

Filomena Maria da Rosa Coelho Semião

Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências de Educação

Ponta Delgada Setembro 2009

Filomena Maria da Rosa Coelho Semião

Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica, especialidade de Línguas.

Orientação Científica: Professora Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências de Educação

Ponta Delgada, Setembro de 2009

Ao Pedro.

Agradecimentos

À minha pequena grande família e à minha filha em particular;
À Isabel Cabral, à Fabíola Jael, à Margarida Castro, ao Pedro Medeiros;

Aos meus amigos;

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida Serpa;
Ao Conselho Executivo da escola onde se realizou o estudo,
aos professores tutores e aos tutorandos –
a todos a minha mais profunda gratidão.

Resumo

Este estudo, centrado na tutoria enquanto modalidade de ensino, aprendizagem e apoio, que simultaneamente desenvolve competências de integração, desenvolvimento pessoal e académicas, organiza-se de acordo com cinco grandes questões: a primeira, aprofundar a temática da tutoria nas vertentes histórica, social, económica e cultural; a segunda, caracterizar um programa de tutoria; a terceira, conhecer as perspectivas dos tutorandos sobre o programa tutorial; a quarta, analisar as perspectivas dos tutorandos relativamente ao impacto da tutoria no seu percurso educativo ao nível pessoal e académico; e, por último, identificar as características do tutor a partir da opinião dos tutorandos.

Na análise da evolução do conceito de tutoria ao longo dos tempos e também das práticas que actualmente a ela se associam – o *coaching*, a mentoria e a supervisão –, procuramos estabelecer traços comuns e distintivos entre elas. Assim, é comum às práticas referidas a técnica de questionamento e de escuta activa, assim como o estabelecimento de relações de apoio, marcadas pela confidencialidade e pela proximidade, sem contudo se perder o distanciamento que a relação profissional obriga; por outro lado, distinguem-se no que diz respeito aos seus objectivos específicos, ora mais direccionado para a resolução de uma situação pontual, o *coaching*; ora mais dirigida para o estabelecimento da integração do indivíduo numa nova situação (a entrada numa nova instituição escolar, num grupo ou turma) ou num novo ciclo de estudos, a *mentoria*; ora para desenvolver, com a participação activa dos implicados, um projecto de médio ou longo prazo, um processo de estágio ou a integração numa empresa, a *supervisão*.

O estudo empírico, realizado mediante inquérito por questionário, com uma amostra de trinta alunos integrados num programa tutorial de uma escola de São Miguel, incide tanto no levantamento de variáveis ligadas ao nível sócio económico e cultural dos tutorandos, percurso escolar e apoios (fora e dentro da escola), assim como nas percepções que têm sobre o impacto

da tutoria no seu desenvolvimento pessoal e académico e as características e competências que consideram essenciais para o desempenho do cargo de tutor.

As conclusões a que se chegou levam a pensar que o programa de tutoria em apreço se dirige a estudantes provenientes de um meio socioeconómico baixo, com um percurso escolar irregular, sendo que todos os alunos tiveram pelo menos uma retenção e apresentam necessidades de apoio, que se processa em termos de “aulas de apoio” em determinadas disciplinas, sobretudo as mais estruturantes do pensamento abstracto e da comunicação verbal (Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente).

Por outro lado, de acordo com as perspectivas dos alunos, a tutoria funciona em grupo e em termos individuais e dos professores tutores são privilegiadas as características relacionadas com a componente académica (saber explicar e ter capacidade para ensinar a aprender, por exemplo), sendo-lhes reconhecida, também, características pessoais, tais como a capacidade para escutar, conversar e orientar. Os tutorandos mostram-se satisfeitos com a tutoria em geral, mas sobretudo no que diz respeito à vertente académica.

Abstract

This study focuses on tutoring as a form of learning and teaching, which looks at the individual as a whole, by promoting his/her development in terms of academic as well as social skills. It draws on and builds upon five central aspects of tutoring: its historic, cultural and socio economic aspects; the description of a tutorial programme in a secondary school; the tutees' perceptions of the programme; their perceptions of the impact of tutoring on their level of achievement, both personally and academically; finally, the identification of the characteristics of a tutor based on the tutees' insights. Accordingly, the study aimed at building an insight on these matters as perceived by the students.

Chapters 1 and 2 aim at providing a broader understanding of the evolution of the concept of tutoring through times and the modern forms of practice that have emerged associated with it – *coaching*, *mentoring*, and *supervising* – including the similarities and the differences among them. There are several skills common to these roles: active listening, questioning and relationship-building skills, which promote a close, but professional, relationship based on confidentiality. These roles diverge, however, in terms of specific aims. While *coaching* is practical-problem-solving oriented, mentoring focuses on monitoring and assisting an individual's integration in a new situation and supervising on an individualized, longer-term task, as for example a training course.

Chapter 3 focuses on the investigation carried out through questionnaires, involving a group of 30 tutees that corresponded to all the tutees of a secondary school on the Island of São Miguel with a tutorial programme. The study describes the tutees' economic and socio cultural context, their schooling process, the support they had in and out of school to promote their success, their perceptions on how the tutorial sessions have improved their social and academic skills and the characteristics and skills they consider important for the role of a tutor.

The results of the study suggest that the group of tutees analyzed is socially and economically underprivileged, with an irregular schooling path and some unsuccessful outcomes,

and, therefore, were in need of remedial work, above all in Portuguese and Mathematics, which are essential for the development of communication and abstract thought.

This group of tutees had individual and/or group sessions and, according to their perceptions, the most important characteristics of a tutor are academically-oriented (to be able to explain and clarify doubts, to know how to teach how to learn, for example) although they also recognize the importance of some personal features, as for instance the capacity to listen to them and talk. The tutees seem to be satisfied with the programme, mainly in academic terms.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	i
<i>Abstract</i>	iii
Índice Geral.....	v
Índice de Quadros.....	vii
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPÍTULO I - ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE TUTORIA.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
1. Etimologia e Antiguidade Clássica.....	9
2. Da Idade Média ao Renascimento.....	13
3. Do Racionalismo ao Iluminismo.....	18
4. Séculos XIX e XX: Tutoria, Ensino Mútuo e massificação do ensino.....	27
CAPÍTULO II - LIDAR COM A DIVERSIDADE.....	36
INTRODUÇÃO.....	37
1. <i>Tutoring</i> : conceitos associados.....	41
1.1 <i>Coaching</i>	41
1.2 Supervisão.....	45
1.3 Mentoria.....	47
1.4 Tutoria.....	51
2. Tutoria em contexto escolar.....	56
2.1 Enquadramento legal.....	56
2.2 Competências e funções do tutor.....	58
2.3 Tutoria: combate ao insucesso e integração da diversidade.....	63
2.4 Sessões de Tutoria: estruturação e planificação.....	65

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE PRÁTICA DE TUTORIA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA.....	68
INTRODUÇÃO	69
1. Objectivos.....	70
2. Selecção e Caracterização da Amostra.....	70
3. Procedimentos e métodos de recolha de dados.....	72
4. Análise e discussão dos dados.....	74
4.1 Caracterização do aluno.....	75
4.2 Situação de estudo do aluno.....	80
4.2.1 Acompanhamento e apoio fora da escola.....	80
4.2.2 Hábitos de estudo.....	82
4.2.3 Frequência de aulas de apoio na escola.....	82
4.2.4 Estilo de estudo.....	83
4.3. Programa de Tutoria.....	84
4.3.1 Integração no programa de tutoria.....	84
4.3.2 Finalidade das sessões de tutoria e tipo de actividades.....	88
4.3.3 Grau de satisfação com as actividades realizadas.....	92
4.3.4 Impacto da tutoria.....	95
4.4 Perspectivas sobre as características do tutor.....	99
CONCLUSÕES	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	118
Anexo I.....	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	
Idade dos Tutorandos.....	75
Quadro 2.	
Ano de escolaridade frequentado pelo tutorando	76
Quadro 3.	
Retenções dos Tutorandos por ciclo.....	77
Quadro 4.	
Escalão correspondente ao apoio do SASE	78
Quadro 5.	
Habilitações académicas dos pais dos tutorandos	79
Quadro 6.	
Acompanhamento pelos pais ou outros adultos	80
Quadro 7.	
Ajuda nos estudos fora da escola	81
Quadro 8.	
Frequência de estudo fora da escola	82
Quadro 9.	
Frequência de aulas de apoio	83
Quadro 10.	
Forma(s) como gosta mais de estudar	84
Quadro 11.	
Tempo de Frequência no Programa de Tutoria	85
Quadro 12.	
Quem sugeriu o Programa de Tutoria	85
Quadro 13.	
Identificação do Tutor	86

Quadro 14.	
Razões pelas quais frequenta o Programa de Tutoria	87
Quadro 15.	
Frequência do Programa de Tutoria	88
Quadro 16.	
Actividades realizadas nas sessões individuais	89
Quadro 17.	
Actividades realizadas nas sessões em grupo	91
Quadro 18.	
Grau de satisfação com as actividades realizadas nas sessões individuais	93
Quadro 19.	
Grau de satisfação com as actividades realizadas nas sessões em grupo	94
Quadro 20.	
Impacto da Tutoria	95
Quadro 21.	
Responsabilidade de cada interveniente para a melhoria dos resultados escolares e crescimento pessoal	98
Quadro 22.	
Características do professor tutor	100
Quadro 23.	
Preferência sobre quem deveria ser o tutor	101

INTRODUÇÃO

Com a crescente autonomia atribuída às escolas, cumpre a cada instituição delinear perspectivas de rumo que passem pela assunção de que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” e de que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, artigo 2º, pontos 1 e 2). Para a consecução destes objectivos, é essencial que a escola diferencie as suas formas de intervenção, introduzindo medidas que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, através de uma efectiva utilização dos recursos existentes, ou da redistribuição dos mesmos, cumprindo, assim, os requisitos da equidade e da qualidade para que todos possam, de pleno direito, enfrentar com sucesso os desafios de uma sociedade cada vez mais globalizada e internacionalizada. De entre essas medidas, cabe destacar o Programa de Tutoria, que se tem vindo a apresentar como forma de “proporcionar uma escola de qualidade e de sucesso para todos”. No sentido de se aprofundar esta temática, o presente estudo incide sobre as perspectivas que alunos integrados num programa tutorial têm sobre o seu funcionamento e o impacto que ele exerce no seu desenvolvimento académico e pessoal. Incide, ainda, na exploração de características do tutor e tutorando.

A democratização da sociedade em Portugal após a Revolução do 25 de Abril e o subsequente alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, presentemente alargada até ao 12.º ano e/ou até à idade de 18 anos, colocaram novos desafios ao sistema educativo português, na medida em que a escola deixou de ser um local de homogeneidade para ser um local de heterogeneidade e individualização. Mais do que assegurar o acesso de todos os jovens à escolaridade, era necessário garantir que todos eles, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural, do seu nível de desenvolvimento físico, intelectual, afectivo e social, das suas formas de ser e de estar, vissem, efectivamente, as suas diferenças reconhecidas,

através da implementação de estratégias diversificadas que fomentassem a igualdade de oportunidades na aquisição do conhecimento e de competências essenciais para a sua integração social. Como afirma José Carlos Morgado (2001, p. 60), interpretando as palavras de Ana Benavente (1999), “sendo a educação um direito de todos, só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e através de propostas diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas”.

Já o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, vinha ao encontro desta escola inclusiva e “curricularmente inteligente” (Leite, 2001, p. 31), que se pensa a si própria, procurando formas de intervenção alternativas, de modo a possibilitar a consecução de objectivos comuns, apesar das diferenças, através da criação da figura do professor tutor (artigo 10º). De acordo com o referido Decreto, este cargo devia ser exercido por um professor que “mantenha um contacto lectivo directo e regular” com esse grupo específico de alunos (ponto 4), cabendo-lhe a ele a responsabilidade pelo acompanhamento do processo educativo de jovens integrados em programas de recuperação da escolaridade, ou em risco de insucesso repetido ou de abandono escolar precoce, entre outros (pontos 1 e 3), que revelem falta de acompanhamento próximo por parte das famílias, numa tentativa de encontrar uma solução para “a discriminação negativa com que os menos favorecidos chegam à escola” (Silva: 2005).

A legislação subsequente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, e a Portaria Regulamentar n.º 76/2009, de 23 de Setembro, estipulam a hipótese da existência de um tutor com competências ao nível do apoio na integração, aconselhamento e orientação, na articulação entre o currículo regular e a via profissionalizante ou profissional, no acompanhamento do desenvolvimento curricular, no estabelecimento da ligação com a família e os serviços de apoio, criando planos de prevenção do insucesso e do abandono escolares. Mais ainda se especifica que o tutor assume as funções do director de turma.

Para além de preconizar a elaboração de um plano de acção que promova a melhoria do desempenho académico, social e afectivo dos alunos em causa, evitando, assim, “a

desorganização do seu percurso escolar” (*Regulamento Interno* da Escola Secundária de Passos Manuel), o referido Decreto Legislativo Regional prevê a implementação de uma dinâmica colaborativa entre todos os intervenientes no processo educativo – professor tutor, alunos, Conselho de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação, encarregados de educação e técnicos de saúde ou acção social –, com diferentes graus de implicação, no sentido de proporcionar uma orientação personalizada com qualidade, porque atenta aos contextos e às necessidades reais de cada aluno. Assim sendo, a tutoria assume um carácter solidário e interactivo, procurando estimular o aluno, nas sessões de acompanhamento semanais previamente calendarizadas, a participar activamente na construção e na reformulação do seu plano de acção, numa tentativa de dar resposta imediata e efectiva às solicitações específicas de cada momento do seu processo de ensino e aprendizagem, sempre com o objectivo de o levar a construir o seu próprio conhecimento de forma autónoma e responsável. Como referem Breen e Littlejohn (2000), “all learning [...] requires intention and decision and, as the humanist psychologists discovered, learners work harder if they can explore and articulate their own ideas, ask their own questions and seek their own answers”. Este tipo de interacção subjacente ao programa de tutoria, que promove uma comunicação imediata e oportuna assente na negociação para a resolução conjunta de problemas, “is especially important for less motivated, culturally disenfranchised, and other at-risk groups; the bigger the gap between students’ backgrounds, ideals, and aspirations (if any), and the school’s institutionalized norms and purposes, the more crucial a responsive or contingent form of interaction will be, if we are to assist the students in their development” (Van Lier, 1996, p. 163).

Não se pode dissociar, portanto, o papel do professor tutor da sua função de educador e é nesta perspectiva que podemos encontrar, na legislação em vigor, um número significativo de pontos comuns nas funções por ele exercidas e pelo director de turma. De entre os vários exemplos, realçamos o estabelecimento da ligação entre a equipa pedagógica, os alunos e os encarregados de educação; a promoção da comunicação e de formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; a coordenação, em colaboração com os docentes da turma, da adequação de actividades, estratégias e métodos de trabalho à especificidade concreta de cada

aluno; o contacto com os encarregados de educação, mantendo-os informados sobre o processo educativo dos seus educandos e a procura de formas diversificadas de envolvimento dos encarregados de educação nesse mesmo processo. Pressupõe-se que é com base nesta sobreposição de competências que a própria legislação estipula que o professor tutor “assum[a] todas as competências do director de turma relativamente aos alunos sobre os quais exerce tutoria” (alínea e), do ponto nº 2, do artigo 91º do referido Decreto Regulamentar n.º 35/2006).

Urge, então, questionar se, ao contrário do que a lei prevê, não seria mais profícuo, quer para a instituição escolar quer para os alunos, reequacionar o programa de tutoria, atribuindo a função de professor tutor ao director de turma, mas prevendo-se, obviamente, a possibilidade de outras alternativas. Não é, afinal, um dos requisitos básicos para o exercício do cargo de professor tutor que este tenha “um contacto lectivo directo e regular com os alunos”, para um maior aprofundamento das relações interpessoais e um estreitamento dos laços afectivos, essenciais para criar um clima facilitador da aprendizagem? Quem na escola passa mais tempo com os alunos do que o director de turma? Para além da sua disciplina, não lecciona ele, ainda, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica? Não estão os objectivos pressupostos para esta área curricula associados a alguns dos problemas que afectam os alunos sujeitos ao programa de tutoria? Por outro lado, importa ainda interrogarmo-nos se a acumulação destas funções traria um acréscimo efectivo de trabalho ao director de turma, superior ao que lhe seria exigido como colaborador do professor tutor, caso esse cargo fosse atribuído a um outro docente da turma.

Preocupada com a “rejeição da indiferença à diferença”, para utilizar as palavras de Luiza Cortesão (2000, p. 43), a escola que foi objecto deste estudo desenvolveu esforços no sentido de encontrar novas propostas pedagógicas complementares às actualmente existentes, que viabilizem o sucesso educativo de todos os alunos, para que a sua inclusão não corra o risco de ser apenas aparente, proporcionando efectivamente uma real igualdade de oportunidades a todos os que nela realizam o seu percurso escolar. No nosso entender, a implementação de um Programa de Tutoria, poderá, eventualmente, constituir uma das possíveis formas inovadoras de promover a obtenção de igualdade na distribuição de sucessos.

Efectivamente, uma das questões mais complexas da escola de hoje diz respeito ao (in)sucesso educativo e aos factores que condicionam o desempenho escolar dos alunos. São numerosos os estudos e os autores que, nas últimas décadas, se têm debruçado sobre este fenómeno. Benavente (1980, *passim*) considera que a problemática do insucesso escolar possui um carácter *massivo*: por afectar uma percentagem considerável de alunos, o que entra em contradição com os objectivos que defendem uma escola para todos; *constante*: pois, percorre vários níveis de escolaridade; *precoce*: dada a incidência verificada nos primeiros anos de escolaridade; *selectivo*: por afectar particularmente os jovens provenientes de meios desfavorecidos; e *cumulativo*: por ser um fenómeno repetitivo ao longo do percurso escolar do aluno. A autora descreve-o, ainda, como “um fenómeno relacional em que estão implicados: o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida [...]”. Nesta mesma linha de pensamento se inscrevem outros autores, nomeadamente Almeida *et al.* (2005, p. 3629) que mencionam a existência de estudos sociológicos e de investigação psicológica, os quais apresentam diferentes factores que condicionam o (in)sucesso escolar. No que se refere aos estudos sociológicos, estes autores salientam variáveis como os padrões culturais, a linguagem e até mesmo “o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença”. Já no caso da investigação psicológica, evidenciam-se as variáveis pessoais do aluno e do professor, entre outros factores, nomeadamente as expectativas dos professores e o relacionamento interpessoal nas escolas.

Benavente (1980, p. 9), ao sistematizar as teorias explicativas para a questão do insucesso escolar, salienta: a teoria dos “dotes” individuais, a teoria do “handicap” sócio-cultural e a teoria sócio-institucional, sendo que as duas primeiras se centram no aluno e a última na escola. No que diz respeito à primeira, esta assenta no pressuposto de que a inteligência é hereditária e que pode ser medida através de testes, responsabilizando o aluno pelo seu sucesso/insucesso sem comprometer a escola. Almeida *et al.* (2005, *passim*) também corroboram esta ideia,

afirmando que durante muito tempo a inteligência era entendida como algo imutável e que a escola não tinha qualquer poder para influenciar o seu desenvolvimento. Benavente refuta a exclusividade desta teoria, apoiando-se na ideia de que “a constatação da selectividade social do insucesso, evidenciada pelas estatísticas e trabalhos de sociólogos da educação, tirou à teoria dos dotes muito do seu impacto público”. Relativamente a esta segunda teoria, que atribui a responsabilidade dos diversos níveis de desempenho dos alunos às suas diferentes “bagagens” sócio-culturais, a autora considera que a grande limitação desta corrente, à semelhança da anterior, é não equacionar “em geral o insucesso escolar como fenómeno relacional” entre o aluno e a instituição educativa. A investigadora defende por isso que o insucesso resulta “de uma relação negativa entre alunos de determinados meios sociais e a instituição escolar” e apresenta a terceira teoria – a da corrente sócio-institucional. Aliando a dimensão social e institucional, esta teoria diferencia-se das anteriores na medida em que coloca a tónica do insucesso não no aluno, mas na instituição escolar. Caberá então às instituições de ensino identificar os obstáculos ao sucesso dos seus alunos e encontrar formas de intervenção que promovam uma escola mais eficaz e democrática. Estas formas de intervenção passam necessariamente pela acção dos professores, podendo estes ser promotores de (in)sucesso, consoante as suas crenças e práticas.

Na mesma linha de pensamento, Roazzi e Almeida (1988, p. 54) consideram que “os professores são os catalizadores do processo educativo” e as suas competências científica e pedagógico-didáctica podem promover o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos. De acordo com estes autores, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser optimizado se o professor recorresse às experiências e ao capital cultural dos alunos, valorizando, assim, a integração de novos conhecimentos nos anteriormente adquiridos e, por consequência, promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas. Esta problemática é também abordada por Gomes (1987, p. 170), que destaca a “influência que a escola e os professores (através da interacção na sala de aula) têm na produção do insucesso escolar em geral e, muito especialmente, no que afecta com particular intensidade, jovens provenientes de certos meios sociais.” Partindo do conceito de “cliente ideal”, de Becker, este autor afirma que as expectativas que os professores

têm relativamente aos alunos são efectivamente condicionadas pelo meio sócio-cultural de onde estes provêm, podendo contribuir, assim, para o sucesso ou o insucesso dos mesmos. A tónica é colocada novamente na instituição escolar, sendo os professores responsabilizados por aquilo a que este autor, reportando-se a Rosenthal e Jacobson (1977), denomina de “certa modalidade de insucesso escolar”. Também Almeida *et al.* (2005) voltam a referir a importância que as expectativas que o professor deposita nos alunos, condicionadas por factores como o contexto sócio-cultural dos mesmos, contribuem para a criação dos padrões de “mau” e “bom” aluno.

Verificamos, deste modo, que muitos dos estudos até agora realizados sobre as causas do insucesso escolar dão ênfase por um lado a variáveis sociais e culturais, por outro lado a variáveis associadas à instituição escolar e aos docentes.

É, portanto, no sentido de procurar entender as potencialidades da tutoria enquanto modalidade de ensino, aprendizagem e apoio, que este estudo se orienta, percorrendo os vários significados a ela atribuídos ao longo dos séculos, clarificando os significados actuais, dada a sua grande flexibilidade, e, por último, descrever o funcionamento de um programa de tutoria numa escola da Ilha de São Miguel a partir da perspectiva dos alunos. Neste sentido, o Capítulo I é dedicado à perspectiva histórica e evolução do conceito de tutoria, o Capítulo II à especificação do que actualmente se entende por essa modalidade de ensino e a outras a ela associadas, para, no capítulo III se descrever um programa de tutoria, de acordo com os dados recolhidos através de inquérito por questionário aplicado a alunos nele integrados. E daí retirarem-se algumas conclusões que levem a uma melhor compreensão de como os alunos entendem e avaliam o referido programa.

CAPÍTULO I

ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE TUTORIA

INTRODUÇÃO

A principal cause for the lack of a unified history of tutoring may be that the concept of tutoring has been called so many different names and that it exists only as a jumble of related terms dispersed over 2,500 years of social history.

Gordon e Gordon (1990, p.2),

O conceito de tutoria em educação sofreu profundas variações de sentido ao longo dos séculos, consoante a época, o país e a cultura em que era aplicado, e muitos foram os vocábulos introduzidos no Mundo Ocidental com significados idênticos ou afins, desde os *paídagogós* ou os *rhetores* da Antiguidade Clássica, passando pelos *escalastre* ou *candidatus* das Idades Média e Moderna e os *peer tutors* ou *Erziehungskuenstler* da Idade Contemporânea, aos *mentores* ou *supervisores* da actualidade, só para citar alguns exemplos (Gordon & Gordon, 1990, pp. 1-7). Não é de estranhar, pois, a dificuldade com que os investigadores se deparam ao tentar encontrar uma definição única para este conceito e, ao mesmo tempo, descortinar, no meio de um emaranhado de termos, quais os que efectivamente estão relacionados com tutoria.

A inexistência de uma terminologia uniforme obriga a um excursão histórico sobre o conceito de tutoria, as várias acepções que tomou e as práticas pedagógicas e didácticas a ele associadas. Neste sentido, este capítulo dirige-se, sem a pretensão de fazer História da Educação, ao levantamento das várias correntes culturais, filosóficas, políticas e pedagógicas das várias épocas, naquilo que nelas se pode reconhecer como prática da tutoria, enquanto método de ensino e de formação integral do indivíduo.

1. Etimologia e Antiguidade Clássica

Tutela e tutoria têm uma raiz etimológica comum – *tueri*, verbo latino que significa “proteger”, “defender”, “cuidar”, “zelar por”, “supervisionar”, “governar” –, surgindo frequentemente

como sinónimos. Todavia, enquanto a primeira se associa a uma acção jurídica, o exercício da autoridade legal sobre uma pessoa menor ou interdita, a segunda apenas retém o sentido mais lato: a acção de preservar, proteger, defender, amparar. Neste sentido, a primeira forma de tutoria é a da família, que transmite as tradições e os valores fundamentais para a existência, mesmo que oralmente, provendo os seus elementos de competências práticas que garantam a continuidade de crenças, religiões e leis, nucleares para a sobrevivência e a identidade comunitárias, conforme se pode ver nas tradições judaica, suméria ou em outras civilizações pré-clássicas, onde não existiam escolas e a instrução era garantida pelos pais, sacerdotes ou homens sábios.

Quando a família deixou de poder garantir uma formação que respondesse à exigência social de competências mais especializadas, delegou parte das suas funções educativas em figuras tutelares que servissem de modelo, encaminhassem as crianças na sua formação física e intelectual e zelassem pela conduta moral e cívica daqueles que tinham a seu cargo ou guarda (Pereira, 1975, p. 312).

Foi na Antiguidade Clássica, nomeadamente na civilização grega e romana, que a tutoria assumiu relevo. Inicialmente, a educação era dirigida para o desenvolvimento físico, mas progressivamente alargou-se a outros domínios – música, dança, canto e poesia –, sendo com os Sofistas, “os primeiros professores e conferencistas” (Pereira, 1975, p. 382), que se deu a formação de um currículo de estudos (*idem*, 1975, p. 313), incluindo disciplinas como a Gramática, a Dialéctica e a Retórica, mas também a aritmética, geometria, astronomia e música. Itinerantes e remunerados, estes filósofos aproveitavam qualquer ajuntamento de pessoas para demonstrarem o seu saber, sendo, muitas vezes contratados como tutores de jovens que pretendiam vir a fazer carreira política, munindo-os de conhecimentos técnicos (“*techne*”) necessários ao desempenho de funções públicas.

Enquanto os Sofistas privilegiavam a retórica, os discursos longos e o ensinamento à aristocracia, em troca de dinheiro e hospedagem, Sócrates, na *Pólis*, através do diálogo e acreditando na reminiscência, levava o outro a construir o seu próprio conhecimento. No diálogo de *Ménon*, é mesmo comparado a um Torpedo, peixe que dá descargas eléctricas, a fim de fazer

reagir aqueles que o tocam (Barnier, 2001, p.17), como forma de fazer sobressair a sua capacidade de estimular o raciocínio do seu interlocutor. Conhecido por Maiêutica, o sistema de ensino de Sócrates é, portanto, uma forma de pedagogia que centra no indivíduo a construção do seu próprio conhecimento, induzindo-o ao raciocínio e à descoberta daquilo que pensava não saber. Platão, por seu turno, emulando o seu Mestre, utilizou o mesmo método, articulando-o com palestras mais formais. Colocava problemas aos seus seguidores que teriam de os resolver de forma crítica. Daí o seu ensino já se desenrolar na Academia de Atenas, onde o diálogo entre o discípulo e o Mestre mítico estimulava o pensamento, aguçava a razão na procura da verdade ideal.

Para além desses dois fundadores da tutoria enquanto processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, é de realçar o percurso existencial de Aristóteles como exemplar naquilo que a tutoria pode ter de sucesso. De facto, relativamente novo ficou órfão e foi tutorado por Proxénio; já em Atenas, contratou tutores da escola de Platão, frequentou a escola de Isócrates e a própria Academia de Platão, tornando-se de tal modo eminente que o próprio Mestre o considerou “the mind of [his] school” (Gordon & Gordon, 2001, p. 15). Após a morte do seu Mestre, abandonou Atenas, foi tutor de Alexandre o Grande da Macedónia, regressando passados treze anos para fundar a sua escola, o Liceu, onde ocupava as manhãs a ensinar um grupo restrito de alunos sobre argumentação filosófica, a tarde a lições de retórica e dialéctica a um público mais vasto, coadjuvado por escolares mais antigos (Abbagnano, 1976, pp. 235-236).

Se da civilização grega a figura que sobressai é a de Sócrates, no que diz respeito à tutoria, é inegável que, na romana, é inultrapassável a figura de Quintiliano, dado que liberta a tutela da criança do enquadramento familiar, considerando que a sua educação deve desenvolver-se essencialmente pelo contacto com o colectivo, ao contrário do que era prática comum entre a elite romana. Neste sentido, defende que a criança saia do seio familiar para aprender com o *primus magister*, um mestre sábio, e contactar com outras crianças, porque esta seria a forma mais enriquecedora de aprendizagem, na medida em que a criança se relaciona com os seus pares, os imita, os emula, em suma, adquire conhecimentos vários, por haver uma maior oferta de

aprendizagem e formas mais propícias de aprender (Barnier, 2001, p. 18). Dito de outro modo, a defesa de Quintiliano da aprendizagem colectiva tem a ver com o facto de, por um lado, ela favorecer a transmissão de conhecimentos, por outro, permitir uma maior socialização e, portanto, uma melhor aprendizagem da vida.

É o mesmo Quintiliano que identifica três tipos de tutores domésticos na Roma antiga (Gordon & Gordon, 1999, p. 23): em primeiro lugar, uma ama que acompanhava a criança até aos três anos de idade; depois, um “pedagogue” (escravo grego) que devia ser um modelo moral e intelectual, mas também aquele que ensinava as primeiras letras e o iniciava nas virtudes romanas; aos 7 anos, no “ludus” (escola primária), o mesmo “pedagogue” garantia a sua segurança e a sua moralidade, ao mesmo tempo que supervisionava a competência do professor. Por vezes chamado de “pedisequis”, “comes”, “custus”, “rector”, vê-se como as funções dessa figura se começaram a dispersar e a tornar-se difusas. Até porque assumiam outros títulos, conforme fossem pagos e residissem na casa dos tutorandos (“domi”), ou não, apenas aí se dirigissem a fim de leccionar (“fori”).

Esta profusão de designações leva Quintiliano a criticar a prática excessiva da tutoria assumida nesses termos, em detrimento da aprendizagem colectiva, até porque essa era uma tradição grega, virada para o pensamento filosófico e não para a vida social e pragmática pela qual os romanos pugnavam. Por outro lado, este pensador criticava a preferência da elite romana pela tutoria doméstica, devido à crença de que assim o estudante ficaria protegido da imoralidade e da corrupção, porque pensava que nem sempre os tutores eram bem formados e, assim sendo, passariam a sua própria ignorância ao pupilo. Considerava, ainda, que um bom orador só se faz em confronto com os outros; por isso defendia a construção do saber como acto colectivo, mas sob a supervisão de um tutor que daria indicações e definiria objectivos, tarefas para as quais é necessário pouco tempo, refutando, desta forma, a opção romana de que “a tutor of one student could offer more than a teacher of many” (Gordon & Gordon, 2001, p. 24).

Em síntese, Quintiliano preconizava a criação de um método romano que privilegiasse a oratória e a discussão, enquanto forma colectiva de transmissão de conhecimento, da supremacia

da lei e da retórica romanas, ao contrário do método grego em que o diálogo filosófico infundável se centrava no Mestre mítico, que dirigia o pensamento do tutorado.

2. Da Idade Média ao Renascimento

A verdade é que o sistema romano de tutoria predominou na Idade Média. A Igreja utilizou os clérigos como tutores de senhores e imperadores, divulgando e defendendo a literatura clássica que, de outro modo, se teria perdido. Manteve-se, porém, o princípio de que a tutoria se devia processar entre apenas um tutor e um tutorando, ou seja, um instrutor podia ter a seu cargo vários tutorandos, mas a tutoria fazia-se individualmente. Neste sentido, é particularmente significativo o caso português.

Portugal, um país fundado na Idade Média, preconizou o exemplo acabado da influência da Igreja no ensino. Conforme Rómulo de Carvalho (1996) e Rui Grácio (1988), a situação da educação em Portugal sofria de um acentuado atraso em relação a outros países europeus, sendo o ensino essencialmente conventual e episcopal (Rómulo, 1996, p. 40), mas Rogério Fernandes, ao caracterizar o método de ensino da leitura que na Idade Média se utilizava, distingue “escola pública” de “escola doméstica”, num artigo intitulado “A história da educação no Brasil e em Portugal – Caminhos cruzados”, referindo ainda a existência de “Mestres”, que ensinavam essencialmente rapazes, e “Mestras”, cuja acção se dirigia aos elementos femininos. Por outro lado, o último autor distingue “clérigos” de “leigos”, dependendo do material didáctico que utilizavam para ensinarem a ler e a escrever. Os primeiros recorriam a textos impressos das bibliotecas dos conventos onde eram formados ou viviam, enquanto os segundos utilizavam transcrições manuscritas de processos judiciais e públicos. Este último facto, mais tarde, espanta e é objecto de crítica de Humanistas italianos que visitam Portugal.

Não se pode esquecer, também, que é na Idade Média que a universidade se institucionaliza e nela se expande o papel do tutor, sobretudo com a criação do *New College* de Oxford (1379), conhecido como o berço do sistema *tutorial*. Até esta data, não se dava, estatutariamente, grande importância à educação dos alunos, sendo prioritária a administração

económica e a vigilância do cumprimento das normas. Com William de Wykeham, fundador do *New College*, estipula-se que os alunos mais velhos, os “seniors”, assumissem a responsabilidade de dar assistência aos mais jovens. Eram esses veteranos que tinham a seu cargo a preocupação com o comportamento e o aproveitamento académico dos “juniors”, os alunos mais novos, sendo uma espécie de guardiões da conduta moral e da fé religiosa. O “Dean”, figura que titulava e dirigia cada aluno nos seus estudos, passou a ser coadjuvado pelo que mais tarde se designou de “College Tutor”, “professor credenciado que dirige pessoalmente os estudos dos alunos que lhe foram confiados” (Balcells & Martin, 1985, p. 66). Todavia, o termo “tutor”, na nomenclatura inglesa, só surge no final do século XVI, nos estatutos do Brasenose College de Oxford, para designar os professores que acompanhavam, dentro do College, o trabalho pessoal de cada aluno, ao lado dos magistrais que, fora do College, ministravam as lições. Pouco a pouco, a função de tutor foi assumindo características especificamente educativas e didáticas em detrimento da de guardião e, no século XVII, o seu trabalho era reconhecido. Em Cambridge, o tutor manteve a sua função de guardião da conduta moral e da fé religiosa, cabendo a orientação dos estudos a um supervisor.

A criação da Universidade em Portugal merece particular referência, perante as vicissitudes por que passou, ora sediada em Lisboa, ora em Coimbra, só definitivamente fixada nesta última cidade no reinado de D. João III, no século XVI. Inicialmente criada como Estudo Geral em Lisboa por D. Dinis, sob insistência de prelados (Carvalho, 1996, p.98), a sua função era a de transmitir e receber os conhecimentos já existentes sem a preocupação de os aumentar com outros novos, daí que o método de ensino assentasse na repetição e na memorização de textos previamente escritos (*idem*, p. 58) por parte dos “lentes”, que posteriormente os faziam passar aos alunos, muitas vezes denominados por “escolares”. De relevar que os grandes Mestres da Universidade portuguesa eram, preferencialmente, estrangeiros, ou portugueses que tivessem estudado fora do país. Já com o Estudo Geral estabelecido em Coimbra, em 1357, há notícia de que as lentes expandem a sua acção para fora da instituição a que pertenciam, aparecendo, deste

modo, a figura do moderno “explicador” (Carvalho, 1996, p. 77), que leccionava em casa e, apesar de não se assemelhar, ao tutor inglês cumpria uma das suas funções didácticas.

O Infante D. Pedro, após a sua grande viagem pelo mundo, propõe ao irmão, o Rei D. Duarte, que o Estudo Geral português sofresse uma profunda alteração, dada a ignorância dos prelados e a ineficácia dos métodos, e seguisse o modelo praticado em Oxford e Paris de organização em “College” (Carvalho, 1996, p. 102), desligando o sistema português do modelo escolástico de Bolonha e de Salamanca. Mais tarde (*idem*, p.125), o mesmo Infante assumiu a orientação e a educação do seu sobrinho, D. Afonso V, contratando para seu “preceptor” o erudito italiano Mateus Pisano, prática que se generaliza nos reinados seguintes entre a classe abastada portuguesa. Estes “preceptores” tinham por missão ensinar gramática, jogos de espada, danças e bailados, boas maneiras e virtudes, à semelhança do que acontecia no resto da Europa com os tutores.

O sistema tutorial de Oxford que foi abordado não pode ser desligado das grandes figuras, muitas delas humanistas, que passaram por *Oxbridge*, quer como alunos, quer como tutores, casos de Erasmo, que frequentou a casa de Thomas More, foi tutor dos filhos do médico de Henrique VIII, e assistiu, mesmo que temporariamente, a aulas em Oxford (Gordon & Gordon, 1990, pp. 61-64), e de um conjunto de jovens ingleses (John Colet, John Fisher, William Grocyn) que, regressados de Itália, vinham imbuídos do espírito humanista e pretendiam fazer surgir esse movimento em Inglaterra. O mesmo acontecendo em Portugal, para onde são frequentemente chamados grandes Humanistas com o objectivo de educar os príncipes herdeiros ou os filhos de nobres, como foi o caso de Cataldo Sículo, para um dos filhos bastardos de D. João II e para o fidalgo Pedro de Meneses (Carvalho, 1996, p. 129), ou de Clenardo, Mestre do Infante D. Henrique, e docente na Universidade, que designava a sua escola por “Ludus”, como reflexo do seu método de ensino se basear no jogo e na brincadeira, apesar de privilegiar o Latim como língua corrente.

É incontornável na História da Educação do Sul e Norte da Europa, o papel da Itália, enquanto país berço da Renascença, sintetizado na obra de Gordon e Gordon (1990), pelo

subtítulo “Italy points the way” (*idem*, pp. 45 e segts). Efectivamente, na Europa dos séculos XV e XVI, ocorreu uma série de alterações a nível social, político, filosófico, teológico e, evidentemente, educacional.

Com os Humanistas, relativamente ao ensino, área que nos interessa de sobremaneira, passou-se da escolástica medieval para uma nova forma de ensinar (“new learning”), em que o indivíduo se torna a figura central e o seu desenvolvimento intelectual, espiritual e físico fundamental, procurando-se a excelência. O tutor humanista assume particular importância na expansão e divulgação dos ideais greco-romanos, nomeadamente no estudo das línguas e das literaturas clássicas, assumindo um papel de relevo nas cortes europeias de então. A de Isabel de Castela, por exemplo, foi nuclear e um alforabe na dinamização do saber e da educação renascentistas, quer feminina quer masculina. As quatro filhas que teve foram submetidas à sua própria tutoria e à de vários tutores, levando, através do casamento, o gosto pelo estudo e pelo saber para várias cortes europeias: a portuguesa, a holandesa, e a inglesa.

É um facto que a tutoria na época se cingia essencialmente à casa real ou às famílias de um elevado estatuto social, mas, por outro lado, o interesse revelado pelos governantes projectou a figura do tutor como relevante na educação das crianças. O mesmo não se passou no Norte da Europa, mais marcada pelo movimento da Reforma e pelo Puritanismo, onde não se confiava nessa figura, por isso as crianças ficavam limitadas a uma educação informal e doméstica.

O objectivo dos Humanistas italianos, em termos educativos, era o de desenvolver “an easy graceful learning, suppleness and dignity of figure in the old Greek tradition” (Gordon & Gordon, 1999, p. 46), procurando o equilíbrio e, com ele, a perfeição do todo que é o Homem. Só assim se entende que Vittorino da Feltre preconizasse a adaptação do conteúdo e do método aos “dons” da criança. Interessante, também, é o facto de o mesmo tutor ter designado a sua “escola” de “La casa Giocosa”, o que revela a ênfase dada ao ambiente como estimulador da aprendizagem. Põe, ainda, em destaque o facto de a maioria dos Humanistas se opor ao castigo físico, prática comum, defendida pelas famílias e aplicada no sistema clerical. Para além disso, os Humanistas introduziram a ideia de que a educação devia ser individual e ministrada de forma

coerente, lógica e progressiva. É ainda de realçar o facto de os Humanistas se dedicarem à tutoria, ora em grupo, ora individual. Melanchthon, por exemplo, na sua “schola privata”, recebia em grupo os seus pupilos duas vezes por semana, complementando a aprendizagem de forma individual numa relação dual.

Por seu turno, Roger Ascham, tutor de Isabel I de Inglaterra, defendia a individualização do ensino, devendo este ser ministrado de acordo com o ritmo da criança, e a aprendizagem da língua materna antes do Latim, sendo, por isso, considerado por muitos como pioneiro dos métodos educacionais modernos (Gordon & Gordon, 1990, p.97). Enquanto os Humanistas do Sul da Europa desenvolveram a sua tutoria na corte, privilegiando a leitura dos clássicos, a poesia e a arte, os Reformistas do Norte da Europa expandiram a sua acção a outras classes sociais, preconizando uma educação mais prática, direccionada para a defesa do nacionalismo e para a expansão marítima.

A valorização da tutoria, durante a Renascença, torna-se evidente quando, de vinte e dois trabalhos publicados sobre educação na Inglaterra no século XVI, isto é, trinta e cinco por cento da literatura inglesa da época, dezasseis dizem respeito a este método específico de ensino, cerca de setenta e três por cento (Pollock, 1983, *passim*). A corroborar esta ideia, o aumento da procura de tutores, que ultrapassava a oferta, levou jovens professores promissores a optarem pela tutoria em vez do magistério universitário, empobrecendo a docência da universidade.

Prática comum na finalização da educação e da formação, ao longo e, sobretudo, no final do século XVI, era a “Grand Tour”, viagem pelas principais capitais da Europa na companhia de um tutor, designado por “travelling tutor” ou “Bear leader” (Gordon & Gordon, 1990, p. 120), o que revela a importância que essa figura continuava a ter no seio da sociedade inglesa, desempenhando mesmo funções de secretário da família, bibliotecário, capelão e médico (*idem*, p. 116). Por vezes, conforme se lê na correspondência mantida entre tutor e tutorando, o primeiro assumia o papel de “best friend”, de confidente e conselheiro, inclusive das raparigas, cuja educação permanecia cingida ao meio doméstico, salvo raras excepções, a de algumas mulheres que conseguiram atingir o estatuto de “scholars”, mesmo que tivessem de ensinar por detrás de

um cortinado não fosse a sua beleza distrair os assistentes, caso de Novella D'Andrea, na Universidade de Bolonha.

Desta resenha sobre a educação medieval e renascentista torna-se evidente que a figura do tutor é constante nas cortes ou em casas de nobres e homens cultos, nas universidades e, ainda, na formação prática dos nobres renascentistas durante a “Grand Tour”, mas também assume papel de relevo na formação técnica da classe mercantil que emergia, devido à expansão marítima. Perante esta nova realidade, para qual a universidade não estava preparada, mais uma vez coube ao tutor criar material que respondesse às novas necessidades educativas, incluindo geografia, mapas, técnicas de navegação e informações sobre as terras recém-descobertas, destinado não só aos seus pupilos, mas também a toda a sociedade. Pode-se, portanto, concluir que os tutores da Renascença souberam adequar o seu desempenho à nova realidade. A sua acção pedagógica, centrada no indivíduo e nas suas características, marcou o pensamento educativo do século XVII, nomeadamente o de Locke (Gordon & Gordon, 1990, p.105).

3. Do Racionalismo ao Iluminismo

Rocha (1988, p.15) considera que, chegado o século XVII, o do Racionalismo, se introduzem os princípios da “Escola (ou Educação) Tradicional”, expressão de que se deve retirar o sentido pejorativo que, mais tarde, no século XIX, assumirá. Relaciona, por outro lado, esse surgimento com o aparecimento dos métodos científico e filosófico, sendo que o primeiro levou à emancipação das ciências experimentais face à filosofia, com Francis Bacon, Galileu Galilei e Newton; o segundo, com Descartes, centrou a questão da filosofia na reflexão sobre o método mais adequado à índole da própria filosofia. Entre esses dois métodos, há, segundo o mesmo autor, pontos de contacto: a defesa das vantagens de um método adequado, a clareza e a lógica que devem presidir às questões e ao seu desenvolvimento e, finalmente, que os problemas devem ser analisados minuciosamente e ordenadamente, para que sejam atingidos os objectivos pretendidos.

É neste contexto de discussão científica e filosófica que surge o método pedagógico, com W. Ratke e, sobretudo, Comênio, transpondo ambos as conclusões referidas anteriormente para a pedagogia. Na verdade, até ao século XVII, apesar dos esforços humanistas para adequar os currículos e o ritmo de aprendizagem ao temperamento da criança, esta foi sempre entendida como “um pequeno adulto”. Também é verdade que o século da Razão não foi fácil para a infância, devido à elevada taxa de mortalidade e ao direito de progenitura que persistiam na Europa. Assim, tornou-se necessário introduzir uma educação que fizesse as crianças entender a época em que viviam e as munisse de instrumentos para enfrentar as situações desfavoráveis à sua própria condição em caso de não serem primogénitos. As escolas existentes regiam-se por princípios pedagógico-didáticos caracterizados pela ausência de organização, de vias de aprendizagem claras, de articulação de disciplinas afins, de individualização, por uma aprendizagem essencialmente enciclopédica e fragmentária, com utilização de métodos múltiplos e vários, privilegiando-se a leitura indiscriminada, por isso, motivadora da dispersão.

Considerado o “Galileu da educação” (Barnier, 2001, p.18), Comênio trouxe ao saber humano a unidade e a universalidade, porque o acto de educar, segundo ele, não devia estar limitado à escola e à família, mas ser da responsabilidade de toda a sociedade. Definiu, assim, um princípio de base que ainda suporta a educação: ensinar de tudo a todos, sob todos os pontos de vista, para que a escola esteja ao serviço da humanidade e veja o Homem na totalidade do seu ser, independentemente do seu sexo e da sua condição social. Está-se, em suma, perante um projecto de ensino de massas, em que o Mestre será coadjuvado por monitores, escolhidos de entre os melhores alunos. Faziam parte das funções do monitor a repetição das lições do Mestre, a vigilância do trabalho dos monitorados, fazê-los repetir as lições e ajudá-los nas dificuldades. Este sistema parte do princípio de que ensinando os outros se aprende também, desde “qu'on le parle, qu'on le fasse, qu'on le mette en pratique” (Barnier, 2001, p. 19). Os conhecimentos atingem a sua plenitude quando são transmitidos, porém, esta não é a única função do Mestre quando se pretende construir uma educação sólida, só atingida se os conhecimentos forem interiorizados pela própria pessoa. O método atrás referido não põe em causa a actividade do professor, aquele

que assegura a boa compreensão dos conteúdos e favorece o progresso dos alunos mais fracos, antes preconiza que o aprendente se torne mais activo no domínio dos saberes, sinta apetência pela investigação pessoal. A comunicação Mestre - Monitor – Monitorado funciona, assim, como reguladora e facilitadora da aprendizagem.

Mentor da Idade da Razão em França, Montaigne, com os seus *Essays*, introduziu no pensamento francês a análise psicológica da mente e do carácter, que mais tarde influenciaria o pensamento rosseauiano e o de Voltaire (Gordon & Gordon, 1990, p. 126). Da sua reflexão, retira-se que ele defendia a tutoria como forma de aprendizagem, porque, no sistema tutorial, a família procurava que o tutor tivesse “a well composed temperate brain” (*idem*, 1990, p. 126), e recusava a frequência da escola devido ao seu formalismo clássico redutor. Contudo, nos séculos XVI e XVII, o percurso típico de aprendizagem de um indivíduo, entre os três e os dezoito anos de idade, incluía um tutor que o acompanhava em casa e, por vezes, na frequência da escola, assumindo aí a função de “private coach” (*idem* 1990, p. 127).

Na corte francesa de Luís XIV que, na linha da casa Tudor, privilegiava a tutoria doméstica, Gordon e Gordon (1990, pp. 127-135) distinguem três fases: a primeira, respeitante ao Rei, tutorado por Le Vayer, sem grande sucesso porque o ambiente cortesão distraía o pupilo; a do filho de Luís XIV, que foi sujeito a uma educação cuidadosamente planeada, porque o pai pretendia evitar os erros da tutoria por que passara, contratando dois tutores, um deles tinha a seu cargo a formação integral da pessoa do príncipe, o segundo, o “précepteur” era responsável pela sua educação académica; em 1670, começou a ser tutorado por Bossuet, cujo programa tutorial falhou não por causa dos seus ideais, mas devido aos métodos utilizados, inadequados para uma criança, isto é, Bossuet seguia os princípios humanistas de ensino, porém, contrariando esses mesmos princípios, instituía o castigo físico de tal forma que aterrorizava o pupilo; finalmente, a terceira fase diz respeito ao neto de Luís XIV, o Duque da Borgonha, que foi tutorado por Fénelon, coadjuvado por subtutores (“under-tutors”). Este Duque, aos sete anos de idade, revelava inteligência, embora fosse altamente disperso, razão pela qual o seu tutor utilizou métodos indirectos de ensinar: escreveu fábulas de onde o pupilo extraísse a moralidade que o guiasse no

seu futuro papel; estabeleceu uma relação afectiva com o pupilo; criou um currículo adequado à sua educação global, por isso, combinava a aprendizagem das línguas estrangeiras, da Geografia, da História e da Religião, com a educação para a saúde, a higiene, a alimentação, privilegiando o jogo e a leitura de textos ilustrados. Pretendia Fénelon, com esse sistema, não só que o Príncipe crescesse intelectualmente e como pessoa, mas que desenvolvesse o gosto pela aprendizagem, por ela mesma, sobretudo, que vivesse como criança.

No final do século XVII, John Locke trabalha os princípios do sistema tutorial de Fénelon e sintetiza toda a tradição educativa da Renascença, do Humanismo e da Reforma. A sua grande inovação reside no facto de considerar que a educação deve ser dirigida a todas as crianças e não apenas às das classes sociais mais elevadas. Por outro lado, enfatizava a ideia de que os bons hábitos se formam desde cedo e que a disciplina tem por base dois princípios indissociáveis: a construção da auto-estima e o reconhecimento de que um acto errado leva à desonra. Considerava o exemplo parental como fundamental e que um bom tutor, na planificação da sua acção, deveria ter em conta as características naturais, os talentos adquiridos, os interesses, mas também os pontos fracos dos pupilos. Via, ainda, a formação da pessoa como um processo que, simultaneamente, devia ter em conta o corpo e o intelecto, porque só deste modo se podiam desenvolver as potencialidades da criança. O pensamento de Locke acaba por ser uma procura deliberada do ideal de vida e de carácter para a Humanidade.

Em relação à tutoria, Locke estabelece algumas qualidades que um tutor deve ter: “sobriety, temperance, tenderness, diligence and discreption” (Blumerfeld, 1973, pp.15-16), mas também deve ser bem formado e educado, conhecedor profundo dos hábitos e dos costumes da sociedade (Gordon & Gordon, 1990, p.140), porque o seu grande objectivo é ensinar ao pupilo bons hábitos, o gosto pelos princípios da virtude e da sensatez, para que ele construa uma visão da Humanidade. Durante a tutoria, a instrução para o vigor, a actividade e o trabalho árduo devia ser permanente, porque, na maior parte das vezes, a educação preparava para a universidade e não para a vida. Enfim, Locke, pela primeira vez, destaca um princípio básico da pedagogia

moderna: a de que a educação deve ser centrada na criança, ideia que irá influenciar os séculos seguintes, e que se mantém actual.

Apesar de estar presente em outros países da Europa, a Companhia de Jesus, criada no século XVI, já tinha assumido um papel preponderante no ensino português do século XVII, mesmo que em permanente conflito com a Universidade de Coimbra, onde nunca se conseguiu infiltrar (Carvalho, 1996, pp. 318-319). Os Jesuítas tomavam a instrução como forma de ser bem sucedido na vida, por isso foram fundamentais para a valorização social da educação e do ensino (*idem*, p. 329), nomeadamente pelo privilégio da gratuidade e pela educação moral e cívica que preconizavam. Opositores aos novos modelos pedagógicos, a sua acção era marcada pela severidade, rigidez de regras, obediência pertinaz e cega, ignorando as grandes descobertas científicas (*idem*, p. 385).

No entanto, em termos de tutoria, pode-se, no seu método de ensino, encontrar algumas marcas que para aí remetem, pela existência de um “decurião”, um elemento que tinha a seu cargo um grupo de dez estudantes, perante o qual recitavam a matéria, que, depois, era corrigida pelo professor para, finalmente, ser repetida em conjunto (Dias, 1997, p. 146). Esse sistema tornou-se mesmo, a partir de 1591, uma parte fundamental do código jesuíta da educação. N’A *arte de crear bem os filhos na idade da puerícia*, de Alexandre Gusmão, um educador moralista do século XVII, defendia-se que da “qualidade da acção educativa sobre a infância dependia a capacidade do futuro adulto e a possibilidade de *reformação das famílias*, da Igreja e da sociedade em geral”. Deste modo, às mães cabia a orientação inicial dos filhos, mas, na juventude, teriam os pais a função de educá-los “no ódio ao pecado, no amor da castidade e no horror ao vício e à desonestidade” (*idem*, p. 146). Essas funções parentais, exigentes, podiam ser delegadas em “tutores, aios e mestres” a quem era atribuída a responsabilidade de instruir as crianças, a partir dos sete anos de idade, na leitura e na escrita.

A obstinação jesuíta em recusar os novos modelos pedagógicos leva a que, no século XVIII, sejam expulsos do país pelo Marquês de Pombal, para além, como é lógico, do forte poder económico que possuíam, o que não interessava à corte. É no mesmo século que novas correntes

de pensamento pedagógico surgem e que são trazidas para Portugal pelo regresso dos “estrangeirados”, letrados que, ou por motivos políticos, ou por interesse intelectual, se deslocaram para fora, contactando com o espírito iluminista que, entretanto, surgira. A Reforma Pombalina do ensino iniciou-se com o Alvará Régio de 28 de Junho de 1759, onde se extinguiram os estabelecimentos jesuítas e se criam as primeiras escolas gratuitas da responsabilidade do Estado, motivo pelo qual se diz que Portugal foi o primeiro país ocidental que organizou o ensino do Estado.

Rogério Fernandes (1994, pp. 125-130) dá conta da reflexão pública que se desenvolvia em Portugal sobre a necessidade de se criar uma nova forma de educação e do respectivo programa educacional. No que diz respeito à educação das classes dirigentes, duas opções se colocavam: a da “educação pública”, ministrada a um “grande numero de meninos, em huma grande escola publica, longe de vista e disciplina de seus Pais, ou de seus Tutores”¹ e a da “educação particular” (doméstica), havendo detractores e defensores de uma e da outra. Os pontos mais polémicos diziam respeito às questões da saúde, da emulação em termos de instrução, à organização das classes e à moralidade. De salientar ainda a existência de muitas outras formas de ensino, nomeadamente a do Internato,² em que o Mestre recebia em sua casa um número reduzido de alunos. Relativamente à educação das camadas populares, deveria ter um carácter técnico (Fernandes, 1994, p. 132), dirigida ao treino para uma profissão.

Mesmo não sendo pacífica a ideia de que a Escola Nova surgiu com Rousseau (Rocha, 1988, p. 41), a verdade é que o seu nome está associado a uma nova mentalidade educativa. Com efeito, ao considerar a bondade, a liberdade e a igualdade como características essenciais do Homem, Rousseau preconiza que o primeiro dever do educador é conhecer a criança, considerá-la como um ser vivo e tomar a infância como um bem, que se vive no presente, é única

¹ Esta definição surge num artigo anónimo intitulado “Reflexões sobre a educação”, do Jornal Enciclopedico, de 1778 (Fernandes, 1994, p. 125).

² “Aqueles escolas, em que os meninos vivem em caza de seus Mestres, são partes da sua família, e tantos em numero quantos o Mestre possa dirigir e instruir por si mesmo (idem, m.p.)”. Este sistema parece assemelhar-se ao praticado pelos Humanistas, como por exemplo Thomas More e Vittorino da Feltre.

e evolui de forma regular (Rocha, 1988, pp.42-43). Perante esta visão da criança, Rousseau opta pela educação natural em detrimento da social, isto é, a educação deve ser ministrada no campo, em contacto com a natureza, longe dos costumes da sociedade, que é pernicioso, através da experiência e com objectivos claros. Também acredita que a instrução começa no momento do nascimento, ou através da natureza ou dos homens ou das coisas. Para este autor, a verdadeira educação deve dirigir-se para a busca da felicidade e, neste sentido, o papel do educador deve ser indirecto, ou seja, o êxito da acção educativa relaciona-se com a preparação do ambiente onde o educando fará, inicialmente, as suas experiências pessoais (Rocha, 1988, p. 45), para a pouco e pouco harmonizar as suas tendências naturais com a vida social, através da intervenção directa do educador.

No Iluminismo, é inultrapassável a tentativa de Pestalozzi de elaborar um verdadeiro método de educação e de ensino dirigido exclusivamente para as escolas elementares (Rocha, 1998, p. 84), fiel ao espírito de Comênio e aos princípios naturalistas de Rousseau (Barnier, 2001, p. 20). Com a criação do asilo de Stans, que abrigava crianças órfãs de guerra e de famílias extremamente pobres, esse pedagogo pôs em prática as suas ideias, aliando as actividades manuais e técnicas às actividades intelectuais de leitura, escrita e cálculo, visando o Homem na sua globalidade. Dito de outro modo, o sistema pedagógico de Pestalozzi recorria ao amor pela formação moral e religiosa, à educação física, mas também à formação profissional.

Conhecer, querer e poder são os três verbos que remetem para uma prática activa na educação; o essencial é fazer as crianças agirem, despertar a sua capacidade para tomar iniciativas, levando-as, deste modo, a serem mais autónomas. Porém, essa autonomia obriga à partilha e à comunicação inter-pares, à cooperação e à solidariedade, sem se esquecer que o esforço individual, a emulação e a competitividade são importantes. Para Pestalozzi, o saber deve, efectivamente, ser partilhado, mas ele chama a atenção para a importância da alternância de papéis, isto é, o subordinado, aquele que aprende, não deve manter-se sempre na mesma posição. Para que a aprendizagem se concretize deve, também, assumir o papel de subordinador,

aquele que ensina, porque só assim poderá avaliar a solidez dos seus conhecimentos (Barnier, 2001, pp. 21-22).

Inicialmente, por razões económicas, Pestalozzi instituiu um sistema de “Monitorat” (monitorial), decisão que teve, também, uma justificação pedagógica, perante os princípios enunciados anteriormente. Esse sistema alargou-se a outras instituições, geralmente de caridade, como forma de fazer face à falta de condições económicas, mas também por preocupações morais e educativas: ser nomeado monitor servia para distinguir os melhores alunos e responsabilizá-los por outros colegas e, até mesmo, por adultos (Barnier, 2001, p. 23). Mais tarde, no asilo de Yverdon, esse sistema sofreu algumas alterações, transformando-se em formas diversas de tutoria entre pares (Barnier, 2001, p. 22).

Gordon e Gordon (1990) consideram que, durante os séculos XVII e XVIII, a prática da tutoria era corrente entre as classes mais elevadas, sendo essa função desempenhada em parte pelos pais, recorrendo-se a “tutors, instructors, mentors and candidates” (*idem*, p. 161), não sendo, todavia, incomum que, paralela ou intermitentemente, fosse frequentada a escola. A verdade é que a relação com o Mestre, quer ele fosse privado ou público, ia muito para além das restrições institucionais. O tutorado vivia, por vezes, em casa do Mestre e trabalhava com a família, numa concepção que pressupõe a ideia de que trabalho e estudo devem estar interligados. Este mesmo conceito de “living room education” será retomado por Pestalozzi e permanecerá como prática durante o século XVIII, vindo, no século XIX, a ser nomeado como “domestic education” ou “fireside education” (*idem*, p. 162), com uma enorme popularidade nas sociedades europeia e americana. Um exemplo deste método de ensino é o de Mozart, cuja educação foi feita em família, sob o olhar atento do pai, seu tutor. Aos três anos de idade, Mozart imitava a irmã mais velha, já uma virtuosa no clavicórdio, aos quatro, tocava várias peças de memória, para aos cinco compor enquanto o pai registava a sua produção na pauta. Outro caso significativo do sucesso da prática da educação doméstica, aplicada nos moldes que tem vindo a ser descrita, é o de Goethe, cuja educação inicial foi tutorada pelo pai para, posteriormente, ser acompanhado nos estudos primários e pré-universitários por tutores contratados. Toda a restante formação foi desenvolvida

pela leitura dos livros da biblioteca familiar, entrando para a universidade, com apenas dezasseis anos, sem ter sofrido qualquer educação de carácter formal.

Nesta época, a educação feminina aumentava gradualmente, feita sobretudo em casa, pela mãe, mas a maioria das raparigas podia ter uma governanta, um tutor, ser acompanhada pelo pai, o irmão mais velho, um tio ou um parente chegado, geralmente, clérigo, cientista ou professor, podendo estas várias formas serem combinadas (Gordon & Gordon, 1990, pp.160-170).

Influenciado por Pestalozzi, Herbart (1776-1841) considerava que a educação era uma questão privada, mais do que uma função pública. A sua reflexão entre o ensino público e o privado levou a considerar que o primeiro nunca penetrava na essência da vida, não levava ao autoconhecimento, preocupava-se principalmente com a transmissão de saberes, por isso, seria suplementar em relação à segunda, porque a educação da moral é sempre da responsabilidade da família. A figura do tutor é mais próxima e mais fidedigna para o estudante, já que, de acordo com o progresso ou não do aluno, consegue reformular o seu método com vista ao sucesso. Por outro lado, define a educação como uma permanente interacção entre o professor e o aluno, logo, o número de alunos deve ser reduzido. Este pensamento foi aplicado por Herbart em 1811, quando organizou um seminário direccionado para a preparação de jovens futuros professores, utilizando o sistema de um para um, ou seja, o sistema de tutoria, o que contrastava com o funcionamento da escola pública de então. Idealizou um sistema de ensino em que o tutor não teria quaisquer restrições curriculares, nem estaria sujeito a normas escolares, seria antes um “mediador” na comunidade, entre as famílias e o Estado (Gordon & Gordon, 1990, p. 165), servindo de ponto de referência para tudo o que dissesse respeito à educação, nomeadamente, na tomada de decisões sobre o percurso académico, escolas a frequentar, supervisão de estudos. Em suma, seria um elo de ligação entre as famílias que partilhassem as mesmas preocupações educacionais e o mesmo sistema de valores. Desta forma, seria assegurada a interacção entre famílias e escolas e, assim, beneficiar-se-ia das vantagens do sistema privado e do sistema público.

Ao longo do período que vimos a abordar, da Idade Média ao século XVIII, reconhece-se que a educação doméstica e a utilização de tutores, com as variações de termos que a este conceito se associam, é uma constante. No entanto, Herbart privilegia a aprendizagem em pequenos grupos sob a orientação de um tutor, sem menosprezar o papel da escola pública (Gordon & Gordon, 1990, p. 182), estabelecendo, assim, a fronteira entre duas eras: a da Escola Tradicional e a dos alvares da Escola Nova.

4. Séculos XIX e XX: Tutoria, Ensino Mútuo e massificação do ensino

É impossível abordar o rumo que tomou a educação nos séculos XIX e XX sem se falar na alteração, lenta e progressiva, que o conceito de infância sofreu a partir do fim da Idade Média. Para além disso, é necessário olhar, mesmo que brevemente, para a forma como a ideia de escola acompanhou essa evolução.

A ideia da infância ser uma etapa particular da vida, marcada pela inocência, e constituir um momento de preparação para a fase adulta (Allen, 1976, p. 10), não existia antes dos séculos XVI/XVII. Na Idade Média, conforme já foi referido, a criança era tratada como um adulto em miniatura e, desde muito cedo, integrava-se na vida social, em termos académicos e de trabalho, sem qualquer diferenciação etária. Era comum ver crianças de cinco, seis ou sete anos de idade a participarem em actividades que hoje consideraríamos inadequadas, nomeadamente, a frequência de “taverns of ill repute” (Ariés, 1962). O “fosso geracional” que marca a actualidade não existia e a aprendizagem fazia-se por contacto directo, ou seja, aprendia-se uma profissão observando o artífice a laborar.

O estudo formal medieval não tinha em conta a idade dos alunos e desconhecia que os *curricula* assim como o material didáctico deviam ser organizados por níveis de dificuldade, conforme os sistemas de ensino modernos, no geral. Antes de a infância ser considerada na sua essência, o estudo fazia-se pela memorização e pela repetição sistemática de textos. Estaria num grau mais avançado aquele aluno que mais repetições tivesse feito. A sala de aula era um

amontoado de indivíduos, entre os cem e os duzentos, das mais variadas faixas etárias. Allen (1976, pp.11-12) refere que, no fim da Idade Média, a organização do espaço onde se estudava começou a sofrer alterações. Alguns professores começaram a agrupar os alunos que estudavam as mesmas lições em áreas distintas da sala, o que pode ser entendido como o início da constituição de classes por nível de ensino. Segundo o mesmo autor, só no século XVII essa prática viria a ser generalizada, mantendo-se, todavia, a dispersão etária no mesmo espaço. É no século XIX que a escola e a sala de aula adquirem a configuração que, de certo modo, ainda hoje existe. É também neste século que, por volta de 1880 (Gordon & Gordon, 1990, p. 195), a escola pública começa a rivalizar com o ensino doméstico ou tutorial.

Efectivamente, nesse período assistiu-se ao aumento substancial da população infantil, devido possivelmente a maiores cuidados com a saúde, alimentação e higiene, o que levou a uma maior procura de educação. Na Europa, as classes dominantes continuavam a preferir o ensino doméstico, mesmo que o combinassem com o público que, entretanto, começara a consolidar-se. Na sociedade inglesa, por exemplo, havia uma nítida preferência por contratar governantas e tutores, dependendo o contrato estabelecido da maior ou menor capacidade económica das famílias. Era também habitual a família permitir que os irmãos mais velhos fossem tutores dos mais novos, como complemento da sua formação (Gordon & Gordon, 1990, p. 198), naquilo que viria a ser designado por tutoria entre pares (“peer tutoring”). Os bons resultados das crianças educadas através desse método terão contribuído para o sucesso que o Ensino Mútuo (“Monitorial School Movement”, *idem*, p. 196; “Le système Monitorial”, Barnier, 1996, p. 35) teve em todo o Mundo, (Carvalho, 1996, p. 526).

Independentemente da polémica sobre a autoria do método de Ensino Mútuo, ela surge com Andrew Bell (1753-1832), nos finais do século XVIII, intitulado de “Self-tuition” (Carvalho, 1996, p. 526), e, quase simultaneamente, com Joseph Lancaster (1778-1838), para fazer face a duas situações diferentes. Bell aplica esse método em Madrasta, na Índia, num colégio de órfãos de filhos de militares europeus e de indianas, que se mostravam renitentes em aprender e muito indisciplinados (*idem*, 1996, p. 526; Gordon & Gordon, 1990, p. 198); Lancaster utiliza o ensino

mútuo como forma de responder à elevada procura da sua escola e, também, para suprir as dificuldades económicas por que passava (Gordon & Gordon, 1990, p. 198).

Ainda segundo Gordon e Gordon (1990, pp. 196-200), a essência do Ensino Mútuo, tal como formulado por Bell e Lancaster, em si mesma, não era nova, porque desde sempre se considerou que ensinar e aprender são duas acções complementares e concomitantes (*“He who teaches learns”*). Por outro lado, no pensamento ocidental defendeu-se que uma criança aprende melhor se for outra criança a ensiná-la. O mérito de Bell e Lancaster estará, então, no facto de terem criado um sistema de operacionalização desse pensamento baseado na utilização de alunos mais velhos que replicavam e faziam repetir a matéria, previamente ensinada pelo professor, a um grupo de oito a dez alunos, a classe³, que tinham a seu cargo. Para além disso, era fundamental a organização rigorosa e geométrica do próprio espaço, dado que na mesma sala podiam encontrar-se até mil alunos. As mesas, uma para cada classe, eram dispostas em filas simétricas; todas as actividades desenvolviam-se sob o olhar atento do professor e eram cadenciadas por gestos, toques de campainha, ou de apito. Quanto ao restante material didáctico, a fim de manter o sistema o mais económico possível, a escrita, nas primeiras classes, era treinada nos tampos de mesas cobertas de areia e as páginas do manual, de que muitas vezes apenas existia um exemplar, eram ampliadas em forma de tabelas e afixadas nas paredes da sala, onde também existia um quadro negro, silabários, quadros de leitura e de cálculo. Todo o ensino processava-se de forma mecânica, numa cadeia que muitos autores aproximam do regime militar ou do sistema de produção fabril. Foucault (1975, p. 167) qualifica-o de *“Horlogerie complexe”* e, segundo Allen (1976, p. 13), a ordem, rigor e disciplina que o caracterizavam *“might be envied by many an army battalion.”*

O Ensino Mútuo chega a Portugal, no início do século XIX, como forma de ultrapassar a pouca alfabetização do exército (Carvalho, 1996, p.526). É de salientar, contudo, que, se o método

³ Nesse sistema de ensino havia 8 classes, pelas quais os alunos tinham de passar para completar os estudos elementares. O mesmo aluno poderia estar em classes diferentes consoante os seus progressos em determinado conteúdo, por exemplo, na primeira classe da leitura e na segunda do cálculo.

em questão preconizava a educação de crianças por crianças, a transposição feita para Portugal, em que eram os soldados a ensinar os soldados fez com que o país fosse pioneiro na aplicação desse método de ensino para alfabetização de adultos. As escolas criadas dentro dos quartéis alargaram a sua acção aos elementos das suas famílias e à sociedade civil do distrito a que o quartel pertencia (*idem*, p.526).

É de relembrar que, no século XVI, já era utilizado um método similar de ensino pelos Salesianos alemães e pelos Jesuítas portugueses, tendo estes últimos estabelecido em Lisboa o sistema de decuriões a que já se fez referência. É de registar também que, com adaptações à época e às condições sociais, o sistema monitorial de Pestalozzi se manteve em prática nas instituições de solidariedade durante o século XIX e em grande parte do século XX, conforme se pode ler em Gordon e Gordon (1990, 196 e segts) e Barnier (2001, pp. 22-40).

A rapidez com que se alcançavam resultados na alfabetização, o baixo custo financeiro e a resposta imediata que era dada à falta de professores pela utilização de alunos, três dos factores mais importantes que levaram à instituição do Ensino Mútuo na maioria dos países europeus e no Continente Americano, tornam-se mais tarde as razões pelas quais esse método de ensino, nesses moldes, é extinto. Efectivamente, a aprendizagem era rudimentar, os espaços e o material existentes, inadequados. Para além disso, o Estado, ao longo do século XIX, começou a investir mais no ensino público e a classe docente tomou mais consciência da sua função, por isso, não aceitava que alunos de oito e nove anos desempenhassem as suas funções; socialmente, o Ensino Mútuo começou a ser, também, conotado como um método destinado às classes mais pobres (Allen, 1976, pp. 16-17; Gordon & Gordon, 1990, p. 200). Apesar dos aspectos negativos referidos, na altura em que ele foi aplicado em grande escala, verificou-se uma redução da indisciplina na sala de aula e a melhoria do desempenho escolar, do comportamento social, das atitudes e da auto-estima de monitores e monitorados (Allen, 1976, p. 10).

O método Bell-Lancaster, enquanto inovação educativa naquilo que ela tem de “crise”, “rotura”, ou “busca de uma ou de outra coisa” (Fernandes, 1993, p. 157), contribuiu para a formação da ideia de que a escola deve ser um sistema organizado (Gordon & Gordon, 1990, p.

200) e recolocou a questão humanista e iluminista de que o ensino, mais do que uma actividade individual e isolada, é um acto social.

A ideia de que o ensino devia ser laico, universal e gratuito surgiu com a Revolução Francesa (1789), marcando todo o pensamento social e político dos séculos seguintes. Neste sentido, assistiu-se, durante o século XIX, à expansão da escola pública e à definição da obrigatoriedade do ensino, inclusive em Portugal, país onde a educação e a alfabetização se encontravam em níveis bem mais baixos do que na restante Europa. Na Inglaterra industrializada dava-se de tal modo importância à educação que os pais eram censurados socialmente se a negligenciassem (Fernandes, 1994, p.564), o mesmo não acontecendo em Portugal, apesar das determinações legais de Rodrigo da Fonseca, em 1835, e de Passos de Manuel, em 1836, que estabeleciam a escolaridade obrigatória entre os sete e os quinze anos de idade (*ibidem*).

O Oitocentismo português foi marcado por reformas sucessivas nos vários níveis de ensino, mas também por algumas experiências pedagógicas particulares relativas à leitura: a de Feliciano Castilho, com o *Método Repentino*, e a de João de Deus, com a *Cartilha Maternal*. Todavia, o movimento de renovação da escola, que no final do século XIX surgiu, recentrou as questões da educação na criança ela mesma, levando a que a psicologia se constituísse como disciplina científica experimental (Barnier, 2001, p. 58) e servisse de base às novas práticas pedagógicas da Escola Nova. O professor deixou de ser aquele que transmitia saber, mas aquele que punha a criança a agir, a orientava e a acompanhava, sem esquecer a importância da entreaajuda e da cooperação.

Esse movimento reformador só chega a Portugal durante a 1ª República, período em que a educação e a escola são consideradas como factores decisivos do progresso social (Fernandes, 1994, p. 167). Assim, pugnou-se pela modernização do sistema educativo a todos os níveis (currículos, conteúdos, espaços escolares), mas com particular incidência na formação dos professores, uma vez que se entendia que a ausência dessa formação estaria na origem da estagnação do sistema, “porquanto, dominando as matérias dos programas, desconheciam, na maioria, os métodos correctos de as ensinar” (Fernandes, 1979, p. 92). A este propósito, afirma

Joel Serrão (1981, p. 23) o seguinte: “Ora, entre nós, sempre aconteceu que tais ímpetos de avanço político e educativo acabaram por inscrever-se numa prática educativa morosa, inçada de dificuldades de toda a ordem, desde as financeiras, resultantes da penúria do Estado, até às culturais, oriundas do nível científico-pedagógico dos agentes de ensino recrutados ou recrutáveis”. Com efeito, Portugal estava à margem das inovações pedagógicas que começaram a surgir com Dewey, Montessori, Decroly e Freinet, entre outros, cujo pensamento marcará o movimento da Escola Nova. Para além de defenderem a escolarização como um acto social, estes pedagogos preconizavam a utilização de métodos activos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, satisfizessem a sua necessidade social, pela entreatajuda e a partilha, e a necessidade de acção, de acordo com o princípio de Dewey “Learning by doing” (Debesse, 1999, pp. 82-83).

A instauração da Ditadura em 1933 veio acentuar o atraso em que se vivia e acabou definitivamente com o ímpeto reformador da 1ª República. As preocupações dos governantes dirigiam-se essencialmente para o equilíbrio das finanças públicas, passando a escola “a ser o molde onde se produziam as almas obedientes e conformistas” (Fernandes, 1993, p. 167). Em Luiza Cortesão (1981, pp.65-111) pode ler-se uma boa análise do que foi a política educativa do Estado Novo, quer da época de Salazar, quer da de Marcelo Caetano. Para além de se ter assistido à redução dos anos de escolaridade do ensino elementar para três anos e ao encerramento de várias Faculdades e Escolas Normais, com a consequente perda de qualidade da formação dos professores, limitaram-se os conteúdos a leccionar à leitura, escrita e cálculo. Perdeu-se completamente o ideal da Revolução Francesa ao preconizar-se que o acesso ao saber e à cultura era “nocivo”, podendo levar ao aumento de reivindicações (*idem*, p.74).

Paradoxalmente, é ainda durante o Estado Novo, com o ministro Veiga Simão, que em Portugal se começa a falar de democratização do Ensino. Na tentativa de recuperar do atraso que se vivia em relação aos restantes países industrializados e, também, por causa de pressões externas, nomeadamente da OCDE (*ibidem*, p. 109), abriram-se várias escolas de diferentes níveis, criou-se o ensino pré-primário oficial, aumentou-se a escolaridade obrigatória para seis anos e abriram-se cursos superiores de curta duração. Contudo, a democratização prevista na

Reforma de 1973 foi relativa, porque condicionada pelas contradições políticas e económicas, a crise e os encargos com a guerra colonial. O acesso à escola foi generalizado, mas não surgiram directivas oficiais para se alterarem as práticas pedagógicas nem se teve em conta a heterogeneidade socioeconómica e cultural dos alunos. Só a partir da Revolução de Abril de 1974, passado o período de grande contestação e de reivindicação de alterações substanciais na educação portuguesa (relativamente a currículos e programas, relação aluno-professor, sistema de avaliação, formação de professores, gestão escolar), foi preconizada a democratização do ensino, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, em que se estipula que é da responsabilidade do Estado garantir a igualdade de oportunidades no “acesso e sucesso escolares”.

Barnier (2001, p. 49) considera que o período que vai de 1880 a 1970 foi a época dourada da reflexão e da prática pedagógicas (“L’âge d’or du pédagogique”). A Psicologia surge como ciência fundamental e a Pedagogia como a ciência aplicada que lhe corresponde, o que levou a que se defendesse a abordagem científica da educação, bem como a articulação entre teoria e prática. Nesta perspectiva, e retomando os ideais de Coménio, Rousseau e Pestalozzi, a escola privilegia a educação para a cidadania, a socialização e as relações humanas, com vista ao desenvolvimento integral do aluno. Para se atingir esse objectivo, Robin (1837-1912), à semelhança de muitos outros pedagogos, defende a vivência em comunidade, a entreajuda e a cooperação, relevando a importância da co-educação no seu projecto educativo. Os alunos com maior mérito, independentemente da idade, funcionavam como modelos, orientadores, “padrinhos” e monitores de alunos a seu cargo. Esta forma de reciprocidade prevenia o excesso de autoritarismo dos mais velhos e promovia a responsabilização dos mais novos (Barnier, 2001, pp. 51-53). Ferrer, pedagogo espanhol, e Makarenko, pedagogo e professor ucraniano, na linha de Robin, desenvolvem sistemas de tutoria semelhantes. O primeiro, valorizando o trabalho de pares e o produto daí resultante; o segundo, privilegiando o trabalho em grupo, em que era estimulada a consciência de que cada elemento podia contar com o outro, mas os papéis podiam ser alterados, isto é, um subordinado podia assumir a qualquer momento o papel de chefia.

Assiste-se progressivamente ao longo dos séculos XIX e XX a uma “substituição” da acção directa, imediata, do professor por um conjunto de actividades e de mediações entre pares, favorecendo-se, assim, um clima social de cooperação e entreajuda, propício a uma melhor integração e interiorização dos conhecimentos. O professor monitoriza o trabalho dos diversos grupos, promove o diálogo e a partilha entre os seus elementos, assumindo, segundo Barnier (2001, p. 78), o papel de professor tutor, naquilo que faz lembrar a maiêutica socrática e a relação Mestre-Pupilo.

Hoje em dia, com a massificação do ensino, a tutoria como processo único de formação e educação de um para um não é, aritmeticamente falando, exequível nem desejável. Contudo, o seu princípio básico permanece actual – o de que há sempre uma relação que passa pelo zelo, cuidado e orientação a nível pessoal e académico, beneficiando os vários intervenientes no processo –, mesmo que assumindo modalidades distintas. Gordon e Gordon (1990, pp. 327-330), a esse respeito, afirmam que, actualmente, educação e escola se confundem, tendo-se perdido a noção de que a tutoria pode integrar o desenvolvimento educativo. Criticam mesmo os historiadores actuais por descreverem o método tutorial utilizando outros termos que não o de tutoria, o que o torna obscuro e o fez quase desaparecer das práticas pedagógicas. Mas, a tutoria, como método de ensino, continuou a existir no século XX, tendo até sido revitalizada, na segunda metade, no Mundo Ocidental. Nos Estados Unidos, por exemplo, surgiram vários programas tutoriais: *Youth Tutoring Youth* para jovens em risco de exclusão social; *Homeworker Helper*, dirigido a crianças económica e culturalmente desfavorecidas e *National School Volunteer Program*, mais direccionado para as crianças com deficiências várias ou sobredotadas. Um pouco por todo o Mundo, foram surgindo outras variantes: peer tutors, after school remedial programs, home-bound instruction [...] the home-schooling movement” (Gordon & Gordon, 1990, p. 330), para não falar das explicações particulares que ainda subsistem, apesar de começar a haver centros acreditados de apoio ao estudo pós-escolar⁴.

⁴ No Reino Unido, em 1983, o jornal *London Times* estimava que milhares de professores complementavam o seu rendimento anual dando explicações (“private tutoring”), de forma secreta e com a conivência dos pais. O mesmo acontecia

A abordagem diacrónica que foi feita até este momento põe em destaque que a tutoria, apesar de ter assumido as mais diversas designações ao longo dos tempos, teve um papel de destaque enquanto método pedagógico de ensino individual sendo a flexibilidade uma das suas características, permitindo que seja adaptável ao espaço social, económico, político e cultural de cada época, inclusive da nossa, por isso deve ser revitalizada nas escolas do século XXI. No entanto, é necessário verificar que novos conceitos foram sendo introduzidos e que práticas a eles correspondem, visto que ao longo do século XX, conforme já referido, se assistiu a metodologias diversas no ensino de um para um.

nos Estados Unidos, em que os “Learning Centers” ministravam uma instrução uniforme e mecanicista, o que lhes valeu o epíteto de “McDonalds of Teaching” (Gordon & Gordon, 1990, pp. 313-316).

CAPÍTULO II

LIDAR COM A DIVERSIDADE

INTRODUÇÃO

As Escolas Inclusivas tendem a fomentar redes de apoio natural através da ênfase nos sistemas de tutoria entre os alunos, círculos de amigos, aprendizagem cooperativa e outras formas de colocar os alunos em situação de contacto mediante relações naturais, contínuas e de apoio.

Jesus e Martins (2000, p.13),

Apesar de um dos objectivos desta dissertação ser o de destacar a importância da tutoria como uma das metodologias de ensino que poderá dar resposta à diversidade de alunos que hoje frequentam a escola, a verdade é que não podem ser contornados outros conceitos e respectivas práticas que à sua volta gravitam.

Neste contexto, é de relembrar que, na Cultura Ocidental, se durante os séculos XIX e XX se assistiu à massificação do ensino, conforme se mostrou no capítulo anterior, a democratização, entendida como oportunidade não só do acesso à escola, mas, sobretudo, como catalisadora do sucesso generalizado, só aconteceu mais tarde e, no caso português, com o processo democrático. Com efeito, só na sequência do 25 de Abril de 1974 e as “reformas” sucessivas que se deram e que culminaram com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* em 1986, entretanto revista (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), se pode falar de uma verdadeira conceptualização de um sistema de ensino que tem em conta a diversidade social, cultural, pessoal e económica, que começou a surgir como realidade nas escolas. Assistiu-se, então, à introdução de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, que tinham em conta as correntes pedagógicas mais actuais.

Todavia, actualmente, para além desta diversidade sócio-económica, a *escola inclusiva* confronta-se com novas formas de diversidade, aquelas que se relacionam sobretudo com as diferenças de natureza física, psicológica e cognitiva e para as quais é necessário encontrar respostas claras e eficazes, a fim de que se assista a uma verdadeira renovação do paradigma

educacional e científico a que a escola tem de responder, naquilo a que Viegas Fernandes (2000, p.11) chama de paradigma da “complexidade”, isto é, citando o autor em questão (*idem*, p. 24), “utilizar a inteligência para promover uma educação que contrarie a **cegueira do pensamento simplificador, disciplinar e disciplinado**; uma educação que desenvolva a competência de pensar de uma forma global e complexa que possibilite a compreensão da complexidade da realidade. Uma educação que contribua para o empowerment dos cidadãos/ãs.” Dito de outro modo, a educação deve levar a uma maior intervenção individual e colectiva e a uma maior eficácia do exercício de cidadania, na medida em que os cidadãos aumentam os seus conhecimentos, capacidades e auto-estima, assim como adquirem competências e confiança para se assumirem como sujeitos autónomos e activos.

É neste sentido que vem o estipulado na Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, que cria o “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”, de onde se destacam, tendo em conta a perspectiva desta dissertação, a de que um processo tutorial é uma possível e viável resposta para a prossecução dos seguintes objectivos: “Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho; reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal; contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos; incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas [...] no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.”

De acordo com estes princípios, às instituições de ensino caberá receber uma maior diversidade de alunos, estilos e percursos de aprendizagem. Conforme afirmam Bullock e Wikeley (2004, p. 3), nos últimos vinte e cinco anos, as políticas educativas dos vários países preocuparam-se essencialmente em criar uma “well educated, highly skilled, yet flexible,

workforce”, mas ainda há um longo caminho a percorrer. O estabelecimento de percursos e estratégias que levem à mudança centrados na motivação pessoal e nos objectivos de uma aprendizagem ao longo da vida; a criação de vias diversificadas de educação contínua; o respeito pelos vários estilos e ritmos de aprendizagem, competências e conhecimentos e a promoção do desenvolvimento profissional são preocupações do mundo actual para as quais devem ser encontradas respostas pedagógicas e didácticas adequadas.

Uma dessas respostas são as modalidades de *coaching*, *supervising*¹, *mentoring* e *tutoring*, que mais não são do que formas reinventadas dos mais diversos modelos de ensino prestado ao longo dos séculos, conforme explicitado no primeiro capítulo, criadas com o objectivo de ir ao encontro das necessidades do aluno que se pretende para o século XXI, um aluno autónomo e independente, que vê a aprendizagem como um processo contínuo, que decorre ao longo da vida, e que, por isso, não se compadece com as tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem.

Ora, conceitos como *coaching*, *supervising*, *mentoring* e *tutoring* precisam de ser clarificados não só em termos semânticos, mas sobretudo nas práticas educativas que a eles subjazem. A verdade é que todos eles têm em comum a flexibilidade, mas também princípios transversais, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento da empatia, as competências de escuta activa, a gestão do tempo e um conhecimento alargado de referenciais de apoio social, psicológico e educativo (Wisker *et al.* 2008, p. 13). Para além destes aspectos, é ainda de considerar que qualquer destas modalidades tem como objectivos principais promover “student autonomy, independent problem solving, workplace and work-based learning, reflective

¹ Apesar de alguns termos começarem a surgir no léxico português, optou-se aqui pela nomenclatura inglesa, porque alguns deles ainda não têm tradução portuguesa, nomeadamente *coaching*, que não pode ser entendido, no contexto escolar apenas como “treino”, já que pressupõe uma prática que ultrapassa, de certo modo, o mero desenvolvimento de competências desportivas. Todavia, é de realçar que *mentoring* começa a surgir como “mentoria”, *tutoring*, como “tutoria” e *supervising*, como “supervisão”.

development and generic and subject-specific skills” (*idem*, 2008, p.5), sendo a expressão inglesa que melhor caracteriza esses objectivos o “empowerment”² que se pretende que o aluno adquira.

Por outro lado, a utilização, por vezes indiferenciada, de um ou de outro termo, para além de revelar a complementaridade que mantêm entre eles, é também reveladora dos traços mínimos que os distinguem e que têm a ver com o perfil da pessoa que desempenha o cargo, a duração da relação entre os indivíduos envolvidos e a actuação e práticas que implicam.

Segundo os mesmos autores, cada um desses papéis integra comportamentos similares que necessitam de ser desenvolvidos, aprendidos e postos em prática, resumindo-os como a capacidade para se relacionar com o outro, tendo em conta as suas necessidades e o seu estágio de desenvolvimento, a fim de encontrar um conjunto de respostas imediatas ou mediatas. Neste sentido, constituem-se como fundamentais a observação e a escuta activa, em suma, a empatia a que subjaz uma atitude não preconceituosa e não directiva, o que não exclui a necessidade de organização e de planificação, na medida em que o objectivo é o de encontrar soluções profissionais, vocacionais e, em contexto de ensino formal, educativas. Todavia, a relação estabelecida, apesar de ser de um para um ou de um para vários, dependendo dos contextos, não implica que se perca o distanciamento profissional. São ainda traços transversais aos vários papéis, a capacidade de dar *feedback*, estimular e motivar, enfim, de reforçar positivamente cada objectivo alcançado.

É, portanto, pela busca da clarificação destes conceitos e práticas no âmbito educativo que nos propomos enveredar, entendendo-os como respostas, se não novas, pelo menos reactivadas e actualizadas no contexto da globalização, que implica a intensificação de relações sociais à escala mundial e uma visão do mundo como um todo, que, por um lado, caminha para a homogeneidade, mas em que cada vez mais, paradoxalmente, se tem em conta a heterogeneidade (Estevão, 2002, pp.8-9).

² Em Português já começa a surgir a palavra “empoderamento”.

1. Tutoria: conceitos associados

1.1 *Coaching*

Ainda não muito divulgada em Portugal, esta metodologia de ensino e de apoio ao desenvolvimento pessoal e académico, baseada na relação de um para um, é uma importação dos Estados Unidos da América, inclusive para o Reino Unido, conforme constata *Wisker et al.* (2008, p.24), devido às recentes mudanças introduzidas no ensino superior britânico, que levaram a um aumento significativo do número de alunos e, por isso, à utilização de métodos de ensino e aprendizagem menos directivos, que colmatassem o cada vez menor contacto com o professor. Neste contexto, a figura do *coach* começa a assumir relevo, apesar das resistências quer dos professores, cujos horários já são sobrecarregados, quer dos alunos, que, de início, se ressentem pelo facto de o professor não lhes providenciar o conhecimento que eles procuram, apesar de posteriormente se aperceberem dos benefícios desta modalidade de apoio, que os incentiva a construir o seu conhecimento de forma autónoma (*idem*, p. 23).

Estando inicialmente associado nos Estados Unidos ao contexto desportivo e ao mundo empresarial, o *coaching* destinava-se sobretudo ao desenvolvimento de competências nessas áreas, sendo, por isso, “more directive and focused on the Job”, isto é, centrando a acção na prática e na resolução rápida e eficaz de problemas ao nível do desempenho, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal (Miller, 2002, p.32). No entanto, nos últimos anos, tem-se assistido a uma proliferação de “academic coaches”, que trabalham, regra geral, fora das instituições, começando, agora, a serem contratados para integrarem os respectivos centros de estudo, de forma a complementar o ensino tradicional, nunca se confundindo com o papel do professor.

Definido como uma ferramenta de ajuda (“Coaching is a practical helping tool” – *Wisker et al.*, 2008, p.21) que promove a aprendizagem e o desenvolvimento individual, o *coaching* é também um processo que envolve partilha, assentando na escuta activa, na observação, empatia e construção de uma relação mútua, a partir daquela que é considerada a competência-chave

deste método: o questionamento. Neste sentido, o *coach* não dá respostas, colocando antes questões para que aquele que apoia encontre o seu próprio caminho na resolução dos problemas. Por isso, pode-se considerar o *coaching* como um processo holístico, geralmente posto em prática na relação de um para um ou em pequeno grupo, mas também uma forma de apoio que leva o indivíduo a definir os seus próprios objectivos, reconhecendo os obstáculos a ultrapassar para os atingir.

Brockband and McGill (2006, pp. 11-14) identificam quatro abordagens ao *coaching* – a *funcionalista*, que tem por objectivo assegurar o funcionamento eficaz de uma organização ou sociedade e, por isso, o objectivo é tão-somente a transmissão, “the process is teaching or telling, and the learning outcome is single loop and limited to improvement” (*idem*, p. 95); a de *compromisso*, que pretende integrar os jovens socialmente excluídos no mundo do trabalho e tem o mesmo objectivo que a abordagem funcionalista, mas com um método totalmente diferente, porque humanista e assente numa relação entre indivíduos; a *revolucionária*, que leva à alteração de crenças e de comportamentos; finalmente, a abordagem *evolucionista*, que centra a atenção na experiência subjectiva do indivíduo, levando-o a construir a sua própria aprendizagem. O método é o mesmo da abordagem de *compromisso*, mas os objectivos são outros: “double loop and transformational” (*ibidem*, p.94). Segundo estes autores, é a última abordagem que melhor se adequa ao ensino, na medida em que promove uma aprendizagem “activa”, em que o aluno é considerado como “a person capable of self-directed growth” em termos académicos, mas também em termos pessoais, (Wisker *et al.* 2008, p. 25), e, ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico, embora, por vezes, privilegie o individualismo em detrimento das actividades colectivas.

De entre os vários modelos de *coaching* que visam maximizar o potencial existente em cada indivíduo, importa realçar o de John Whitmore, o modelo GROW, e o ciclo de aprendizagem de Kolb. No primeiro, são definidas quatro etapas de acordo com o acrónimo “GROW” – “G, establish the goal; R, examine the reality of the situation; O, consider the options available; and W, confirm will to act; decide what will happen.” Dirigida essencialmente para a resolução de problemas, esta metodologia requer que o aluno estabeleça objectivos claros e concretos,

exequíveis e mensuráveis, realistas e com prazos definidos, tendo em conta as suas capacidades e limitações³, mas também que analise realisticamente a situação, tenha em conta as opções disponíveis, e se comprometa a agir sem vacilar. Requer, ainda, que as sessões de *coaching* sejam estruturadas de acordo com o perfil e as necessidades do *coachee*. No segundo modelo, Kolb, que define a aprendizagem como "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (1984, p. 41), considera, também, a existência de quatro etapas. Segundo ele, a aprendizagem decorre primeiramente da experiência, sendo, no entanto, necessário percorrer vários estádios para que esta se concretize. De acordo com este autor, a experiência leva ao pensamento/ reflexão, seguidamente, a conclusões e à planificação da nova etapa, que, por sua vez, se constitui como uma nova experiência, dando-se início a um novo ciclo de aprendizagem. Dependendo do contexto, o indivíduo pode entrar no ciclo em qualquer uma das etapas, sendo, no entanto, importante que as percorra na sua totalidade.

Aplicado ao *coaching*, o ciclo de Kolb funciona como o suporte teórico, na medida em que o *coach* encoraja o *coachee* a reflectir sobre as suas experiências, identificando os aspectos mais ou os menos eficazes, orientando-o, assim, para a identificação do seu estilo pessoal de aprendizagem, a avaliação do seu desempenho e, ainda, para a análise das técnicas aplicadas, a fim de verificar o que pode ser melhorado (Wisker *et al*, 2008, p. 27), sendo, então, essencial que o *coach* conheça e compreenda os processos inerentes à actividade de *coaching*, bem como os diversos estilos, competências e técnicas adequados a cada contexto particular, pois só assim é que esta modalidade poderá ser verdadeiramente "a process that enables learning and development to occur and thus performance to improve" (Parsloe, 1999, p. 8).

Com efeito, o sucesso do *coaching* assenta fundamentalmente na construção de relações dialógico-conversacionais, mais especificamente nas competências de questionamento, de escuta activa e de observação, bem sintetizadas em Parsloe (Wisker *et al*, 2008, p. 36):

³ Wisker *et al* (2008, p. 32) especificam as características dos objectivos através do acrónimo SMART: "S – specific; involving tangible outcomes, methods and dates; M – measurable; easy to tell when goal has been achieved; A – achievable; possible within given timeframe and conditions; R – realistic; possible within personal capabilities and limitations; T – time-specific: must have a target date for achievement."

*There is an old saying that God gave us two eyes,
two ears but only one mouth so that we could look
and listen four times as much as we speak.*

A comunicação é uma das pedras basilares das instituições escolares e o seu objectivo principal o sucesso educativo dos alunos, por isso estas parecem-nos ser, sem dúvida, locais privilegiados para a actividade de *coaching*.

Sandy Maynard (2006) encontra, efectivamente, vantagens quer para as unidades orgânicas que contratam *coaches*, quer para os alunos. No primeiro caso, afirma que dentro das instituições se verifica um aumento do envolvimento da comunidade educativa e dos níveis de sucesso, existe um decréscimo do absentismo e a criação de condições para a melhoria das relações interpessoais. Em relação aos alunos, considera que eles beneficiam porque elevam a sua auto-estima, desenvolvem competências sociais e de estudo mais eficazes, sentem-se mais motivados, retirando uma maior satisfação do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, um maior sentido de responsabilidade pessoal. Afirma Wisker *et al.* (2008, p. 25), neste sentido, que o trabalho conjunto de *coaches* e professores faz com que os últimos dêem um novo sentido às suas práticas, construindo relações mais fortes de ensino, de aprendizagem e entre pares, constituindo-se, portanto, como um factor importante na criação de projectos de mudança.

Do atrás exposto, torna-se evidente que a utilização da metodologia de *coaching* em contexto escolar serve objectivos bem precisos e práticos, dado que o interesse está em solucionar uma situação concreta, num curto espaço de tempo. Todavia, isto não implica descuidar o contexto pessoal e espacial em que a relação *coach – coachee* se desenvolve. Daí Wisker *et al.* (2008, p. 35) preconizarem a importância de um clima de cumplicidade que deve ser criado durante as sessões, individuais ou em grupo, nomeadamente pela eliminação de qualquer elemento perturbador da boa comunicação, até mesmo para que o aluno se aperceba da seriedade do momento.

1.2. Supervisão

O conceito de supervisão esteve inicialmente associado à organização industrial do trabalho, “como actividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a administração, com o objectivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho interpretando as decisões tomadas a um nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas” (Myrtes Alonso *in* Ferreira org., 2000, p.171), surgindo, assim, como uma actividade directiva de controlo. É também entendida como um processo contínuo de desenvolvimento e de aprendizagem experiencial ao longo da vida, baseados no trabalho inserido no contexto social de várias profissões.

No que diz respeito ao ensino, a supervisão surge frequentemente associada, na literatura da especialidade, à formação inicial de professores e à orientação de trabalhadores universitários de longo prazo (mestrados e doutoramentos, por exemplo). Contudo, parece ser possível encontrar pontos de convergência entre as funções do supervisor nesse âmbito e aquele que será o caminho de um processo tutorial, objecto primeiro desta dissertação.

De acordo com Vieira, (1993, p.11), o processo de supervisão corresponde a uma “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”, baseada na confiança, no respeito e num trabalho colaborativo desenvolvido numa atmosfera afectivo-relacional positiva que permita o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os participantes no processo. Esta ideia já tinha anteriormente sido expressa por Alarcão (1987, p. 86), quando afirmava que o processo de supervisão deveria ter como objectivo desenvolver nos professores um espírito auto-didacta, capaz de experimentar e inovar, de reflectir sobre a sua acção e a dos outros e de a criticar de forma construtiva, de trabalhar colaborativamente com todos os elementos envolvidos no processo, de resolver problemas e de tomar decisões, de sentir entusiasmo pelas tarefas que se propõem realizar e de tomar consciência de que são responsáveis pelo sucesso dos alunos. Ambas as autoras rejeitam, portanto, a visão do supervisor como um técnico do ensino, que mais não faz do que aplicar a

teoria à prática, privilegiando antes um modelo de supervisão reflexiva que preconiza o “desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em interacção com a experiência, num contexto de reflexão-experimentação que o motiva a um posicionamento sistemático face às suas concepções e práticas profissionais” (Vieira, 1993 pp. 16-17).

Este modelo de supervisão integra dois elementos essenciais a um processo contínuo de desenvolvimento, de construção do ser, do saber e do agir” (Vieira, 1993, p.12) – a experimentação e a reflexão. Por outro lado, ele tem, ainda, como princípio fundamental o enfoque no sujeito e no trabalho colaborativo direccionado para a melhoria da prática pedagógica e, em última instância, o sucesso educativo de todos os alunos, que, afinal, mais não é do que o objectivo derradeiro de toda a prática educativa.

Wisker *et al* (2008, p. 13 e sgts.) são, também, claros na associação da supervisão ao desenvolvimento de um projecto alargado no tempo, cujas finalidades últimas são as de que o projecto se conclua e que o supervisionado se sinta habilitado com competências que lhe permitam dar continuidade a outros projectos ou processos, inclusive os relativos ao desenvolvimento pessoal. As mesmas autoras apresentam uma diversidade de papéis que o supervisor pode assumir, de acordo com o levantamento feito em diversas oficinas de formação, dentro e fora do Reino Unido: médico, pai e mãe, facilitador, mentor, conselheiro, amigo, defensor, ou mesmo alguém com poderes mágicos, qual curandeiro, capaz de fornecer as respostas para todo o tipo de problemas. Neste sentido, é fundamental que os papéis sejam definidos desde o início da relação de supervisão, a fim de que o supervisionado se consciencialize de que aconselhar não significa dizer exactamente aquilo que há a fazer nem tão pouco fornecer todas as respostas certas (*idem*, pp. 80-82).

Pressupondo, tal como o conceito de *coaching*, diálogo e negociação, a supervisão distingue-se do último conceito pelo facto de implicar uma visão mais alargada e abrangente, a monitorização do trabalho desenvolvido, num processo de colaboração mútua, em que o supervisionado seja estimulado a mobilizar competências para a concretização da tarefa a que se propôs. Do mesmo modo, pressupõe a existência de um conjunto de regras estruturadas relativas

aos comportamentos e às expectativas, devendo o supervisor guiar, propor ideias e modelos, que podem nem sempre ser seguidos pelo supervisionado. Apesar de amigável, a verdade é que a supervisão pressupõe uma relação de autoridade, visto que implica orientação, tomada de decisões e juízos sobre a qualidade do produto, sendo estes os traços distintivos que a diferenciam da relação *coach-coachee*.

1.3 Mentoria

Os autores que se debruçam sobre o conceito de mentoria reenviam para a mitologia grega o seu surgimento. Na *Odisseia* de Homero, Odisseu confia a Mentor, seu fiel e sábio amigo, a educação de seu filho Telémaco antes de partir para a guerra de Tróia. Atena, deusa da sabedoria, da razão e das artes, assume a forma de Mentor como guia e conselheira, orientando Telémaco no seu desenvolvimento físico, intelectual e espiritual, segundo as regras rígidas da vida cavaleiresca, e aconselhando-o nas suas acções e tomadas de decisão durante a ausência de seu pai. Félenon, por seu lado, a fim de fazer contrastar o absolutismo de Luís XIV com o ideal de monarca, um homem de paz, sabedoria e de estilo de vida simples, reconstrói o mito da Antiguidade Clássica, conferindo a Mentor a importância que ele realmente tivera enquanto professor, orientador e guia de Telémaco. A popularidade da sua obra, *As Aventuras de Telémaco* (1699), explica, segundo Miller (2002, p. 24), a introdução do termo “mentor” no dicionário de língua inglesa a partir de 1750.

Esta breve referência à mitologia grega serve para destacar algumas das características fundamentais de um mentor, como por exemplo, a sabedoria, a sensatez e a prudência, que permitem a alguém mais experiente numa área do saber, ou num ofício, orientar, aconselhar, incentivar e apoiar o menos experiente, o *mentee*, na aquisição de competências essenciais para o seu crescimento pessoal e profissional, a partir de uma relação construída com base na empatia, na confiança e no respeito mútuo, e, por isso, facilitadora do processo de aprendizagem.

Todavia, Miller (2002, p. 30) estabelece uma distinção entre o conceito que se tem de mentoria nos Estados Unidos e o europeu. Enquanto no primeiro a mentoria é desempenhada por alguém mais idoso e com mais autoridade, tendo em vista essencialmente o desenvolvimento profissional, e não tanto a aprendizagem, o modelo europeu assenta mais na experiência do que na autoridade e visa essencialmente a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Para este mesmo autor, alguém que se dedique, qual Mentor da mitologia grega, ao crescimento do indivíduo na sua globalidade, desempenha uma tarefa bem mais complexa, porque holística, assumindo diversos papéis consoante o contexto: os de “coach, counsellor, guardian, and networker/facilitator”.

É nesta concepção clássica, em que um indivíduo mais experiente deve cuidar e treinar o menos experiente, afastando qualquer preconceito, que assentam actualmente os programas de mentoria no meio educativo (Gulam and Zulfiqar, *apud* Hall, 2003). Na tentativa de melhor clarificar o conceito, Roberts (2000), a partir da revisão de literatura da especialidade do último quartel do século XX, identifica as principais características da mentoria como as de uma relação de apoio, um processo de ajuda, um processo de ensino e aprendizagem, um processo de desenvolvimento profissional, um processo reflexivo e formal, e como um papel construído *por* e *para* o mentor, o que significa que esta metodologia, contrariamente às que até aqui se têm analisado, é centrada no papel e desempenho do mentor, o modelo a seguir, independentemente de os elementos implicados, mentor-*mentee*, aprenderem um com o outro. Por outro lado, para que este processo de aprendizagem seja bem sucedido, é importante que o mentor assuma o cargo de forma voluntária, revelando uma vontade intrínseca não só de ajudar e apoiar o aluno, mas também de com ele partilhar o seu conhecimento, as suas práticas e estratégias de remediação e de resolução de problemas.

Dada a multiplicidade de papéis que pode desempenhar, conforme já foi referido, o treino de um mentor passa necessariamente pela aquisição de técnicas de escuta, estratégias de aconselhamento, metodologias de trabalho em pequeno grupo, recolha e partilha de informação sobre a instituição educativa, formação em técnicas de estudo e aquisição de competências para

lidar com vários tipos de pessoas e situações, nomeadamente com a diversidade de estilos, formas e comportamentos de aprendizagem (Wisker *et al*, 2008, p. 65).

Faz parte da literatura consultada (Wisker *et al*, 2008, p. 67; Miller, 2002, p. 265) a referência às contingências que envolvem a aplicação de um processo de mentoria em meio escolar, mas também os benefícios que daí podem advir. Relativamente ao insucesso do processo, referem os autores a diferença social e a discrepância de valores entre mentor e *mentee*, a inexperiência ou a falta de treino dos mentores, ou, ainda, o desfasamento existente entre os objectivos estipulados para a mentoria e as reais necessidades do aluno, assim como o conflito de papéis que pode surgir, caso o mentor pretenda agir em nome do *mentee* ou agir junto dele como uma “autoridade”. Quanto aos aspectos mais positivos da mentoria, os autores realçam aquele que consideram fundamental – o carácter interactivo da relação entre os intervenientes, na medida em que ambos beneficiam com o processo: o mentor assume um papel e uma identidade dentro da instituição escolar, retira satisfação pessoal por apoiar o trabalho de outros, logo, vê aumentada a sua auto-estima e alargada a sua visão da sociedade, dado que desenvolve competências sociais e interpessoais; o *mentee*, por sua vez, beneficia em termos académicos e pessoais com o conhecimento teórico e prático e com a experiência pessoal do mentor, tornando-se mais seguro e confiante. Para além disso, o ambiente escolar em que está integrado surge melhorado com a redução dos problemas comportamentais, nomeadamente os casos de *bullying* e de abandono escolar, o que poderá contribuir para o bem-estar e sucesso educativo do *mentee*.

Relativamente ao professor, Miller (2002, p. 266) reconhece que, nos casos em que o mentor é uma figura exterior à instituição, há o sentimento generalizado de que se perdeu alguma autonomia com a sua presença na escola. Contudo, também releva que a mesma presença faz sobressair o facto de que existem outras pessoas que se interessam pelo ensino e aprendizagem dos alunos e, por isso, as reflexões e decisões dos professores já não são isoladas, a aprendizagem surge reforçada e os alunos vêem aumentadas as suas expectativas educativas e sociais, tudo isto sem sobrecarregar a carga horária do corpo docente, visto que as actividades extra-curriculares são asseguradas por mentores voluntários.

Miller (2002, p. 25), a partir da leitura que fez de um artigo de Philip e Hendry, *Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people*, publicado no *Journal of Community and Applied Social Psychology*, assumindo que a mentoria deve ser um processo natural e voluntário, apresenta cinco tipos desta modalidade: a *clássica*, uma relação de um para um em que intervém um adulto mais experiente que apoia um jovem, historicamente relacionada com o modelo em que um perito num ofício orienta um aprendiz⁴; a *Individual* ou *de equipa*, em que um grupo de jovens procura um indivíduo ou um grupo mais pequeno para os apoiar, aconselhar e providenciar actividades que constituam um desafio, típico dos escuteiros, por exemplo; *entre amigos*, como no caso de um grupo de mulheres jovens que criaram uma rede de apoio, trocando informação e analisando várias opções antes de agir em relação a adultos de quem desconfiavam; *entre pares*, que surge entre grupos de amigos num contexto de exploração de um tópico polémico; *mentoria a longo prazo*, muito semelhante à clássica, com a diferença de que os intervenientes são, neste caso, adultos com história de rebeldia e de desafio à autoridade.

Conforme se pode observar, o conceito de mentoria é bem mais vasto e abrangente do que os de *coaching* e de supervisão, na medida em que supõe a monitorização num período de tempo alargado de um trajecto de desenvolvimento pessoal, educativo e profissional. Distingue-se, ainda, desses outros conceitos, porque implica a hierarquização e o exercício de uma certa autoridade que advém da experiência do mentor, geralmente tomado como um modelo a seguir, cuja perícia é observada, imitada, mesmo que seguidamente se discutam as decisões tomadas.

⁴ Como exemplo desta modalidade em Portugal, refira-se o caso da Universidade Católica, que oferece desde o ano lectivo de 2008-2009 um *Programa de Mentoring* para os alunos dos cursos de Licenciatura em Economia e Gestão que a ele se candidatam, desde que cumpram os requisitos necessários. Os mentores têm dois pontos em comum: todos eles são líderes muito bem sucedidos, tendo atingido o topo nas empresas onde trabalham, e são ex-alunos da Universidade Católica com cursos em Economia ou Gestão, o que permite reforçar o elo de ligação entre os alunos e o mundo profissional.

1.4 Tutoria

O conceito de tutoria assumiu ao longo dos tempos diversas formas e conotações, conforme se referiu no Capítulo I. Contudo, nos finais do século XX, o conceito foi reactivado “pour désigner un système quelque peu différent” (Baudrit, 1999, p. 1) sem, contudo, resolver a profusão de significados que a ele subjazem. Da mesma forma, Barnier (2001, p. 119) considera que a tutoria tem actualmente um reconhecimento social forte e que se concretiza por práticas diversificadas em diversos domínios de actividades, nas empresas e nos sistemas de ensino, no último caso, inclusive na formação inicial de professores, no ensino superior como forma de ajuda aos estudantes e, ainda, como processo de apoio e de acompanhamento das aprendizagens.

É também Barnier que (*idem*, p. 120) refere a criação de redes de troca recíproca de saberes (“réseaux d’échanges de savoirs”)⁵ como uma forma catalisadora da entreajuda pedagógica, movimento que, segundo ele, se iniciou em 1970 e se concretizou na década seguinte pela constituição da primeira rede de partilha de saberes. Ainda no entender de Barnier, a estruturação dessas redes assume características fundamentais da tutoria, visto que aquele que oferece o seu saber desempenha o papel de recurso humano, de guia, para aquele que exprime as suas dificuldades e coloca dúvidas, tratando-se de uma relação de aprendizagem fortemente individualizada e interactiva. É, ainda, um sistema em que aquele que oferece o saber pode desempenhar o papel de animador junto de um grupo, variando o modo de funcionamento

⁵ Barnier (2001, p. 120/1) faz a resenha do surgimento do movimento que levou à criação de redes de partilha de saberes em França, referindo primeiramente que nos anos 70 uma professora primária, aproveitando a estada numa instância de neve, levou os alunos a observar o fazer de alguns artesãos, para posteriormente levá-los a construir objectos artesanais semelhantes, com o objectivo de fazer perceber aos alunos que para além do saber teórico e descontextualizado na escola, existia um saber prático. Outros projectos se desenvolveram na mesma linha e, em 1980, um grupo de assistentes sociais, responsáveis por associações e pessoas em situação precária, organizaram-se a fim de construir um projecto de reinserção social, partilhando e oferecendo os saberes de cada um. Hoje em dia, existem em França várias centenas de redes de partilha de saberes.

segundo a actividade, a personalidade e o seu saber fazer. Finalmente, estas estruturas privilegiam o facto de cada interveniente se colocar na posição de oferecer ou pedir um saber.

Neste contexto, a aprendizagem é concebida como um processo de construção-apropriação, em que a partilha desempenha um papel fundamental (Barnier, 2001, p. 127), num vaivém entre as interacções sociocognitivas e os momentos em que a pessoa trabalha só, dependendo, evidentemente, das características individuais das tarefas e dos contextos.

Baudrit (1999, p. 3) distingue, por seu lado, o monitor do tutor de uma forma clara e precisa, um ensina, o outro ajuda, sendo que, no último caso, os benefícios recíprocos serão bem mais evidentes, naquilo que apelida de “efeito-tutor” (“effet-tuteur”), evidentemente numa relação entre pares, já que a tutoria pode assumir diferentes modalidades. Neste sentido, Campos *et al.* (1988, p. 50) definem o tutor como a pessoa na qual confluem todos os papéis e funções que digam respeito à educação integral do aluno e à sua formação como pessoa, isto é, especifica o mesmo autor, o tutor funciona como um elo de ligação entre pais, professores e alunos que constituem uma comunidade escolar, sendo a sua função principal a de orientar o aluno individualmente em todas as áreas de formação, mas também, de forma indirecta, de trabalhar com todos os outros elementos implicados no processo de ensino e de aprendizagem, criando o ambiente adequado e prevendo possíveis falhas.

Bullock e Wikeley (2004, p. 13), por seu lado, referem que durante o século XX, no Reino Unido, se reconheceu a complementaridade existente entre o professor e o tutor, mas a tutoria era essencialmente administrativa, isto é, consistia em verificar a assiduidade do aluno, monitorizar o seu progresso e fornecer informação sobre a escola. Porém, durante os anos 70, com o aumento da escolaridade obrigatória, considerou-se que o professor devia ter responsabilidade no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que levou a um aumento das funções dos professores com a respectiva sobrecarga horária, destinada àquilo a que a mesma autora chama de “pastoral care curriculum”, cujas linhas programáticas eram definidas pela instituição e diziam respeito às competências sociais, ao controlo de comportamentos, à educação para a saúde, orientação vocacional, etc. Nesta perspectiva, era dada mais importância à função pastoral do que

à parte académica, separando-se do aluno a pessoa e o aprendente. Contudo, na década seguinte, a reflexão levou a considerar-se que o sucesso académico era tão importante como o desenvolvimento de competências afectivas e, assim, o papel dos professores devia ter em conta tanto a aprendizagem de conteúdos como o desenvolvimento social e emocional, o que levou à introdução de estratégias que promovessem a discussão de um para um entre estudantes e um adulto a quem se reconhecesse competência. Desta forma, acreditava-se que o aluno só teria a beneficiar com as sessões individuais de tutoria, ganhando um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem e, logo, uma maior autonomia.

Confinada inicialmente às escolas do ensino básico e secundário inglesas, esta forma de tutoria, recentemente, expandiu-se para o ensino superior, porque nela se reconhecia a eficácia em habilitar os estudantes na compreensão do que e como aprendiam e lhes forneciam estratégias de revisão, planificação e responsabilização pela sua própria aprendizagem. É interessante registar que empresas como a Motorola e a Rover Group utilizaram a mesma estratégia para aumentar o desempenho dos seus funcionários (Bullock & Wikeley, 2004, p.11). Por outro lado, os educadores e as forças políticas reconheceram, também, os seus benefícios. Numa conferência do Partido Trabalhista, em 2003, Tony Blair, por exemplo, enfatizou essa necessidade de um ensino individualizado: “Progress in the twenty first century demands teaching tailored to each child’s ability” (*idem*), reconhecendo, assim, a importância que modalidades de ensino como a tutoria tinham na promoção da auto-consciencialização e da auto-confiança do aluno, na compreensão do seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento da organização do seu estudo e de competências de comunicação. Daí o facto de a tutoria individual ter passado a ser utilizada nas escolas e faculdades como uma estratégia para a melhoria de desempenho.

Melaragno (1976, p. 190.) relata o projecto de investigação-acção que realizou com Newmark numa escola primária da Califórnia também nos anos setenta, de onde retira quatro formas de tutoria entre pares diferentes: a *intra-classe*, a *entre níveis*, a *entre escolas* e, ainda, a de uma *tutoria informal* gerada por outras práticas institucionalizadas. O mesmo estudo foi retomado por Baudrit (1999, p. 7), que afirma ser a primeira fórmula a mais clássica, a mais

conhecida e a mais utilizada, isto é, tradicionalmente a tutoria é entendida como um processo de fazer com que, dentro do mesmo grupo ou da mesma faixa etária, o aluno mais rápido na resolução das tarefas apoie o que apresenta mais dificuldades. O segundo tipo utiliza alunos de anos de escolaridade mais avançados que apoiam os de anos mais baixos. No terceiro caso, a tutoria dá-se também entre diferentes níveis de ensino, só que desta feita entre escolas. Por fim, a tutoria faz-se em relação a actividades particulares, dirigidas para disciplinas específicas ou para actividades extra-curriculares, assumindo formas da tutoria entre níveis.

Dada a complexidade do estudo de Melaragno não se pode afirmar com rigor quais os factores que conduziram aos resultados obtidos. No entanto, é possível dizer-se com alguma validade que estes programas de tutoria contribuíram grandemente para a melhoria das competências académicas e da atitude dos alunos em relação à escola. De acordo com o autor, os dados quantitativos recolhidos permitiram concluir que houve uma melhoria significativa e consistente nos resultados dos testes de leitura, aplicados a todos os alunos da escola primária onde decorreu o estudo, durante um período de quatro anos. Por outro lado, verificou-se também um decréscimo no número de actos de vandalismo e de hostilidade entre os alunos e um aumento nos níveis de assiduidade. Por último, tanto os pais como os professores notaram que os alunos tinham uma atitude mais positiva em relação à escola. A estes aspectos positivos não é certamente alheio o facto de a tutoria ter preferencialmente um carácter espontâneo, logo, voluntário, conforme afirma Baudrit (1999, p. 7) e de ser um processo dinâmico, porque interactivo, o que permite criar um ambiente simultaneamente facilitador da aprendizagem e dos processos de socialização (Berzin, 2001, p. 123).

Analisando diversas práticas de tutoria espontânea, Baudrit (1999, p. 10) caracteriza-as em: *recíproca*, *alternada*, *móvel* ("tournant") e, ainda, *de remediação*. Na primeira, os intervenientes não ficam condicionados ao desempenho de papéis de longa duração, segundo as circunstâncias ou os assuntos a tratar cada um poderá encontrar-se na posição de tutor ou de tutorando, de acordo com as suas competências, evitando-se qualquer hierarquia; na segunda, os papéis de tutor e de tutorando são desempenhados alternadamente, supervisionados de forma a

manter-se a equidade; na móvel, é constituído um grupo de alunos que dominam os diversos conteúdos e que se deslocam pela sala de aula, de acordo com as solicitações dos restantes alunos; na de remediação, a tutoria destina-se essencialmente à aquisição de uma competência específica, a de leitura, por exemplo, por isso o tutor funciona como um recurso de apoio ao professor. Alguns autores vêem nesta última prática o verdadeiro fundamento da tutoria, na medida em que se destina ao sucesso e à aquisição de competências muito particulares (Feldman, Devin-Sheehan & Allen, 1976).

Goodlad e Hirst (1989) ainda distinguem quatro modalidades de tutoria: a de “substituição” (“surrogate”), que assenta na transmissão linear do saber – professor, aluno-tutor, aluno-tutorando; a de “controlo” (“Proctoring”), em que o tutor ajuda o aluno a estudar os conteúdos das diversas disciplinas; a de “co-tutoria” ou “tutoria recíproca” entre um grupo de alunos; e a “tutoria sem professor” (“Teacherless tutoring”), em que um grupo de cinco a dez alunos prepara um tema previamente indicado pelo professor, realizando um debate, após o qual tem de apresentar as conclusões.

Todas estas perspectivas são bem reveladoras da diversidade de práticas e de opiniões que sobre a tutoria se pode ter. Com efeito, a flexibilidade do conceito vê-se pelas formas diversificadas que assume, pelo carácter de orientação e de ajuda que privilegia, independentemente de haver ou não limitação temporal, mas também porque as características e atribuições das outras modalidades de apoio (mentoria, supervisão e *coaching*), podem, eventualmente, ser desempenhadas dentro de uma relação tutorial, ou seja, apesar da mentoria ser abrangente, ela tem ainda uma carga de autoridade e de emulação de que por vezes a tutoria também se serve; por outro lado, a partilha e o controlo de saberes, típicos da supervisão, servirão na tutoria em situações específicas, nomeadamente no desenvolvimento de um projecto a médio ou longo prazo; do *coaching*, a tutoria aproveitará o seu carácter pontual, rápido e eficaz na resolução de uma questão ou situação. Porém, tal como o *coaching*, a supervisão e a mentoria, a tutoria visa o desenvolvimento pessoal e social, académico e profissional que vá para além da

escolarização, munindo o aluno de competências e de “empowerment” que lhe permitam aprender ao longo da vida.

2. Tutoria em contexto escolar

2.1 Enquadramento legal

A tutoria no sistema educativo português só recentemente foi institucionalizada. O Processo de Bolonha de 1999 apenas foi transposto para o quadro jurídico português em 2006, através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Nele se prevê que sejam criadas condições para que a aprendizagem deixe de ser apenas uma transmissão de saberes e privilegie o desenvolvimento de competências que levem à aprendizagem ao longo da vida. Uma das formas para que isso aconteça é o acompanhamento dos alunos na obtenção dos diferentes graus académicos, através de um sistema de “tipo tutorial”. Em relação ao ensino básico e secundário, a tutoria surge em 1999 como uma hipótese – “A direcção executiva pode designar [...] professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, art.º 10.º). Mais se acrescenta que o professor tutor deve ter, preferencialmente, formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica, cabendo-lhe desenvolver medidas de apoio, nomeadamente ao nível da integração na escola e na turma e ao nível do estudo e da realização de tarefas escolares, promover a articulação entre actividades escolares e outras actividades formativas e, ainda, entre os vários intervenientes no processo educativo. Em Março de 2004, o Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar, emanado pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, prevê que até 2005 se crie a figura do professor tutor nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, um professor que se especializa na identificação e no acompanhamento de crianças em risco, agindo como mediador entre a criança e o Centro de Apoio Social Escolar. Recomenda-se, ainda, a generalização da figura do professor tutor ao 3.º ciclo até 2006, acrescentando-se às suas funções

o desenvolvimento de actividades extracurriculares, orientação no percurso escolar e vocacional, entre outras. Actualmente, existe, apenas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, de 2008, que cria, igualmente, a possibilidade de as escolas designarem “professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”, nada mais tendo sido acrescentado (Capítulo IV, art.º 44, 4).

Em 2006, a Região Autónoma dos Açores, pelo Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, e com base nos documentos nacionais referidos, previa, no art. 91.º, a existência de professores tutores com competências ao nível do apoio na integração na turma e na escola, aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares, na articulação entre o currículo regular e a via profissionalizante ou profissional, no acompanhamento do desenvolvimento curricular, no estabelecimento da ligação com a família e os serviços de apoio, criando planos de prevenção do insucesso e do abandono escolares. Mais ainda especifica o mesmo Decreto Legislativo Regional que o professor tutor assume todas as funções do director de turma relativamente aos seus tutorandos, um grupo específico de alunos que estejam integrados em “programas de recuperação da escolaridade, em programas profissionalizantes e em cursos profissionais, [...] em programas especialmente voltados para o atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais”, de alunos sujeitos a retenção repetida ou outros casos particulares, não devendo o número exceder os vinte e cinco alunos. Estipula-se, por último, que “a função de professor tutor apenas pode ser exercida por docentes profissionalizados que mantenham contacto lectivo directo e regular com os alunos a acompanhar”. Na Portaria Regional n.º 76/2009, de 23 de Setembro (Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos – RGAPA), Capítulo X, Criação de Programas de Apoio Educativo, prevê-se um conjunto de actividades destinadas essencialmente a alunos com maiores dificuldades ou carências de aprendizagem, em risco de retenção ou de exclusão e abandono escolar precoce, de entre as quais se destacam as de “apoio no estudo”, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de estratégias específicas individuais e as de desenvolvimento de competências sociais e pessoais, de orientação e de acompanhamento no âmbito de projectos de tutoria bem como as de

entrajuda de alunos do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, surgindo, neste último caso, a possibilidade de criação de programas tutoriais entre pares. (art.º 33.º, alínea g, e art.º 36.º, ponto 2, alíneas c) e e)).

Ao carácter actualmente vago da legislação nacional, contrapõe-se na regional, apesar da maior objectividade, a profusão de funções de ordem diversa, nomeadamente ao nível do desenvolvimento pessoal e social, académico e administrativo, o que revela que é importante clarificar para cada processo tutorial os objectivos que o presidem, a figura do tutor, o público-alvo, as relações interpessoais.

2.2 Competências e funções do tutor

Sendo a tutoria a mais abrangente, porque flexível, de todas as formas de apoio atrás referidas, ela implica conhecimento científico, pedagógico e didáctico, em maior ou menor grau, dependendo do contexto e de quem exerce a função de tutor (um adulto experiente, um profissional, um aluno mais velho, mais novo, de um nível mais ou menos avançado), para que este possa cumprir com uma das principais funções que lhe estão cometidas – promover o sucesso académico do tutorando, e, sobretudo, a sua autonomia, desenvolvendo a sua capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, dada a inegável componente pessoal e social da tutoria, ela implica, também, o domínio de um conjunto de competências sociais que permita o desenvolvimento de uma relação empática entre tutor-tutorando, criando-se, assim, um ambiente favorável à aprendizagem e ao crescimento pessoal e social, não dispensando, ainda, o conhecimento de um manancial logístico-administrativo para que o tutorando possa ser esclarecido sobre qualquer assunto relacionado com a instituição que frequenta e/ou encaminhado imediata e oportunamente para um dos serviços disponíveis, nomeadamente em áreas que requerem um apoio profissional, como por exemplo, o aconselhamento pessoal (“Counselling”).

Para além do conhecimento do conteúdo, que, segundo Ball e McDiarmid, (1990, *apud* Castro, p 20) requer que os professores saibam “coisas acerca do mesmo que tornam possível

ensiná-lo”, isto é, que tenham um conhecimento pedagógico-didático construído através da reflexão *na* e *sobre* a acção, o tutor deve, ainda, possuir conhecimento sobre as formas e os estilos de aprendizagem que dêem resposta às necessidades do tutorando. Uma das mais conhecidas de acordo com Wisker *et al.* (2008, p. 18) é a distinção entre “deep and surface strategies of learning” feita por Brown (2004, p. 32), sendo a tarefa do tutor a de levar o aluno a passar do conhecimento superficial (“surface learning”), descontextualizado, porque sem qualquer relação com o mundo real, ao conhecimento significativo (“deep learning”), aquele que é integrado e mobilizado sempre que necessário para a resolução de problemas. Dito de outro modo, o tutor deve levar o tutorando a querer compreender o conhecimento e não apenas a reproduzi-lo, a questionar e problematizar em vez de aceitar passivamente a informação, a relacionar o conhecimento com as suas próprias experiências e a generalizá-lo em lugar de centrar a sua atenção apenas nos conteúdos que serão objecto de avaliação, a construir e desconstruir argumentos em vez de evitar pensar criticamente. Contudo, a estes dois estilos de aprendizagem associou-se um terceiro, o estratégico (“strategic learning”), que coloca o enfoque nos resultados da aprendizagem, na garantia de que as tarefas sejam concluídas com êxito e o grau académico obtido, sem grande atenção à reflexão e à construção de sentidos. Para os autores, os estudantes utilizam geralmente uma combinação desses três estilos, cabendo ao professor tutor estimular sobretudo a aprendizagem significativa (“deep learning”) que levará, não raras vezes, ao almejado sucesso educativo, porque interiorizada.

Bullock e Wikeley (2004, p. 2) ajudam a perceber o anteriormente referido, quando afirmam que o aluno precisa de reconhecer a ligação entre a aprendizagem de factos, teorias, e competências, a sua própria estratégia dos processos de aprendizagem e a aprendizagem sobre si próprio como aprendiz. Afirmam também que, apesar de a aprendizagem ser única para cada indivíduo, ela é também um processo social, daí o tutor dever ter em conta o que o estudante deve aprender, constituindo-se, nesse sentido, como um perito conhecedor do currículo, dos conhecimentos a adquirir e do modo de os integrar para atingir os objectivos. O tutor é, ainda, um profissional que oferece um repertório de estratégias de aprendizagem, produto de uma formação

específica, e, por último, ele é aquele que apoia e facilita a reflexão do aluno sobre si próprio como aprendiz e sobre a sua própria aprendizagem. A corroborar esta última ideia, Marland e Rogers (1997, p. 46) afirmam que a verdadeira tutoria vai muito para além da simples resolução de uma tarefa, como por exemplo a realização de um trabalho de casa. É, pois, dever do tutor elevar o aluno acima da necessidade imediata de concretização de uma actividade após outra e de levá-lo a compreender e a assumir o controlo do seu próprio processo de aprendizagem. Dito de forma simples, para estes autores, é dever do tutor ensinar o aluno a aprender.

Em síntese, o sucesso de uma relação tutorial fundamenta-se na adaptabilidade aos diferentes estilos e abordagens de aprendizagem de cada aluno, sendo que, de acordo com Schmidt (1995, p. 709), os alunos menos experientes e/ou com algumas dificuldades de aprendizagem esperam ser orientados de forma directa, isto é, que o tutor lhes dê indicações precisas sobre os conteúdos importantes a estudar. Na mesma linha de pensamento, J. Neville (2005, p. 8) afirma que os alunos de um grau académico mais baixo em determinada matéria tiram maior benefício de um tutor mais directivo, um perito que os ajude a construir uma base sólida sobre a qual poderão posteriormente construir a sua própria aprendizagem, enquanto os mais experientes e auto-suficientes consideram mais motivante se o tutor delegar neles a responsabilidade de decidirem o que e como aprender. Em ambos os casos, no entanto, a perspectiva é sempre a de levar o aluno a construir uma aprendizagem significativa, mas, para que tal ocorra, é fundamental que se criem relações interpessoais consistentes, marcadas pela comunicação efectiva, verbal e não verbal, assim como pela empatia, confidencialidade, autenticidade e ausência de juízos de valor. É evidente que essas relações devem ser construídas pela definição clara dos papéis e expectativas de cada um dos intervenientes, assim como pela negociação das formas de trabalho, tendo sempre em conta o carácter profissional da relação e os princípios e valores subjacentes às directivas da política educativa, nomeadamente as integradas no projecto educativo da escola que o aluno frequenta. Caso contrário, segundo Wisker *et al.* (2008, p. 16), poder-se-á correr o risco de essa relação se tornar de tal forma pessoal que sejam extravasadas as funções do tutor, criando-se, deste modo, relações de dependência que impeçam

o distanciamento necessário para o desenvolvimento autónomo do aluno. A relação deve ser próxima, mas nunca íntima.

Para Wallace (2008, p. 17), um bom comunicador, característica muito importante num tutor, não é aquele que produz um discurso sem interrupções, recorrendo com frequência a palavras polissílabas ou aquele que tem sempre algo a dizer nas sessões, ou que pretende ter a última palavra. Também não é aquele que exprime ideias complexas no estilo académico. É, pelo contrário, alguém que sabe ouvir o outro, lhe coloca a questão correcta, apresenta ideias complexas de forma clara e precisa, mantendo um contacto visual regular, assim como usa a linguagem não verbal, interpreta a linguagem do outro e adapta o registo e estilo ao contexto. Moust (1993, *apud* Schmidt & Moust, 1995, p. 709 e Baudrit, 2002, p. 24) associa a competência comunicativa do tutor, a capacidade de se exprimir numa linguagem próxima da do aluno, à congruência cognitiva, considerando-a como uma das qualidades fulcrais do tutor, na medida em que se aliam competências académicas a sociais, numa “alquimia” que mistura dotes pessoais com conhecimento científico.

Os vários autores insistem no facto de a comunicação entre tutor-tutorando dever ser estruturada, de acordo com os objectivos traçados. Assim, da formação do tutor deve constar o desenvolvimento de duas competências essenciais: a da escuta activa e a do questionamento. A primeira implica, segundo Bullock e Wikeley (2004, p. 56) e Wisker *et al.* (2008, p. 16), estar integralmente empenhado na comunicação, compreendendo o explicitado, mas também inferindo o implícito, intervindo através de um enquadramento adequado das respostas. Neste sentido, o método “Pause, Prompt and Praise” é o mais frequentemente utilizado. O tutor deve conceder tempo de espera ao aluno antes de intervir (“Pause”), intervir no sentido de o apoiar ou corrigir (“Prompt”) e, finalmente, reforçar de forma positiva e explícita o comportamento observado (“Praise”).

Relativamente à segunda competência, a do questionamento, Wallace (2008, p. 26) considera ser ela essencial no desempenho da função do professor e do tutor, porque ela é utilizada em diferentes contextos e com diferentes objectivos: para avaliar o nível de

conhecimentos e de competências, para encorajar o pensamento crítico, para mostrar que basta pensar para se obter uma resposta, mas também envolver os alunos activamente nas sessões, a fim de lhes dar um sentido de posse sobre o seu conhecimento ou competências. Reconhecendo a dificuldade nesta técnica, a mesma autora considera, todavia, que é possível traçar algumas orientações: a utilização de questões abertas, que evitam as respostas simples e encorajam o pensamento e a comunicação, de questões hipotéticas, que providenciam oportunidades para o uso da imaginação e a resolução de problemas, e de questões orientadoras, que ajudam o aluno a expressar as suas ideias sem, contudo, condicionar a resposta.

É ainda pelo diálogo que a tutoria se revela uma forma facilitadora do desenvolvimento pessoal e social, porque se centra permanentemente a atenção nas necessidades do indivíduo, ou, conforme Baudrit (1999, p. 65), “être le tuteur de quelqu’un, c’est en quelque sorte prendre en charge cette personne, la guider, l’aider”, ou seja, dar simultaneamente uma orientação sócio-afectiva e institucional que, não sendo avaliada em termos académicos, constitui uma das funções importantes da escola enquanto detentora de um conjunto de atitudes, valores e competências⁶ a privilegiar na formação para a cidadania.

Com efeito, um dos papéis fundamentais do tutor é, segundo Marland e Rogers (1997, pp. 2-13), levar o aluno a atingir a autonomia racional (“rational autonomy”), isto é, levá-lo a descobrir-se a si próprio e aos outros, decidindo quem é, como quer ser e como pode mudar o seu comportamento para ser quem quer, atribuindo, assim, à tutoria a função de orientação pessoal e espiritual, em conjunto com a educativa e a vocacional. É nesse sentido que os mesmos autores afirmam que o papel do tutor “is to enable the pupil gradually but consistently, and through that learning of self, to learn better how to understand others, relate to them, to make use of the school, and gradually to prepare to take full place in wider society” (*idem*, p. 14).

⁶ Marland e Rogers (1997, p. 14) apresentam a seguinte lista de atitudes, valores e competências a ter em conta na tutoria, seguindo a terminologia Pring, conforme apresentada na obra *Personal and Social Education in the Curriculum* (1984): virtudes intelectuais e morais, traços de personalidade, competências sociais, conhecimento prático e teórico, e valores pessoais.

À flexibilidade do conceito de tutoria já definido, associam-se, segundo Bullock e Wikeley (2004, p. 46) três tipos de tutor, que correspondem a três níveis de envolvimento no processo: “Jumping through hoops”, mais centrado nos resultados e na carreira futura, “Getting to know you”, mais virado para o conhecimento global dos alunos e “The reflective tutor”, que se preocupa em responsabilizar o aluno pelo seu processo de aprendizagem, sem menosprezar os resultados escolares. A mesma flexibilidade permite que o público-alvo seja também variado.

2.3 Tutoria : combate ao insucesso e integração da diversidade

Tendo em conta que o objectivo da tutoria é o desenvolvimento integral do indivíduo – a nível académico, pessoal e profissional, um aluno que frequente um programa de tutoria, com excepção daqueles que integram uma instituição onde ela assume carácter obrigatório, necessita de alguma forma de apoio a, pelo menos, um desses níveis. Foi neste sentido que nos anos setenta, nos Estados Unidos, houve uma revalorização do papel de tutor (Gordon & Gordon, 1990, p. 214), dado que a qualidade do sistema educativo foi questionada devido ao decréscimo do desempenho dos alunos. Baudrit (2002, p. 5) afirma mesmo que os professores estavam a encontrar dificuldades em trabalhar com alguns públicos escolares: alunos oriundos de níveis sociais desfavorecidos e filhos de imigrantes, surgindo a tutoria entre pares como uma forma de esbater a distância entre o professor e o aluno.

A tutoria funcionava, então, como um programa de educação compensatória tanto para a experiência de aprendizagem como também para a experiência de socialização. Ora, esses dois princípios continuam válidos no presente. De facto, a tutoria deve ser entendida, na perspectiva do aluno, sempre como um apoio académico e uma forma de socialização, isto é, a plasticidade do conceito permite que alunos com necessidades diferentes sejam acompanhados de forma diferenciada, porque há aqueles que necessitam de ser integrados, na escola, no grupo, ou até mesmo na sociedade, e os que necessitam apenas de ver a sua auto-estima académica aumentada.

As primeiras experiências americanas foram alargadas para alguns países europeus que também viram a taxa de imigração fortemente aumentada a partir da década de sessenta, nomeadamente a Bélgica, Alemanha, França e Suíça. O governo belga, por exemplo, institucionalizou nos anos setenta um sistema de tutoria essencialmente dirigido para aumentar o sucesso dos alunos ao nível da leitura. Presentemente, com o processo de Bolonha, são também já muitas as universidades que optaram por implementar um programa de tutoria, nos termos em que já foram referidos.

Barnier (2001, p. 89) põe em destaque os efeitos positivos que a tutoria teve em relação às alterações no comportamento e à atitude para com a escola, mas também as melhorias que se deram no plano cognitivo de alunos integrados num processo tutorial. Por outro lado, (*idem*, p. 90) considera que a tutoria é uma forma de o aluno encontrar o seu próprio lugar num grupo ou numa comunidade, porque se vê integrado numa rede interactiva. Fernández (*apud* Campos *et al*, 1988, p. 69) considera que uma das primeiras tarefas do tutor é a de conhecer verdadeiramente o aluno como pessoa e compreender o estado evolutivo em que se encontra para assim apoiá-lo na sua aprendizagem, distinguindo aquilo que é facilitador do que é inibidor. Para esta autora, na generalidade, o tutor deve saber que na adolescência surgem uma série de mudanças que vão do aspecto físico (muitas vezes não bem aceites pelo aluno e que causam transtornos e conflitos interiores, levando mesmo a comportamentos agressivos que se manifestam através de tensões emocionais) a transformações cognitivas, nomeadamente a da formação do pensamento formal, fundamental para que o adolescente crie o seu próprio sistema de valores, mas também a capacidade de auto-reflexão que o leve a compreender os princípios e fundamentos dos vários saberes a um nível teórico, mobilizando-os sempre que deles necessitar. Também é de realçar, segundo a mesma autora (*idem*, p. 73), que se a imagem de si mesmo é essencial nesta fase de desenvolvimento, a imagem que os outros devolvem é muito importante, por isso, muitas vezes os seus comportamentos e atitudes servem para chamar a atenção em busca de admiração ou consideração pela sua pessoa. Em suma, todas estas alterações estão ao serviço da criação de

uma identidade própria, aspecto que não deve ser ignorado pelo tutor, porque só assim poderá ser estabelecida a relação entre o estágio de desenvolvimento e a aprendizagem.

Como é lógico, num processo de aprendizagem intervêm factores físicos, perceptíveis pela observação imediata, factores cognitivos, mensuráveis por técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, factores emocionais, como por exemplo a ansiedade, o desinteresse e a falta de auto-estima, que podem levar à recusa e ao abandono escolar, mas também factores de ordem social.

É com esta diversidade que um processo tutorial se vai defrontar e, neste sentido, deve encontrar respostas adequadas, a fim de que a diversidade seja entendida na sua plenitude, para que o processo educativo seja eficaz, verdadeiramente democrático e virado para o desenvolvimento de competências que levem ao querer aprender ao longo da vida.

2.4 Sessões de Tutoria : estruturação e planificação

Conforme tem sido referido e a literatura consultada reforça (Gordon & Gordon, 1990; Wisker *et al*, 2008; Barnier, 2001; Baudrit, 2002; Bullock & Wikeley, 2004) a tutoria deve ser um processo devidamente estruturado e planificado, sobretudo quando exercida por um profissional, porque, apesar de ser um processo em que o diálogo e o questionamento são fundamentais, assim como a proximidade entre o tutor e o tutorando, o acaso não deve ocorrer, ou corre-se o risco de o aluno se sentir à deriva, não reconhecer utilidade ao processo, dado que necessita de entendê-lo como um acto educativo organizado e com objectivos claros e precisos. Sánchez (Campos *et al*, 1988, p. 53) defende que a programação da tutoria deve ter como pressuposto básico que a orientação de um aluno não é pontual, que aconteça num ou vários momentos da sua vida escolar, “sino que se trata de un processo continuado que comienza el primer dia que el niño entra en la escuela y finaliza cuando la deja para elegir un camino Professional o unos estudios superiores”, o que já acontece em alguns países que têm vindo a reconhecer o sucesso do método.

Dependendo da situação concreta do aluno, as sessões de tutoria podem ser de dois tipos: individual, por exemplo para a resolução de questões marcadas pela confidencialidade, e em grupo, quando as dificuldades ou necessidades do aluno são comuns, com estilos de aprendizagem semelhantes e em que seja possível utilizar actividades e/ou estratégias conducentes à melhoria dos resultados. Da organização e planificação dessas sessões, segundo Malcolm Knowles (1975, *apud* J. Neville, 2005), devem ser observados os seguintes princípios: “Conhecimento mútuo e definição de papéis”, isto é levar os alunos a conhecerem-se e a perceberem que tipo de ajuda poderão receber de cada um, mas também desenvolver competências de auto-regulação do processo de aprendizagem e de entender qual o papel do tutor; “Planificação”, em que se negocia sobre o modo como as sessões decorrerão e como serão tomadas as decisões sobre o processo tutorial; “Identificação de necessidades de aprendizagem”: comparação entre conhecimentos já adquiridos e por adquirir; “Estipulação de objectivos”: ajudar os alunos a delinear objectivos claros, precisos e exequíveis, consoante as necessidades de aprendizagem diagnosticadas; “Elaboração de um plano”: apoiar os alunos na delimitação do seu plano de aprendizagem, desenvolver estratégias de acesso e tratamento de informação; “Envolvimento nas actividades de aprendizagem”: definição clara, neste sentido, da responsabilidade de cada uma das partes; “Avaliação dos resultados de aprendizagem”: apresentação de dados concretos sobre a avaliação, dando *feedback* construtivo.

Na descrição de uma sessão de tutoria típica, Wisker *et al.* (2008, p. 142) começam por afirmar que o início deve ser ocupado na demarcação do tempo de cada sessão, propondo que seja de noventa minutos, depois que seja delimitado o tempo em que cada participante intervirá, a fim de garantir a equidade. Aquando do uso da palavra, cada participante deve fazer o relato do seu progresso desde a última sessão e fazer referência aos pontos aí acordados, ou clarificar ideias e fazer os comentários que considerar pertinentes. Deste modo, segundo Bullock e Wikeley (2004, p. 55) os tutores formam “their own picture of the student as learner, with which to clarify and challenge the student’s own picture of themselves”. Para além disso, não se corre o risco de se quebrar a continuidade do processo, porque, ao relembrem o seu plano de acção e os

objectivos que se propuseram alcançar, os alunos tomam consciência da importância desses momentos de reflexão e de partilha para conhecerem melhor o seu processo de aprendizagem, a fim de o poderem regular pelo confronto do passado, presente e futuro (*idem*, p. 58). Por último, no final de cada sessão, dever-se-á fazer uma avaliação da forma como decorreu.

Conforme se viu, à volta da tutoria gravitam metodologias diversificadas que pretendem dar resposta à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem a que a escola actualmente não pode ficar indiferente e delas se deve socorrer para poder cumprir um dos seus propósitos fundamentais: o da inclusão, promovendo o sucesso. Com a ênfase na aprendizagem ao longo da vida, é importante que sejam desenvolvidas competências que munam o indivíduo com ferramentas que lhe permitam ser autónomo e independente. Não sendo panaceia para o insucesso escolar, a tutoria assume-se, devido à sua comprovada flexibilidade, como uma metodologia válida, mesmo que ainda tenha de ser objecto de práticas mais frequentes que levem ao estudo dos seus efeitos efectivos.

É nesta perspectiva que interessa descrever o modo como funciona um programa de tutoria numa escola em particular, apesar das limitações já referidas, nomeadamente o carácter vago da legislação, a diversidade de funções que são atribuídas ao tutor, e a ausência de formação especializada para o desempenho do cargo conforme a própria lei prevê (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, art. 91.º).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA PRÁTICA DE TUTORIA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

INTRODUÇÃO

Nos dois capítulos anteriores, deu-se conta das várias formas que a tutoria assumiu ao longo dos tempos e das actuais perspectivas que sobre ela existem. Da revisão da literatura feita, tornou-se evidente a escassez de bibliografia centrada nesta problemática. Todavia, parece haver elementos que permitem inferir o valor que um processo tutorial tem na formação integral do indivíduo, na sua vertente académica e de desenvolvimento enquanto pessoa. Por outro lado, também se pode afirmar que ainda se está, em Portugal, no início da implementação de programas de tutoria, daí haver uma certa deriva nas práticas que a eles subjazem. A amplitude e a flexibilidade do conceito, dadas as inúmeras acções e competências que a ele estão associadas, podem ser condicionantes para que a prática da tutoria se generalize.

É, portanto, fundamental, entender a tutoria como um processo de aprendizagem estruturado, que passa necessariamente pela componente académica, criando formas de apoio que promovam o sucesso escolar, pelo desenvolvimento pessoal e social, no sentido da integração na comunidade educativa, e, também, pela orientação e encaminhamento vocacionais, a fim de cumprir as várias funções que um tutor tem.

Deu-se também conta do carácter vago da legislação portuguesa que refere a figura do tutor, mas que não a institucionaliza, deixando às escolas a hipótese de a criar ou não, podendo levar a um certo experimentalismo sem fundamentação, pela ausência de formação especializada dos professores que desempenham o cargo de tutores, funcionando, presentemente, por um certo “voluntarismo” que não deve ser confundido com o carácter voluntário que o desempenho das funções do tutor deve ter. Dito de outro modo, a prática da tutoria é, neste momento, feita por professores que, perante a inovação e devido à sua sensibilidade, nela vêem uma forma de apoio e de ajuda a alunos que revelam dificuldades a vários níveis.

É, então, na busca de características dessas práticas que este capítulo se irá debruçar, enquadrando-as no *corpus* teórico a que já se fez referência. Neste sentido, ir-se-á apresentar a análise estatística dos dados recolhidos, através de questionário junto dos alunos de uma escola

secundária da Região Autónoma dos Açores, mais especificamente da Ilha de São Miguel, que desde 2005 implementou um sistema tutorial, sob proposta dos Conselhos Executivo e Pedagógico. Analisar-se-ão as respostas ao questionário, a fim de daí inferir os estilos de aprendizagem, o decurso das sessões de tutoria (tipo, periodicidade, e actividades aí desenvolvidas), assim como o grau de satisfação e a percepção sobre a figura do tutor.

1. Objectivos

No estudo feito descreve-se o funcionamento de um programa de tutoria numa escola da Região Autónoma dos Açores, Ilha de São Miguel. Inicialmente pretendia-se analisar o processo em duas escolas, porém, numa delas verificou-se que ele ainda era insípido, apenas três alunos estavam integrados no programa, o que impedia que fosse feita uma análise comparativa. Neste sentido, optou-se pelo estudo de apenas uma escola que respondeu com trinta alunos, a globalidade dos que frequentavam o programa de tutoria.

O mesmo estudo dirige-se à verificação dos seguintes objectivos:

- Aprofundar a temática da tutoria nas vertentes histórica, social, económica e cultural.
- Caracterizar um programa de tutoria:
- Conhecer as perspectivas dos tutorandos sobre o programa de tutoria
- Analisar as perspectivas dos tutorandos relativamente ao impacto da tutoria no seu percurso educativo ao nível pessoal e académico;
- Identificar as características do tutor a partir da opinião dos tutorandos.

Enquanto a primeira questão foi objecto dos capítulos I e II, as seguintes serão apresentadas no que agora se inicia.

2. Selecção e Caracterização da Amostra

O objecto do nosso estudo centrou-se, conforme referido, numa escola secundária, com um grande número de alunos provenientes de agregados familiares alargados, com um elevado número de filhos por casal e carências socioeconómicas graves, e que apresenta como uma das

principais finalidades do seu projecto educativo, inspirado no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, levar os alunos a “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, considerando esta última como a via essencial, dado que integra as três precedentes e tem, por isso, um carácter globalizante, contribuindo para “o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” com o objectivo de “formar cidadãos autónomos, verdadeiramente livres e mais capazes. Desenvolvendo os seus talentos, o indivíduo será mais feliz, dono do seu próprio destino e socialmente mais válido.” (*idem*, p. 14)

É neste contexto que se insere o Programa de Tutoria desta escola, que visa a “promoção da formação pessoal, académica e cultural do aluno”, através do “desenvolvimento de competências psico-sociais e cognitivas [...], contribuindo para a formação do carácter de cada aluno, a par da orientação a nível individual, da organização do estudo e da aprendizagem [...] no âmbito das diversas áreas disciplinares” (*ibidem*, p. 21), sendo que qualquer aluno da escola pode frequentar o referido programa desde que proposto pelo conselho ou director de turma, pelo Conselho Executivo e/ou pelos encarregados de educação.

Foi o facto de esta escola ter um programa de tutoria institucionalizado que nos levou a optar por nela realizar o nosso estudo. Por outro lado, devemos revelar que a dinâmica da escola, o seu carácter inovador e a vontade e determinação para enfrentar novos desafios não foram alheios à nossa escolha, na medida em que sempre despoletaram em nós o mais profundo respeito e reconhecimento, constituindo um critério importante, à parte o referido programa de tutoria, condição, obviamente, *sine qua non* para a consecução dos objectivos do estudo. Por último, importa ainda realçar que, a partir do momento em que foi apresentada a proposta para este estudo, todos os elementos desta comunidade educativa envolvidos no processo de tutoria se entusiasmarão e disponibilizaram para nele participarem, de acordo com o solicitado.

Numa primeira fase, contactou-se o Conselho Executivo da escola para apresentar o projecto de investigação e requerer autorização para o implementar no respectivo estabelecimento de ensino, tendo de imediato sido mostrada total disponibilidade para colaborar no estudo. Os

professores tutores, por sua vez, mostraram-se receptivos e motivados, até porque veriam o seu trabalho valorizado exteriormente.

No ano lectivo a que se reporta este estudo, 2007-2008, o programa de tutoria contava com trinta tutorandos, vinte e sete do 3.º ciclo do ensino básico e três do secundário, tendo todos eles respondido ao inquérito por questionário. Dado que a caracterização da amostra resultou da recolha de dados, mais especificamente da primeira parte do inquérito, pontos 1 e 2, caracterização do aluno e caracterização do agregado familiar, respectivamente, considerou-se pertinente incluí-la na análise e discussão dos dados, ponto 4 deste Capítulo.

3. Procedimentos e métodos de recolha de dados

Tendo em conta os objectivos da dissertação agora apresentada e o facto de existirem muito poucos estudos, em Portugal, sobre esta matéria, optou-se pelo estudo de caso com características descritivas, a partir de dados quantitativos.

O inquérito por questionário (Anexo 1), foi o instrumento escolhido para aplicar aos trinta alunos que frequentavam o Programa de Tutoria. Após uma análise cuidada das questões de pesquisa, identificaram-se os tópicos substantivos a abordar (caracterização do tutorando, caracterização do agregado familiar, caracterização da situação de estudo, programa de tutoria, perfil do tutor), que cobriram três áreas de recolha de informação: “conhecimento ou informação”, aquilo que o respondente sabe; “valores ou preferências”, aquilo que o respondente quer ou prefere; e, finalmente, “atitudes e convicções”, aquilo que o respondente pensa ou crê (Tuckman, 1978, p. 196 *apud* Afonso, 2005, p. 103). De acordo com a análise dos tópicos, procedeu-se à selecção do tipo de perguntas a realizar e do formato das respostas, passando-se, de seguida, à elaboração das questões, tendo-se nas diversas etapas sempre presentes os princípios estabelecidos por Hill e Hill (2000, pp. 83 – 133) – por exemplo, planejar as secções do questionário, consoante a sua extensão ou grupos de significados; seleccionar apenas a informação que é importante obter para o estudo, ou seja, aquela que vai ser sujeita a análise; ter

sempre em conta o objectivo da questão na selecção do tipo de questões, gerais e específicas, abertas e fechadas; colocar perguntas breves e claras, com um vocabulário e sintaxe simples, adequadas aos respondentes; seleccionar o tipo de respostas, consoante a informação que se quer recolher, respostas qualitativas descritas por palavras pelo respondente, respostas quantitativas numa escala e respostas quantitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário. Também foi de acordo com Hill e Hill (2000, pp. 161-2) que se redigiu a introdução ao questionário, que inclui o nome da instituição, a identificação do investigador, a razão da aplicação do questionário e uma declaração formal da confidencialidade das respostas, aspectos importantes para motivar os respondentes a cooperarem.

Com o objectivo de contribuir para a validação do questionário, procurando garantir-se a sua eficácia, o mesmo foi aplicado a três tutorandos de uma outra escola da Ilha de São Miguel, depois de obtida a devida autorização junto do Conselho Executivo e a colaboração do respectivo professor tutor, tendo-se reformulado algumas questões que suscitaram dúvidas e/ou se revelaram pouco claras.

Na escola onde decorreu o estudo, optou-se pela aplicação dos questionários numa das sessões de tutoria, num momento que os tutores consideraram mais adequado. Assim, para garantir a fiabilidade do questionário, e embora se tenha solicitado aos professores tutores que motivassem os alunos para o seu preenchimento, realçou-se o facto de este ter obrigatoriamente um carácter voluntário, não devendo nenhum aluno preenchê-lo se não fosse essa a sua vontade expressa. Para além disso, fez-se notar aos tutorandos que deviam responder com sinceridade e honestidade, uma vez que não existiam respostas certas ou erradas, embora se tenha consciência de que, utilizando as palavras de Afonso (2005, p. 103) “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem”. A nossa recolha enquadra-se, portanto, no levantamento de perspectivas dos sujeitos inquiridos sobre diversos aspectos no âmbito da tutoria, embora nem sempre seja possível discernir se os dados

obtidos correspondem, de facto, àquilo que os indivíduos pensam. O inquérito por questionário detém o estatuto máximo de excelência e autoridade científica devido à sua natureza quantitativa e à sua “capacidade de ‘objectivar’ informação” (Ferreira, 1986, pp. 167-168), apesar de no presente estudo não o termos aplicado a uma amostra numerosa.

O questionário aplicado apresentava duas partes: a primeira dirigida à caracterização não só do aluno, nomeadamente, em relação ao seu percurso escolar e aos benefícios sociais de que usufrui, mas também no que diz respeito à caracterização socioeconómica do agregado familiar (profissão e habilitações dos pais). Optou-se por questões essencialmente específicas e fechadas, no sentido de claramente se recolherem dados quantitativos em relação à vida escolar e familiar do aluno. Ainda na primeira parte, as respostas dirigem-se no sentido de entender a situação de estudo do aluno, isto é, o acompanhamento e apoio pelos familiares ou outros adultos fora ou dentro da escola, assim como os seus hábitos e estilo de estudo. As questões foram mais uma vez elaboradas em termos específicos e fechadas. A segunda parte incide no programa de tutoria propriamente dito, por isso mais abrangente, já que nela se encontram questões que permitem entender a forma como os alunos foram integrados no programa, o tipo de sessões de tutoria mais frequentes e as actividades aí realizadas, mas também as perspectivas e a valorização que os alunos dizem dar à tutoria no seu desenvolvimento académico e pessoal. Finalmente, as duas últimas questões dirigem-se à figura do tutor, mais especificamente às características que os alunos dizem ser mais relevantes. Nesta parte optou-se, por perguntas de escolha múltipla, abrindo o leque a alguma resposta qualitativa, na tentativa de conhecer e compreender as perspectivas dos tutorandos sobre o programa.

4. Análise e discussão dos dados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram colocados numa base de dados no Programa Estatístico para Ciências Sociais, SPSS, versão 15.0, recorrendo-se à análise descritiva de frequência e respectivas percentagens, que serão apresentadas em quadros

seguidos de uma interpretação que os faça interagir com o *corpus* teórico que apresentámos nos dois capítulos iniciais, seguindo-se a ordem anteriormente referida.

4.1 Caracterização do aluno

Conforme anteriormente referido, o programa de tutoria contava, no ano lectivo a que se reporta este estudo, com trinta tutorandos, a grande maioria integrados no 3.º ciclo do ensino básico (27) e apenas três no ensino secundário, sendo que 50% eram do sexo feminino e 50% do masculino, com idades que iam dos 13 anos aos com idades superiores a 17 anos, distribuídos conforme indicado no Quadro 1:

Quadro 1 – Idade dos tutorandos.

Idade	Frequência	Percentagem
13	2	6,7%
14	5	16,7%
15	7	23,3%
16	8	26,7%
17 ou mais	8	26,7%
Total	30	100,0%

Relativamente ao nível de escolaridade, 90% dos tutorandos frequentavam o ensino básico (27) e apenas 3 o ensino secundário. Destes, 76,7% estavam integrados no ensino regular, 10% nos cursos do PROFIJ¹ e 6,7% (2 alunos) não assinalaram o plano curricular. Três alunos do

¹ O PROFIJ, Programa de Formação e Inserção de Jovens, foi criado pela Resolução n.º 216/97, de 13 de Novembro, constituindo um dos pilares fundamentais do Plano Regional de Emprego. O Programa oferece itinerários formativos diversificados que constituem uma alternativa ao ensino regular e tem como objectivo proporcionar uma formação profissional qualificante de nível I, II e III, e a titularidade dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, respectivamente, a jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos (cursos de nível I e II) a até aos 22 anos (cursos de nível III).

ensino secundário (6,6%) frequentavam um curso científico-humanístico. Por ano de escolaridade, a distribuição dava-se de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – Ano de escolaridade frequentado pelo tutorando.

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
7º	3	10,0%
8º	4	13,3%
9º	20	66,7%
11º	2	6,7%
12º	1	3,3%
Total	30	100,0%

É interessante verificar, no quadro acima apresentado, que 20 dos 30 alunos integrados no programa de tutoria (66,7%) frequentavam o 9.º ano de escolaridade, o que poderá expressar, por um lado, o facto de a legislação estipular condições mais rigorosas de progressão para os anos terminais de ciclo² e, por outro, o esforço da instituição em causa para que os alunos completem a escolaridade obrigatória. A este último aspecto não deverá, também, ser alheio o facto de o programa tutorial contar apenas com 3 alunos do ensino secundário (10%).

Relativamente ao percurso escolar dos tutorandos, procurou-se saber se os alunos estavam a frequentar pela primeira vez o ano de escolaridade em que se encontravam, tendo-se concluído que isso acontecia com a grande maioria. Com efeito, apenas três alunos dos 30, todos eles do 9.º ano, assinalaram que estavam a repetir o ano, sendo que um aluno não assinalou qualquer resposta. Todavia, destaca-se que, ao longo do percurso escolar, 18 alunos (60%) referem já terem sido alvo de retenção, enquanto 12 (40%) dizem que não. Dos 18 alunos, 6

² De acordo com a Portaria Regional n.º 72/2006, de 24 de Agosto, o aluno fica retido no final de ciclo (2.º ou 3.º ciclo do ensino básico), se não houver deliberação em contrário, pelo menos, de dois terços do conselho de turma, quando tiver obtido nível inferior a 3 a Língua Portuguesa e a outra área curricular disciplinar, o mesmo não acontecendo no início (5.º e 7.º anos) ou a meio de um ciclo (8.º ano).

apresentam retenção repetida no seu percurso escolar (4 alunos tiveram três retenções e 2 alunos duas) e 12 uma retenção. Ainda com o objectivo de melhor conhecer o percurso educativo dos tutorandos, colocou-se uma questão em que aqueles que tinham sido sujeitos a retenção deveriam assinalar o número de vezes que tinham ficado retidos por ciclo, apresentando-se os dados obtidos no Quadro 3:

Quadro 3 – Retenções dos tutorandos por ciclo.

Ciclo de estudos	Número de retenções	Percentagem
1º Ciclo	Nenhuma vez	21 70,0%
	Uma vez	7 23,3%
	Duas vezes	2 6,7%
2º Ciclo	Nenhuma vez	23 76,7%
	Uma vez	5 16,7%
	Duas vezes	2 6,7%
3º Ciclo	Nenhuma vez	23 76,7%
	Uma vez	7 23,3%
	Duas vezes	0 0,0%
Ensino Secundário	Uma vez	1 3,3%

Conforme se pode verificar, o ciclo de estudos que apresenta um maior número de retenções é o 1.º ciclo do ensino básico (9 alunos, num total de 11 retenções), logo seguido do 2.º ciclo (7 alunos, 9 retenções) e do 3.º (7 alunos, 7 retenções). O ensino secundário é o que apresenta menos retenções, apenas uma, dado o número reduzido de alunos que integram o programa tutorial, o que está, provavelmente, relacionado com o facto de a escolaridade obrigatória só agora ter sido alargada até ao 12.º ano de escolaridade ou até os alunos completarem 18 anos de idade.

Relativamente ao agregado familiar, a maioria dos alunos (93,3%) afirma viver com os pais. Um aluno afirma viver sozinho (é de referir que este aluno tinha 19 anos e frequentava o 12º ano) e outro diz viver com familiares (avós, tios e primos).

Tendo em conta a profissão dos pais, é de realçar que 63,4% das mães dos tutorandos são domésticas (19) e apenas 9 (30%) exercem uma profissão, essencialmente dirigida à prestação de serviços (auxiliar de idosos, funcionária de uma escola de condução, secretária, ajudante de educadora de infância, empregada de hotel, empregada doméstica, auxiliar, empregada auxiliar). Uma mãe estava desempregada (3,3%) e outra tinha falecido (3,3%). As profissões dos pais distribuem-se essencialmente pela prestação de serviços (60%), sendo que um aluno não assinala qualquer profissão para o pai (3,3%), três pais estão reformados (10%) e um tinha falecido (3,3%).

O baixo nível económico do conjunto de alunos inquiridos é visível, ainda, pelo tipo de benefícios que recebem dos Serviços de Acção Social Escolar (SASE), visto que 23 alunos, isto é, 76,7%, afirmam receber apoio e apenas 7 alunos (23,3%) dizem que não. Este aspecto torna-se ainda mais evidente se se analisar o Quadro 4 com a distribuição dos alunos que beneficiam de apoio pelos vários escalões do SASE:

Quadro 4 – Escalão correspondente ao apoio do SASE.

Escalão	Frequência	Percentagem
I	12	52,2%
II	5	21,7%
III	6	26,1%
Total	23	100,0%

Como se pode ver, a maior distribuição dá-se pelos níveis de apoio mais elevados, o que corresponde a um meio económico muito carenciado. Na verdade, estas percentagens indicam que 73,9% das famílias dos tutorandos têm um rendimento muito baixo.

Com o intuito de obter uma melhor caracterização do agregado familiar, colocou-se uma questão em que se pedia aos tutorandos para assinalarem as habilitações literárias de ambos os pais. Os dados recolhidos revelam, de acordo com o Quadro 5, que se situam, maioritariamente, abaixo do 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 5 – Habilitações académicas dos pais dos tutorandos.

Habilitações	Pai	Percentagem	Mãe	Percentagem
Analfabeto	2	6,7%	1	3,3%
1º ciclo	14	46,7%	10	33,3%
2º ciclo	5	16,7%	11	36,7%
3º ciclo	5	16,7%	4	13,3
E. Secundário	2	6,7%	1	3,3%
Não sabe	2	6,7%	2	6,7%
Falecido(a)	0	0,0%	1	3,3%
Total	30	100,0%	30	100,0%

Estes dados confirmam, de facto, a caracterização feita do meio socioeconómico em que a escola se insere, conforme apresentado no seu Projecto Educativo, e a necessidade sentida de promover formas de actuação e de práticas pedagógicas, como a tutoria, que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, promovendo o gosto pela escola e pelo saber em geral, com vista ao enriquecimento pessoal e social.

Aliás, de acordo com estudos realizados em diversos continentes (Gordon & Gordon, 1990; Barnier, 2001; Baudrit, 2002; Miller, 2002) um dos factores que efectivamente contribuíam para a implementação de programas de tutoria era o desfavorecimento socioeconómico, não raras vezes associado a minorias étnicas e às comunidades de imigrantes recém-chegadas ao país de acolhimento. Nesse sentido, criaram-se inúmeros programas tutoriais, que Baudrit designa de *tutorias interculturais* (2002, p.71), desde o ensino básico ao ensino superior, com o objectivo de tornar os sistemas de ensino “moins socialement inégalitaire” (*idem*, p. 73), reduzindo os

insucessos das populações ditas “de risco”. Em Israel, por exemplo, o programa PERACH, um programa tutorial implementado à escala nacional no ano lectivo de 1996-1997 e que ainda hoje perdura, destina-se, essencialmente, a alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e com dificuldades de aprendizagem e/ou percursos escolares irregulares (*ibidem*, p. 117), três factores que dificilmente poderão ser dissociados no contexto deste estudo, como se pode ver pela leitura conjunta dos Quadros 3, 4 e 5.

4.2 Situação de estudo do aluno

4.2.1 Acompanhamento e apoio fora da escola

Para se perceber qual o acompanhamento que os pais ou outros adultos faziam do estudo dos seus educandos, elaborou-se uma questão de escolha múltipla que permitisse quantificar a frequência com que eles o faziam. Obtiveram-se os seguintes resultados (Quadro 6):

Quadro 6 – Acompanhamento pelos pais ou outros adultos.

Acompanhamento	Nunca	%	Uma vez no ano	%	Uma vez por período	%	Uma vez por mês	%	Uma vez por semana	%	Não resp	%	Total
▪ Ver as fichas de trabalho /avaliação	3	10,0					7	23,3	20	66,7			30 (100,0%)
▪ Conversar sobre os resultados escolares					2	6,7	5	16,7	23	76,7			30 (100,0%)
▪ Dialogar sobre o dia-a-dia na escola	1	3,3	1	3,3			5	16,7	22	73,3	1	3,3	30 (100,0%)
▪ Aconselhar a estudar	1	3,3					3	10,0	26	86,7			30 (100,0%)
▪ Contactar o Director de Turma	2	6,7	1	3,3	7	23,3	10	33,3	9	30,0	1	3,3	30 (100,0%)
▪ Contactar o Professor Tutor	12	40,0	1	3,3	5	16,7	6	20,0	5	16,7	1	3,3	30 (100,0%)

Contrariamente ao que seria de esperar de pais com um nível económico carenciado e uma baixa escolaridade, que, comumente, é tido como um grupo que não valoriza a escola e o estudo e, por isso, não acompanha devidamente os seus educandos, os dados acima apresentados revelam que os inquiridos têm a ideia de que há, em determinadas áreas (aconselhar a estudar, conversar sobre os resultados escolares e sobre o dia-a-dia na escola, e ver as fichas de trabalho/avaliação), a preocupação dos pais em obter alguma informação sobre o seu percurso escolar. Todavia, também se nota que há, ainda, a ideia de um certo distanciamento em relação à participação activa dos encarregados de educação na vida da escola, conforme se pode verificar pela percentagem que nunca ou raramente (uma vez por ano ou por período) parece contactar o director de turma – 33,3%. Este facto é tanto mais evidente quando se tem em conta os contactos estabelecidos com o professor tutor. Neste caso, 40% dos pais nunca o contactaram e 36,7% apenas o fizeram uma vez por período ou por mês.

Relativamente ao apoio no estudo fora da escola, 50% dos alunos inquiridos afirmam tê-lo. Destes, o apoio é dado de acordo com o Quadro 7:

Quadro 7 – Ajuda nos estudos fora da escola.

Quem ajuda nos estudos	Frequência	Percentagem
▪ só pais	2	13,3%
▪ só irmãos	5	33,3%
▪ só outros familiares	3	20,0%
▪ só explicador	2	13,3%
▪ só amigos	1	6,7%
▪ pais, familiares e amigos	1	6,7%
▪ pais e irmãos	1	6,7%
Total	15	100,0%

Como se pode verificar, dos quinze alunos que referem ter apoio em casa, são os elementos da família quem mais os ajuda (80%), sobretudo os irmãos e outros familiares, que provavelmente terão tido outras oportunidades de frequência de estudos que não as da maioria

dos encarregados de educação destes alunos, tendo em conta os dados anteriormente apresentados no Quadro 5.

4.2.2 Hábitos de estudo

Fora do horário escolar, apenas um aluno diz não estudar (3,3%), sendo que a frequência com que os restantes estudam pode ser analisada a partir do Quadro 8:

Quadro 8 – Frequência de estudo fora da escola.

Frequência de estudo	Frequência	Percentagem
▪ Não assinalado	1	3,3%
▪ 4 ou mais dias por semana	4	13,3%
▪ 1 a 3 dias por semana	6	20,0%
▪ de vez em quando	13	43,3%
▪ apenas antes dos testes	6	20,0%
Total	30	100,0%

Conforme se vê, a maioria dos alunos (63,3%) diz estudar de vez em quando e apenas antes dos testes. Quase todos os dias, só quatro alunos dizem fazê-lo e, com alguma regularidade (1 a 3 dias por semana), seis deles. Observamos, assim, que, no geral, os tutorandos admitem não ter hábitos de estudo, pelo menos não de forma regular, o que pode constituir um dos factores explicativos do insucesso escolar que apresentam.

4.2.3 Frequência de aulas de apoio na escola

Dos trinta alunos inquiridos, 76,7% (23) frequentam aulas de apoio após o horário lectivo, distribuindo-se a frequência do modo seguinte (Quadro 9):

Quadro 9 – Frequência de aulas de apoio.

Disciplinas	Respostas		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
▪ Língua Portuguesa	16	40,0%	69,6%
▪ Matemática	13	32,5%	56,5%
▪ Inglês	8	20,0%	34,8%
▪ História	1	2,5%	4,3%
▪ Ciências Naturais	2	5,0%	8,7%
Total	40	100,0%	173,9%

Uma leitura atenta dos resultados obtidos permite verificar que a incidência das aulas de apoio se dá, sobretudo, nas disciplinas de Língua Portuguesa (69,6%) e Matemática (56,5%), duas disciplinas estruturantes no currículo actual. Relativamente à Língua Estrangeira, 34,8% dos alunos referem frequentar as aulas de apoio dessa disciplina. Se aliarmos a falta de hábitos de estudo de uma grande parte dos tutorandos (Quadro 8) ao elevado número dos que frequentam aulas de apoio, pode-se inferir que este é um grupo com dificuldades em termos de aprendizagem, o que corresponde ao perfil de tutorandos traçado por vários autores da especialidade, conforme anteriormente referido (Gordon & Gordon, 1990; Baudrit 1999 e 2002; Barnier 2001).

4.2.4 Estilo de estudo

Tendo em conta a importância do estilo de estudo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e sem pretender esgotar as vertentes que o configuram, colocou-se uma questão em que se pedia aos tutorandos para assinalarem o modo como gostavam mais de estudar. Esta seria uma forma de melhor compreender o perfil de aluno que frequentava o programa tutorial na escola em análise. O leque de respostas foi variado, tendo alguns alunos optado por assinalar mais do que uma resposta, como se pode verificar no Quadro 10.

Quadro 10 – Forma(s) como gosta mais de estudar.

Estilo de estudo	Respostas		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
▪ Sozinho	17	45,9%	56,7%
▪ com colegas	7	18,9%	23,3%
▪ com familiares	2	5,4%	6,7%
▪ com explicador	1	2,7%	3,3%
▪ sozinho com tutor	6	16,2%	20,0%
▪ com colegas da tutoria e tutor	2	5,4%	6,7%
▪ não assinalado	2	5,4%	6,7%
Total	37	100,0%	123,4%

De acordo com os dados, a maior parte dos alunos, 56,7%, prefere estudar sozinho, havendo também alguma preferência pelo estudo com colegas (23,3%). O facto de apenas 26,7% dos alunos afirmarem que preferem estudar na tutoria, seja só com o professor tutor (20%), seja com colegas da tutoria e o tutor (6,7%), indica que o estudo nela desenvolvido não é propriamente do agrado dos tutorandos, ficando por esclarecer se isso se deve ao elevado esforço que exige, a resultados insatisfatórios, ou a outro motivo menos explícito.

4.3. Programa de Tutoria

4.3.1 Integração no programa de tutoria

Na segunda Parte do questionário, dedicada ao programa de tutoria em si mesmo, começou por se tentar saber há quanto tempo os alunos estavam integrados no programa, tendo-se obtido os resultados abaixo apresentados (Quadro 11):

Quadro 11 – Tempo de Frequência no Programa de Tutoria.

Tempo de integração na tutoria	Frequência	Percentagem
▪ menos de 1 ano	8	26,7%
▪ 1 ano	13	43,3%
▪ 2 anos	6	20,0%
▪ 3 ou mais anos	3	10,0%
Total	30	100,0%

Perante estes dados, verifica-se que 70% dos alunos frequentava o programa de tutoria há um ano e até menos, embora, na altura da aplicação do inquérito, o programa estivesse no seu quarto ano, o que nos leva a depreender que ele se destinava, sobretudo, ao acompanhamento ocasional de grupos de alunos, ou seja, até terem sido ultrapassadas as dificuldades.

No quadro 12, apresentam-se os dados recolhidos no que diz respeito à pessoa ou entidade que encaminhou o aluno para o programa de tutoria:

Quadro 12 – Quem sugeriu o Programa de Tutoria.

Quem encaminhou para o Programa	Frequência	Percentagem
▪ só o Director de Turma	22	73,3%
▪ Serviços de Psicologia e Orientação	1	3,3%
▪ Director de Turma e Encarregado de Educação	1	3,3%
▪ Outros	6	20,0%
Total	30	100,0%

Torna-se evidente que o director de turma foi quem mais interveio no encaminhamento dos alunos para o programa de tutoria, porque, efectivamente, no sistema actual de ensino português, é ele que tem maior e melhor conhecimento da situação do aluno e segue de perto o

seu percurso escolar, pelo menos durante um ano lectivo, e é ainda ele o elo de ligação preferencial entre o conselho de turma, os alunos e a família.

Embora o director de turma surja sinalizado dez vezes como sendo o professor tutor (Quadro 13), a maioria dos alunos refere que o cargo é exercido por um professor que não é da turma. A explicação para o facto de os alunos terem, por vezes, assinalado mais do que uma opção, reside na possibilidade de, na escola onde decorreu o estudo, o tutor ser simultaneamente professor da turma e director de turma. Para além disso, nas sessões em grupo, juntavam-se dois tutores de diferentes áreas disciplinares, que acompanhavam os alunos em conteúdos específicos.

Quadro 13 – Identificação do Tutor.

Quem é o tutor	Respostas		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
▪ Director de Turma	10	27,8%	33,3%
▪ outro professor da turma que não o DT	5	13,9%	16,7%
▪ um professor que não é da turma	21	58,3%	70,0%
Total	36	100,0%	120,0%

Com o intuito de ficar a conhecer as razões que levaram ao encaminhamento dos alunos para o programa tutorial, pediu-se-lhes que indicassem os motivos pelos quais frequentavam o referido programa. Do conjunto de razões apresentado, que integra três componentes – a pessoal, a académica e a da integração na escola e/ou na turma –, os alunos podiam assinalar tantas hipóteses quantas as que correspondessem à sua realidade pessoal e acrescentar outras, como se pode ver pela leitura do Quadro 14:

Quadro 14 – Razões pelas quais frequenta o Programa de Tutoria.

Motivos que levaram à frequência do programa	Respostas		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
De Integração:			
▪ Falta de assiduidade	1	1,2%	3,3%
▪ Dificuldade em integrar-se na escola	1	1,2%	3,3%
▪ O comportamento nas aulas não ser o mais adequado	6	7,3%	20,0%
▪ Ter dificuldade em relacionar-se com os colegas em actividades comuns	1	1,2%	3,3%
Subtotal	8	10,9%	29,9%
Pessoais:			
▪ Em casa não ter condições para estudar	4	4,9%	13,3%
▪ Não saber estudar sozinho	8	9,8%	26,7%
▪ Em casa não ter quem ajude a estudar	9	11,0%	30,0%
▪ Precisar de alguém que o ouça e ajude a resolver os problemas	10	12,2%	33,3%
▪ Não acreditar nas suas capacidades	8	9,8%	26,7%
Subtotal	39	47,7%	130%
Académicas:			
▪ Resultados escolares serem negativos	24	29,3%	80,0%
▪ Os métodos dos professores não se adaptarem às suas necessidades	4	4,9%	13,3%
▪ os professores darem a matéria muito depressa	3	3,6%	10,0%
▪ Outros motivos	3	3,6%	10,0%
Subtotal	34	41,6%	113,3%
Total	82	100,0%	273,2%

Embora as razões académicas sobressaiam, sendo a razão mais apontada para a integração no programa de tutoria a de os resultados escolares serem negativos (24 sinalizações, o que corresponde a 80% de casos), o que vem confirmar a hipótese levantada aquando da leitura conjunta dos Quadros 8 e 9 de que estes alunos têm, efectivamente, dificuldades de aprendizagem, a verdade é que, numa análise mais atenta dos dados, se verifica que as razões de ordem pessoal são sinalizadas 39 vezes, com mais 5 sinalizações do que as da componente académica, destacando-se a necessidade de o aluno ter alguém que o ouça e o ajude a resolver

os problemas (33,3%). Estes dados vão ao encontro daquilo que a maioria dos autores estudados referem constituir competências essenciais do tutor, no sentido de dar resposta a estas necessidades específicas: não basta apenas dominar os conteúdos de uma ou mais disciplinas para que o aluno supere as suas dificuldades ao nível académico, é da maior importância, também, o domínio de técnicas de observação e de escuta activa, bem como de competências sociais que permitam ajudar o tutorando a encontrar soluções para os seus problemas e a desenvolver-se como pessoa (Campos *et al*, 1988; Marland & Rogers, 1997; Bullock & Wikeley, 2004; Wallace, 2008; Wisker *et al*, 2008). Relativamente aos outros motivos que levaram os alunos a frequentar a tutoria, são referidos a indisciplina na turma em que o aluno se integrava e a falta de estudo.

Para reconhecer a adesão dos alunos ao programa de tutoria, questionou-se da sua livre vontade ou da obrigação imposta para a frequência do mesmo. Neste sentido, verifica-se que, embora exista uma percentagem elevada de alunos que se encontra no programa de livre vontade (56,7%), ainda há um número bastante significativo que o frequenta por imposição (43,3%).

Quadro 15 – Frequência do Programa de Tutoria.

	Frequência	Percentagem
▪ por obrigação	13	43,3%
▪ de livre vontade	17	56,7%
Total	30	100%

4.3.2 Finalidade das sessões de tutoria e tipo de actividades

Na escola onde se realizou o estudo, existem dois tipos de sessões de tutoria: sessões individuais e sessões em grupo, sendo que os alunos podem frequentar qualquer modalidade. Será de realçar que a maioria, 18 alunos, frequenta as sessões em grupo, enquanto 9 frequentam simultaneamente tanto as individuais como as em grupo, e 3 alunos têm apenas sessões individuais. As sessões variam entre um segmento e quatro segmentos de 45 minutos, sendo que

vingte e um alunos têm entre um e dois segmentos por semana, seis entre três e quatro, e três alunos não assinalaram qualquer opção.

Os doze alunos com sessões individuais indicaram as actividades que realizavam nas sessões de tutoria, de acordo com o Quadro 16:

Quadro 16 – Actividades realizadas nas sessões individuais.

Actividades dirigidas para:	REALIZA			NÃO REALIZA		
	respostas			respostas		
	NÚMERO	%	Perc. casos	NÚMERO	%	Perc. casos
a integração na escola/turma						
▪ Analisar o comportamento e formas de o melhorar	10	7,6%	83,3%	2	5,6%	16,7%
▪ Construir um contrato pedagógico, comprometendo-se a cumprir as obrigações escolares	6	4,6%	50,0%	6	16,6%	50,0%
▪ Participar em tarefas que façam perceber a importância da escola	7	5,3%	58,3%	5	13,9%	41,7%
▪ Identificar os seus pontos fortes e fracos no modo como se relaciona com os outros	9	6,8%	75,0%	3	8,3%	25,0%
Subtotal	32	24,3%	266,6%	16	44,4%	133,4%
o desenvolvimento pessoal						
▪ conversar sobre os problemas pessoais	7	5,3%	58,3%	5	13,9%	41,7%
▪ incentivar a acreditar nas suas capacidades	11	8,3%	91,7%	1	2,8%	7,3%
▪ incentivar a tomar decisões sobre o futuro	11	8,3%	91,7%	1	2,8%	7,3%
Subtotal	29	21,9%	241,7%	7	19,5%	56,3%
a componente académica						
▪ organizar o horário de estudo	9	6,8%	75,0%	3	8,3%	25,0%
▪ organizar o caderno diário	9	6,8%	75,0%	3	8,3%	25,0%
▪ fazer os Trabalhos de Casa	10	7,6%	83,3%	2	5,6%	16,7%
▪ aprender a estudar	11	8,3%	91,7%	1	2,8%	7,3%
▪ esclarecer dúvidas sobre as diferentes disciplinas	10	7,6%	83,3%	2	5,6%	16,7%
▪ preparar-se para os testes	11	8,3%	91,7%	1	2,8%	7,3%
▪ reflectir sobre os resultados escolares e formas de o melhorar	11	8,3%	91,7%	1	2,8%	7,3%
Subtotal	71	53,7%	591,7%	13	36,2%	105,3%
Total	132	100,0%	1100,0%	36	100,0%	295%

Na perspectiva dos alunos, as actividades realizadas nas sessões de tutoria individuais são na sua maioria académicas, conforme o número de sinalizações indica (71, o que corresponde a 53,7%), surgindo, de seguida, as actividades de integração, com 32 sinalizações (24,3%), e, em último lugar, as de desenvolvimento pessoal, com 29 (21,9%). Das primeiras, as académicas, há a realçar a aparente preocupação com os resultados escolares. De entre os doze alunos com sessões individuais, onze (91,7%) dizem que aprendem a estudar, realizam actividades de preparação para os testes e de reflexão sobre as classificações obtidas. Esta valorização de actividades da componente académica parece ir ao encontro das necessidades dos alunos, já que 80% referiram estar no programa por terem níveis negativos, conforme já referido anteriormente (Quadro 14). Das segundas, as de integração, destaca-se, sobretudo, a análise do comportamento e consequente reflexão sobre formas de o melhorar (83,3%), tendo sido este, efectivamente, o item com mais sinalizações nesta componente (20%) quando se questionava sobre as causas da integração no programa de tutoria, como se pôde verificar pela leitura do Quadro 14. Quanto ao crescimento pessoal, nota-se uma incidência nas actividades de motivação e de desenvolvimento da auto-estima e da confiança, bem como da capacidade de tomar decisões em relação ao futuro (91,7%), o que revela um conhecimento não só dos tutorandos, mas também da importância que o reforço positivo e a motivação podem ter como catalisadores do sucesso educativo e do despertar para a possibilidade efectiva de ascensão social. Contudo, não nos podemos esquecer que, no geral, a soma de sinalizações nas actividades realizadas no âmbito das duas últimas componentes, de integração e pessoal, é de 61, ou seja, 46,1%, não chegando, portanto, a atingir o valor das realizadas numa única componente, a académica – 71 sinalizações, ou seja, 53,7%. Por serem estas sessões individuais, esperava-se ver, também, um maior número de respostas no item “conversar sobre problemas pessoais” (7 alunos em 12, o que corresponde a 58,3%). Porém, sabe-se que os adolescentes nem sempre gostam de falar sobre assuntos pessoais nesta fase de crescimento e, quando o fazem, não gostam por vezes de o admitir.

À semelhança do que se fez com os alunos que frequentavam sessões individuais, também se procurou saber junto dos 27 alunos com sessões em grupo quais as actividades que realizavam, ou não, tendo-se obtido os resultados que se apresentam no Quadro 17:

Quadro 17 – Actividades realizadas nas sessões em grupo.

Actividades dirigidas para:	REALIZA			NÃO REALIZA		
	respostas			respostas		
	NÚMERO	%	Perc. CASOS	NÚMERO	%	Perc. CASOS
a integração na escola/turma						
▪ analisar o comportamento e formas de o melhorar	15	5,5%	55,5%	12	11,4%	44,4%
▪ construir um contrato pedagógico, comprometendo-se a cumprir as obrigações escolares	8	2,9%	29,6%	19	18,1%	70,4%
▪ participar em tarefas que façam perceber a importância da escola	16	5,8%	59,3%	11	10,4%	40,7%
▪ identificar os seus pontos fortes e fracos no modo como se relaciona com os outros	13	4,8%	48,1%	14	13,3%	51,9%
Subotal	52	19,0%	192,5%	56	53,2%	207,4%
o desenvolvimento pessoal						
▪ conversar sobre os problemas pessoais	14	5,1%	51,9%	13	12,4	48,1%
▪ incentivar a acreditar nas suas capacidades	21	7,7%	77,8%	6	5,7	22,2%
▪ incentivar a tomar decisões sobre o futuro	20	7,4%	74,1%	7	6,7	25,9%
Subotal	55	20,2%	203,8%	26	24,8%	96,2%
a componente académica						
▪ organizar o horário de estudo	20	7,4%	74,1%	7	6,7	25,9%
▪ organizar o caderno diário	20	7,4%	74,1%	7	6,7	25,9%
▪ fazer os Trabalhos de Casa	23	8,5%	85,2%	4	3,8	14,8%
▪ aprender a estudar	26	9,6%	96,3%	1	1	3,7%
▪ esclarecer dúvidas sobre as disciplinas	26	9,6%	96,3%	1	1	3,7%
▪ preparar-se para os testes	25	9,2%	92,6%	1	1	3,7%
▪ reflectir sobre os resultados escolares e formas de os melhorar	25	9,2%	92,6%	2	1,9	7,4%
Subotal	165	60,9%	512,2%	23	22,1%	85,1%
Total	272	100,0%	1007,5%	105	100,0%	388,7%

Tal como nas sessões individuais, nas sessões em grupo, as actividades realizadas orientam-se essencialmente para a componente académica, com 165 sinalizações (60,7%), sem que as outras deixem de ter alguma relevância, nomeadamente as que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal, com 55 respostas assinaladas (20,2%), e as de integração, com 52 sinalizações (19,0%), embora, neste último caso, se note uma diferença acentuada em relação às

respostas dadas nas sessões individuais. Com efeito, enquanto nestas últimas se verificou que 83,3% diziam realizar actividades no âmbito da integração na escola e/ou na turma, nas sessões em grupo apenas 55,5% dos alunos assinalaram essa resposta.

Tendo em conta os dados que constam dos Quadros 16 e 17, parece que é possível depreender que as sessões de tutoria são estruturadas, de um modo geral, de acordo com os princípios estabelecidos por alguns autores da especialidade (Gordon & Gordon, 1990; Baudrit 2000; Barnier 2001; Wallace, 2008; Wisker *et al*, 2008), dada a diversidade não só das actividades realizadas, abrangendo as três grandes componentes de um programa tutorial, embora com evidente primazia da componente académica, mas também da dinâmica que se pode detectar a partir dessas mesmas actividades. Com efeito, ao se proporcionar aos alunos momentos de reflexão e de partilha, quer seja em termos académicos ou em termos pessoais, está-se a estimular o desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e de aprendizagem, isto é, de competências transversais a todas as áreas curriculares, que vão munir o indivíduo das ferramentas necessárias para a aprendizagem ao longo da vida, que, afinal, deve ser o objectivo último de todo o acto educativo. Tendo em conta os motivos que os alunos apresentaram para a integração no programa tutorial – 47,7% da componente pessoal, 41,6% da componente académica e 10,9% da componente de integração na escola e/ou na turma –, verifica-se, todavia, algum desfasamento entre as razões invocadas e as actividades propostas, sobretudo no âmbito das duas primeiras componentes: nas sessões individuais e em grupo as actividades da componente pessoal surgem com 21,9% e 20,2%, respectivamente, e as da componente académica com 53,7% e 60,9%.

4.3.3 Grau de satisfação com as actividades realizadas

Com o intuito de saber se os alunos estavam satisfeitos, ou não, com as actividades desenvolvidas, pediu-se-lhes que assinalassem o seu grau de satisfação em cada uma delas, tendo-se obtido os resultados que se apresentam nos Quadros 18 e 19, que correspondem, respectivamente, às actividades realizadas nas sessões individuais e em grupo.

Quadro 18 – Grau de satisfação com as actividades realizadas nas sessões individuais.

Actividades dirigidas para:	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não assinalado
a integração na escola/turma					
▪ analisar o comportamento e propor formas de o melhorar			9 (90,0%)	1 (10,0%)	
▪ construir um contrato pedagógico, comprometendo-se a cumprir as obrigações escolares			5 (83,3%)	1 (83,3%)	
▪ participar em tarefas que façam perceber a importância da escola			5 (71,4%)	2 (28,6%)	
▪ identificar os seus pontos fortes e fracos no modo como se relaciona com os outros			5 (55,6%)	4 (44,4%)	
o desenvolvimento pessoal					
▪ conversar sobre os problemas pessoais			4 (57,1%)	3 (42,9%)	
▪ incentivar a acreditar nas suas capacidades			7 (63,6%)	4 (36,4%)	
▪ incentivar a tomar decisões sobre o futuro			7 (63,6%)	4 (36,4%)	
a componente académica					
▪ organizar o horário de estudo	1 (10,1%)		5 (55,6%)	3 (33,3%)	
▪ organizar o caderno diário			4 (44,4%)	5 (55,6%)	
▪ fazer os Trabalhos de Casa	1 (10,0)		6 (60,0%)	3 (30,0%)	
▪ aprender a estudar			8 (72,7%)	3 (27,3%)	
▪ esclarecer dúvidas sobre as diferentes disciplinas			8 (80,0%)	1 (10,0%)	1 (10,0%)
▪ preparar-se para os testes			8 (72,7%)	2 (18,2%)	1 (9,1%)
▪ reflectir sobre os resultados escolares e formas de os melhorar			9 (81,8%)	2 (18,2)	
Total		2 (1,5%)	90 (68,2%)	38 (28,8%)	2 (1,5%)

Após uma análise do quadro acima apresentado, conclui-se que a maior parte dos tutorandos está satisfeita com as actividades realizadas nas sessões individuais de tutoria (68,2%), embora um número considerável de alunos esteja “muito satisfeito” (28,8%), tendo sido tão-somente apontados dois casos de insatisfação (1,5%).

Quadro 19 – Grau de satisfação com as actividades realizadas nas sessões em grupo.

Actividades dirigidas para	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não assinalado
a integração na escola/turma					
▪ Analisar o comportamento e propor formas de o melhorar			10 (66,7%)	4 (26,7%)	1 (6,7%)
▪ Construir um contrato pedagógico, comprometendo-se a cumprir as obrigações escolares			5 (62,5%)	3 (37,5%)	
▪ Participar em tarefas que façam perceber a importância da escola	1 (6,3%)		12 (75,0%)	2 (12,5%)	1 (6,3%)
▪ Identificar os seus pontos fortes e fracos no modo como se relaciona com os outros			8 (61,5%)	4 (30,8%)	1 (7,7%)
o desenvolvimento pessoal					
▪ Conversar sobre os problemas pessoais			8 (57,1%)	6 (42,9%)	
▪ Incentivar a acreditar nas suas capacidades			8 (38,1%)	13 (61,9%)	
▪ Incentivar a tomar decisões sobre o futuro			8 (40,0%)	12 (60,0%)	
a componente académica					
▪ organizar o horário de estudo		1 (5,0%)	12 (60,0%)	5 (25,0%)	2 (10,0%)
▪ organizar o caderno diário			9 (45,0%)	9 (45,0%)	2 (10,0%)
▪ fazer os Trabalhos de Casa		1 (4,3%)	7 (30,4%)	14 (60,9%)	1 (4,3%)
▪ aprender a estudar			14 (53,8%)	11 (42,3%)	1 (3,8%)
▪ esclarecer dúvidas sobre as diferentes disciplinas			14 (53,8%)	11 (42,3%)	1 (3,8%)
▪ preparar-se para os testes			9 (36,0%)	15 (60,0%)	1 (4,0%)
▪ reflectir sobre os resultados escolares e formas de os melhorar			16 (64,0%)	8 (32,0%)	1 (4,0%)
Total	1 (0,4%)	2 (0,7%)	140 (51,5%)	117 (43,0%)	12 (4,4%)

Os alunos inseridos em sessões em grupo mostram-se, de igual modo, satisfeitos com as actividades realizadas (51,5%), havendo mesmo uma certa equidade na frequência pelas várias actividades. Nota-se, todavia, uma maior satisfação com as actividades realizadas nas sessões em grupo, visto que, enquanto nas sessões individuais a incidência se dá no registo “satisfeito” (90 sinalizações, ou seja, 68,2%), nas sessões em grupo há um aumento significativo dos registos “muito satisfeito” (117 sinalizações, o que corresponde a 43%). Efectivamente, enquanto nas

primeiras apenas 28,8% dos alunos assinalaram a opção “muito satisfeito”, nas últimas a percentagem aumenta para 43%.

4.3.4 Impacto da Tutoria

É, também, importante, conhecer o impacto que os alunos consideraram que a tutoria teve, quer em termos académicos quer pessoais. Neste sentido, à questão que media esse aspecto, os alunos fizeram as seguintes sinalizações (Quadro 20):

Quadro 20 – Impacto da Tutoria.

Impacto da tutoria na componente:	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Não assinalado
de integração na escola/turma					
▪ Faltar menos às aulas	5 (16,7%)	3 (10,0%)	1 (3,3%)	14 (46,7%)	7 (23,3%)
▪ Melhorar o comportamento nas aulas	3 (10,0%)	12 (40,0%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)	6 (20,0%)
▪ Se relacionar melhor com os colegas	6 (20,0%)	9 (30,0%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)	6 (20,0%)
▪ Se relacionar melhor com os professores	5 (16,7%)	13 (43,3%)	2 (6,7%)	5 (16,7%)	5 (16,7%)
Subtotal	19 (12,3%)	37 (30,6%)	11 (47,8%)	29 (80,6%)	24 (96%)
de desenvolvimento pessoal					
▪ Ter um adulto com quem falar sobre os seus problemas	10 (33,3%)	14 (46,7%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)	
▪ Confiar mais nas suas capacidades	14 (46,7%)	14 (46,7%)	2 (6,7%)		
▪ Gostar mais de si	13 (43,3%)	12 (40,0%)	3 (10,0%)	2 (6,7%)	
▪ Ser mais ambicioso em relação ao seu futuro	17 (56,7%)	11 (36,7%)	1 (3,3%)	1 (3,3%)	
Subtotal	54 (34,8%)	51 (42,1%)	8 (34,8%)	7 (19,4%)	
académica					
▪ Acompanhar melhor o ritmo das aulas	14 (46,7%)	14 (46,7%)	2 (6,7%)		
▪ Obter melhores resultados escolares	25 (83,3%)	5 (16,7%)			
▪ Organizar melhor o estudo	19 (63,3%)	9 (30,0%)	2 (6,7%)		
▪ Esclarecer dúvidas sobre as diferentes disciplinas	24 (80,0%)	5 (16,7%)			1 (3,3%)
Subtotal	82 (52,9%)	33 (27,3%)	4 (17,4)		1 (4,0%)
Total	155	121	23	36	25

Para além dos aspectos indicados no questionário, oito alunos ainda acrescentaram outros em que a tutoria se revelara importante, a saber: a melhoria no relacionamento com a própria professora de tutoria, a melhoria na aquisição de novas competências, ser um espaço em que pode ser ouvido e compreendido, aprender a ser responsável, reconhecer a simpatia e a capacidade de ajuda do professor tutor na resolução de problemas, aumentar a auto-estima e a confiança em si próprio e a motivação para a realização de tarefas específicas (trabalhos de casa), sendo que alguns dos aspectos mencionados vêm reforçar itens presentes no questionário.

Após uma leitura atenta do quadro, verifica-se, ainda, que é significativo o grau de importância que as várias sinalizações atribuíram à tutoria para as várias componentes da sua formação integral, distribuindo-se pela apreciação entre o “muito importante” e o “importante”. Contudo, é evidente de novo a primazia da componente académica, com um total de 115 sinalizações nestes dois registos (82 no “muito importante” e 33 no “importante”), contra 105 na componente pessoal (54 e 51 sinalizações, respectivamente) e 56 na de integração (19 e 37 sinalizações).

Vinte e cinco dos 30 tutorandos (83,3%) referiram que conseguiram obter melhores resultados escolares e 24 dizem ter conseguido ver as suas dúvidas esclarecidas (80%), o que está em consonância com a importância que eles davam à componente académica e, também, com a maior parte dos estudos apresentados por autores que têm vindo a ser referidos ao longo do nosso estudo (Melaragno, 1976; Goodlad & Hirst, 1989; Gordon & Gordon, 1990; Marland & Rogers, 1997; Baudrit 1999 e 2002; Barnier, 2001; Bullock & Wikeley, 2004; Wisker *et al*, 2008), até porque, como afirmam Lang and Marland (1985, p. 31, *apud* Bullock & Wikeley, 2004, pp. 13-14), “the central purpose of institutionalized pastoral care must be to support the process of learning in schools”, não devendo um existir sem o outro. Dito de outro modo, a componente académica assume vital importância num programa tutorial porque essa é a razão de ser de um indivíduo que frequenta uma instituição escolar, porém, as componentes pessoal e social e de integração jamais poderiam ser descuradas porque elas são fulcrais para o bem-estar do aluno, para a sua estabilidade social e emocional e, logo, para a criação de um clima facilitador da

aprendizagem e para a melhoria dos resultados escolares. Apenas um dos estudos apresentados (Campos *et al*, 1988, pp. 19-22) contradiz esta realidade. Dos 160 alunos inquiridos quanto à importância de o tutor os ajudar a superarem as dificuldades no estudo, obteve-se uma pontuação média de 3,38, considerada baixa pelo autor quando comparada com os resultados obtidos na componente pessoal.

Passando ao nosso estudo, relativamente ao menor grau de importância – “pouco importante” e “nada importante”, verifica-se que ele incide quase exclusivamente sobre a componente de integração, com um total de 40 sinalizações nestes dois registos (11 no “pouco importante” e 29 no “nada importante”) e, ainda, 24 ausências de sinalização, e sobre a componente de desenvolvimento pessoal, embora com um grau bastante inferior, 15 sinalizações, à excepção de 4 sinalizações em dois indicadores da componente académica, nomeadamente no impacto da tutoria no acompanhamento do ritmo das aulas das várias disciplinas e na organização do estudo.

Na primeira componente, na de integração na escola e na turma, é interessante verificar que 14 alunos em 30 (46,7%) consideram que a tutoria não tem qualquer impacto ao nível da assiduidade, sendo que na segunda, na de desenvolvimento pessoal, 6 alunos (20%) dizem não considerar importante ter no programa um adulto com quem possam conversar sobre problemas pessoais. No primeiro caso, se cruzarmos os dados com os motivos que levaram os alunos a frequentar o programa de tutoria (Quadro 14), verificamos que a falta de assiduidade não constitui propriamente o problema destes alunos, pois apenas um deles assinalou essa resposta. No segundo caso, parece-nos também haver um equilíbrio com as razões apontadas para frequentar a tutoria, visto que apenas 10 alunos assinalaram essa resposta. Por outro lado, o facto de os tutorandos considerarem que a tutoria teve menos impacto nas componentes de integração e pessoal poderá estar relacionado com o menor número de actividades realizadas nesse âmbito, como se verificou pela leitura dos Quadros 16 e 17.

No que diz respeito ao grau de responsabilidade de cada elemento da comunidade educativa na melhoria dos resultados escolares e no crescimento pessoal, as respostas dadas foram as registadas no Quadro 21:

Quadro 21 – Responsabilidade de cada interveniente para a melhoria dos resultados escolares e o crescimento pessoal.

	Melhoria dos Resultados Escolares					Crescimento Pessoal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
• a si, ao seu esforço pessoal		2 (6,7%)	11 (36,7%)	11 (36,7%)	6 (20,0%)			8 (26,7%)	9 (30,0%)	13 (43,3%)
• ao Director de Turma		3 (10,0%)	6 (20,0%)	7 (23,3%)	14 (46,7%)			8 (26,7%)	6 (20,0%)	16 (53,3%)
• ao Enc. de Ed.	1 (3,3%)	1 (3,3%)	5 (16,7%)	10 (33,3%)	13 (43,3%)	1 (3,3%)		5 (16,7%)	5 (16,7%)	19 (63,3%)
• a outros familiares	3 (10,0%)	3 (10,0%)	13 (43,3%)	8 (26,7%)	3 (10,0%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	10 (33,3%)	13 (43,3%)	4 (13,3%)
• ao Tutor		1 (3,3%)	4 (13,3%)	4 (13,3%)	21 (70,0%)			5 (16,7%)	4 (13,3%)	21 (70,0%)
• aos colegas da Tutoria	1 (3,3%)	1 (3,3%)	14 (46,7%)	10 (33,3%)	4 (13,3%)	2 (6,7%)	1 (3,3%)	10 (33,3%)	11 (36,7%)	6 (20,0%)
• aos amigos	3 (10,0%)	1 (3,3%)	15 (50,0%)	8 (26,7%)	3 (10,0%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	12 (40,0%)	8 (26,7%)	7 (23,3%)
• aos colegas de turma	2 (6,7%)	1 (3,3%)	19 (63,3%)	7 (23,3%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	2 (6,7%)	15 (50,0%)	8 (26,7%)	3 (10,0%)
• aos professores da turma		1 (3,3%)	7 (23,3%)	12 (40,0%)	10 (33,3%)			7 (23,3%)	16 (53,3%)	7 (23,3%)
Total	10	14	94	77	75	7	7	80	80	96

Destes dados é de realçar o facto de os alunos reconhecerem na figura do tutor a principal responsabilidade, quer em relação aos resultados escolares, quer no que diz respeito ao crescimento pessoal. É ele que surge nas duas componentes com o maior número de sinalizações máximas, 21 vezes o grau cinco (70%). Por outro lado, o director de turma também assume algum relevo, embora maior no que diz respeito aos resultados escolares (14 vezes sinalizado com o nível máximo, ou seja, 46,7%), sendo suplantado pelo encarregado de educação no domínio do

desenvolvimento pessoal (com 19 sinalizações naquele nível, 63,3%). Neste último domínio, o director de turma surge em terceiro lugar, com 16 sinalizações no nível máximo (53,3%). Já no domínio académico, o 3.º lugar do nível de máxima responsabilidade é ocupado pelo encarregado de educação (13 vezes assinalado, o que corresponde a 43,3%).

Assim, em termos gerais, observa-se que o tutor, os encarregados de educação e o director de turma são assinalados pelo tutorando como as pessoas primordialmente responsáveis pelo seu sucesso, tanto académico como pessoal. Observa-se, ainda, que o tutorando acredita ter maior responsabilidade no seu crescimento pessoal do que na melhoria dos seus resultados escolares. Estes dados indicam a necessidade de o tutorando ser estimulado a envolver-se mais nas tarefas escolares e a sentir-se capaz de responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem.

4.4. Perspectivas sobre as características do tutor

Com o objectivo de conhecer quais as características que os tutorandos inquiridos mais valorizavam num tutor, pediu-se-lhes que indicassem três das doze opções fornecidas, que se subdividiam entre a componente académica e a componente pessoal.

Das várias características do professor tutor que os alunos consideraram mais importantes, como se pode verificar pela leitura do Quadro 22, 83,3% destacam a sua capacidade para esclarecer dúvidas, 40%, a sua capacidade para motivar os alunos para a realização das tarefas escolares, 36,7% indicam a sua capacidade para ensinar a estudar, características essencialmente viradas para a componente académica. Contudo, apesar de se ter solicitado que indicassem apenas três características e de os resultados terem sido os referidos, a verdade é que os tutorandos também reconhecem a importância do professor tutor para o seu desenvolvimento pessoal, daí a capacidade de mostrar que “é alguém em quem se pode confiar” (10 sinalizações, 33,3%) e “saber ajudar a reflectir sobre os problemas” (6 sinalizações, 20%).

Quadro 22 – Características do professor tutor.

Características do Tutor	RESPOSTAS		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
Componente de desenvolvimento pessoal			
▪ Sabe ajudar a reflectir sobre os problemas	6	6,4%	20,0%
▪ Sabe ouvir	2	2,2%	6,7%
▪ Sabe levar a aprender com os erros	2	2,2%	6,7%
▪ Sabe ajudar o aluno a relacionar-se com os outros	1	1,1%	3,3%
▪ É alguém em quem se pode confiar	10	10,8%	33,3%
▪ É disponível	3	3,2%	10,0%
▪ Interessa-se pelos alunos	4	4,3%	13,3%
Subtotal	28	30,2%	93,3
Componente académica			
▪ sabe esclarecer dúvidas sobre as disciplinas	25	26,9%	83,3%
▪ sabe ensinar a estudar	11	11,8%	36,7%
▪ sabe ajudar-me a reflectir sobre os meus resultados escolares	7	7,5%	23,3%
▪ sabe mostrar-me que sou capaz de atingir os meus objectivos	10	10,8%	33,3%
▪ sabe motivar-me para a realização das tarefas	12	12,9%	40,0%
Subtotal	65	69,9%	216,6%
Total	93	100,0%	309,9%

Se tivermos em conta os tipos de tutor apresentados por Bullock e Wikeley (2004, pp. 46-49), já referidos no Capítulo II, diríamos que os alunos inquiridos, de acordo com os resultados acima apresentados, preferem o tutor “Jumping through hoops”, ou seja, aquele que privilegia uma abordagem orientada para os resultados escolares. Preferem, ainda, usando a terminologia de J. Neville (2005, p. 8), um tutor “directivo” que os ajude a construir uma base sólida de

conhecimentos, o que nos leva a inferir que eles vêem a tutoria “as yet another school process with which to comply”, como se ela mais não fosse do que um prolongamento do trabalho escolar. Estes resultados estão, de igual modo, em consonância com as respostas dos 13 alunos (43,3%) que referiram estar no programa tutorial por obrigação, como se pode confirmar no Quadro 15. Por outro lado, esta constante incidência na componente académica vem mais uma vez reforçar a ideia de que o tutor deve ser alguém profissionalmente competente, com conhecimento do currículo, dos conteúdos, e de estratégias que levem à co-construção de saberes (Marland & Rogers, 1997; Bullock & Wikeley, 2004; Wisker *et al*, 2008), o que, aliás, parece ir, também, ao encontro da legislação, em que se estipula como único pré-requisito para o exercício do cargo de tutor, conforme já referido, que ele seja um “docente profissionalizado” (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, art.º 91.º). Para além disso, o “grupo específico de alunos” que a legislação prevê para a integração em programas de tutoria – alunos que frequentem programas de recuperação da escolaridade, profissionalizantes e cursos profissionais, os sujeitos a retenção repetida, entre outros –, aponta, também, para a importância da vertente académica num programa deste tipo.

No mesmo sentido, o de procurar entender que características os alunos valorizavam no tutor e quem poderia desempenhar esse papel, pediu-se-lhes que identificassem quem gostariam de ter como tutor no ano lectivo seguinte, tendo-se obtido os resultados indicados no Quadro 23:

Quadro 23 – Preferência sobre quem deveria ser o tutor.

Preferência pelo Tutor	RESPOSTAS		Percentagem de casos
	Número	Percentagem	
▪ o Director de Turma	15	42,9%	50%
▪ um Professor da Turma	6	17,1%	20%
▪ um Professor que não seja da Turma	9	25,7%	30%
▪ um aluno que saiba mais	3	8,6	10%
▪ um aluno mais velho	1	2,9	3,3%
▪ um adulto que não pertença à escola	1	2,9	3,3%
Total	35	100,0%	116,7%

De acordo com a leitura que se pode fazer do quadro acima apresentado, conclui-se que, mais uma vez, sobressai a figura do director de turma, com 50% dos alunos a referirem que gostariam que ele fosse o tutor no ano seguinte, hipótese que não está prevista na actual legislação portuguesa em vigor. A ideia da tutoria entre pares, independentemente do nível de ensino ou da idade, e da tutoria liderada por um elemento exterior à escola não agradou a estes alunos, como se pode ver pelo baixo valor das percentagens obtidas (entre 3,3% e 10%).

Antes de concluirmos este capítulo, importa realçar que os dados apresentados permitem perceber o perfil de aluno a quem se dirige o programa de tutoria na escola em estudo. Trata-se de um aluno que provém de um nível socioeconómico e cultural baixos, apresenta necessidades de apoio, sobretudo, na componente académica, mas também precisa de alguém que o ajude a desenvolver-se como pessoa. Para além disso, os resultados obtidos ainda permitem reconhecer o impacto que a tutoria teve junto desses alunos, assim como saber que características o tutor deve ter.

CONCLUSÕES

Foram cinco as preocupações que nortearam este estudo sobre a tutoria e as perspectivas que um grupo de alunos a frequentar um programa tutorial, numa escola secundária da Ilha de São Miguel, tinha sobre o impacto desta frequência no seu desenvolvimento académico e pessoal.

Neste sentido, o primeiro capítulo centrou-se na procura do significado que a tutoria assumiu ao longo dos tempos, verificando-se que a terminologia era variada assim como era diversa a perspectiva que se tinha sobre as funções de um tutor. Todavia, torna-se evidente que esta figura era sempre considerada um modelo de virtudes académicas e morais, independentemente desta função ser exercida por um aluno mais velho ou com mais sucesso académico, por um “professor doméstico”, particular, por uma ama ou por um escravo grego que protegia e tinha a seu cargo o controlo daquele que transmitia o saber.

Por outro lado, também se verificou, na mesma linha de pensamento, que a existência de alguém a ensinar conteúdos científicos ou literários, religiosos e morais, fora um privilégio das classes sociais mais favorecidas. Mas, chegados o século XIX e as alterações sociais, políticas e económicas que se deram, houve necessidade de “escolarizar” o maior número possível da população, daí a aplicação massificada do método de Bell-Lancaster.

Paralelamente, procurou-se conhecer o que em Portugal se fez em matéria de ensino massificado, por isso as referências que se fizeram ao papel dos jesuítas e à reforma pombalina, sem esquecer, contudo, a importância que a criação da universidade teve quase nos finais da Idade Média, para onde são chamados grandes Humanistas que tutelaram príncipes e pensadores.

Durante esse excuro histórico, foram feitas referências aos vários filósofos e filósofos da educação que marcaram as várias épocas: Sócrates, Aristóteles, Comênio, Rosseau, Pestalozzi, Lock, entre outros.

Conforme referimos no capítulo I, Lock foi aquele que melhor começou por definir o perfil de um tutor, inclusive para aquelas que nos interessam mostrar serem as características pessoais desta figura: alguém que é *sóbrio, moderado, afectivo, diligente e discreto*. Pestalozzi, por sua vez,

acrescenta a formação moral e religiosa, a capacidade de educar ao nível físico e a formação profissional a este papel. É ainda Pestalozzi que defende a importância da partilha do saber, porque, repete-se, *conhecer, querer e poder* são os alicerces da aprendizagem activa.

Com a massificação do ensino e as dificuldades em manter um sistema de ensino de um para um ou em pequeno grupo, no final do século XIX e durante o século XX, houve uma clara opção por programas tutoriais que assumiram diversas modalidades.

Foi, portanto, na procura de traços distintivos destas várias modalidades que o segundo capítulo se preocupou. Por um lado, porque se reconhece que o acesso à escola não é necessariamente garantia de sucesso e, por outro, porque actualmente há a certeza de que a escola é, conforme afirma Viegas Fernandes (2000, p.11), um “paradigma da complexidade”, por isso é necessário encontrar respostas à diversidade, ao estilo e ritmos de aprendizagem, mas também aos vários percursos possíveis ao longo da vida.

Modalidades como *coaching, supervising, mentoring e tutoring* foram, então, analisadas quer em relação à sua origem histórica e social (ora originárias no mundo do trabalho e empresarial, transpostas para um contexto académico, conforme, por exemplo, o *coaching*, ora originárias no meio académico, a tutoria, transposta actualmente para o mundo empresarial e do trabalho).

Importa destacar que a tutoria se assume como um processo de construção e apropriação de saberes, de acordo com Barnier (2001, p. 127), em que os intervenientes se enriquecem mutuamente ou em termos pessoais, ou académicos, ou em ambos.

No mesmo capítulo, ainda se delinearam as várias modalidades que um processo tutorial pode ter, sendo mais uma vez evidente a flexibilidade do conceito sem, contudo, se perder de vista que o objectivo fundamental é munir o tutorando de competências e dar-lhe “empowerment” para que seja autónomo e aprenda a aprender ao longo da vida.

Todavia, o enquadramento legal no contexto da União Europeia, português e regional, foi objecto de uma leitura cujo objectivo era principalmente o de reconhecer que perspectiva era dada acerca da tutoria, notando-se uma vez mais, a sua plasticidade que leva à definição de

competências do tutor que vão das administrativas às académicas, passando pelas que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal. A esta variedade de funções corresponde, portanto, um conjunto de atributos pessoais do tutor, isto é, parafraseando Bullock e Wikeley (2004), um tutor tem de envolver-se, sem deixar, contudo, a emoção sobrepor-se à razão, demonstrando capacidade de escuta activa, de questionamento, mas também de responsabilizar o aluno pelo seu percurso.

São as mesmas autoras que definem o envolvimento do tutor a três níveis: o mais voltado para os resultados escolares e o futuro, o mais centrado no conhecimento global do aluno e aquele que focaliza a sua atenção na sua autonomia. Na perspectiva dos alunos inquiridos, o perfil de tutor que mais lhes agrada é o que desenvolve actividades orientadas para os resultados escolares, pois as três características mais apontadas são “saber esclarecer dúvidas”, “saber ensinar a estudar” e “saber motivar para a realização das tarefas”.

Da revisão da literatura, ainda se procurou delinear o tipo de sessões, individuais e em grupo, e as actividades que podem ser desenvolvidas num programa tutorial. Foram estes os aspectos que se tentou perceber através de um inquérito aplicado a trinta alunos de uma escola secundária de São Miguel. Ressalve-se, porém, que esta amostra era constituída por vinte e sete alunos do ensino básico e apenas três do ensino secundário, com percursos escolares variados, assim como diversos eram os planos curriculares que frequentavam, a maioria integrava-se no ensino regular, mas dois alunos frequentavam o PROFIJ. É de realçar, ainda, que a grande maioria dos alunos frequentava um ano terminal de ciclo, o 9º ano, num total de vinte alunos. Dos inquiridos, muitos deles, ao longo da escolaridade, já tinham ficado retidos, dado revelador das dificuldades e/ou necessidades que esses alunos tinham.

Sabendo-se à partida que a escola em estudo se localiza numa zona de fracos rendimentos, tradicionalmente agrícola e piscatória, embora actualmente em vias de industrialização, as profissões dos pais e os apoios do SASE serviram para conhecer o nível socioeconómico e cultural destes alunos. Todavia, é de destacar que um número significativo de mães são domésticas (63,4%) e que o apoio do SASE se situa no escalão mais elevado (I), o que

significa que os alunos recebem apoio em termos de alimentação, livros, material escolar e transporte.

Quanto às habilitações académicas dos pais, notou-se uma percentagem acentuada de pais com o 1º ciclo do ensino básico (46,7%) e de mães com o 1º ciclo (33,3%) e com o 2º (36,7%), dados importantes para se perceber o tipo de acompanhamento que é feito do percurso escolar. Independentemente do nível de escolaridade dos pais ser baixo, nota-se interesse em conhecer a situação escolar dos filhos, sobretudo no que diz respeito aos conselhos que são dados para que estudem ou às conversas sobre os resultados e o dia-a-dia da escola. Um outro dado importante é o de que os contactos com o professor tutor são raros, contrastando com o nível de contactos com o director de turma, independentemente de ser o director de turma a contactar a família, no cumprimento das suas funções administrativas, isto é, comunicar a falta de assiduidade, convocar para reuniões, informar sobre ocorrências várias, entregar as classificações no final de cada período, por exemplo.

Com o nível económico a que já se fez referência, a ajuda nos estudos fora da escola é reduzida e passa prioritariamente por irmãos e outros familiares, havendo quatro alunos que afirmam que os pais ajudam e apenas dois que têm explicador. Relativamente à frequência com que estudam, parece que é rara (“de vez em quando” e “apenas antes dos testes” são as maiores sinalizações). Toda esta conjuntura - baixo nível socioeconómico, poucas possibilidades de obter ajuda nos estudos fora da escola e dificuldades de aprendizagem acentuadas pela falta de estudo –, vem ao encontro do perfil de tutorando apontado pela maioria dos autores da especialidade, conforme referido ao longo de todo o estudo.

Na escola, por seu turno, o apoio é dado predominantemente em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, pressupondo-se que são estas as disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Ainda no sentido de contribuir para o conhecimento do estilo de estudo dos alunos, é importante fazer sobressair o número que prefere estudar sozinho (56,7%) e com colegas (23,3%),

surgindo o tutor com uma preferência de 20%, o que indicia o papel que essa figura começa a assumir nesta escola.

Os resultados das questões que temos vindo a comentar permitem uma melhor compreensão do programa de tutoria aplicado e do público a que se dirige. Contudo, o objectivo fundamental era o de procurar dados que respondessem às questões centradas no programa de tutoria: a sua caracterização, as perspectivas dos tutorandos sobre o programa e sobre o impacto no seu percurso educativo ao nível pessoal e académico e, finalmente, a identificação das características do tutor.

O programa de tutoria em análise, na altura da recolha dos dados, funcionava há quatro anos. Os alunos inquiridos, na sua maioria frequentavam o programa há um ano (43,3%), ou até menos (26,7%), enquanto 20% o frequentava há dois anos e apenas 10% há três anos. A partir destes dados, pode-se inferir que tem havido um aumento gradual da frequência da tutoria, sendo evidente o papel do director de turma no encaminhamento dos alunos para este tipo de apoio (73,3% dos alunos foram indicados pelo Director de Turma, apenas um pelos Serviços de Psicologia e Orientação e outro pelo encarregado de educação). Também é significativo o dado de que outras pessoas encaminharam o aluno para este programa (20%), o que revela que a tutoria já começava a ser institucionalizada e reconhecida. Por outro lado, verifica-se que o cargo de tutor é desempenhado maioritariamente (70%) por um professor que não é da turma, mantendo-se o director de turma com uma percentagem expressiva (33,3%).

Tendo em conta que a tutoria é uma modalidade que tem como objectivo o desenvolvimento integral do indivíduo, conclui-se que as razões que levaram os alunos a integrar o programa foram maioritariamente no âmbito do desenvolvimento pessoal (47,7%) e académico (41,6%), sendo de realçar, porém, que 80% dos alunos assinalaram que frequentavam o programa devido aos resultados escolares serem negativos. Apesar de terem consciência disso, o facto é que 43,3% dos tutorandos afirma estar no programa por obrigação.

No entanto, o grau de satisfação dos alunos é revelador da sua adesão ao programa, havendo claramente uma preferência pelas actividades desenvolvidas em grupo,

independentemente da área específica a que elas se dirigirem (integração, desenvolvimento pessoal ou académico).

As sessões de tutoria existentes na escola vão ao encontro do que a literatura estipula, isto é, são individuais ou em grupo, sendo que a maioria se desenvolve nesta última modalidade e as actividades realizadas dividem-se em três grandes áreas: as de integração no contexto escolar, as de desenvolvimento pessoal e as académicas. É de notar, contudo, que a componente académica é a que sobressai, indo, aliás, ao encontro das necessidades de apoio que os alunos revelaram no seu percurso escolar e ao nível socioeconómico de onde provêm. No entanto, se tivermos em conta os motivos pelos quais os alunos referiram frequentar o programa de tutoria, notamos algum desfasamento entre a componente privilegiada nas actividades, a académica, e as razões invocadas, que incidiam maioritariamente na componente de desenvolvimento pessoal, embora a percentagem de sinalizações na componente académica fosse, também, significativa.

Relativamente ao impacto da tutoria nas várias áreas, retira-se que ela assume muita importância no desenvolvimento académico, componente que, mais uma vez, se destaca, também na componente de desenvolvimento pessoal dos tutorandos e alguma ao nível da integração. Quanto ao grau de responsabilidade de cada interveniente do processo educativo para a melhoria dos resultados escolares e do crescimento pessoal, destaca-se a figura do tutor, seguida das do director de turma e encarregado de educação. Todavia, é de referir que, em relação ao crescimento pessoal, assumem particular relevo o encarregado de educação e o esforço pessoal.

Finalmente, em relação às características do tutor, os inquiridos realçam a sua acção em termos académicos, mas também lhe reconhecem importância como elemento estimulador da aprendizagem e alguém em quem podem confiar e, logo, dialogar sobre os seus problemas. No mesmo sentido, o director de turma é uma referência para ser designado tutor, com 50% dos alunos a indicarem-no, sendo, todavia, importante destacar também a existência de algumas preferências que vão no sentido de ser um outro professor da turma, ou não.

Estes dados revelam que, independentemente das condições e das imposições legais, a

escola em análise conseguiu implementar um programa de tutoria que, nas suas linhas essenciais, segue pressupostos teóricos explorados ao longo deste estudo. Em suma, a escola encontrou uma modalidade própria de tutoria que abrange e desenvolve a componente académica, sem dúvida, mas também a componente pessoal dos seus alunos. Neste sentido, por constituir uma boa prática, os órgãos governamentais e as instituições académicas dele devem aproveitar o que melhor tem, criando meios para que ela seja conhecida e reconhecida. Este estudo é um contributo para clarificar os pressupostos de um programa de tutoria, entendido enquanto uma metodologia flexível de ensino e aprendizagem que permite a sua adaptação a contextos e a públicos-alvo diversificados, exigindo à escola uma organização e estruturação consistentes, assim como uma definição precisa das funções e do perfil do tutor.

Evidentemente, neste estudo não se esgotam as possibilidades de investigação sobre a tutoria. No futuro, poder-se-á fazer o levantamento de outras práticas, recorrendo à análise documental e à observação directa, a fim de continuar a aprofundar esta temática.

Todavia, parece ser importante realçar que qualquer programa de tutoria passa pelo desenvolvimento harmonioso das várias componentes que integram a formação global do aluno, por isso, aos professores que já estão envolvidos num processo tutorial seria de recomendar que nunca perdessem essa perspectiva e, portanto, aprofundassem metodologias de trabalho que as permitissem concretizar; às escolas, seria de alertar para o facto de haver necessidade de serem criadas condições para que a tutoria se institucionalize e seja assumida como uma prática que, se devidamente estruturada e planificada, pode levar ao sucesso dos alunos, integrando-a nos seus Projectos Educativos; finalmente, aos órgãos governamentais que têm responsabilidades na área da educação, seria de solicitar que criassem condições para que a tutoria se tornasse uma realidade nos casos em que se antevisse a sua utilidade para a aquisição de competências gerais e específicas da população escolar, respeitando os contornos de situações diversas, que concebessem redes de apoio às escolas que já têm programas tutoriais implementados, por fim, que promovessem formação especializada nessa metodologia de ensino, de aprendizagem, mas sobretudo de apoio ao desenvolvimento de igualdade de oportunidades, servindo-se, evidentemente, da comunidade científica que se interessa por estas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, Nicola. (1976). *História da Filosofia*. Vol. I. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, Isabel. & Tavares, José. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allen, Vernon L. (1976). (org.) *Children as Teachers : Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press, Inc.
- Almeida, L.S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M. et al. (2005) Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância das Variáveis Sócio-familiares e Escolares em alunos do 5º Ano. Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psico-Pedagogia. Braga: Universidade do Minho, 14-16 de Setembro, 3629-3642, disponível em [www.https://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/4206/1/433.pdf](http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/4206/1/433.pdf)
- Ariés, Philippe. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Knopf.
- Balcells, Jaime P. e Martin, José Luís F. (1985) *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte
- Barnier, Gérard. (2001). *Le Tutorat dans L'enseignement et la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Baudrit, Alain. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, um métier?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, Alain. (2002). *Le tutorat: Richesses d'une method pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Benavente, Ana & Pinto-Correia, Adelaide. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária. CADERNO 3*. Lisboa: I. E.D., 7-24.
- Berzin, Christine. (2001). *Interactions de Tutelle, Développement et Apprentissages*. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_011&ID_ARTICLE=CDLE_011_0120

- Blumerfeld, Samuel L. (1973). *How to Tutor*. New Rochelle, New York: Arlington House.
- Breen, Michael & Littlejohn, Andrew. (2000). *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockbank, Anne & McGill, Ian. (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching*. London: kogan Page.
- Brown, George. (2004). *How Students Learn*. London: RoutledgeFalmer.
- Bullock, kate & Wikeley, Felicity. (2004). *Whose Learning? The Role of the Personal Tutor*. New York: Open University Press.
- Campos, Miguel Angel O., Sánchez, Marisa, Fernández, Paloma e Novillo, André R. (s.d.) *Tutorias – Qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid : Editorial Popular, S.A.
- Carvalho, Rómulo de. (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Margarida. (2000). *Investigação e Reflexão Colaborativas e Desenvolvimento Profissional. A Didáctica da Escrita na Aula de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Cortesão, Luiza. (1981). *Escola, sociedade: que relação? (1.ª ed.)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dias, José Maria Teixeira. (1997). *Todos os Santos: uma casa de assistência Jesuíta em São Miguel*. Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Debesse, Maurice. (1999). *As Etapas da Educação*. Porto: Livros e Leituras, Lda.
- Estevão, Carlos. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional, Dilemas e Desafios*. Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Feldman, Robert S., Devin-Sheehan, Linda & Allen, Vernon L. (1976) Children tutoring children: A critical review of research, in V.L. Allen (ed.), *Children as Teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press, 235-252.
- Fernandes, João Viegas. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Coleção AULA PRÁTICA. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Fernandes, João Viegas. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a*. Coleção AULA PRÁTICA. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Fernandes Rogério. A História da Educação no Brasil e em Portugal – Caminhos Cruzados. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_03_ROGERIO_FERNANDES.pdf
- Fernandes, Rogério. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Volume 37. Biblioteca Breve. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Fernandes, Rogério. (1994). *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, Naura S.C. (org.). (2000) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo, 2 ed. Editora Cortez.
- Ferreira, Virgínia. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A.S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir: naissance de l'a prison*. Paris, Gallimard.
- Gomes, C.A. (1987). A Interação Selectiva na Escola de Massas. *O Ensino*, nº 18-19-20-21-22. Braga: Fundação Europeia Viqueira / Instituto de Estudos Luso-Galaicos, 169-179.
- Goodlad, Sinclair & Hirst, Beverley. (1989). *Peer Tutoring: A guide to learning by teaching*, London: Kogan Page.
- Gordon, Edward E., Gordon Eveline H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Grácio, Rui. (1988). História da história da educação em Portugal: 1945-1978. In Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes e Rui Grácio, *História da educação em Portugal* (pp. 19-53). Lisboa: Livros Horizonte.
- Hall, John (2003). *Mentoring and young people: A literature review*. SCRE Research report 114. www.scre.ac.uk/resreport/pdf/114.pdf
- Hill, Manuela M. & Hill, Andrew. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Jesus, Saul Neves & Martins, M^a Helena. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Cadernos CRIAP. Porto: ASA.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marland, Michael & Rogers, Richard. (1997). *The Art of the Tutor: Developing your Role in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- Maynard, Sandy. (2006). "Academic coaching": www.sandymaynard.com/academic.html. Acedido a 3 April 2006.
- Melaragno, Ralph, J. (1976). The Tutorial Community. In Allen, V. L. (1976). (org.) *Children as Teachers : Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press, Inc. (pp. 189-196)
- Miller, Andrew. (2002). *Mentoring Studends & Young People, A handbook of Effective Practice*. New York: Routledge.
- Morgado, José C., Leite, Carlinda, Freitas, Cândido V., Valente, M.^a Odete. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Neville, Alan J. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? <http://fhs.mcmaster.ca/facdev/The%20ProblemBased%20Tutor.pdf>.
- Parsloe, Eric. (1999). *The Manager as Coach and Mentor*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Pereira, M.^a Helena da Rocha. (1975). *Estudos de História da Cultura Clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pollock, Linda A. (1983). *Forgotten children, Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roazzi, António & Almeida, Leandro S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação* 1(2). Braga: C.E.E.D.C. Universidade do Minho (pp. 53-60).

- Roberts, Andy. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature, *Mentoring & tutoring*, Vol. 8, Number 2, Routledge. (pp. 145-170)
- Rocha, Filipe. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Schmidt, Henk G. & Moust, Jos H.C. (1995). What Makes a Tutor Effective? A Structural-equations Modeling Approach to Learning in Problem-based Curricula. *Academic Medicine*, Vol. 70, No. 8, (pp. 708-714).
- Serrão, Joel. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In *Sistema de ensino em Portugal*. Coordenação de Manuel Silva e M. Isabel Tamen, Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 17-41)
- Silva, Ana M. (2005). *O Professor Tutor*. Documentação de apoio ao curso promovido pelo Centro de Formação de Escolas de São Miguel e Santa Maria. (Textos policopiados).
- Van Lier, Leo. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. UK: Longman.
- Vieira, Flávia (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Coleção Em Foco. Porto: Edições Asa.
- Wallace, Susan. (2008). *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector*. (Third Edition). Great Britain: Learning Matters, Ltd.
- Whisker, Gina, Exley, Kate, Antoniou, Maria, Ridley, Pauline. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*. New York: Routledge.

Legislação e Outra Documentação

Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, Jornal Oficial da União Europeia, 24-11-2006 -- Programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida

Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro – Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março – Novo modelo de organização do ensino superior, no âmbito do Processo de Bolonha.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho – Quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

Portaria Regional n.º 72/2006, de 24 de Agosto de 2006 – Regulamento de Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico.

Portaria Regional n.º 76/2009, de 23 de Setembro de 2009 – Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA).

Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar, Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, Março de 2004

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf

Regulamento de Programa de Mentoring (09-07-2009), Universidade Católica Portuguesa, FCEE
http://www.fcee.lisboa.ucp.pt/resources/documents/marketing/Regulamento_Mentoring.pdf

Regulamento Interno da Escola Secundária de Passos Manuel.

Projecto Educativo da escola em estudo.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O presente questionário surge no âmbito de um estudo sobre os Programas de Tutoria nas Escolas Secundárias.

Este estudo tem como objectivo descrever a implementação das Tutorias em duas escolas da Ilha de São Miguel.

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a confidencialidade das respostas. Não haverá identificação de casos individuais aquando da divulgação dos resultados.

Agradeço a Vossa colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

A Mestranda

Filomena Semião

QUESTIONÁRIO (A)

Escola _____

I

1. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1.1. **Sexo:** Feminino Masculino

1.2. **Idade:** _____

1.3. Assinala com um **X** o **ciclo** a que pertences e o **plano curricular** que frequentas:

▪ Ensino Básico <input type="checkbox"/>	
▪ Currículo Regular	<input type="checkbox"/>
▪ PERE	<input type="checkbox"/>
▪ PROFIJ	<input type="checkbox"/>
▪ Oportunidade	<input type="checkbox"/>

▪ Ensino Secundário <input type="checkbox"/>	
▪ Curso Científico -Humanístico	<input type="checkbox"/>
▪ Curso Tecnológico	<input type="checkbox"/>
▪ PROFIJ	<input type="checkbox"/>

1.4. **Ano de escolaridade:** _____

1.4.1. É a 1ª vez que frequentas este ano de escolaridade? SIM NÃO

1.5. Caso já tenhas tido alguma retenção no teu percurso escolar, assinala com um **X** o número de retenções em cada ciclo:

	1 vez	2 vezes	3 vezes
▪ No 1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No 2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No 3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.6. Beneficias de apoio do SASE (Serviço de Acção Social Escolar)? SIM NÃO

1.6.1. Em caso afirmativo, assinala com um **X** o escalão de que beneficia:

1º 2º 3º 4º 5º

2. CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

2.1. Com quem vives? _____

2.2. Profissão do pai _____ Profissão da mãe _____

2.3. Assinala com um **X** as habilitações literárias dos teus Pais:

	Pai	Mãe
▪ analfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 1º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 2º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 3º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ESTUDO

3.1. Completa a frase abaixo apresentada, assinalando com um **X** a situação que, no teu caso, corresponde/ se aproxima mais da realidade:

Os teus pais ou os adultos com quem vives costumam...	Nunca	Uma vez no ano	Uma vez por período	Uma vez por mês	Uma vez por semana
▪ ver as tuas fichas de trabalho /avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ conversar contigo sobre os teus resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ dialogar contigo sobre o teu dia-a-dia na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aconselhar-te a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ contactar com o Director de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ contactar com o Professor Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Fora da escola, tens alguém que te ajude a estudar? SIM NÃO

3.2.1. Em caso afirmativo, indica quem:

- os pais
- os irmãos
- outros familiares
- um(a) explicador(a)
- outros: _____

3.3. Costumas estudar fora do teu horário escolar? SIM NÃO

3.3.1. Se sim, com que frequência costumavas estudar?

- 4 ou mais dias por semana
- 1 a 3 dias por semana
- de vez em quando
- apenas antes dos testes
- nunca estudo

3.4. Frequentas aulas de apoio? SIM NÃO

3.4.1. Se sim, em que disciplina(s)? _____

3.5. Assinala com um **X** a forma como gostas mais de estudar:

- Sozinho
- Com colegas
- Com familiares
- Com um(a) explicador(a)
- Sozinho com o Professor Tutor
- Com outros colegas da Tutoria e o Professor Tutor

II

1. PROGRAMA DE TUTORIA

1.1. Há quanto tempo frequentas o Programa de Tutoria?

- Há menos de 1 ano
- Há 1 ano
- Há 2 anos
- Há 3 ou mais anos

1.2. Sabes quem sugeriu que frequentasses o Programa de Tutoria? SIM NÃO

1.2.1. Em caso afirmativo, indica quem:

- o Director de Turma
- o Conselho Executivo
- os Serviços de Psicologia e Orientação
- o meu Encarregado de Educação
- Outro(s) **Quem?** _____

1.3. Assinala com um X quem é o teu Tutor:

- o teu Director de Turma
- um Professor da tua Turma
- um Professor que não é da tua Turma

1.4. Assinala com um X os motivos pelos quais começaste a frequentar o Programa de Tutoria:

Porque...	
▪ faltava muito às aulas	<input type="checkbox"/>
▪ em casa não tenho condições para estudar	<input type="checkbox"/>
▪ não sei estudar sozinho	<input type="checkbox"/>
▪ em casa não tenho quem me ajude a estudar	<input type="checkbox"/>
▪ preciso de alguém que me ouça e me ajude a resolver os meus problemas	<input type="checkbox"/>
▪ não acreditava nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>
▪ os meus resultados escolares estavam a ser negativos	<input type="checkbox"/>
▪ os métodos que os professores utilizam para dar a matéria não se adaptam às minhas necessidades	<input type="checkbox"/>
▪ os professores dão a matéria muito depressa	<input type="checkbox"/>
▪ o meu comportamento nas aulas não era o mais adequado	<input type="checkbox"/>
▪ tinha dificuldade em relacionar-me com os meus colegas em actividades comuns	<input type="checkbox"/>
▪ estava com dificuldade em integrar-me na escola	<input type="checkbox"/>
▪ estava com dificuldade em integrar-me na turma	<input type="checkbox"/>
▪ outro(s) motivo(s): _____	

1.5. Estás no Programa de Tutoria:

- porque és obrigado por livre vontade

1.6. Tens sessões individuais de Tutoria? SIM NÃO

1.6.1. Se sim, quantas sessões individuais tens por semana?

- 1 segmento de 45 minutos
- 2 segmentos de 45 minutos
- Outros: _____

1.6.2. Indica as actividades que realizas, ou não, nas sessões individuais de Tutoria e, naquelas que realizas, assinala o teu grau de satisfação:

	Realizo	Não realizo	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
▪ organizo o meu horário de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ organizo o meu caderno diário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ faço os Trabalhos de Casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aprendo a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ esclareço dúvidas sobre as diferentes disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ preparo-me para os testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ reflicto sobre os meus resultados escolares e formas de os melhorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ analiso o meu comportamento e proponho formas de o melhorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ construo um contrato pedagógico, comprometendo-me a cumprir as minhas obrigações escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ participo em tarefas que me fazem perceber a importância da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ identifico os meus pontos fortes e fracos no modo como me relaciono com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ converso sobre os meus problemas pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sou incentivado a acreditar nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sou incentivado a tomar decisões sobre o meu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ outra(s)) actividade(s):			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7. Tens sessões de Tutoria em grupo? SIM NÃO

1.7.1. Se sim, quantas sessões em grupo tens por semana?

- 1 segmento de 45 minutos ▪ 2 segmentos de 45 minutos ▪ Outras: _____

1.7.2. Indica as actividades que realizas, ou não, nas sessões de Tutoria em grupo e, naquelas que realizas, assinala o teu grau de satisfação:

	Realizo	Não realizo	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
▪ organizo o meu horário de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ organizo o meu caderno diário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ faço os Trabalhos de Casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aprendo a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ esclareço dúvidas sobre as diferentes disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ preparo-me para os testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ reflicto sobre os meus resultados escolares e formas de os melhorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ analiso o meu comportamento e proponho formas de o melhorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ construo um contrato pedagógico, comprometendo-me a cumprir as minhas obrigações escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ participo em tarefas que me fazem perceber a importância da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ identifico os meus pontos fortes e fracos no modo como me relaciono com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ converso sobre os meus problemas pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sou incentivado a acreditar nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sou incentivado a tomar decisões sobre o meu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ outra(s)) actividade(s):			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▶ _____			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8. Que importância dás ao Programa de Tutoria para:

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
▪ faltares menos às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ acompanhares melhor o ritmo das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ obteres melhores resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ organizares melhor o teu estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ esclareceres dúvidas sobre as diferentes disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ melhorares o comportamento nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ te relacionares melhor com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ te relacionares melhor com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ teres um adulto com quem falar sobre os teus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ confiares mais nas tuas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ gostares mais de ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ seres mais ambicioso em relação ao teu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9. Indica outros aspectos em que o Programa de Tutoria se tenha revelado importante para ti:

1.10. Numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), assinala com um X o grau de responsabilidade que atribuis a cada interveniente para a melhoria dos teus resultados escolares:

	Melhoria dos resultados escolares				
	Mínimo de Responsabilidade		Máximo de Responsabilidade		
	1	2	3	4	5
▪ a ti, ao teu esforço pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Director de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Encarregado de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ a outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos colegas da Tutoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos teus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos teus colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos professores da tua turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.11. Numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), assinala com um X o grau de responsabilidade que atribuis a cada interveniente para o teu crescimento pessoal:

Crescimento pessoal					
	Mínimo de Responsabilidade			Máximo de Responsabilidade	
	1	2	3	4	5
▪ a ti, ao teu esforço pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Director de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Encarregado de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ a outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ ao teu Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos colegas da Tutoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos teus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos teus colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ aos professores da tua turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.12. Indica as 3 características que consideras mais importantes num Professor Tutor:

▪ sabe esclarecer dúvidas sobre as disciplinas	<input type="checkbox"/>	▪ sabe mostrar-me que sou capaz de atingir os meus objectivos	<input type="checkbox"/>	▪ é alguém em quem se pode confiar	<input type="checkbox"/>
▪ sabe ensinar a estudar	<input type="checkbox"/>	▪ sabe ouvir	<input type="checkbox"/>	▪ é disponível	<input type="checkbox"/>
▪ sabe ajudar-me a reflectir sobre os meus problemas	<input type="checkbox"/>	▪ sabe levar-me a aprender com os erros	<input type="checkbox"/>	▪ interessa-se pelos alunos	<input type="checkbox"/>
▪ sabe ajudar-me a reflectir sobre os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/>	▪ sabe ajudar-me a relacionar-me com os outros	<input type="checkbox"/>	▪ sabe motivar-me para a realização das tarefas	<input type="checkbox"/>

1.13. Assinala com um X quem gostarias que te acompanhasse na Tutoria:

- o teu Director de Turma
- um Professor da tua Turma
- um Professor que não seja da tua Turma
- um aluno que saiba mais do que tu
- um aluno mais velho, mesmo que não tenha boas notas
- um adulto que não pertença à escola

O questionário termina aqui. Escreve, por favor, o teu nome na tabela para que eu possa completar o teu questionário com as notas que obtiveres no 3º Período.

Obrigada pela tua colaboração!

Nome próprio _____ Primeira letra do nome de família _____