPA de hiperatividade funcional, que deriva do efeito conjugado de excesso de estímulos, excesso de informação e pressão de consumo.

A pessoa precisa de aprender a gerir o fluxo de informação em função da sua pertinência, evitando o ruído, e para isso deverá treinar as capacidades mentais básicas da perceção, atenção e memória. O desenvolvimento destas capacidades é preditivo do desenvolvimento da inteligência que permitirá à pessoa, numa fase seguinte da cadeia, organizar os padrões de conhecimento útil, na extraordinária biblioteca do cérebro humano. Essas maravilhosas imagens organizadas em rede, como salientou Damásio (1995), em Erro de Descartes, permitem à pessoa encontrar as melhores respostas em função do espaço e tempo em que se encontra. Esta possibilidade de organizar padrões permite também compreender

a gênese de valores e reestruturar cognitivamente e metacognitivamente os conhecimentos em função de informação nova. Por este caminho se aprende a viver com sabedoria, agindo com competência em contexto imprevisível, sempre com o fim último de ser feliz e fazer os outros felizes, neste destino comum que é o nosso planeta.

O nosso sistema educativo organiza-se de acordo com a exigência complexa da cadeia educativa? Estão os educadores e aprendizes preparados para enfrentar o não-linear, o recorrente, o incerto, o inesperado? São criados os mecanismos de ajuda mediada para ajudar a vencer as barreiras e a aproveitar as oportunidades? Estamos a desenvolver competência de sabedoria comprometida com a vontade de aprender ao longo da vida e desenvolver uma ética de cuidado?

Daqui decorre que a segunda evidência da necessidade da mediação acompanhamento em pedagogia depende da relação e da definição do jogo de papéis que se estabelecem na interação entre educador e aprendiz, em contextos específicos.

Quando um educador assume um papel central de «eu sei como, eu digo-te, tu segues as minhas instruções», assume um papel *magister dixit* e a sua ação educativa tende a ser instrutiva. Muitos educadores tornam-se famosos sobretudo pela sua habilidade de oratória, capaz de prender a atenção e ser seguidos pelos seus próprios discípulos; outros porém, incapazes de ser explícitos e cativantes, tornam-se aborrecidos e até arrogantes. Evoluindo para um polo contrário da escala, situam-se os educadores com um paradigma «tu sabes como, eu pergunto-te, tu decides», jogam assim um papel de - descentralidade, simetria e reciprocidade. Neste papel, quer o educador quer o aprendiz assumem um paradigma totalmente diferente dos métodos disciplinares e expositivos. Mais centrados nas possibilidades das pessoas, exige das partes grande compromisso, abertura à experiência, envolvimento, respeito mútuo, solidariedade, capacidade de decisão e autonomia. Os educadores que são apreciados pelos seus discípulos tendem a integrar vários métodos pedagógicos, expositivos, interrogativos, demonstrativos e ativos, apoiados nas novas tecnologias, de forma a responder à oferta de uma modernidade com mais canais de informação e aos estilos específicos de aprender dos sujeitos e grupos, nas suas fases específicas de desenvolvimento.

A função do educador moderno implica cada vez mais o desenvolvimento de competências para agir em mediação pedagógica, orientando a ação em compromissos recíprocos e justos para ambas as partes. Ao educador é solicitada a força e ética para ajudar os seus orientandos a tornarem-se autores dos próprios percursos, a tomar decisões, resolver problemas, enfrentar a dúvida e o risco, e sobretudo serem proativos na busca das melhores experiências de desenvolvimento e aprendizagem. As estratégias educativas devem permitir a evolução de situações reais de aprendizagem de maior dependência para potenciais progressivos de confiança, orientação, apoio e autonomia. Esta missão não é fácil, pois a falta de tempo e de capacidade de organização, o excesso de solicitações académicas simultâneas e fortemente disciplinares e a falta de perfil dos orientadores são os principais motivos que os estudantes enunciam para desenvolver os seus percursos de forma autónoma. Por outro lado, a indisciplina em relação a compromissos mútuos são frequentes quer da parte do estudante quer da parte do docente orientador (Rodrigues, 2002; Rodrigues, Pereira e Ferreira, 2006). As responsabilidades podem ser distribuídas por professores e estudantes, porém as políticas institucionais por vezes não estão isentas de culpa, sobretudo quando são incapazes de gerar uma cultura protetora e incentivadora das estratégias não disciplinares.

Uma terceira evidência da necessidade de mediação e acompanhamento deriva das reformas do sistema educativo. Hoje, na Europa, após a Reforma de Bolonha, a tónica do processo educativo deveria supostamente passar de uma estratégia centrada nos conhecimentos para uma lógica centrada nas competências, respondendo ao mais alto nível da cadeia educativa e agir com sabedoria, demonstrando as suas competências em contexto. Os sinais de mudança são no entanto muito lentos, no discurso social, político e académico. Assistimos a uma escola tipicamente monodisciplinar, instrutiva, valorizando os conteúdos e os conhecimentos, os fatores de aprendizagem memorísticos, as avaliações por teste americano, numa lógica predominantemente reprodutiva e de massas. Não se fez a avaliação para perceber as causas da exclusão dos modelos de aprendizagem construída, como é o exemplo concreto da morte das áreas de projeto nas escolas, que se só se pode explicar por falta de recursos humanos

capazes e motivados para saber gerir novas dinâmicas de mediação de percursos abertos, de descoberta e de inesperado, que exige um maior envolvimento de tempo, cognição e afetos da parte de todos.

Teorias e modelos de mediação e acompanhamento

Um autor clássico que colocou claramente a teoria do desenvolvimento mediado foi Vigotsky (1989). De acordo com Vigotsky, o nosso estado real de desenvolvimento pode ser superado para um plano potencial superior, desde que se verifiquem ajudas em contextos socialmente favorecedores. Esta teoria sócio-histórica abre caminho à necessidade de aprender a desenvolver Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), criando pontes e andaimes que ajudam as pessoas a superar a sua situação real e evoluir para uma situação mais elevada a que potencialmente podem aceder.

Hoje, encontramos os mais variados modelos de atuação para mediar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. De forma sucinta, quais são algumas dessas propostas, em que pontos se aproximam, e quais os seus principais contributos para ajudar a construir programas de mediação pedagógica?

Mentoring e a ideia de orientação

Um indivíduo não se pode desenvolver somente por contacto com os seus pares, precisa de estar em contacto com os mais idóneos. A palavra *mentoring*, que não encontra equivalente em português, é derivada do personagem Mentor, da Odisséia, sábio amigo de Ulisses que ajuda seu filho Telémaco a ir em busca de notícias do pai, indicando a passagem do jovem para a vida adulta. Logo, o Mentor desempenha um papel de *expertise, modeling*. Figura prestigiada, capaz de ajudar o protegido, gerindo experiências e cargas emocionais intensas e de oferecer um mapa, nova linguagem, um espelho promovendo prática reflexiva e partilha de valores. A relação é central na execução do *mentoring*, os papéis evoluem de uma situação assimétrica para uma maior simetria. Nesse processo é preciso tirar o que há de melhor, elevar para o alto, forjando a sabedoria humana; ensinando menos e acompanhando mais, sendo por isso não uma intervenção sobre mas uma relação com. Na literatura surgem vários exemplos de estudos de *mentoring* aplicado à prática de enfermagem

(Andrews e Wallis, 1999) e educacional (Huybrecht, *et al.* 2010). Universidades nacionais e sobretudo estrangeiras têm desenhado e aplicado programas de *mentoring* no contexto de estratégias de excelência.

Tutoria e a ideia de ensino - aprendizagem

Verifica-se por vezes confusão entre os termos tutoria e *mentoring*. O *mentoring* é mais centrado na orientação e na relação entre duas pessoas e a tutoria nas estratégias de ensino e aprendizagem. Num modelo mais tradicional, o tutor está centrado na transmissão de conhecimentos e numa lógica de imitação, recorrendo à pedagogia do incidente. É o problema, a anomalia a disfunção que suscita a capacidade de resolução e permite construir as competências. Num modelo mais atual, o tutor é um facilitador que ajuda o aprendiz a familiarizar-se com novas experiências, refletindo, analisando e compreendendo, com deslocação do papel vertical para um mais horizontal, do tutor para a experiência. São observáveis diversas dimensões na ação tutorial na escola, considerando a experiência de aprendizagem o movimento da proximidade relacional, a distância reflexiva e o desenvolvimento e sucessões de sequências e alternâncias. Atualmente no espaço europeu são diversas as modalidades de tutoria curricular, académica ou formativa que as escolas e universidades procuram implementar (Simão *et al.* 2008).

Coaching e a ideia de treino e performance

Brilliant Coaching é um processo de conversação entre *Coach and Coachee*, sendo que o primeiro procura produzir o diálogo em comum, para benefício do segundo, num caminho da aprendizagem e progresso (Starr, 2008).

O Foco da ação do *Coach* é a pessoa individual e a conversação, ouvindo, questionando, refletindo (Catalão e Penim, 2010). De acordo com a *European Mentoring & Coaching Council, the International Coach Federation and the International Association of Coaching*, as palavras-chave das competências *core* do *coaching* são «*Knowledge, Relationship, Listening, Self-Management, Enquiry and Questions, Feedback, Goals, values and beliefs, Designing actions and tasks*». O *Coach* foca o real, o melhor do *Coachee*, e inspira-o no sentido de o potenciar. Encoraja-o à reflexão, é catalisador e incentivador do talento que existe em cada um para melhorar a sua performance,

eficácia e excelência. Ambos procuram o caminho mais eficaz para alcançar os objetivos fixados, usando os seus próprios recursos e habilidades, e deste modo necessitam de previamente contratar um plano de trabalho e responsabilidades mútuas.

Assessoria pedagógica e a ideia de aprendizagem e desenvolvimento dos projetos pessoais

O Método de Assessoria Pedagógica dos Projetos Pessoais (MAPPP) foi desenvolvido no contexto pedagógico de um projeto de desenvolvimento pessoal, na Escola Superior de Enfermagem Dr Ângelo da Fonseca, em Coimbra (Rodrigues 2002). O MAPPP integra, complementarmente, os pressupostos de diferentes modelos, em particular *mentoring* e *coaching*, e desenvolve-se numa dinâmica transversal e longitudinal ao longo do currículo e processo de aprendizagem, seguindo uma filosofia de investigação-ação. O Método de Assessoria Pedagógica dos Projetos Pessoais traz vantagens conjugadas de desenvolvimento pessoal e profissional, quer do assessor quer do assessorado e constitui um desafio para ambos no que concerne aos processos pedagógicos e didáticos e à natureza dos recursos a mobilizar (Saraiva e Rodrigues, 2011, p. 137).

Aplicado ao processo ensino aprendizagem, implica um modelo curricular dinâmico, recorrente, em simultaneidade transversal e longitudinal. Um formando assessorado por um professor, num plano sequencial sustentado, assume a autoria dos trajetos experienciais que permitem desenvolver os seus próprios projetos pessoais. Este processo inicia-se com a definição de linhas de acordo mútuo, tal como no *coaching*, seguindo os princípios dos contratos de desenvolvimento de Knowles (1986). Segue-se o enunciado de projetos pessoais, individualmente, uma vez que estão relacionados com o bem-estar subjetivo (Albuquerque e Lima, 2007). Estes enunciados e a sua classificação seguem a metodologia de Little (2006). A partir desses enunciados, é possibilitada a decisão sobre Áreas de Interesse específicas e prioritárias relacionadas com esses projetos pessoais enunciados e gera a possibilidade e criação de percursos experienciais para realização dos interesses priorizados. O processo é acompanhado de registo em portfólio dos eventos gerados pelos formandos, validação regular de progresso e aquisições em contexto de assessoria pedagógica planeada, partilha

experiencial entre pares, e reflexão retrospectiva e proativa.

Num primeiro passo, o estudante efetua uma análise reflexiva sobre o seu quadro de valores, estilos pessoais de aprendizagem e estratégias comunicacionais, tentando perceber a importância de colocar a pessoa no centro do cuidado. Desta análise reflexiva resulta uma síntese do enunciado dos seus próprios projetos pessoais, que gostaria de desenvolver ao longo do processo ensino-aprendizagem. Uma vez enunciados e categorizados os projetos mais significativos, do ponto de vista emocional e cognitivo, o estudante demonstra competências de decisão ao selecionar uma Área de Interesse (AI) dos projetos pessoais. Selecionada a AI, o estudante envolve-se no percurso de Desenvolvimento Experiencial (DE) da Área de Interesse (AI). O planeamento do percurso experiencial implica abertura à experiência e envolvimento na busca de oportunidades de aprendizagem, no campo social, institucional e de aprendizagem teórica e clínica. Nesta fase é muito importante a ajuda do professor assessor para estimular o pensamento lateral, abrindo o pensamento divergente na busca de várias oportunidades e fornecendo pistas de pessoas e contextos que podem ser ajuda e modelo para os estudantes caminharem. Todas as aquisições e artefactos são organizados em portfólio, pessoal e eticamente protegido, enquanto meio físico de evidências e meios de prova para validação das experiências e partilha. As provas das aquisições são regularmente partilhadas entre pares, a fim de aumentar a riqueza experiencial pela diferença. No final do curso os estudantes organizam o seu metaportfólio e procedem a uma Retrospectiva reflexiva sobre o percurso experiencial, com base em guião de análise, terminando com as orientações proativas no sentido do desenvolvimento profissional.

Supervisão pedagógica e a ideia de integração e formação

A supervisão tem lugar num tempo continuado em que um professor experiente procura orientar outro menos experiente, no seu desenvolvimento profissional. É um processo pedagógico no decurso do qual os profissionais aprofundam conhecimentos, desenvolvem competências e promovem relações entre seres humanos. Um processo em que um profissional experiente sustenta, orienta, ajude a refletir e aconselhe o profissional supervisionado na

construção do seu conhecimento, tendo em linha de conta a ecologia das situações. Este modelo, enquanto prática pedagógica, desenvolveu-se na Universidade de Aveiro por Alarcão e Tavares (2003), processo em que uma pessoa bem formada, com perícia e experiência, orienta outra através de procedimentos de reflexão e experiencição. De acordo com a *National Health Service Management Executive*, trata-se de um processo formal de suporte profissional e de aprendizagem que permite aos profissionais desenvolverem conhecimentos e competências. Vários modelos (de função, de processo, de relação e modelos terapêuticos) se desenvolveram para explicar a supervisão em diferentes contextos de desenvolvimento académico e profissional. Lynch *et al.* (2008) exploram diversas origens e definições de supervisão. Em Portugal verificou-se o impulso do estudo da Supervisão Clínica em Enfermagem, processo simultâneo de ação refletida e de construção pessoal (Abreu, 1997, 2003).

Os estudos sobre esta problemática tendem a crescer, como é exemplo o importante trabalho de Macedo (2012), em convergência com o crescente debate em torno das diretivas europeias sobre formação e desenvolvimento e também a ação estratégica da Ordem dos Enfermeiros (OE), sobre prática tutelada e definição das competências de supervisão clínica, no contexto do modelo de desenvolvimento profissional (*Board of Nursing*, 2011).

Conclusão

Em síntese, das abordagens ao acompanhamento e mediação, embora conceptualmente diferenciadas, encontram-se em linhas de força convergentes: processo complexo de educação, aprendizagem e transformação pessoal; pedagogia diferencial que respeita ritmos e ciclos; movimento temporal incerto; estratégia flexível de ajustamento pessoal, situacional; jogo constante de ajustamento de papéis (assimetria/paridade, distância/proximidade, presença/ausência); conjugação de lógicas (aprendizagem, desenvolvimento, formação, remediação, resolução de problemas); relação em presença (o que se passa entre, trabalho de interação, reciprocidade, aliança). Mediar e acompanhar, independentemente da denominação terminológica, é ciência e arte que integra sabedoria na ação. Uma arte que, pela

prudência e sabedoria que implica, faz evocar os princípios da metáfora do jardineiro: não regue demasiado, não alimente em excesso, pode só o necessário, e deixe as plantas crescer ao seu próprio passo, fertilize e replante só o necessário. Não dê muito pouco ou demasiado tarde, limpe com frequência. Aprecie o seu jardim e cada planta individual e partilhe o seu jardim com outros.

O maior desafio atual das instituições de ensino superior e empresas será a de ter a coragem de aplicar políticas institucionais de compromisso, com repercussão efetiva nos formandos e na cultura da comunidade institucional. Evitar os riscos da excessiva burocracia e gerar tempo e espaço para construir a relação e o gosto de alguma aventura criativa. Promover a formação de mediadores (mentor, *coach*, tutor, assessor ou supervisor) com perfil diferenciado, focados no crescimento das pessoas, capacitados em técnicas de mediação e acompanhamento capazes de desenvolver programas e envolver pessoas que possam expressar todo o seu potencial criativo.

Referências bibliográficas

- ABREU, W. (2003) – *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: que parcerias para a excelência em saúde*. Coimbra : Formasau.
- ALARCÃO, I. ; TAVARES, J. (2003) – *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra : Almedina.
- ALBUQUERQUE, I. ; LIMA, P. (2007) – *Personalidade e bem estar subjectivo: uma abordagem com projectos pessoais*. *Psicologia* [Em linha]. P. 1-30. Disponível em WWW:<URL: www.psicologia.com.pt>.
- ANDREWS M. ; WALLIS M. (1999) – *Mentorship in nursing: a literature review*. *Journal of Advancing Nursing*. Vol. 29, nº 1, p. 201-207.
- BOARD OF NURSING (2011) – *Professional development of portuguese nurses*. Lisboa : Ordem dos Enfermeiros.
- CATALÃO, J. ; PENIM, A. (2010) – *Ferramentas de coaching*. Lisboa : Lidel.
- CURY, A. (2005) – *Pais brilhante, professores fascinantes*. Cascais : Pergaminho.
- DAMÁSIO, A. (1995) – *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins : Europa-América
- HUYBRECHT S, [et al.] (2010) - *Mentoring in nursing education: perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship*. *Nurse Education Today*. Vol. 31, nº 3, p. 274-278. Epub 2010 Nov 12.

- MACEDO, A. P. (2012) – **Supervisão em enfermagem**. Santo Tirso : De facto editores.
- KNOWLES, Malcolm S. (1986) - **Using learning contracts**. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- LITTLE, B. (2006) - **Personal project pursuit**. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- LYNCH, L. [et al.] (2008) - Clinical supervision for nurses: an exploration of its origins and definitions. **International Journal of Psychiatric Nursing Research**. Vol. 13, nº 2, p. 1-19.
- RODRIGUES, M. A. (2002) - Projecto de desenvolvimento pessoal: metodologia inovadora na formação de estudantes de enfermagem. **Referência**. Nº 7, p. 51-68.
- RODRIGUES, M. A. ; PEREIRA, A. (2005) - Do projecto de desenvolvimento pessoal à construção do projecto profissional. In **ACTAS DO CONGRESSO NACIONAL DE ACÇÃO SOCIAL E ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO**. Universidade de Coimbra.
- RODRIGUES, M. A. ; PEREIRA, A. M. ; FERREIRA, C. S. (2006) – **Da aprendizagem construída ao desenvolvimento pessoal e profissional**. Coimbra : Formasau.
- SARAIVA, M. C. G. B. ; RODRIGUES, M. A. (2011) - Método de assessoria pedagógica de projectos pessoais dos estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem e Saúde**. Vol. 1, nº 1, p. 131-138.
- STARR, J. (2008) – **Brilliant coaching**. Harlow : Pearson Education.
- VEIGA, S. [et al.] (2008) – Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Vol. 7, p. 75-87.
- VYGOSTKY, L. S. (1989) - **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona : Crítica.

