

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/307924890>

Ser tutor e fazer tutoria em meio escolar: Pistas para a intervenção

Technical Report · January 2009

CITATION

1

READS

7,497

2 authors:



Francisco Simões

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

53 PUBLICATIONS 187 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Madalena Alarcão

University of Coimbra

86 PUBLICATIONS 408 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Rural NEETs: Psychosocial profile and support systems [View project](#)



Objetive and subjective factors associated with mobility intentions of university students with a rural background [View project](#)

Ser tutor e fazer tutoria em meio escolar: Pistas para a intervenção.

Guião elaborado por:

Francisco Simões e Madalena Alarcão

Introdução

Este guião destina-se a orientar a intervenção de programas de tutoria em meio escolar e consta de duas partes essenciais.

A primeira parte serve de enquadramento à temática pelo que se procede: à definição do conceito, à apresentação sumária das funções de tutoria e à distinção entre tutoria e outras formas de aconselhamento e orientação, de que é exemplo o *coaching*. Nesta secção do presente guião, especifica-se, ainda, a noção de tutoria escolar, analisa-se, sucintamente, os benefícios e limites da tutoria escolar no desenvolvimento dos tutorandos e reflecte-se, de forma panorâmica, sobre algumas contra-indicações na sua utilização.

Na segunda parte, são descritas cinco áreas de organização de um programa de tutoria escolar cuja sistematização, em nosso entender, é nuclear. A selecção de professores tutores, o modo de fazer tutoria, a motivação dos tutorandos para o desempenho escolar, a capacidade de olhar para além do problema e de gerar soluções que contribuam para reescrever a história da criança/jovem e a supervisão/accompanhamento dos programas de tutoria escolar são os tópicos desenvolvidos. A segunda parte deste guião está orientada para a intervenção, pelo que a sua elaboração teve por pressuposto norteador a necessidade de a mesma revelar uma utilidade prática. Daí que a sua organização obedeça, em cada tópico, à apresentação de um sumário, à tipificação de potenciais dificuldades e respectivas soluções e à apresentação dessas mesmas soluções sob a forma de propostas concretas ou de narrativas que exemplificam a sua operacionalização. As sugestões e as narrativas avançadas foram recolhidas junto de professores tutores que têm colaborado com os autores na implementação da metodologia *TOTAL*. Trata-se de um modelo de tutoria escolar concebido na Região Autónoma dos Açores e em disseminação nesta região, mas também em Portugal Continental, resultante da intervenção do Projecto Itineris – Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade, financiado pela Iniciativa Comunitária EQUAL, do Fundo Social Europeu. Esta acção, que teve o seu encerramento em Junho de 2009, baseou-se em pressupostos de investigação-acção, pelo que produziu material que se afigura pertinente, numa lógica de partilha de práticas¹. Todos os tópicos da segunda parte terminam com uma reflexão sobre questões

¹ Actualmente, a metodologia *TOTAL* está implementada nas seguintes escolas: Escola Básica Integrada dos Arrifes (concelho de Ponta Delgada), Escola Básica 2 Gaspar Frutuoso (concelho da Ribeira Grande), Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe (concelho da Ribeira Grande), Escola Básica 2/3 do Vale da

frequentemente colocadas pelos docentes, algumas das quais permanecem ainda como desafios para os próprios autores deste guião. Algumas das soluções propostas são também discutidas quanto às potencialidades e riscos que colocam. Pretende-se, pois, que estas sejam entendidas num quadro de referência que considere as singularidades das escolas e dos tutorandos, mas que não ignore alguns dados que a investigação sobre esta área vai revelando.

Este trabalho não seria possível sem a colaboração dos professores tutores que, no terreno, têm ajudado à construção e sedimentação de conhecimentos nesta área, quer através da implementação da metodologia *TUTAL*, quer através da aplicação informal de conhecimentos reunidos em formações que têm vindo a ser desenvolvidas, no âmbito da formação contínua de professores. Gostaríamos de reconhecer o seu compromisso com este trabalho e de agradecer às escolas que conosco vão trilhando e descobrindo os caminhos da tutoria escolar. Um agradecimento especial aos professores Juvenal Castro, Isabel Gomes, Eulália Toscano, Laudelina Almeida, Lina Gomes, Rita Romeiro, Paula Gonçalves e Rosa Pinto que nos forneceram exemplos concretos ou narrativas incluídos neste trabalho.

Amoreira (concelho da Moita), Escola Secundária da Ribeira Grande (concelho da Ribeira Grande) e Escola Secundária Vitorino Nemésio (escola parceira do projecto sediada no concelho da Praia da Vitória). Foram formados, também, professores da Escola Básica Integrada dos Biscoitos (concelho da Praia da Vitória), da Escola Básica 2/3 de Vialonga (Vila Franca de Xira), da Escola Básica 2/3 do Poceirão (concelho de Palmela) e da Escola Secundária da Baixa da Banheira (concelho da Moita). Em 2009/2010 iniciarão, também, a aplicação das práticas da metodologia *TUTAL* a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade e a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (ambas no concelho de Angra do Heroísmo).

I Parte - Tutoria: enquadramento conceptual	7
1. Definição de tutoria	7
2. Funções da tutoria	8
3. Tutoria, aconselhamento e <i>coaching</i>	9
4. Tutoria escolar	10
4.1. Definição de tutoria escolar	10
4.2. Objectivos da tutoria escolar	10
4.3. Benefícios e limites da tutoria escolar no percurso desenvolvimental dos tutorandos	13
4. Contra-indicações na operacionalização e aplicação de programas de tutoria escolar	15
5. Perguntas frequentes	17
II Parte – Tutoria: aspectos práticos	19
1. Como escolher um docente para as funções de professor tutor?	19
1.1. O processo de selecção de professores tutores	19
1.2. Perfil de competências do professor tutor: uma proposta baseada na prática	20
1.3. Distinção entre professor tutor e director de turma	22
1.4. Perguntas frequentes	25
2. Como fazer tutoria?	26
2.1. Tutoria individual	26
2.2. Tutoria grupal	28
2.3. Tutoria individual e tutoria grupal: oportunidades e riscos	29

2.4. Tutoria individual e tutoria grupal: soluções possíveis para fazer face a potenciais riscos	33
2.4.1. Tutoria individual	33
2.4.2. Tutoria grupal	38
2.5. Perguntas frequentes	41
3. Como motivar os alunos para um bom desempenho académico, no âmbito da tutoria escolar?	42
3.1. Desmotivação escolar	42
3.2. O papel do professor tutor na motivação do aluno para o desempenho escolar	44
3.3. Que estratégias poderá aplicar um professor tutor para motivar o aluno?	46
3.3.1. Motivar o aluno através da proximidade relacional	46
3.3.2. Motivar o aluno através da promoção autonomia	52
3.3.3. Motivar o aluno através da promoção de crenças de auto-eficácia	59
3.4. Perguntas frequentes	63
4. Como ver para além dos problemas?	64
4.1. Era uma vez uma história que já todos conheciam	64
4.2. Estratégias para ver para além do problema	67
4.3. Reenquadramento de narrativas demasiado saturadas	73
4.4. Perguntas frequentes	74
5. Como apoiar os tutores	76
5.1. A importância do acompanhamento e supervisão de programas de tutoria escolar	76
5.2. A estruturação do acompanhamento e supervisão de programas de	77

tutoria escolar	
5.2.1. Condições de operacionalização do acompanhamento e supervisão de professores tutores	78
5.2.2. Acompanhamento e supervisão formal de actividades de professores tutores	80
5.2.3. Acompanhamento e supervisão informal de actividades de professores tutores	81
5.3. Perguntas frequentes	84
Conclusão	86
Bibliografia	87

I Parte - Tutoria: enquadramento conceptual

1. Definição de tutoria

Em traços gerais, a tutoria pode ser definida como uma relação de início fortuito ou programado em que um dos elementos, mormente aquele tido por mais experiente ou conhecedor (o tutor), pode, num certo contexto e durante um certo período de tempo, favorecer a consecução de um determinado objectivo, normalmente associado ao desenvolvimento do elemento menos experiente (o tutorando) (Eby, Rhodes & Allen, 2007; Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002).

Alguns aspectos da tutoria parecem ser relativamente inquestionáveis, entre os quais se salientam: a) o seu cariz pedagógico, pois implica aprendizagem; b) as funções gerais, que compreendem o apoio emocional, a instrumentalidade, no sentido da facilitação na aquisição de competências, e a promoção da auto-determinação do tutorando; c) a organização assimétrica, ainda que potencialmente recíproca da relação; d) a possibilidade de tutor e tutorando beneficiarem da relação, embora o seu beneficiário primacial seja o tutorando.

Não obstante a dimensão relacional se apresentar como o eixo unificador da definição de tutoria, uma revisão da literatura permite verificar que persistem inúmeras contradições e áreas cinzentas, neste domínio. Daqui resulta uma pluralidade de significados, a qual acarreta dificuldades na operacionalização de programas de tutoria e no desenvolvimento de investigação destinada a avaliar o seu impacto (Eby et al., 2007). O grau de intimidade que a relação deverá ter, a diferença mínima de idades entre tutor e tutorando, a duração da relação e as funções a assegurar pelo tutor são apenas algumas das questões que permanecem em aberto ao nível da delimitação conceptual da tutoria (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Eby et al., 2007).

Na literatura, é frequente a referência a dois grandes tipos de tutoria: a *formal* e a *informal* ou *natural*. Esta distinção baseia-se na ponderação conjunta de dois critérios: a) certas características disposicionais do tutor e do tutorando, concretamente a existência de uma ligação familiar entre ambos; b) o contexto em que a relação tutorial decorre. Em regra, considera-se que a tutoria informal é desempenhado por tutores naturais, em contextos de socialização primária. À luz desta concepção, figuras da família extensa, bem como adultos da comunidade ou de contextos mais formais, como a escola, desde que não integrados em programas tutoriais, poderão desempenhar a função de tutor natural (Klaw, Rhodes & Fitzgerald, 2003; Zimmerman et al., 2002).

Outras visões (Darling, Hamilton, Toyokawa & Matsuda, 2002) restringem a tutoria informal ou natural aos adultos de referência sem qualquer ligação familiar com os jovens com quem assumem uma relação tutorial. Por sua vez, a tutoria formal é, habitualmente, associada ao desempenho de uma função profissional (e.g. professor), no quadro de programas institucionalizados e com objectivos previamente definidos (Dubois & Silverthorn, 2005). Deste modo, conclui-se que, não obstante a sua utilização recorrente na literatura, a distinção entre tutoria formal e informal não é unitária.

2. Funções da tutoria

Grosso modo, a tutoria, enquanto estratégia de promoção do desenvolvimento da criança/jovem, parece favorecer 3 funções essenciais: apoio sócio-emocional, instrumentalidade e promoção da auto-determinação.

A função de apoio sócio-emocional é, sem dúvida, uma das mais realçadas no âmbito da tutoria, independentemente do contexto em que esta é desenvolvida (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, Rutter, 2006). Os programas de tutoria que implícita ou explicitamente a promovem visam, sobretudo, compensar relacionalmente jovens que tenham experimentado diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com as figuras parentais ou que tenham sido expostos a elevados níveis de adversidade² (Dubois et al., 2002; Keating et al., 2002; Keller, 2007). Neste enquadramento, a tutoria é entendida como um factor de protecção do desenvolvimento juvenil, procurando prevenir-se ou minimizar-se a acção de factores de risco ou agir (in)directamente sobre outros factores protectores (e.g. parentalidade), contribuindo para o ajustamento global do jovem (Keller, 2005; Zimmerman, Bingheimer & Notaro, 2002).

A função instrumental da tutoria centra-se no seu carácter pedagógico, enquanto veículo promotor de competências, sejam elas pessoais, sociais ou técnicas (Keller, 2007). O estudo e implementação desta vertente da tutoria têm sido animados pela

² Do ponto de vista do desenvolvimento infantil e juvenil, a designação que mais vezes tem sido usada para descrever este grupo é a de população em risco. Por população de risco entende-se aquela que acumula uma multiplicidade de desvantagens psicossociais e económicas. No caso de crianças e jovens, as adversidades que costumam ser indicadas como mais relevantes são a vivência em contexto de monoparentalidade, os sinais de perturbação emocional e comportamental e a ausência de suporte afectivo e instrumental para ultrapassar dificuldades (Keating et al., 2002). Neste trabalho, as crianças e os jovens nestas condições serão designados como multidesafiados, por considerarmos pertinente contrariar a linguagem e a construção deficitárias que, habitualmente, lhes é associada.

crescente aceitação de uma visão positiva do desenvolvimento humano e do protagonismo da pessoa na construção do seu próprio conhecimento. Inicialmente, e de um ponto de vista teórico, a análise e reflexão sobre a vertente instrumental da tutoria foram alimentadas pela teoria da aprendizagem social e pelos princípios do modelamento (Bandura, 1977), considerando-se que o tutor era o responsável central pela dinamização do processo de aprendizagem intrínseco à tutoria, emergindo, nesta acepção, como um modelo de referência passível de mimetização. Só posteriormente esta visão foi sendo abandonada em favor de um maior protagonismo do tutorando na sua própria aprendizagem.

A função de auto-determinação (Deci & Ryan, 2008; Larson, 2006) consiste numa radicalização da centralidade reconhecida ao tutorando no processo de aprendizagem inerente à tutoria e problematiza, ainda que de forma heurística, dois aspectos fundamentais. Por um lado, chama a atenção para o paradoxo da intencionalidade: este consiste no modo como o adulto, e em particular o tutor, tenta promover a autonomia do jovem de forma prevista e organizada, esquecendo que uma das variáveis cruciais para que tal possa ocorrer é a motivação intrínseca do sujeito e, neste caso específico, do tutorando (Larson, 2006). Por outro lado, e talvez mais importante, questiona, o facto da investigação e das intervenções no âmbito da tutoria continuarem a não avaliar ou a não estimular aspectos mais estruturantes da identidade do jovem (p.e., a sua auto-determinação) nem a promover climas relacionais que favoreçam um desenvolvimento pessoal a longo prazo (Deci & Ryan, 2000).

3. Tutoria, aconselhamento e *coaching*

A tutoria incorre no risco de confundir-se com outras formas de orientação e apoio. Ainda que de um modo geral, interessa diferenciá-la de algumas delas, com particular relevo para o aconselhamento e para o *coaching*.

O aconselhamento centra-se na disponibilização de orientação e suporte pessoal. A diferença crítica entre aconselhamento e tutoria parece não residir tanto no conteúdo, mas sim no seu agente. Com efeito, o aconselhamento é desempenhado por profissionais treinados especificamente para a função, ao passo que o tutor é, em regra, um adulto voluntariamente envolvido no processo de desenvolvimento pessoal e social

de um jovem, não tendo obrigatoriamente de possuir preparação específica para tal³ (Evans & Ave, 2000). Black, Suarez e Medina (2004) enfatizam, ainda, que o aconselhamento, devido ao seu carácter profissional, assume sempre um carácter formal, ao passo que a tutoria poderá não ter esse enquadramento de partida.

O *coaching* é uma forma de relação mais centrada na actividade do que no progresso, pelo que o seu âmago é profundamente instrumental. Por outras palavras, enquanto o *coaching* enfatiza a obtenção de um resultado, a tutoria, embora não descurando a meta a atingir, incide sobre as características e a qualidade do próprio processo. Outras linhas estruturantes do *coaching* como a sua duração, tendencialmente curta, e a comunicação explícita, em contraponto com o *feedback* mais intuitivo, intrínseco ao processo tutorial, distinguem estas duas formas de orientação pessoal. Finalmente, enquanto o tutor procura facilitar a amplificação do número de alternativas disponíveis para um dado curso de acção, o *coach* indica claramente os erros cometidos, visando a sua correcção (Evans & Ave, 2000).

4. Tutoria escolar

4.1. Definição de tutoria escolar

Entende-se por tutoria escolar “uma relação de apoio e orientação entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante um dado ciclo de estudos), que visa não só o acompanhamento escolar do jovem, mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial. Esta relação deve desenvolver-se de forma co-responsável e co-construída, i.é., partilhada e tecida por ambos os elementos da diade” (Alarcão & Simões, 2008, caderno 1, p. 15).

4.2. Objectivos da tutoria escolar

Nas diversas modalidades que poderá assumir, de acordo com a visão de Boronato, Castaño e Ruiz (*cit. in* Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008)⁴, a tutoria

³ Esta visão tem vindo a ser rebatida pela investigação, como será discutido mais adiante (*vide infra*, II Parte, ponto 5).

⁴ No quadro da tutoria escolar, Boronato, Castaño e Ruiz (*cit. in* Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008) consideram que a tutoria pode ser exercida em diversas dimensões, muitas delas frequentemente sobreponíveis: a) *dimensão legal* ou *administrativa* que, como o próprio nome indica, é aquela que é

escolar, ao instituir uma forma de acompanhamento diferenciado ao aluno, visa a concretização de objectivos específicos, os quais poderão passar por funções instrumentais ou de apoio sócio-emocional (Alarcão & Simões, 2008), mas também de desenvolvimento identitário ou de auto-determinação (Simões & Alarcão, no prelo).

Ao nível da instrumentalidade, os objectivos a atingir estão intimamente ligados à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso escolar do aluno, passando por aspectos como:

- reconhecer e apreciar o trabalho do tutorando, o que significa que o professor tutor deve não só ter um conhecimento geral dos conteúdos programáticos que vão ser leccionados como também, e sobretudo, saber aquilo que o tutorando sabe, para poder dar-lhe um *feed-back* útil, isto é, ser capaz de lhe dizer o que fez, ou está a fazer bem, assim como o que fez, ou está a fazer mal;
- identificar áreas de competência do tutorando, isto é, identificar os temas em que o mesmo é bom e/ou as estratégias que utiliza adequadamente;
- reconhecer os seus progressos académicos e comportamentais, dizendo claramente o que fez melhor do que anteriormente e evidenciando a forma como esse progresso pode ser importante no processo geral de aprendizagem e de crescimento;
- identificar e amplificar estratégias de sucesso, isto é, estar atento de forma a reconhecer estratégias de sucesso para poder torná-las conscientes e, como tal, repetíveis (dado que, com muita frequência, realizamos comportamentos aleatórios que constituem boas respostas ou boas soluções; no entanto, na maior parte das vezes *perdemo-los* porque não tomamos consciência da sua utilidade e, por isso mesmo, não os seleccionamos);
- identificar novas tarefas académicas a desenvolver no futuro imediato, nomeadamente áreas ou temas a investigar e/ou a discutir que podem estar

prescrita na própria legislação; b) *dimensão tutorial docente* ou *curricular*, que enquadra a ajuda prestada a um aluno, tendo em vista o seu sucesso académico; c) *dimensão tutorial personalizada*, que remete para o âmbito pessoal, muito particularmente para áreas de dificuldade do desenvolvimento formativo e profissional do aluno, as quais que implicam a mobilização de recursos de aconselhamento, por parte do tutor; d) *dimensão tutorial em período de práticas*, particularmente visível e necessária em certos percursos formativos (e.g. ensino profissional) no sentido de consubstanciarem as aprendizagens concernentes a esse domínio de formação; e) *dimensão da tutoria à distância*, própria do ensino não presencial; f) *dimensão da tutoria como atenção à diversidade*, face à amplitude de problemáticas sociais, económicas e culturais próprias das sociedades contemporâneas; g) *dimensão da tutoria entre pares/iguais*.

directa ou indirectamente articulados com as aprendizagens actuais mas que devem ser úteis para o próprio processo de aprendizagem;

- conhecer e ajudar a planificar a metodologia de estudo do tutorando, aspecto particularmente importante na medida em que, muitas vezes, as estratégias utilizadas pelos alunos são muito pouco eficazes;
- facilitar a articulação de conhecimentos, académicos e não académicos, de forma a interligar os saberes formal e informal, tornando a aprendizagem um *continuum* na vida dos tutorandos e evitando a clivagem que reforça o seu distanciamento e não investimento na aprendizagem formal;
- ajudar a organizar actividades curriculares e/ou extra-curriculares que favoreçam o conhecimento do mundo do trabalho (aspecto particularmente importante não só para a motivação destes jovens como para a interligação entre a escola e o mundo do trabalho, o que é fundamental para o reconhecimento social das aprendizagens que os alunos estão a realizar).

Como já ficou claro, o trabalho de tutoria escolar não se esgota no apoio académico. Este requer outros mecanismos de desenvolvimento do jovem, nas suas várias dimensões. Assim, de forma complementar, e no que diz especificamente respeito ao apoio sócio-emocional, os objectivos da tutoria escolar deverão passar por:

- conhecer os interesses dos tutorandos noutras áreas que não a académica, tais como a desportiva (desportos, clubes, desportistas), a musical (estilos/temas musicais, músicos), a informática (jogos, *blogs*, *sites*, *fóruns* de discussão), a cinematográfica (filmes, realizadores, recursos técnicos/efeitos especiais), etc.;
- dar a conhecer e motivar para a participação em espaços e actividades da comunidade envolvente (p.e. cultura, desporto), de maneira a fomentar a inserção social do tutorando, alargando a sua rede social e amplificando e diversificando as suas áreas de interesse e envolvimento;
- articular regularmente com a família do tutorando, de forma a dar-lhe um *feedback* sobre o comportamento escolar do aluno sem ser, apenas, em situações limite; deste modo, pretende facilitar-se a comunicação entre as partes e amplificar os movimentos que a escola está a realizar e a promover, fugindo à tentação de exportar os problemas ou as dificuldades do aluno para o sistema familiar;

- encaminhar o tutorando (e família) para apoio(s) específico(s), sempre que necessário;
- revalorizar socialmente determinadas propostas formativas (e.g. formação profissional).

Numa perspectiva de impacto a longo prazo, considera-se, também, crucial que a tutoria escolar operacionalize objectivos de desenvolvimento identitário e auto-determinação do tutorando, entre os quais se encontram:

- promover a autonomia dos tutorandos em diferentes níveis, nomeadamente nas vertentes comportamental (saber fazer...), cognitiva (saber pensar...) e afectiva (estar suficientemente seguro para...), através do desenvolvimento de competências tais como
 - ✓ identificação de objectivos e prioridades (saber pensar)
 - ✓ identificação e resolução de problemas (saber pensar)
 - ✓ apresentação e defesa de pontos de vista próprios (estar seguro para...)
 - ✓ negociação (saber pensar, estar seguro para..., saber fazer)
 - ✓ auto-reconhecimento de competências (saber pensar)
 - ✓ concretização de decisões e projectos pessoais realistas (saber pensar, estar seguro para..., saber fazer)
- dar um sentido de continuidade e consistência aos sucessos obtidos pelo tutorando, tendente à consolidação de um sentido de competência/auto-eficácia;
- favorecer a especulação do tutorando acerca do seu futuro, no sentido de criar cenários a médio e a longo prazo, balizados por dimensões como o optimismo e a esperança;
- assumir o carácter crítico da relação como oportunidade de crescimento, em que o professor tutor tem um papel de educador em sentido lato, podendo servir como modelo de referência com capacidade de moldar comportamentos, transmitir valores e favorecer a aceitação do modelo cultural vigente.

4.3. Benefícios e limites da tutoria escolar no percurso desenvolvimental dos tutorandos

A existência de tutorias em contexto escolar constitui uma realidade crescente, inclusivamente no nosso País. Embora tenha vindo a ser, nos últimos anos, validada

como uma estratégia de promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental dos jovens, a investigação não tem, contudo, sido conclusiva quanto aos resultados produzidos pela tutoria em contexto escolar. Alguns estudos têm referido benefícios na promoção de trajectórias juvenis positivas, enquanto outros detalham impactos marginais ou até mesmo nocivos, particularmente no caso de relações tutoriais curtas, junto de jovens multidesafiados ou com psicopatologia (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002). A dispersão e a contradição entre resultados parecem dever-se, por um lado, à variabilidade dos programas comparados e, por outro, à singularidade das relações tutoriais, influenciadas por variáveis pessoais (do tutor e do tutorando), pelo contexto da relação ou pela duração da mesma (Dubois & Silverthorn, 2005).

No plano sócio-emocional, são reportados resultados positivos no incremento de competências comunicacionais e sociais (Chan & Ho, 2008), auto-estima (Karcher, 2008; King, Vidourek, Davis & McClellan, 2002), ligação a pares e a adultos, nomeadamente aos pais (Chan & Ho, 2008; Converse & LingnugarisKraft 2009; Karcher, 2008; King et al. 2002; Portwood, Ayers, Kinnison, Waris & Wise, 2005), redução de comportamentos disruptivos na sala de aula (Dappen & Isernhagen, 2006) e diminuição do número de participações escolares (Converse & LingnugarisKraft 2009). Estes resultados poderão, todavia, ser moderados por variáveis pessoais como o género ou a idade (Karcher, 2008) e a qualidade da relação tutor/tutorando (Dappen & Isernhagen, 2006).

Ao nível instrumental, são referidas melhorias nos resultados escolares (King et al., 2002; Portwood et al., 2005) e no esforço empregue no trabalho académico (Chan & Ho, 2008).

Na investigação produzida escasseiam, contudo, estudos que clarifiquem o impacto da tutoria na auto-determinação do tutorando, desconhecendo-se de que forma ela pode ou não favorecer o desenvolvimento de aspectos mais estruturantes da identidade do jovem.

No nosso País, a prática formal de tutoria em contexto escolar está a conhecer algum desenvolvimento, mas é praticamente inexistente a investigação sobre os seus efeitos em qualquer uma das dimensões anteriormente referidas.

4. *Contra-indicações na operacionalização e aplicação de programas de tutoria escolar*

Apesar de os resultados produzidos sobre o efeito da tutoria, seja em contexto comunitário, seja em meio escolar, em particular, não serem totalmente esclarecedores, a investigação tem alertado, de modo consistente, para algumas contra-indicações na sua operacionalização e uso.

Ao nível da operacionalização de programas de tutoria, a observância de algumas condições tem vindo a ser apontada como essencial ao desenvolvimento de boas práticas (Dubois et al., 2002). Entre elas destacam-se:

- a selecção e formação de tutores;
- a existência de actividades estruturadas de tutoria;
- a frequência do contacto tutorial;
- a duração da relação;
- o envolvimento parental;
- a monitorização da implementação do programa;
- a ponderação de mecanismos de compatibilização (*matching*) entre tutor e tutorando.

Programas que não prevejam estes mecanismos na sua organização tendem a concretizar de forma menos consistente os objectivos a que se propuseram.

A narrativa de défice que acompanha a implementação de muitos programas de tutoria escolar constitui uma categoria distinta de dificuldades que consideramos também importante sublinhar. Em alguns estudos revistos, verifica-se que os alunos são designados para a frequência do programa tutorial pelo risco psicossocial ou por dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento que apresentam (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; King et al., 2002; Herrera, s.d.). Os programas são, pois, selectivos e decorrem de um princípio correctivo ou de controlo social que poderá dificultar a adesão à relação tutorial. No extremo, a inclusão de jovens tendencialmente mais perturbados do ponto de vista emocional e/ou comportamental poderá fazer a tutoria incorrer no perigo de tender para um espaço de natureza psicoterapêutica que, de todo, não pode assumir (Dubois et al., 2002). A possibilidade de estudar o cruzamento de uma dimensão individual da tutoria com outras modalidades (e.g. tutoria de grupo), dirigidas, de forma integrada, a grupos não conotados com uma narrativa de problema

poderá esclarecer se tal princípio de organização ajudará a dar outro sentido à tutoria, a normalizar este tipo de resposta e a favorecer a sua eficácia.

A investigação tem, também, apontado para a importância da qualidade da relação como outro ingrediente fundamental, para que o impacto da tutoria escolar possa ser efectivo. Este elemento relacional é decisivo se se considerar que muitos dos programas de tutoria escolar são concebidos como forma de compensar relacionalmente jovens multidesafiados por condições de vida adversas (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; King et al. 2002). Seguindo esta linha de raciocínio, alguns autores contra-indicam a integração de jovens mais fortemente desafiados pelas suas condições pessoais e sociais em programas de tutoria. Tal recomendação é especialmente feita no caso de crianças/jovens com psicopatologia ou marcados por experiências prévias de abuso praticadas por adultos (Dubois et al., 2002; Keating et al., 2002). De acordo com estudos realizados, este é o grupo que se encontra em maior risco de terminar a relação com um tutor num prazo inferior a 3 meses. Este aspecto deve ser motivo de ponderação acrescida, uma vez que relações inferiores a 6 meses são potencialmente geradoras de dano para o tutorando (Grossman & Rhodes, 2002). Cuidados a ter na indicação de jovens para programas tutoriais, assim como na selecção, formação e supervisão de tutores e na definição de um processo de *matching* eficaz, são aspectos igualmente referidos por Karcher (2008) e Randolph e Jonhson (2008) como boas práticas na implementação de programas de tutoria, que poderão favorecer relações de qualidade e contra-balançar dificuldades.

Finalmente, determinadas características dos tutorandos poderão afectar os resultados dos programas de tutoria escolar. Alguns autores, como Karcher (2008), concluem que existem interacções entre a percepção que os jovens têm do efeito da tutoria e as variáveis género e idade. Na sua investigação, os rapazes, no ensino básico, e as raparigas, no ensino secundário, são aqueles que reportam maiores benefícios sócio-emocionais resultantes da participação num programa de tutoria. Um forte investimento dos rapazes na sua autonomia, em fases mais tardias da adolescência, implicando um desafio ao *status quo* personificado pelo tutor, e a orientação predominante das raparigas para a intimidade são as explicações que o autor encontra para tais resultados. Apesar de outros trabalhos contradizerem esta conclusão, a mesma vem alertar para a possibilidade das escolas olharem para a tutoria não tanto como uma intervenção de cariz remediativo mas, sobretudo, como uma forma de intervenção

especializada, cujo potencial de eficácia será tanto maior quanto mais precoce for a sua implementação, na vida do tutorando.

5. Perguntas frequentes

O mesmo professor tutor poderá operacionalizar diferentes modalidades de tutoria?

O professor tutor poderá favorecer diversas modalidades de tutoria em simultâneo, de forma programada ou espontânea. Algumas experiências (Alarcão & Simões, no prelo) têm vindo a validar a importância da convivência de diferentes modalidades de tutoria (e.g. individual e grupal).

Os programas de tutoria escolar cumprem, apenas, uma função específica ou poderão cumprir várias funções, em simultâneo?

As funções da tutoria não deverão ser entendidas de forma estanque. Por outras palavras, a mesma relação ou o mesmo programa de tutoria poderão servir, simultaneamente, o apoio sócio-emocional, a instrumentalidade e a auto-determinação, ainda que possam enfatizar predominantemente uma delas, de forma continuada ou em determinadas fases da relação. A implementação de programas de tutoria escolar deverá prever a existência destas interdependências e a forma como as diferentes funções da tutoria poderão mutuamente afectar-se, no sentido positivo ou negativo (Karcher, 2008).

Face a casos contra-indicados, o que deverá um professor tutor fazer?

Uma das boas práticas, no domínio da tutoria escolar, é a existência de esquemas de formação e acompanhamento dos professores tutores. Nesse sentido, perante situações em que é identificado um tutorando com psicopatologia ou marcado por experiências prévias negativas com figuras adultas, dever-se-á, no quadro do acompanhamento dispensado aos tutores (*vide infra*, II Parte, ponto 5, reuniões de supervisão):

garantir que não há uma ruptura abrupta da relação tutorial já estabelecida e potencialmente gratificante para o tutorando, de modo a evitar a confirmação de crenças pessoais de abandono e de desconfiança por parte do tutorando relativamente aos adultos;

- a) privilegiar, paulatinamente, a instrumentalidade da relação (ou seja, a sua vertente balizada por objectivos escolares que têm de ser cumpridos) e a

reiteração dos seus limites, ainda que não deixando de assumir funções de suporte emocional e de auto-determinação;

- b) definir o melhor momento para a introdução de uma outra figura especializada (e.g. psicólogo escolar), que possa enquadrar de forma mais adequada as necessidades do tutorando, e explicitar as razões pelas quais é feito tal encaminhamento (realçando as limitações do tutor e a utilidade, para o tutorando, da nova ajuda); conversar, com o jovem, sobre aquilo que ele pode sentir e pensar, a respeito de tal encaminhamento, procurando eliminar todos os possíveis “não ditos”. Nas situações em que se mantenha a relação tutorial, é importante que o tutor clarifique, desde logo, as especificidades de cada espaço de apoio e orientação e os limites da confidencialidade sobre a informação que é trocada entre o tutorando e cada um dos profissionais.

II Parte – Tutoria: aspectos práticos

1. Como escolher um docente para as funções de professor tutor?

Sumário

Uma dos momentos críticos da montagem de um programa de tutoria escolar é a selecção dos professores que irão desempenhar as funções de tutor. Este procedimento, nem sempre fácil, dada a multiplicidade de variáveis nele implicadas, deve ser visto como o primeiro momento de um processo mais vasto, envolvendo múltiplas etapas de crescimento pessoal e profissional dos próprios docentes. Nesse sentido, embora se apresente uma organização possível do perfil de competências do professor tutor, que releva de uma prática conhecida, o mesmo tem de ser entendido no quadro das singularidades de cada escola, bem como da distinção desta figura em relação a outras, de que é exemplo o director de turma. Serão estes os tópicos a desenvolver neste ponto que entendemos ser fundamental para o sucesso dos programas de tutoria em meio escolar.

1.1. O processo de selecção de professores tutores

A selecção de professores tutores é descrita, na literatura, como um dos factores moderadores do sucesso da tutoria escolar (Dubois et al., 2002; Randolph & Jonhson, 2008). Dito de outra maneira, a forma como são escolhidos os tutores de um dado programa de tutoria escolar parece ter impacto nos resultados obtidos com a sua aplicação. Não obstante esta chamada de atenção feita pela investigação, tal selecção constitui, sem dúvida, uma tarefa particularmente difícil para as pessoas e órgãos com poder de decisão na escola. Um primeiro obstáculo é de natureza estrutural, pois nem sempre é fácil conjugar as exigências de distribuição do serviço docente com a disponibilização de professores motivados e com alguma capacidade de enquadramento num programa de tutoria escolar. Adicionalmente, parece existir alguma tendência para a escolha recair sobre professores com alguma experiência e com uma ligação mais estável ao estabelecimento de ensino. Embora este facto possa constituir-se como uma potencialidade, a verdade é que, na prática, tal pode redundar na atribuição das funções de tutoria a um grupo restrito de docentes que, muitas das vezes, ocupam outras posições de responsabilidade na escola, resultando numa grande sobrecarga e diversificação de tarefas a executar. Finalmente, a selecção vista nestes termos acaba por resultar numa certa perversidade, porque a outros professores não é dada a

possibilidade de evidenciar ou de vir a desenvolver competências de acompanhamento, orientação e supervisão de alunos, em contextos pedagógicos diferenciados ou específicos, como a tutoria.

Embora as singularidades de cada escola devam nortear o processo de selecção de professores tutores, as questões acima apontadas não deverão deixar de ser equacionadas. Sendo assim, algumas recomendações poderão ser úteis no enquadramento de professores em programas de tutoria escolar: a) privilegiar a adesão livre às funções de tutoria ou, na impossibilidade de tal suceder, favorecer momentos de sensibilização para a importância da tarefa, no quadro das prioridades da escola; b) assegurar que a escolha não é totalmente aleatória, obedecendo ao cruzamento dos objectivos de implementação do projecto com um perfil de competências entendido como adequado para a função; c) garantir que o processo de selecção não envolve apenas os professores mais experientes ou mais sobrecarregados em número ou variedade de tarefas; d) não olhar ao perfil de competências como um critério único de selecção, tanto mais que a sua observância deve ser vista como a primeira etapa de um processo que implicará outras fases de desenvolvimento ou aquisição de competências (através de formação, supervisão e acumulação de experiência).

Em suma, apesar de não haver propriamente um guião que estabeleça as condições de selecção de professores tutores, alguns dos pré-requisitos adiante referidos poderão servir de orientação neste processo de selecção.

1.2. Perfil de competências do professor tutor: uma proposta baseada na prática

Como foi referido no ponto anterior, o perfil de competências do professor tutor deve ser tido como um guia de enquadramento dos docentes nas funções de tutoria e não como uma *checklist* em que cada competência é avaliada quantitativamente com o intuito de seleccionar/eliminar candidatos. A tutoria deve representar uma oportunidade de aprendizagem para o professor tutor, significando que competências menos evidentes poderão ser desenvolvidas, com a devida formação e o necessário acompanhamento. A título de ilustração, apresenta-se, de seguida, uma proposta resumida do perfil de competências que tem servido de referência na aplicação da metodologia *TOTAL*.

Quadro 1. Perfil de competências do professor tutor (Alarcão & Simões, 2008)

<p>Competências do Saber</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os objectivos específicos da tarefa de tutoria e os compromissos que o seu exercício acarreta. - Conhecer o <i>curriculum</i> que é proposto ao aluno. - Conhecer a comunidade em que a escola se insere. - Ter algum conhecimento do meio profissional para o qual o tutorando está a preparar-se, no caso de vias de estudo de carácter profissionalizante.
<p>Competências do Ser</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estar motivado para o trabalho de tutoria. - Estar disponível para estabelecer relações com os alunos, famílias, colegas e comunidade. - Ter já, ou estar preparado para fazê-lo, laços sociais fortes com os pares e com a comunidade. - Ser organizado, isto é, ter um registo regular das tarefas de tutoria já executadas e planear com alguma antecedência as actividades a executar num futuro próximo, de forma a facilitar um trabalho que é necessariamente amplo, prolongado no tempo e muito diverso. - Ser flexível, no sentido de ser capaz de aceitar pontos de vista diferentes, outros valores e outras crenças, aspectos necessários ao seu trabalho de reenquadramento e de articulação com diferentes agentes do processo educativo. - Ser perseverante, nomeadamente não desistir face às dificuldades ou obstáculos, de modo a ter um comportamento consistente com o discurso que faz ao jovem e, eventualmente, à sua família. - Ser paciente, nomeadamente respeitar o ritmo do outro e a variabilidade individual, de forma a potenciar o desenvolvimento pessoal de cada jovem; ser capaz de aceitar que as transformações podem demorar algum tempo e que podem ser marcadas por flutuações nem sempre esperadas ou desejadas.
<p>Competências do Saber-Fazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar, implicando, entre outros aspectos, ser capaz de ouvir o que o outro tem para dizer, num movimento de descentração das convicções pessoais e da sua visão sobre o mundo, ser capaz de gerar nova informação, no sentido de promover novas visões ou novas ideias sobre a mesma situação, ou ser capaz de identificar e transformar disfuncionamentos comunicacionais. - Saber comunicar, isto é, saber promover a comunicação que promove o encontro entre as pessoas, em que estas se sentem verdadeiramente escutadas, num clima de verdadeiro diálogo. - Saber identificar necessidades e possíveis respostas. - Saber ser complementar, nomeadamente, identificando e promovendo áreas e aspectos em que o professor tutor é responsável

	<p>pela interacção e o tutorando responde a esse comportamento e vice-versa.</p> <p>- Saber negociar mantendo a coerência, implicando saber reajustar objectivos ou decisões prévias a novas informações ou pontos de vista, saber não abdicar daquilo que é importante para o percurso desenvolvimental do jovem e ter um discurso e prática coerentes.</p>
--	--

O perfil de competências do professor tutor apresentado no quadro 1 (Alarcão & Simões, 2008) é essencialmente baseado em competências pessoais e sociais, divididas em três domínios essenciais. Um primeiro foi designado por *Competências do Saber* e refere-se a um conjunto de competências transversais, também inerentes à função docente, mas que terão de ser dominadas para que possa ser estabelecida uma ligação, com sentido, entre as tarefas de tutoria e os objectivos escolares a atingir. Um segundo domínio, denominado como *Competências do Ser*, agrega as aptidões pessoais cuja mobilização e aplicação garante não só a identificação do professor tutor com a missão a desenvolver como a possibilidade de trabalhar aspectos de desenvolvimento global da criança/jovem, a longo prazo. Finalmente, definiu-se, também, um domínio intitulado *Competências do Saber-Fazer*. Nele foram integradas diversas competências comunicativas. Esta opção prendeu-se com o facto de, em muitas das actividades desenvolvidas pelos professores tutores, ser notório que a sua acção se baseia em pressupostos como: a) a conversação, detecção e correcção de dificuldades comunicacionais; b) a negociação e a compatibilização de perspectivas discrepantes ou c) a gestão dos limites relacionais, através de movimentos de oscilação entre registos comunicativos complementares (um mais directivo, em que o professor tutor assume uma posição mais dominante decorrente do facto de ser um adulto com mais experiência e outro mais baseado na igualdade entre tutor e tutorando). A mobilização de recursos comunicacionais na tutoria escolar é, pois, recorrente, estejam as actividades mais ligadas ao suporte sócio-emocional ou mais viradas para questões instrumentais, ligadas ao desempenho escolar.

1.3. Distinção entre professor tutor e director de turma

Perante um perfil tão genérico de competências, é justo questionar o que distingue o professor tutor de outras figuras existentes no seio da comunidade escolar. Tal questão ganha ainda mais sentido se pensarmos que, informalmente, no seu quotidiano escolar,

muitos professores usam competências semelhantes. Alguns deles, nas funções de direcção de turma, têm mesmo algumas dessas atribuições. Tanto o professor tutor como o director de turma devem estar atentos à comunicação entre os diversos elementos intervenientes no processo educativo e às questões comportamentais/disciplinares, no sentido de promoverem uma gestão pedagógica que favoreça o sucesso educativo dos alunos. Todavia, existem alguns critérios que, no nosso entender, ajudam a diferenciar o professor tutor de outros professores e, sobretudo, do director de turma:

- **Formalização das funções de tutoria** – este critério é particularmente útil na distinção entre o professor tutor e a acção tutorial que pode ser exercida por qualquer professor. A aplicação das competências atrás mencionadas radica numa prioridade da escola, faz parte da missão do professor tutor e deve ser aplicada com os alunos ou grupos de alunos perante os quais se assume essa função, em actividades definidas com esse intuito ou em encontros fortuitos que podem servir os mesmos objectivos. Quando exercida informalmente por um professor, a tutoria é de iniciativa pessoal e não enquadrada numa prioridade institucional; as actividades não são sistematicamente previstas e os seus beneficiários não são definidos de acordo com um critério, resultando antes de uma ressonância pessoal sobre a utilidade de uma tutoria informal. A partir do momento em que se formaliza a existência da tutoria, contribui-se para a sua normalização no âmbito da acção quotidiana de uma escola. Dito de outra maneira, admite-se que, por exemplo, a escuta activa é tão indispensável e dispõe de um estatuto tão importante como o preenchimento de um registo e que um professor tutor só o poderá ser, realmente, se aplicar essa característica pessoal.
- **Gestão corrente vs. acompanhamento personalizado** – a tutoria, por definição, faz um apelo relacional de carácter presencial mais forte e decorre de um entendimento do processo educativo na sua vertente mais abrangente. Embora a legislação vigente preveja alguma sobreposição de funções, na prática, a direcção de turma tende, bastas vezes, a sobrevalorizar procedimentos de carácter administrativo que colocam em segundo plano os aspectos relacionais.

- **Intensidade** - Na sua acção, o professor tutor trabalha, sistematicamente, para ser um modelo de referência para o tutorando, assumindo os respectivos riscos e oportunidades, o que se traduz no estabelecimento de uma relação balizada por atributos como a confiança, a proximidade, a comunicação recíproca, a co-responsabilidade, entre outros. Estas características poderão estar pontual ou sistematicamente associadas ao trabalho de um director de turma, estando, porém, na dependência de quem executa a função e não tanto no reconhecimento, por parte da própria escola, dessa necessidade.
- **Ponderação de um perfil pessoal prévio** – a distribuição de funções de tutoria atende ao pressuposto que algumas das competências de base poderão ser manifestadas ou desenvolvidas pelo professor tutor. A distribuição das funções de direcção de turma responde, frequentemente, a um requisito de distribuição administrativa da função.

Em jeito de síntese, apresenta-se, de seguida, uma pequena narrativa que ilustra, com maior propriedade, como os próprios tutorandos entendem as diferenças no cumprimento de papéis, nomeadamente entre director de turma e professor tutor, ao mesmo tempo que evidencia como a oscilação entre registos comunicativos complementares (um mais directivo, outro mais baseado na igualdade entre tutor e tutorando) serve como critério distintivo da missão do professor tutor. O relato é feito por uma professora tutora da Escola Secundária Vitorino Nemésio, no concelho da Praia da Vitória que esteve integrada nas actividades do projecto que deu origem à metodologia *TUTAL*.

“No início do novo ano lectivo, voltei a encontrar algumas das minhas alunas (anteriores tutorandas) na escola. Devido à distribuição de serviço, aconteceu que voltei a ser professora delas, agora num curso de nível III. Acontece que já não sou sua professora tutora. Inicialmente, elas tiveram alguma dificuldade em perceber que o meu papel tinha mudado. Eu própria também tive dificuldade em assumir essa mudança, mas tive de estabelecer limites na nossa relação.

Foi nessa altura, quando me vi obrigada a fazer essa demarcação de limites, perante a qual as alunas reagiram, que melhor compreendi a especificidade do papel do professor tutor. Elas diziam que não queriam voltar a ter directora de turma, faziam-me queixas dela e diziam que ter uma professora tutora era bem melhor. Eu tentei não valorizar isso, mas ainda quis perceber um bocadinho melhor com que

impressão tinham as alunas ficado do nosso papel, enquanto professoras tutoras. Foi então que percebi que na escola tínhamos ficado conhecidas por “professoras bem-me-quer, professoras mal-me-quer”. Tentei entender um pouco melhor o porquê dessa designação. Apercebi-me que as alunas se referiam à nossa capacidade de ser, simultaneamente, quem comanda a relação, não abdica daquilo que é importante e aconselha no bom sentido, mas também quem está pronto a ouvir e a partilhar. E isso, segundo elas, fazia-lhes falta.” (Alarcão & Simões, 2008, caderno 1, pp. 46).

1.4. Perguntas frequentes

Como pode uma escola gerir a articulação entre professor tutor e director de turma?

No âmbito da metodologia *TOTAL*, os programas de tutoria aplicados em escolas têm conjugado espaços de tutoria individual e de tutoria grupal. Neste quadro, a tutoria tem sido desenvolvida por pares pedagógicos de professores tutores que assumem, também, as funções de direcção de turma. A gestão das tarefas inerentes à tutoria e à direcção de turma é definida por cada par pedagógico, com algumas linhas de orientação gerais fornecidas pelos responsáveis do projecto. O objectivo deste modelo de organização é o de não criar uma possível percepção, por parte dos alunos, de uma espécie de hierarquia entre professor tutor e director de turma, com todos os riscos que tal poderia implicar. Existem, todavia, alguns casos em que as escolas desenvolveram um perfil de director de turma muito próximo das funções tutoriais (e.g. EB 2/3 de Vialonga). Respeitando as particularidades de cada estabelecimento de ensino, a metodologia *TOTAL*, nesses casos, tem facilitado o desenvolvimento de competências inerentes ao perfil do professor tutor, por parte dos directores de turma, através de formação, não desafiando uma organização cujos resultados positivos são valorizados.

2. Como fazer tutoria?

Sumário

Apesar de existirem várias modalidades de tutoria, *grosso modo*, a literatura sobre a tutoria escolar tende a enquadrá-la em duas grandes categorias: a tutoria individual e a tutoria grupal. A primeira é operacionalizada com mais frequência, ao passo que a segunda é de utilização menos comum. Formas de utilização complementar parecem ser, também, pouco frequentes.

Embora defendamos a utilização articulada de ambas e saibamos que mesmo num enquadramento grupal pode ser necessário um apoio ou orientação individualizado, faremos uma apresentação diferenciada de ambas para melhor elucidar as características fulcrais de uma e de uma modalidade. Mais do que estabelecer uma análise comparativa, tentaremos explicitar as suas particularidades e indicar as vantagens e riscos de cada uma delas, inventariar e explicar algumas complementaridades e propor soluções para cada uma das dificuldades que ambas parecem colocar.

2.1. Tutoria individual

A tutoria individual pode ser definida como uma relação de natureza dual, envolvendo tutor e tutorando, que se caracteriza por: a) estar predominantemente centrada no desenvolvimento positivo do jovem e nas suas necessidades; b) estar imbuída de um cariz instrumental, isto é, ser movida por um objectivo ou conjunto de objectivos claros, centrados na aprendizagem; c) favorecer a autonomia do jovem e, consequentemente, a sua responsabilidade (Keller, 2007).

Em contexto escolar, a maneira como é operacionalizada a tutoria individual varia em função de vários factores. À cabeça, os objectivos que presidem à montagem de um programa de tutoria podem ser diversos e oscilam em função das prioridades de cada estabelecimento de ensino. Dito de outra forma, embora a tutoria individual deva centrar-se nas três vertentes funcionais apontadas por Keller (2007), tal nem sempre sucede. O quadro seguinte resulta de uma revisão recente da literatura sobre o papel da tutoria escolar na promoção do desenvolvimento juvenil (Simões & Alarcão, no prelo) e ilustra como podem ser díspares os enfoques dos programas desta natureza.

Quadro 2 – síntese de programas de tutoria escolar e dos respectivos objectivos (Simões & Alarcão, no prelo)

Autores do estudo	População-alvo	Objectivos
Converse e Lingnugaris/Kraft (2009)	Jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, considerados como estando em risco	Produção de impactos sobre aspectos de desempenho escolar.
Karcher (2008)	Crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, designadas para a frequência do programa ou que se candidatavam espontaneamente	Enriquecimento académico e social.
Chan & Ho (2008)	Adolescentes que frequentavam os 3 últimos anos do ensino básico e o ensino secundário e que eram considerados em risco	Enriquecimento da vida social e cultural dos jovens; promoção das suas competências interpessoais e relações com pares, com vista à redução da ocorrência de comportamentos violentos; fortalecimento do suporte social; desenvolvimento de atitudes mais positivas relativamente à educação formal.
Dappen e Isernhagen (2006)	Jovens que frequentavam diferentes níveis do ensino básico e secundário	Estabelecimento de uma relação positiva entre um adulto e um jovem; desenvolvimento de competências de vida e de interacção, por parte do tutorando; facilitação do seu acesso a vários recursos.
Portwood, Ayers, Kinnison, Waris e Wise (2005)	Todo o tipo de jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos.	Promoção de valores e atitudes positivas dos jovens em relação a aspectos como consumo de substâncias, vida escolar, eu, outros significativos e futuro.
King, Vidourek, Davis e McClellan (2002)	Alunos do 4º ano de escolaridade	Desenvolvimento da auto-estima do tutorando; definição de objectivos; promoção da assiduidade escolar.

A observação do quadro permite verificar que, efectivamente, alguns programas apresentam os seus objectivos de um modo bastante estruturado (e.g. Chan & Ho,

2008), ao passo que outros fazem-no de maneira um tanto vaga (e.g. Karcher, 2008). Paralelamente, enquanto uns tentam equilibrar o peso das diversas funções da tutoria, procurando balancear aspectos sócio-emocionais, instrumentais e de desenvolvimento da personalidade da criança/jovem (e.g. King et al., 2002), outros têm um enfoque mais específico ou limitado (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009).

Além da definição dos objectivos, o grau de formalização de um dado programa de tutoria escolar também poderá condicionar o modo como professor tutor e tutorando interagem. A natureza das actividades realizadas e a possibilidade de oscilar entre abordagens mais directivas e outras mais baseadas na igualdade entre as partes em relação são aspectos determinantes no modo como a tutoria individual decorre em meio escolar.

Contudo, nem sempre a tutoria é enquadrada no âmbito de uma prioridade definida e organizada pela escola. Por vezes, ressonâncias e características pessoais de tutor e tutorando levam ao estabelecimento de uma relação tutorial informal. Trata-se de uma ligação com início espontâneo, que visa cumprir exactamente as mesmas funções instrumentais, de suporte emocional e/ou de auto-determinação da criança/jovem. A idade ou o género de tutor e tutorando ou interesses/experiências em comum são exemplos de variáveis que poderão ditar o surgimento de uma relação de tutoria individual informal.

2.2. Tutoria grupal

Apesar da tutoria individual apresentar potencialidades consideráveis, ela tem vindo, no quadro da tutoria escolar, a ser desafiada por outras formas de organização que, mais do que alternativas, poderão oferecer-se como modalidades complementares. Disso é exemplo a tutoria grupal. A mesma pode ser definida como o envolvimento de um grupo de tutorandos (seja ele uma turma ou um grupo constituído no seio de um programa de tutoria escolar) numa relação colaborativa alargada, envolvendo um ou mais professores tutores, no intuito de cumprir com as funções gerais da tutoria. Além de oferecer um contexto mais lato e complexo, do ponto de vista interaccional, em nosso entender, a tutoria grupal distingue-se da tutoria individual porque surge como uma resposta tendencialmente formalizada pela escola, num contexto de menor intensidade relacional entre professor tutor e tutorando, dada a multiplicidade de vínculos estabelecidos. Nesta acepção, a tutoria grupal poderá corresponder a um espaço comumente inscrito nos horários da turma e dos professores tutores, de

frequência obrigatória ou não, com dinâmicas de funcionamento próprias e uma planificação ajustada aos ritmos, interesses e problemáticas suscitadas pela globalidade dos alunos.

Não obstante estas especificidades, considera-se que a tutoria em grupo é passível de cumprir com as funções gerais da tutoria, em aspectos específicos como: a) apoio ao desenvolvimento de uma dinâmica de grupo-turma (suporte sócio-emocional); b) mobilização dos alunos para projectos de carácter transversal, devidamente articulados com o restante conselho de turma (apoio instrumental); c) promoção da identificação do grupo de alunos com a comunidade escolar (promoção da auto-determinação dos tutorandos) (Alarcão & Simões, 2008.).

Certas experiências parecem encarar a tutoria grupal como um recurso especialmente útil para tarefas específicas, como o desenvolvimento do *matching* entre professor tutor e tutorando, através de actividades de entrosamento que facilitem o conhecimento mútuo (Chan & Ho, 2008). Pelas suas características, consideramos, que a tutoria grupal deve ser vista de um modo mais abrangente, mormente, como um processo complementar à tutoria individual (Alarcão & Simões, 2008).

2.3. Tutoria individual e tutoria grupal: oportunidades e riscos

Em si mesmas, tutoria individual e tutoria grupal apresentam virtudes e riscos. Interessa, pois, entendê-las a partir dessa dicotomia, ainda que procurando, igualmente, as necessárias complementaridades.

A grande mais-valia da tutoria individual é o facto de oferecer um contexto de maior proximidade entre tutor e tutorando, favorecendo, também, a partilha de informação mais pessoal. Se é verdade que, por um lado, esta circunstância pode gerar acoplagens facilitadoras do processo de apoio e orientação, se tutor e tutorando forem capazes de co-identificar objectivos e comportamentos facilitadores do processo de aprendizagem, também pode criar enviesamentos no processo de tutoria, implicando potenciais dificuldades (Alarcão & Simões, no prelo).

Ainda que de modo não exaustivo, a intervenção levada a cabo pela metodologia *TOTAL* permitiu identificar, junto dos docentes, alguns dos potenciais riscos da tutoria individual. Entre eles destacam-se: a) o desenvolvimento de expectativas irrealistas (superiores ou inferiores) relativamente ao real potencial do aluno; b) a dificuldade em oscilar entre diferentes registos comunicacionais (i.e. entre acções de cariz mais directivo e momentos de maior partilha e intimidade); c) a ansiedade perante a

necessidade de solucionar um determinado problema do aluno, considerando que a assumpção da responsabilidade pela resolução do mesmo ou a rapidez na sua remoção são as melhores vias de solução; d) a desesperança face à inexistência de impactos visíveis, a curto prazo, resultantes do trabalho de tutoria.

Como é possível verificar, e à semelhança do que sucede em outras relações pessoais com algum grau de intimidade, as principais dificuldades sentidas pelos professores tutores, no contexto da tutoria individual, prendem-se, sobretudo, com a possibilidade de existir alguma difusão de limites (Laursen & Bukowski, 1997). No extremo, o professor tutor poderá mesmo confundir a sua função com a de um profissional do domínio psicossocial (p.e. psicólogo ou assistente social). A monitorização destes aspectos é essencial, de modo a não transformar um espaço que é pedagógico, na sua essência, num contexto de cariz terapêutico. Essa monitorização é tanto mais desejável porquanto, como já se disse anteriormente, o contexto de tutoria pode ser particularmente contra-indicado ou potencialmente nefasto para tutorandos com psicopatologia ou historial de abuso, sob as suas mais variadas formas, na relação com adultos, particularmente com aqueles que lhe são mais significativos (*vidé supra*, I Parte, ponto 4.). A narrativa que se segue enquadra como este risco pode, por vezes, concretizar-se, ilustrando também os danos que lhe podem estar associados.

Luísa era uma professora extremamente envolvida nas tarefas de tutoria. Desde o início ficou evidente o modo como criava fortes laços com os alunos, mantendo uma grande intimidade com eles. Em muitos momentos, considerava-se uma confidente e julgava ser sua função encontrar resposta para muitos dos problemas dos alunos, o que lhe gerava grande ansiedade. Embora a sua função não fosse a de ser terapeuta, na prática acabava por agir assim. Com o decorrer do tempo, o esbatimento dos limites entre ela e os alunos acabou por revelar-se contraproducente. Se tinha facilitado a aproximação aos alunos, contribuía também para se sentir responsável pelo sucesso dos mesmos. Paralelamente, estes passaram a esperar que a professora tutora lhes resolvesse todos os seus problemas escolares. Perante a dificuldade de encontrar respostas eficazes, e com o aproximar do final do ano, Luísa procurou reorganizar a sua postura no sentido de uma maior directividade. Daqui resultou um recurso quase permanente ao controlo punitivo. Nessa altura, sugeriu que os professores da turma, em todas as aulas, preenchessem um registo de monitorização do comportamento dos alunos. Ao mesmo tempo, aliou-se aos pais, contra os alunos, assumindo que era a única forma de conseguir

controlá-los. Todos os dias havia telefonemas para casa, para que os encarregados de educação fossem informados dos problemas que ocorriam na escola. A verdade é que quanto mais procurava controlar os alunos, mais estes manifestavam problemas comportamentais. Os alunos afirmavam não perceber porque agia assim a professora, quando antes era completamente diferente. No seu entender, a confidente passou a ser um polícia (Alarcão & Simões, 2008, caderno 1, p. 82).

A tutoria grupal parece agregar um conjunto de oportunidades que interessa assinalar. Tratando-se de um convite dirigido à globalidade da turma, e não de um espaço correctivo destinado aos alunos com problemas comportamentais ou de aprendizagem, a tutoria grupal, desenvolvida nos moldes propostos pela metodologia *TUTAL*, ajudou a prevenir leituras assentes no receio de discriminação negativa, face aos olhos dos colegas (e eventualmente dos pais e dos professores), não pondo em causa a mobilização dos alunos para a relação e espaço tutoriais. Por outro lado, esta modalidade de tutoria pareceu ser capaz de interpelar e resolver directamente os problemas e desafios da turma. O facto de variar entre uma agenda programada de actividades, a gestão de projectos ou de conflitos e momentos de interacção livre permitiu que os professores tutores fossem ajustando as suas acções às necessidades do grupo. Finalmente, a modalidade grupal da tutoria pareceu ser facilitadora da constituição do grupo-turma, dando-lhe consistência e concretude, aspecto que em muito pode contribuir para a promoção de solidariedades entre alunos e para o desenvolvimento de projectos colectivos que podem assumir-se como um importante motor do investimento na escolaridade.

Estimular a interligação entre os professores do conselho de turma, através da transversalidade do seu trabalho, ou a definição do possível envolvimento dos próprios pais e mães nas actividades a desenvolver, sempre que a estruturação do projecto assim o permitiu, foram outras vantagens pontuais que a tutoria grupal promovida pela metodologia *TUTAL* pareceu revelar. O exemplo narrado de seguida, disponibilizado na auto-avaliação da implementação da metodologia *TUTAL*, na Escola Básica 2/3 do Vale da Amoreira (concelho da Moita), ajuda a enquadrar o lugar do trabalho tutorial em grupo, bem como algumas das suas vantagens previamente apontadas.

Aquando da implementação da metodologia *TUTAL*, na EB 2/3 do Vale da Amoreira, foi discutido o enquadramento que deveria ser fornecido aos alunos,

relativamente ao funcionamento do espaço de tutoria grupal. Por opção da própria escola, considerou-se que este poderia ser um espaço de frequência não obrigatória, apesar de estar inscrito, de forma comum, no horário de professores tutores e de alunos. Foi assim que o mesmo surgiu previsto à Quarta-feira à tarde, em pelo menos uma das turmas abrangidas pela metodologia *TUTAL*, nesta escola. Tratava-se da única tarde livre de actividades lectivas que os alunos tinham. Apesar do risco que esta opção comportava, a verdade é que os professores tutores dessa turma em particular procuraram dar sentido ao funcionamento da tutoria grupal. Atentos aos ritmos e às necessidades dos alunos, através de um diagnóstico daquelas que eram as suas maiores necessidades, os professores tutores dessa turma chegaram à conclusão que os encontros agendados poderiam servir dois objectivos primordiais. Por um lado, a tutoria grupal deveria ser um espaço de regulação semanal do funcionamento da turma. Nessa perspectiva, os encontros agendados entre os professores tutores e os alunos deveriam servir para pontos de situação recorrentes, sobretudo ao nível comportamental. Por outro lado, considerou-se que o espaço de tutoria, com essa turma em particular, poderia ser um tempo de organização do trabalho escolar, face às graves lacunas reveladas pelos alunos, neste aspecto. Foi assim que tarefas tão simples como a revisão dos cadernos diários e dos sumários, a preparação de testes e o planeamento do estudo passaram a fazer parte das rotinas da tutoria grupal. O carácter aparentemente instrumental que a tutoria grupal parecia encerrar foi contrabalançado, neste caso, com uma abordagem relacional mais informal. Esta atitude consciente dos professores tutores favoreceu uma adesão dos tutorandos ao espaço de tutoria grupal e aos desafios escolares que para eles foram sendo definidos. Segundo os professores tutores, vários elementos acabaram por validar a tutoria grupal como um espaço que ganhou sentido para os alunos. Desde logo, os próprios tutorandos compareceram de forma regular e quase sempre sem excepção, num tempo não lectivo, numa tarde em que nem teriam de estar na escola. Paralelamente, eram frequentes os comentários dos tutorandos de que “aquele espaço era diferente das aulas”, não obstante o trabalho de cariz escolar que era realizado. Semelhante observação referia-se, sobretudo, a uma clara valorização do clima relacional da tutoria grupal, distinto de um registo tendencialmente mais directivo do tempo lectivo. Finalmente, outros alunos que não pertenciam à turma chegaram a solicitar a frequência daquele espaço por iniciativa própria ou por sugestão dos tutorandos.

A tutoria grupal não está, no entanto, isenta de riscos e dificuldades. Existem, essencialmente, dois problemas inerentes à gestão de uma dinâmica grupal no contexto da tutoria em meio escolar. Por um lado, a inexistência de planificação de actividades e de uma agenda clara para os encontros poderá esvaziar a tutoria grupal de conteúdo, perdendo, com isso, o seu sentido. Se, como se percebe da narrativa anterior, não tivesse havido um trabalho de atribuição de utilidade à tutoria grupal, por parte dos professores tutores, os resultados teriam, por certo, sido distintos. O segundo risco subjacente à tutoria grupal decorre, precisamente, de um fechamento excessivo sobre as questões problemáticas e conflitos que poderão assolar a turma, transformando estes momentos em meras assembleias de troca de argumentos. Embora a monitorização do comportamento e da evolução dos tutorandos possa e deva ser um aspecto crítico da tutoria grupal, é importante que a mesma seja operacionalizada de tal forma que possam ser realizadas mudanças efectivas pelo grupo e por cada aluno. Por outras palavras, implementar estratégias de monitorização com uma regularidade semanal pode revelar-se contraproducente, por não ter sido dado o tempo suficiente para que alterações significativas de comportamento tenham ocorrido. Concomitantemente, poderá instalar-se uma ideia de incapacidade de mudança ou de desesperança, que não decorre tanto da incompetência dos alunos em efectuar mudanças ou dos professores tutores em influenciá-las positivamente, embora a interpretação daí resultante possa ser essa (*vide infra*, ponto 2.4.2).

2.4. Tutoria individual e tutoria grupal: soluções possíveis para fazer face a potenciais riscos

2.4.1. Tutoria individual

Tendo em conta os riscos elencados, no ponto anterior para a tutoria individual, passamos a aduzir algumas soluções possíveis:

a) Expectativas irrealistas acerca dos tutorandos

- **Estipular metas adequadas às características e aos ritmos dos tutorandos** – é muito frequente que sentimentos de desesperança e de frustração possam emergir, por parte do professor tutor, fruto da não-mudança de comportamentos, tal como fora esperado ou antecipado. Todavia, nem sempre as fasquias definidas para o tutorando são as mais adequadas. Três questões podem ajudar a perceber se a mudança esperada é a mais adequada:

- ✓ Passou o tempo necessário/suficiente para que a mudança tenha ocorrido?

É importante não esquecer que os sistemas vivos tendem a perpetuar formas conhecidas de funcionamento, abrindo-se à mudança apenas quando a sentem necessária e quando a proposta que é feita lhes parece oportuna. A mudança tem, então, que fazer sentido e precisa de tempo razoável para que possa ocorrer (Ausloos, 1996). Exigir que num curto espaço de tempo ocorram mudanças bruscas e dramáticas é um princípio muitas vezes presente nas intervenções mas que, como podemos perceber, nem sempre é possível ou mesmo desejável. Além disso, num processo rico e complexo do ponto de vista interaccional e pedagógico, como é o caso da tutoria escolar, é de esperar avanços e recuos, sendo que os recuos podem constituir-se como novas oportunidades.

- ✓ A mudança faz sentido para o tutorando?

A mudança esperada/desejada pode e deve ser estimulada a partir do exterior, mas necessita de motivação intrínseca para fazer sentido (*vide infra*, II Parte, ponto 3). Por outras palavras, a mudança a operar não poderá corresponder (unicamente) a uma necessidade identificada pelo professor tutor. A internalização da mesma depende do valor atribuído à mudança pelo tutorando. Depende, também, da capacidade do professor transformar uma necessidade vista como algo externo num móbil interno. Aspectos comunicacionais como a linguagem utilizada, o código ou o contexto são fundamentais para garantir essa incorporação.

- ✓ A mudança é requerida de modo gradual ou global?

Operar uma mudança exige, também, um processo. Apresentar a necessidade de mudança de uma forma global e, portanto, difusa, poderá ser demasiado ameaçador para o tutorando. Estabelecê-la como resultado a atingir, sem mais, poderá conduzir a uma indefinição semelhante e a um receio de que a mesma não possa ser alcançada. Dividi-la em etapas intermédias e estabelecer uma hierarquia de prioridades mais facilmente exequíveis e passíveis de auto-monitorização é crucial para garantir o sucesso da mesma.

Atenda-se ao exemplo seguinte, relatado a partir de uma experiência de tutoria, no âmbito da disseminação da metodologia *TUTAL*. O mesmo põe em evidência o carácter processual da mudança e a necessidade de, por vezes, desmontá-la em etapas sucessivas a cumprir.

A Carolina tinha piorado bastante as suas notas durante o 1º período do 2º ano do curso que frequentava. Todos os professores do conselho de turma estavam muito preocupados pois a aluna, além do desempenho negativo em muitas disciplinas, evidenciava, igualmente, uma desmotivação que não lhe era reconhecida no 1º ano do curso.

Em conversa com a professora tutora, percebeu-se que havia várias coisas que estavam a acontecer na sua vida e que pareciam afectá-la. Por um lado, os seus pais viviam uma situação conjugal difícil, que estava prestes a resultar num divórcio. Depois, a própria Carolina confessou que sentia muitas dificuldades em estar com os seus colegas e noutras situações sociais. Daí que preferisse isolar-se. Por vezes, faltar à escola até era uma boa solução para não ter que estar com outras pessoas. Depois havia as notas escolares, que tinham descido bastante, algumas para patamares negativos.

Em jeito de desabafo, a aluna comparou a sua situação a um anúncio de televisão em que aparecia uma pessoa à beira de um ataque de nervos porque tinha uma conta de telefone com assinatura e inúmeros extras e taxas para pagar, para além do valor das próprias chamadas que eram feitas. Nesse anúncio aparecia um monstro enorme e assustador, prazenteiramente instalado na sala, que representava a conta de telefone. Segundo a Carolina, parecia que havia um monstro desses a dominar a sua vida e que ela não sabia muito bem como combater, precisamente por parecer assim tão poderoso.

Na abordagem à situação, a professora tutora e a aluna começaram por concordar que havia alguns problemas sobre os quais a Carolina poderia agir directamente (e.g. resultados escolares) e outros que não dependiam dela (e.g. futuro da relação dos pais). Embora tivesse inicialmente resistido a esta ideia, ao fim de alguns encontros com a professora tutora a Carolina aceitou que existiam factos sobre os quais, efectivamente, ela não poderia ter grande influência. Em relação aos resultados escolares e à interacção com outras pessoas, foi estabelecido um plano de trabalho. Para as questões sociais, a Carolina foi encaminhada para o psicólogo escolar, com o seu consentimento, bem como dos encarregados de educação. Para as questões de aproveitamento escolar, numa fase inicial foram eleitas algumas

prioridades em termos de melhoria de notas (a Matemática e o Inglês). Foram também identificadas algumas disciplinas nas quais a aluna sentia que, a médio prazo, poderia ter notas bem melhores. O plano foi posto por escrito e, posteriormente, apresentado ao conselho de turma, por sugestão da professora tutora, de modo a responsabilizar, positivamente, a aluna e a dar a entender que a mesma estava a envidar esforços no intuito de melhorar o seu desempenho.

b) Dificuldade em oscilar entre diferentes registos comunicacionais

- **estabelecer claramente os limites relacionais e reiterá-los ao longo do tempo** – dada a multiplicidade e a variedade de situações em que tutor e tutorando se vêem envolvidos, bem como as diferenças entre cada tutorando, será importante que, com alguma frequência, se promovam momentos de comunicação em que o professor tutor veicule o que é expectável e admissível da sua parte, bem como o que está para além dos limites da relação. Por outras palavras, é importante encontrar um eixo organizador da relação, à volta do qual professor tutor e tutorando vão redefinindo continuamente os seus papéis.
- **pedir *feed-back* recorrente sobre acordos (verbais ou escritos) estipulados entre tutor e tutorando** – a existência de uma capacidade de processamento limitada, no ser humano, faz com que muita da informação trocada durante uma situação comunicacional se perca. Num contexto em que, frequentemente, se negocia sobre temas que envolvem alguma tensão e face à necessidade de uma apropriação pessoal da necessidade de mudança, é fundamental que as conversas terminem com um balanço feito pelo tutorando sobre o que fica/ficou combinado. Essa oportunidade deve ser aproveitada para fazer a correcção de distorções, bem como para (re)introduzir informação pouco clara.
- **formalizar as abordagens, quando se trata de vincar o cumprimento de regras ou de objectivos** – por vezes, face a episódios comportamentais que interessa normalizar ou à violação de acordos estipulados, convém reforçar a formalização dos objectivos a atingir, das regras da própria relação e dos comportamentos dos tutorandos. Acordos por escrito, encontros em espaços marcadamente escolares (e.g. sala de aula) ou envolvimento de terceiros com poder disciplinar na escola são algumas formas de pontuar a importância dos

temas que estão a ser abordados e de marcar, num dado momento, alguma directividade na relação. A assumpção de um certo tipo de autoridade na relação é fundamental para o jovem que, no seu processo de crescimento, vai experimentando os limites do seu próprio comportamento.

- **introduzir outros significativos, para o tutorando, no processo tutorial** – por vezes, a forma de assegurar que o tutorando adere a uma intervenção sugerida a partir do espaço de tutoria poderá passar pelo envolvimento de terceiros. Neste caso concreto, referimo-nos a pessoas da rede de relações significativas do tutorando como pares ou família alargada. O reconhecimento de algum ascendente ou capacidade de influência positiva por parte destas figuras poderá ser uma mais-valia para o próprio tutor que deverá ver nelas um apoio para o processo que está a co-construir com o tutorando.

c) Ansiedade perante a necessidade de resolver um problema e desesperança face à inexistência de impactos visíveis produzidos pela tutoria

- **Acompanhamento permanente das actividades** - ambas as dificuldades necessitam da criação de mecanismos de suporte que permitam garantir o acompanhamento permanente das actividades de tutoria, tal como são descritos com pormenor, mais adiante. Genericamente, a possibilidade de introduzir olhares externos, muitas vezes especializados, bem como a relativização de certas expectativas quanto à mudança dos tutorandos são algumas das oportunidades que o acompanhamento permanente das actividades poderá garantir (*vide infra*, II Parte, ponto 5).
- **Aceitação de limites por parte do próprio professor tutor** – se ao tutor deve pedir-se mestria no que diz respeito à ajuda que deve dar ao tutorando na definição de objectivos, identificação de dificuldades e de soluções, bem como na edificação de um plano de actuação, é importante clarificar que não se pode exigir impossíveis. Ele próprio deve ter em conta os limites da sua actuação pois também nisso poderá ser um modelo para o tutorando. Como já foi referido, há situações em que o tutorando necessita também de um apoio especializado, ao nível psicológico e/ou social, pelo que o professor tutor deverá, depois de

clarificada a situação com o tutorando e encarregado de educação/família, proceder ao respectivo encaminhamento.

2.4.2. Tutoria grupal

Como foi expresso anteriormente, são dois os riscos essenciais que foram detectados na aplicação da tutoria grupal. Os mesmos passam a ser analisados de forma integrada, pois as soluções para minorar o seu efeito ou até mesmo para evitá-los são, em nosso entender, interdependentes.

a) Inexistência de planificação de actividades e b) Fechamento excessivo sobre questões problemáticas e conflitos que poderão assolar a turma

- **Definir uma planificação variada e flexível para o espaço de tutoria** - uma vez prevista a existência de espaços de tutoria grupal, consideramos ser fundamental a existência de uma planificação das actividades a desenvolver neste espaço, respondendo a dois princípios:
 - ✓ a planificação do espaço de tutoria deve ser variada – os conteúdos a abordar e as metodologias de trabalho a mobilizar deverão distinguir-se o mais possível de uma sessão para a outra e deverão assumir um carácter diversificado. A definição de sessões demasiado centradas numa metodologia única e sem grande planeamento introduz riscos consideráveis de um funcionamento sem sentido e, por vezes, caótico. Veja-se um exemplo ilustrativo, referido por professores tutores da Escola Secundária Vitorino Nemésio.

Os professores tutores do curso de mecânica decidiram fazer do espaço de tutoria grupal uma espécie de assembleia semanal, sobre as actividades lectivas. Nesse espaço eram discutidos três tópicos: o que correu bem, o que correu mal e sugestões de melhoria. Depois de, durante algum tempo, o espaço de tutoria grupal ter permitido uma monitorização positiva das actividades, começou a verificar-se que o mesmo representava mais dificuldades do que oportunidades. Entre elas contavam-se: a) o clima de acusação mútua permanente dos alunos, incapazes de se descentrarem do problema para discutir soluções; b) a tensão acumulada entre encontros, face à não ocorrência de mudanças; c) as queixas permanentes dos alunos, que afirmavam não perceber a utilidade do espaço de tutoria.

No final do ano, os professores tutores concluíram que a adopção de um modelo de tutoria grupal unicamente assente numa lógica de assembleia de alunos não surtia os efeitos pretendidos, sendo necessário articulá-lo com outras actividades, num novo enquadramento.

Perante os problemas evidenciados no exemplo anterior, sugere-se que o espaço de tutoria grupal integre, pelo menos, três tipos de actividades distintas:

- ✓ Actividades de promoção da coesão grupal – sobretudo no início do ano lectivo, mas também em momentos críticos que ocorram ao longo do ano, será importante introduzir actividades que promovam a identificação de todos os alunos com o grupo/turma e com a própria escola e que privilegiem um método de trabalho activo. Atenda-se, como referência, ao exemplo que se segue, também detalhado por professores tutores da Escola Secundária Vitorino Nemésio:

No início do ano lectivo, o curso de serralharia mecânica foi desafiado, no espaço de tutoria, no sentido de construir um logótipo que representasse a turma. Desta forma, os professores tutores pretendiam iniciar um processo de identificação positiva da turma, na escola. Nesse sentido, os três primeiros encontros em tutoria grupal serviram para lançar o desafio, desenvolver um concurso de ideias e promover a discussão em torno das propostas, antes da votação final. Uma vez seleccionado o logótipo da turma, o mesmo foi inscrito no fato-macaco que cada aluno usava nas aulas e pintado num *placard*, numa zona comum da escola, que servia de divulgação dos trabalhos que iam sendo feitos pela turma, ao longo do ano lectivo.

- ✓ Actividades de monitorização – as actividades de monitorização são todas aquelas que dão oportunidade aos tutorandos de reflectir sobre o seu dia-a-dia escolar e sobre a evolução do grupo/turma. Usualmente, são desenvolvidas em assembleias ou conselhos de cooperação. As dificuldades que foram descritas na aplicação deste tipo de actividade não decorrem, especificamente, das assembleias em si, mas antes da sua aplicação. No sentido de serem rentabilizadas do melhor modo possível, sugerem-se orientações como: a) uma frequência ordinária relativamente espaçada no tempo (e.g. recorrência mensal) de modo a que possíveis mudanças

acordadas possam ter tempo suficiente para serem operadas; b) a gestão das mesmas ser entregue aos alunos (definição de um presidente da assembleia e de um secretário), de modo a promover a auto-organização, princípios de vivência democrática e não-directividade das decisões imputada aos professores tutores; c) a realização de um registo escrito da sessão, para garantir a continuidade entre assembleias, a vinculação dos alunos às decisões tomadas e a sua comunicação a outros professores; d) a definição de sugestões de melhoria do funcionamento global da turma que sejam exequíveis.

- ✓ Actividades de promoção do grupo/turma – além da coesão do grupo e da monitorização da sua actividade, a tutoria grupal poderá ser um espaço impulsionador de projectos que possam garantir a divulgação do grupo na escola e o *marketing* social da mesma por motivos positivos. Este aspecto pode ser particularmente interessante para alunos de turmas abrangidas por currículos alternativos ou a frequentar Cursos de Educação Formação para Jovens.

- ✓ A planificação do espaço de tutoria deve ser flexível – além dos temas respeitantes à dinâmica da turma, com a frequência considerada adequada, poderão ser introduzidas dinâmicas de trabalho sobre temas gerais do interesse do grupo-turma ou que são nucleares para o seu desenvolvimento, podendo ser tratados de forma indirecta e não tanto pelo recurso a uma metodologia de assembleia. Os mesmos poderão ser abordados por pessoas exteriores à turma ou à escola, convidadas para esse efeito, ou por intermédio de dinâmicas de grupo, visionamento de filmes, debates, etc.. Em alguns casos, o espaço de tutoria em grupo poderá prever momentos de apoio e organização do estudo. Em alguns casos conhecidos a partir da aplicação da metodologia *TOTAL* verificou-se que este era um tipo de trabalho cujo valor era visto como fundamental pelos tutorandos, pelo que foram organizados com alguma frequência.

2.5. Perguntas frequentes

Na tutoria individual, as questões de género são relevantes?

Em programas de tutoria desenvolvidos noutros países, é considerado obrigatório que os rapazes sejam tutorados por homens e as raparigas por mulheres. A segurança é invocada como justificação para esse pressuposto de organização do programa de tutoria. A influência do género nos resultados da tutoria tem vindo a ser estudada (Dubois et al. 2002; Karcher, 2008). Todavia, não existem conclusões muito sólidas sobre aspecto. Os contributos da prática tendem a revelar que este não é um factor despiçando na montagem de programas de tutoria escolar. A metodologia *TOTAL* postulou a importância da existência de um par pedagógico, homem/mulher, e a prática tem demonstrado que, em determinadas situações, a partilha/proximidade relacional pode ser favorecida pelo facto de professor tutor e tutorando serem do mesmo género.

A organização de trabalho, na tutoria grupal, não se sobrepõe ao trabalho desenvolvido em áreas curriculares não disciplinares?

Este é, efectivamente, um dos grandes desafios que se tem colocado na operacionalização dos objectivos e actividades da tutoria grupal. A progressão deste tipo de programas na escola poderá alertar para a possibilidade de espaços como a Educação para a Cidadania ou o Estudo Acompanhado poderem vir a derivar numa área única, globalmente designada de tutoria. A pertinência desta solução permanece em aberto e necessita de contributos futuros, provenientes da prática e da investigação. Um segundo cenário poderá, todavia, salvaguardar a identidade de um espaço de tutoria, comparativamente a outros espaços curriculares não disciplinares, se se considerar que a tutoria grupal constitui uma modalidade que, em articulação com a tutoria individual, cria uma dinâmica de apoio e orientação que não é habitualmente conseguida no quadro das aprendizagens formais, feitas nas diversas disciplinas. Trata-se, portanto, de uma questão em aberto.

3. Como motivar os alunos para um bom desempenho académico, no âmbito da tutoria escolar?

Sumário

Uma das queixas frequentes dos professores prende-se com a falta de investimento dos seus alunos nas tarefas escolares. O desinteresse pelos conteúdos trabalhados, a inexistência de proactividade ou a dificuldade de projecção futura são algumas das características muitas vezes apontadas em relação a determinados alunos. Frequentemente, a tónica desta caracterização é posta na dificuldade e numa certa narrativa de défice da criança ou do jovem e não tanto numa abordagem que permita encontrar soluções para o problema. No extremo, a desmotivação do aluno é entendida como resistência, a qual, por sua vez, passa a figurar num quadro global de desafio à norma social e a uma cultura representada pela escola.

Neste ponto, pretendemos aflorar, sucintamente, alguns aspectos que, na literatura, são apontados como vectores explicativos da desmotivação para o desempenho escolar. De forma complementar, e recorrendo a exemplos conhecidos e a sugestões operacionais, iremos apresentar propostas de intervenção que poderão ser concretizadas por professores tutores, no quadro das suas funções, para debelar esta dificuldade. Questões frequentes, colocadas por professores tutores, serão, também, abordadas.

3.1. *Desmotivação escolar*

Uma dos problemas transversais com que se debatem os professores é a denominada “desmotivação do aluno”. Esta é normalmente vista como falta de investimento, por parte do aluno, relativamente ao seu sucesso escolar, como desinteresse e, no extremo, como desafio às normas da aprendizagem e da sala de aula. A realidade que a expressão designa parece, pois, vasta, complexa e com forte potencial para perpetuar-se como chavão, útil para catalogar uma miríade de situações.

Uma compreensão mais profunda da desmotivação escolar extravasa, porém, o mero plano da acção do aluno. Embora esse seja o seu lado objectivo e passível de ser sentido de forma imediata, as suas raízes devem antes ser encontradas num conjunto de mudanças que deram origem aos sistemas educativos pós-modernos. Entre elas destaca-se a passagem do paradigma da aprendizagem informal, centrado nos grupos de socialização primária, nomeadamente na família, para um modelo de institucionalização e descontextualização da mesma. A preponderância de um modelo formalizado de

aprendizagem na escola coloca o professor perante o dilema da falta de ligação entre *saberes* anteriormente adquiridos, no espaço familiar e comunitário, e conhecimentos académicos, naturalmente mais complexos e abstractos. Desta forma, muitas das actividades desenvolvidas em sala de aula acabam, por variadíssimas razões, por parecer arbitrárias e sem sentido. A não funcionalidade das aprendizagens, associada ao insucesso, faz com que, para muitos estudantes, as propostas escolares sejam vistas como desinteressantes e, mais grave, como desqualificadoras, contribuindo, reiteradamente, para a formação de uma auto-imagem negativa (Alarcão & Simões, no prelo).

As soluções gizadas para as questões da desmotivação escolar têm passado, usualmente, por uma tentativa de equilíbrio entre aprendizagem formal e aprendizagem informal. Tal exige a promoção de um processo aprendente centrado em aspectos como a transmissão cultural, a formação da identidade da criança ou do jovem ou a promoção da sua autonomia, processo que se pretende aberto à cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Todavia, este pressuposto já muito detalhado na literatura esbarra, amiúde, na necessidade de cumprir escrupulosamente os programas escolares. Esta situação tende a perpetuar um ciclo em que: a) há o risco de desidentificação do sujeito aprendente com o processo em si; b) se assiste à predominância de um paradigma de assimilação/reprodução, com fraca focalização em objectivos a longo prazo (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

A figura 1 sintetiza algumas das dificuldades sentidas, hoje em dia, nas escolas. Procuramos, a partir dela, ilustrar de que modo algumas opções do sistema educativo, o comportamento do aluno e a desmotivação escolar se relacionam de forma circular e recursiva, numa lógica de reforço mútuo.

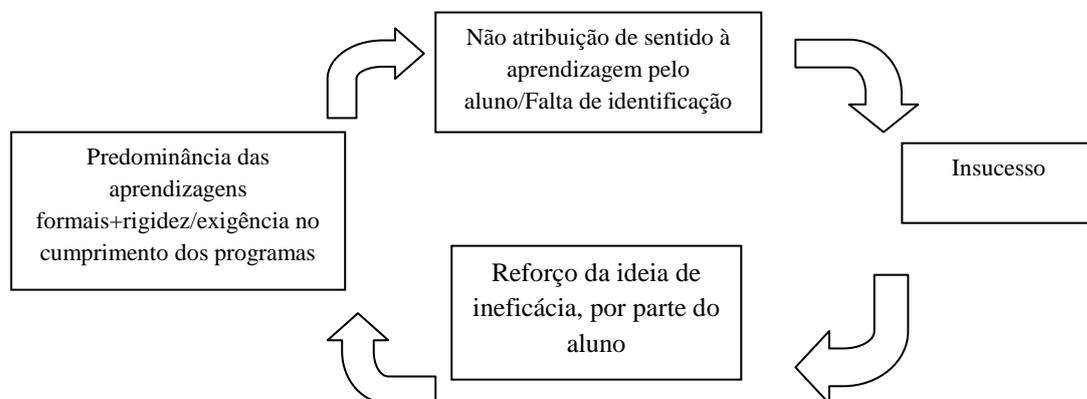


Figura 1 – interação entre factores gerais do sistema de ensino, insucesso e desmotivação

3.2. *O papel do professor tutor na motivação do aluno para o desempenho escolar*

O papel do professor tutor poderá ser determinante na mobilização do aluno para um investimento efectivo no desempenho escolar. Este encontra-se numa situação particularmente vantajosa, ao oferecer um contexto relacional tendencialmente mais informal que poderá ser balizado por aspectos menos dominantes na cultura escolar vigente, como o trabalho de desenvolvimento identitário do aluno, ao mesmo tempo que implica a consubstanciação de objectivos académicos no curto/médio prazo (Karcher, 2008). Dito de outra maneira, o professor tutor poderá constituir uma entre outras respostas para a tensão vivida entre modelos de aprendizagem informal e formal e para um certo totalitarismo da formalidade na organização do processo aprendente. A posição do professor tutor é tanto mais privilegiada porquanto, como figura charneira entre vários sistemas (escola, família e comunidade), tem a possibilidade de acumular um conhecimento mais profundo sobre o aluno, conhecimento que poderá estimular a motivação do mesmo através de aspectos como: a) a veiculação de interesses e competências do aluno que permanecem ocultos para outros professores da escola/turma, numa lógica de trabalho concertado; b) o reforço das “pequenas conquistas”, dando-lhes sentido no âmbito do processo de crescimento da própria criança/jovem; c) o enquadramento do processo de aprendizagem numa lógica de ligação ao futuro.

A eficácia do professor tutor na motivação do aluno e na sua orientação positiva para o desempenho académico insere-se numa dimensão mais instrumental da sua acção. Daí que o desempenho das funções de tutoria não possa ser alheio a um trabalho centrado nos factores facilitadores da aprendizagem. De entre eles, a literatura tem vindo a sublinhar um *cluster* constituído por proximidade emocional, autonomia e auto-eficácia (Ryan & Powelson, 1991; Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

A proximidade emocional diz respeito aos laços emocionais e pessoais estabelecidos entre os sujeitos e reflecte as acções empreendidas tendo em vista o estabelecimento de contacto, suporte e partilha. Esta transcende a mera ligação entre as pessoas, uma vez que implica a produção de bem-estar para as partes envolvidas na relação. Como pressuposto da tutoria escolar, a proximidade emocional tem um papel relevante nos processos de transmissão cultural e internalização de valores, pelo que se apresenta como um factor crucial nos contextos educativos. Segundo Ryan e Powelson (1991), os estudantes apresentam uma maior probabilidade de se sentirem motivados

em contextos educativos ou em tarefas em que experimentam um suporte para a autonomia e onde se sentem ligados e apoiados por outros significativos. O professor tutor poderá fazer parte desse grupo de pessoas significativas que poderão ajudar a fazer a diferença, do ponto de vista relacional.

Outro dos factores facilitadores da motivação para a aprendizagem é a autonomia e o respectivo suporte que um dado contexto educativo poderá fornecer. A autonomia deve ser entendida como capacidade de auto-regulação do comportamento e da experiência por parte do sujeito, no intuito de iniciar e direccionar a sua acção. Nesta acepção, o sujeito é concebido como agente ou protagonista de um comportamento auto-determinado em que o controlo externo é, progressivamente, transformado em auto-regulação. Nestes termos, a autonomia pode ser afectada por variáveis intermediárias como contingências (e.g. reforço), estilos de comunicação, estrutura social das relações, entre outros factores. Vallerand, Pelletier e Koestner (2008) sublinham que a importância dos contextos serem promotores da autonomia se deve ao facto destes conduzirem a formas qualitativamente superiores e mais complexas de auto-determinação dos sujeitos, balizadas por motivação intrínseca e auto-regulação. Ao invés, ambientes estruturados em torno do controlo externo (e.g. modelos de ensino baseados numa comunicação eminentemente unidireccional e em metodologias expositivas) são inibidoras do incremento de comportamentos auto-dirigidos.

Além da proximidade relacional e da autonomia, o incremento da motivação do aluno, no âmbito de um programa de tutoria escolar, deverá ter em consideração a promoção de crenças de auto-eficácia. A auto-eficácia é uma percepção subjectiva de competência/capacidade que condiciona a (des)motivação para realizar uma dada tarefa. Cursos de acção em que um sujeito se vê a si mesmo como competente/capaz tendem a ser escolhidos em detrimento dos outros em que há uma percepção pessoal de ineficácia/incapacidade. As crenças de auto-eficácia formam-se no quadro da influência de variadíssimos factores, entre os quais se destacam: a) a persuasão verbal, aqui entendida como uma narrativa que outros vão tecendo sobre o sujeito, através da linguagem, reforçando as percepções de (in)eficácia; b) as experiências vicariantes⁵; c) a sujeição repetida a experiências de êxito ou, pelo contrário, de insucesso. De salientar que o sentido de competência se joga na definição de condições de desafio óptimo.

⁵ Bandura (1977) estudou e definiu as experiências vicariantes como aquelas em que o sujeito experimenta o reforço de forma indirecta, ao observar as consequências do comportamento de um determinado modelo de referência (e.g. pai).

Estas diferem de sujeito para sujeito e referem-se ao patamar de potencial sucesso imediatamente superior ao nível de desempenho actual da pessoa.

Os professores em geral, e os professores tutores em particular, deverão ter a noção de que os alunos envolver-se-ão mais facilmente em situações de aprendizagem quando considerarem que as suas competências, habilidades e talentos serão postos em evidência. Deste ponto de vista, as crenças de auto-eficácia surgem como mediadores do desempenho escolar. Quando ignoradas ou esquecidas, podem constituir-se como uma ameaça séria à motivação do aluno.

3.3. Que estratégias poderá aplicar um professor tutor para motivar o aluno?

Apresentam-se, de seguida, algumas sugestões destinadas a favorecer a motivação do aluno, ponderando cada um dos factores de aprendizagem apresentados como fulcrais, no âmbito deste processo. Apesar destas pontuações parcelares, a prática de tutoria não deverá, todavia, encarar proximidade emocional, autonomia e crenças de auto-eficácia como elementos estanques, que se trabalham de forma específica e isolada no tempo.

3.3.1. Motivar o aluno através da proximidade relacional

- **Definição de condições para um *matching* favorável entre professor tutor e aluno**

Vários estudos sobre o impacto da tutoria em meio escolar têm alertado, com recorrência, para a importância de criar oportunidades que promovam uma compatibilização ou *matching* favorável entre professor tutor e tutorando (Dubois et al. 2002; Karcher, 2008). Conseguir-lo nem sempre é fácil, sobretudo porque a organização do tempo escolar em anos lectivos não é compatível com a continuidade inerente às relações humanas. As grandes questões que se colocam aos coordenadores de programas de tutoria escolar e aos professores tutores são, por um lado, como escolher um dado tutor para um determinado tutorando e, por outro, como normalizar uma relação tutorial.

- ✓ Actividades de entrosamento - um enfoque em actividades de entrosamento prévias ao início do programa de tutoria escolar poderá ajudar a debelar esta dificuldade na tutoria individual, tal como ilustram

Chan e Ho (2008), através do programa de tutoria ICM que de seguida se apresenta.

O programa ICM, desenvolvido em Hong Kong, destinou-se a adolescentes que frequentavam os 3 últimos anos do ensino básico ou o ensino secundário. Os mesmos eram considerados como estando em risco por serem oriundos de contextos sócio-económicos marcados pela criminalidade e pela pobreza. O referido programa de tutoria consistia em 3 ou 4 encontros mensais entre tutor e tutorando, durando a relação tutorial entre 12 e 18 meses. O programa procurou enriquecer a vida social e cultural dos jovens, melhorar as suas competências interpessoais, fortalecer o suporte social, favorecer atitudes mais positivas relativamente à educação formal, melhorar relações com pares e pais e reduzir a ocorrência de comportamentos violentos.

Uma das dificuldades de base com que os organizadores do programa ICM se confrontaram foi o modo de proceder ao *matching* entre os tutores e os tutorandos. Para obstar a esse problema, previamente ao início do programa, a escola organizou actividades de entrosamento individuais e em grupo, envolvendo tutores e tutorandos, no início do ano lectivo. As actividades favoreciam a interacção informal (e.g. actividades desportivas ou dinâmicas de grupo) e a partilha de interesses. Tarefas escolares não eram introduzidas nesta fase de conhecimento mútuo. Ao fim de cerca de um mês, era organizada uma breve entrevista em que os tutorandos eram questionados sobre as suas preferências relativamente ao tutor com quem gostariam de interagir com regularidade, durante o período de duração do programa. Nos casos em que a primeira preferência do aluno não era satisfeita, procedia-se a um processo negocial, tendo em vista a definição de outra solução que pudesse ser igualmente do interesse do aluno.

- ✓ Cruzamento da tutoria individual com a tutoria em grupo - Além das actividades prévias de entrosamento descritas por Chan e Ho (2008), uma das formas de facilitar a relação professor tutor/aluno poderá ser o cruzamento de uma dimensão de tutoria individual com uma dimensão de tutoria grupal (*vide supra*, II Parte, ponto 2) (Alarcão & Simões, 2008). Especificamente na metodologia *TUTAL*, sugere-se que cada turma possua um par pedagógico de professores tutores, pertencentes ao conselho de turma, e que estejam previstos momentos lectivos comuns ao par pedagógico de tutores e aos tutorandos. Cria-se assim um

triângulo relacional que envolve dois professores tutores e um tutorando, facilitando aproximações ou alianças temporárias entre um dos docentes e o aluno, em determinadas áreas do funcionamento da relação, ou, em alternativa, a criação de uma relação privilegiada e mais estável com um deles.

- **Escolha dos espaços onde decorre a interacção professor tutor/tutorando**

A selecção dos espaços de interacção entre professor tutor e tutorando tem uma importância maior do que, muitas vezes, lhe é reconhecida. O seu lugar privilegiado é, naturalmente, a escola. Por motivos de segurança, os programas de tutoria escolar norte-americanos proibem mesmo interacções fora da escola (Dappen & Isernhagen, 2006; Karcher, 2008; Portwood eal., 2005). Embora se aceite a validade deste argumento, dentro da própria escola a definição dos espaços de interacção pode ser selectiva e orientada por um propósito. Escolher reiteradamente espaços eminentemente escolares (e.g. sala de aula ou gabinete disciplinar) para o encontro entre professor tutor e tutorando pode introduzir uma lógica excessivamente instrumental na relação, não devidamente compensada por uma abordagem que privilegie a proximidade relacional. Em alternativa a um totalitarismo simbólico do escolar, na relação professor tutor/tutorando, sugere-se:

- ✓ o recurso a espaços comuns da escola (bar, espaços exteriores) para interacções destinadas a produzir maior proximidade entre as partes em relação;
- ✓ a utilização da sala de aula, ou de outro espaço similar, para vincar a necessidade de cumprir determinadas normas ou certos objectivos, reforçando alguma dimensão de directividade da relação, quando tal for necessário;
- ✓ o abandono de interacções em gabinetes de natureza disciplinar, que introduzam uma lógica de controlo punitivo que servirá como obstáculo à criação da proximidade desejada;
- ✓ a criação de algum ritual em torno do encontro entre professor tutor e aluno, sempre que tal se afigure útil, como a eleição de um espaço comum da escola que seja do agrado de ambas as partes, para determinado tipo de interacções que exigem maior proximidade emocional.

O exemplo de um curso de mecânica automóvel da Escola Secundária Vitorino Nemésio, abrangido pela metodologia *TUTAL*, ajuda a ilustrar como, no limite, os espaços podem ajudar a uma certa ritualização de encontros e à atribuição de um significado particular aos mesmos, na linha do que se vem defendendo.

Algum tempo após o começo do curso, a turma de mecânica automóvel criou uma espécie de confessionário, mesmo que não fosse conhecido por este nome mas sim por “a árvore”. A explicação é simples. A turma em causa tinha toda a sua componente de formação técnica em oficina. A oficina funcionava no rés-do-chão da escola e tinha uma saída para uma das zonas verdes que a circundavam, por onde entravam as viaturas que eram desmontadas e montadas, durante as aulas. Em frente à oficina havia uma árvore. Era ali que o professor de mecânica, que também era professor tutor, se dirigia amiúde com os alunos, cada um pela sua vez, a pedido destes ou por solicitação do docente, para discutir rapidamente um ou outro assunto que estava pendente ou para uma revelação que não podia esperar pelo tempo da tutoria grupal previsto no programa em causa. As funções daquele espaço estavam tão bem identificadas por todos que a outra professora tutora da turma chegou a ir à aula de mecânica, porque precisava de falar com um ou outro aluno junto “à árvore”, por esta ou por aquela razão.

Os mesmos pressupostos quanto à escolha dos espaços da escola devem ser pensados na interacção do professor tutor com os pais do tutorando, sempre que a tónica comunicacional pretendida seja a informalidade. A seguinte narrativa, oferecida pela mesma escola, ilustra o modo como a atenção aos aspectos contextuais poderão favorecer a proximidade relacional no triângulo professor tutor/aluno/família:

Um dos objectivos da metodologia *TUTAL* é favorecer a cooperação escola/família, através da tutoria. Logo desde o início da sua concepção, considerou-se fundamental que os momentos de interacção com os pais dos tutorandos fossem diferentes. Os espaços a utilizar foram particularmente cuidados. O motivo essencial para esta preocupação tinha a ver com as características dos encarregados de educação. Muitos deles possuíam capitais escolares e culturais muito baixos e alguns haviam relatado, na fase de diagnóstico anterior ao lançamento da intervenção, que o insucesso na escola havia sido um aspecto marcante das suas vidas. Face a isto, entre outros aspectos, achou-se que todas as interacções que pudessem decorrer fora de salas de aula poderiam criar uma atmosfera mais favorável a uma comunicação mais profícua e, sobretudo, evitar

uma forte activação emocional negativa dos pais, perante um contexto de insucesso, conotado com uma percepção pessoal de fracasso ou de incompetência. Entre outras experiências, testou-se, com bons resultados, a organização de encontros com pais nas salas de professores, de modo a que estes pudessem ser recebidos num espaço de maior relevância da escola. Sempre que as interacções tiveram de decorrer em salas de aula, o aparato das carteiras alinhadas em fila era desmontado para dar lugar a uma organização de cadeiras em círculo, sem barreiras entre as pessoas, permitindo que todos se visualizassem. A escolha dos próprios lugares por parte dos professores tutores era previamente decidida de modo a que ambos não se sentassem juntos, mas antes entre os pais, de modo a evitar a ideia de dois blocos distintos em interacção.

O exemplo anterior ilustra que não apenas o espaço em si, como a sua organização intencional, pode ser particularmente útil, nomeadamente em interacções com pais. Realce-se a atenção dada à desmobilização de atitudes defensivas que facilmente criam barreiras à comunicação entre estes e os professores tutores, tomados como representantes das escolas. Este aspecto simples é recorrentemente ignorado e tem revelado ser importante no incremento da cooperação escola/família, sempre que aplicado.

- **Introdução de momentos de interacção informal que estejam para além da aprendizagem, ainda que seja mantido o foco instrumental da relação tutorial**

Uma das críticas que pode ser apontada à tutoria em meio escolar é que, bastas vezes, a interacção incorre no risco de ser resumida a actividades de lápis e papel, demasiado conotadas com o desempenho académico (Simões & Alarcão, no prelo). A não percepção de uma diferença objectiva entre a relação usual docente/aluno e a relação professor tutor/aluno poderá traduzir-se na não atribuição de sentido a esse novo contexto relacional, nomeadamente por parte do aluno. É, pois, fundamental introduzir momentos de interacção informal, individual ou em grupo, que: a) facilitem a partilha de interesses entre as partes; b) “abram” a comunicação, no intuito de permitir a discussão de aspectos que poderão interferir positiva ou negativamente no desempenho académico e que não sejam estritamente pedagógicos; c) permitam criar um contexto de verdadeiro compromisso entre professor tutor e tutorando, tendo em vista a concretização de objectivos académicos.

O exemplo seguinte ilustra como momentos de interação informal entre professores tutores e grupos de tutorandos podem capitalizar a motivação para o desempenho acadêmico e solidificar a relação tutorial.

Nos anos lectivos 2004/2005 e 2005/2006, uma turma de mecânica automóvel, de nível II, foi acompanhada no âmbito da fase experimental da metodologia *TOTAL*. Apesar de passarem muitas horas na oficina, os alunos pareciam sempre dispostos a ficar lá mais algum tempo. A oficina era espaçosa e bem equipada, o que também ajudava a despertar o interesse dos tutorandos em descobrir outras funcionalidades das máquinas ou em aprimorar alguns trabalhos que estavam em andamento. Volta e meia, no seu tempo livre, apareciam à porta, pediam para entrar e ficar, enquanto um dos professores tutores, que era também o professor da área tecnológica, dava aulas a outras turmas.

Apercebendo-se da recorrência desta situação, o professor tutor considerou importante dar um sentido a esta motivação que parecia existir nos seus tutorandos. Decidiu fazê-lo de duas maneiras. Primeiro, como a oficina era grande, optou por dar aos alunos um espaço onde poderiam ir acabando ou melhorando alguns dos seus trabalhos práticos, enquanto ele próprio ia dando aulas a outras turmas. Mais tarde, desafiou-os a trazerem os seus projectos para oficina, usando aquele tempo da maneira que melhor lhes aprouvesse. Uns decidiram organizar um pequeno ateliê de carrinhos de rolamentos. Outros trouxeram as suas próprias motorizadas. Nos intervalos ou, algumas vezes, ao final da tarde, o professor tutor reunia-se com os alunos para analisar progressos e, ao mesmo tempo, puxar este ou aquele assunto que estava por resolver ou que era preciso esclarecer. Na avaliação do programa, estes espaços de interação informal foram avaliados pelos alunos de forma muito positiva, como espaço de aprendizagem e, também, de criação de alguma intimidade com o professor tutor. Por seu turno, o professor tutor achou que este registo relacional permitiu normalizar a oficina, retirando-lhe a conotação de espaço estritamente pedagógico, para transformar-se, também, num lugar de interação livre, que podia potenciar a motivação e, por sua vez, a aprendizagem.

A situação narrada mostra diversas potencialidades que a escolha dos espaços pode revelar na informalização das relações tutoriais, entre as quais se destacam: a) o aproveitamento de um elemento aleatório, por parte de um dos professores tutores, dando-lhe um sentido; b) a amplificação de interesses dos alunos, nomeadamente aqueles que podem ser capitalizados ao nível das aprendizagens; c) a capacidade de conferir um valor positivo de aprendizagem mais global a um espaço até então

meramente escolar; d) a criação de hábitos e significados partilhados por todos, reforçando o sentido de identificação com um grupo.

- **Triangulação com pares ou outras figuras significativas da vida do tutorando**

Por vezes, a proximidade relacional não acontece directamente a partir do contexto de tutoria. A triangulação da relação tutorial com um par ou uma figura significativa da vida do tutorando (e.g. elemento da família alargada), no intuito de reforçar a motivação do aluno para os objectivos tem vindo a ser validada como uma estratégia de colaboração. Esta aproximação do professor tutor a outra pessoa do círculo de relações privilegiadas do tutorando como que normaliza, ao fim de algum tempo, os objectivos escolares a atingir, ao mesmo tempo que solidifica a relação, na sua vertente de informalidade. Neste contexto, a promoção de encontros conjuntos entre professor tutor, tutorando e outro significativo deverá ser, contudo, ponderada. Em alguns casos, tal poderá ser reforçador da proximidade relacional pretendida. Noutras circunstâncias, esta estratégia poderá ser encarada como demasiado invasiva, por parte do aluno. O momento da relação ou as características do tutorando são, pois, critérios essenciais para se determinar em que termos esta estratégia poderá ser mobilizada.

3.3.2. Motivar o aluno através da promoção autonomia

- **Favorecer a projecção temporal futura dos alunos**

A escolaridade consubstancia-se, em grande medida, como um mecanismo criado pelas sociedades para fomentar a autonomização da pessoa. Essa autonomização é progressiva e deve manifestar-se nas mais diversas áreas de funcionamento do sujeito (pessoal, social, cultural, profissional, entre outras). Sucede que muitos alunos são encaminhados para programas de tutoria por falhas graves ou muito graves no seu processo de autonomização. Lacunas ao nível de um ambiente estável e previsível, nos seus contextos de vida imediatos, que lhes permitam antecipar, com algum grau de certeza, as consequências das suas acções, e uma incapacidade recorrente de projecção temporal futura, através da sequenciação lógica do comportamento, são vectores que em muito condicionam as dificuldades de funcionamento autónomo destes alunos. A literatura sugere que ambientes pedagógicos previsíveis, promotores da autonomia, e, simultaneamente, de um optimismo realista quanto à concretização de objectivos por

parte dos alunos são aqueles que produzem resultados mais favoráveis ao nível do desempenho escolar e da motivação dos alunos (Laurson & Birmingham, 2003). O professor tutor dispõe de um contexto privilegiado para favorecer essas metas, pois pretende-se que sirva como um orientador do trabalho escolar (objectivo de curto prazo), ao mesmo tempo que serve como modelo de comportamento e transmissor de valores, numa dimensão de trabalho identitário (objectivo de longo prazo). Promover a projecção temporal futura poderá ser facilitado através de várias abordagens:

- ✓ Especular sobre o futuro – será particularmente útil, no início da relação, favorecer que o tutorando especule sobre o seu futuro. Além de favorecer o conhecimento mútuo, este exercício poderá ser feito a partir de um marcador temporal criado com uma pergunta simples (como imaginas a tua vida daqui a 5 ou 10 anos?). Interessa explorar não só o resultado antecipado, mas também perceber como é que o tutorando constrói o seu percurso até ao cenário desejado, de modo a perceber algumas incongruências ou, pelo contrário, a sua consistência. Deste ponto de vista, este exercício tem, também, um valor diagnóstico.

- ✓ Sequenciar, logicamente, percursos comportamentais – este aspecto pode ser trabalhado individualmente ou em grupo. Como já se disse anteriormente, uma das grandes dificuldades sentidas por alguns tutorandos é definir um curso de acção coerente até ao objectivo desejado. Face a graves limitações, este treino poderá e deverá começar por ser feito para acções no curto prazo (e.g. preparação de um teste ou de um trabalho). Quando reveladas mais algumas competências pelo tutorando, o trabalho de sequenciação de comportamento poderá consistir no planeamento de uma quinzena de trabalho escolar ou no estabelecimento dos objectivos para um período ou até para um ano escolar. Em qualquer um dos casos, o trabalho de sequenciação deve privilegiar princípios como: a) gradação – a sequenciação deve atender a uma capacidade crescente do aluno em planear o seu trabalho e em executá-lo; b) lógica – o percurso da acção escolhido pelo aluno deve ter lógica e estar ligado ao resultado pretendido; c) monitorização – as acções devem ser avaliadas retrospectivamente, para detectar falhas ou mais-valias das mesmas, tal como se desenvolverá no ponto seguinte; d)

auto-determinação crescente do aluno – a escolha de um determinado curso de acção com vista à concretização de um objectivo escolar não deverá ser baseada em propostas ou sugestões do professor tutor, mas antes na colocação de questões que sirvam de pista/orientação⁶ para uma decisão do próprio aluno.

O exemplo que se segue descreve um exercício de projecção temporal futura que pode ser realizado com um tutorando ou com um grupo de tutorandos, no espaço horário dedicado à tutoria grupal, com claro impacto na sua motivação para o desempenho escolar. Trata-se de um exercício que tem vindo a ser sugerido e trabalhado em articulação com várias escolas, como a Escola Básica Integrada dos Arrifes, no concelho de Ponta Delgada.

O seguinte exercício tem por objectivo trabalhar capacidades de planificação e de antecipação de consequências. Numa modalidade de tutoria individual, o exercício centra-se numa questão fundamental: *se este ano as coisas corressem bem na escola o que é que acontecia no final do ano?*

Depois de identificado esse resultado pode começar a pensar-se *Então para chegar aí o que é que é necessário fazer imediatamente antes, e imediatamente antes, e imediatamente antes.... até ao dia de hoje*. À medida que vão sendo definidas as acções, o professor tutor deverá ir introduzindo nova informação que permita corrigir acções que se revelem inadequadas para os resultados pretendidos (e.g. se fizeres isto consegues atingir o resultado pretendido? Pensa lá bem... Quais são então as alternativas?).

Como o final do ano pode revelar-se uma meta excessiva, a secção temporal deverá ser pensada em função da capacidade de projecção temporal de cada tutorando, pelo que a mesma questão poderá referir-se a períodos mais curtos como um mês ou um período escolar.

Outra hipótese é reflectir com a turma, no espaço de tutoria grupal, sobre a mesma questão – *se este ano as coisas corressem bem na turma o que é que acontecia no final do ano?* – mas com outro tipo de exercício.

Colocam-se os alunos em círculo. Em casos de turmas muito grandes, os alunos podem eventualmente ser divididos em dois círculos concêntricos e enquanto uns falam os outros são apenas observadores, trocando, em seguida, de papéis. Nestas

⁶ Para aprofundamento sobre tipos de perguntas, nomeadamente as suas características e objectivos, bem como a forma como condicionam as respostas consultar Tomm (1987).

circunstâncias, é pedido que respondam à mesma questão, ou seja, se tudo corresse bem na escola o que aconteceria no final do ano. O que vai sendo dito pelos alunos deverá ser bem operacionalizado, ou seja, esclarecido, e a informação pode ir sendo escrita no quadro pelo professor tutor ou por um tutorando. O exercício prossegue com um debate envolvendo toda a turma, no sentido de se chegar a um consenso sobre os cursos de acção que deverão ser implementados para que a turma seja bem sucedida no final do ano lectivo (ou, eventualmente, num período de tempo mais curto). Nesta fase, além do consenso, deve ficar bem clara a sequência de comportamentos a seguir e aquilo que implicam, devendo o professor tutor pedir *feed-back* sobre a clareza dos mesmos e as suas implicações. Depois de alcançado um consenso, coloca-se, no chão, uma corda que representa aquilo que a turma identificou como ponto de chegada. Com outra corda marca-se a linha de partida. Em seguida, pede-se a cada aluno que, colocando-se na linha de partida, descreva o percurso que poderá fazer no sentido de contribuir para o alcance desses objectivos. Vão-se assinalando, com pequenas bandeiras, os pontos fulcrais nesse percurso, ao mesmo tempo que se investiga o que é que (ou quem) poderá impedir que se atinjam tais objectivos. Estes obstáculos podem ser assinalados com bandeiras de cores diferentes. Em cada uma das bandeiras poderá inscrever-se uma frase resumo do compromisso do aluno no processo que define em direcção aos objectivos da turma bem como os obstáculos assinalados.

O exercício poderá ser encerrado com uma tradução gráfica do consenso obtido. Sugere-se um cartaz (através de fotografias, colagens, pinturas, escrita) ou um desenho em grandes dimensões de uma espécie de linha do tempo, na qual são inscritas as diferentes etapas e acções anteriormente consensualizadas. Será importante, eventualmente na sessão seguinte, debater a forma como os obstáculos identificados podem ser anulados ou superados. Com uma periodicidade regular, pode fazer-se a avaliação do que tem corrido bem e do que pode correr ainda melhor, bem como do que é que cada um deve continuar a fazer e do que cada um pode fazer de forma diferente para alcançar melhor o que se pretende.

As avaliações a realizar podem ser ritualizadas de alguma forma (que faça sentido e seja agradável para uns e para outros). Por exemplo, poderá ser feito um registo fotográfico do percurso da turma que será arquivado num álbum (com fotografias que traduzam comportamentos que permitem alcançar os objectivos e comportamentos que dificultam tal propósito). O tempo de tutoria grupal pode ser, igualmente, dinamizado no sentido de serem discutidas as fotografias (o que se vê

aqui, o que é que isto faz sentir, como podia ser diferente, o que se sentiria nessa altura?), transformando-se num exercício de auto-análise ao longo do ano.

- **Recurso a exercícios recorrentes de auto-monitorização**

A tutoria é um espaço, por excelência, de orientação do tutorando para os objectivos escolares e de aconselhamento sobre vias de acção a seguir. Todavia, pretende-se que, progressivamente, o aconselhamento dê lugar ao comportamento auto-determinado. Neste quadro, os exercícios de auto-monitorização realizados com e pelo tutorando devem ter um carácter recorrente e organizador das suas aprendizagens. Nesse sentido, algumas sugestões poderão revelar-se úteis:

- ✓ criação de uma agenda de trabalho com o tutorando, compatível com o próprio calendário da tutoria;
- ✓ ritualização da revisão da mesma, no início ou no final dos encontros, para detecção de tarefas já realizadas e de aspectos não concretizados, falhas no cumprimento de tarefas, estratégias que funcionaram e definição de prioridades para o período entre encontros;
- ✓ registo sistemático das estratégias que parecem funcionar e amplificação da sua utilização;
- ✓ abertura crescente ao protagonismo do aluno na determinação das suas escolhas, mesmo quando estas parecem inadequadas. Este aspecto é de particular importância, dado que o erro potencial, ou a sua concretização, deve ser entendido não como uma fatalidade, mas sim como uma oportunidade a partir da qual devem ser trabalhados aspectos de construção lógica de sequências de comportamento e de aprendizagem, em consonância com a solução anteriormente apresentada. Paralelamente, a responsabilização pelos cursos de acção e o compromisso com os mesmos depende de um grau de envolvimento crescente do aluno na tomada de decisão (Larson, 2006).

- **Ventilar expectativas optimistas**

A ventilação de expectativas optimistas não significa alimentar ideias irrealistas sobre a capacidade dos tutorandos. Todavia, confrontados com um insucesso recorrente, o mais provável é que as crianças e jovens indicados para programas de tutoria tenham

desenvolvido, ao longo do tempo, crenças de auto-eficácia negativas, tal como foi já explicitado anteriormente. A ventilação de expectativas optimistas significa, mais do que tudo, mudar o foco temporal do passado (marcado por uma narrativa de défice) para o futuro, através da tutoria. Um enfoque desta natureza poderá ser estimulado a partir de acções como:

- ✓ Aceitação incondicional do tutorando – posição não condicionada por estereótipos, sejam eles relacionados com pertença social ou cultural, ou outros.
- ✓ Identificação de sucessos e seu reforço contínuo – mesmo que pareça de pequeno significado para o professor tutor, a sinalização e reforço sistemático de tais sucessos, por muito pequenos que sejam, poderá ter um significado relevante no quadro do percurso escolar do próprio tutorando.
- ✓ Tónica no como e não no porquê – os processos escolares dos tutorandos estão habitualmente muito marcados pela procura das causas do problema e pela sua descrição. Questionar de forma sistemática o porquê do comportamento do aluno não fará grande sentido, pois, na maior parte das vezes, o conhecimento das suas causas não esclarece sobre as soluções. O enfoque deverá, pois, estar centrado no como, na solução e não tanto nas causas. E para encontrar as soluções pode ser necessário estar atento ao que funciona e, nesse caso, será importante repetir tal ou tais comportamentos; mas pode, também, ser útil experimentar estratégias novas, monitorizando os seus efeitos de forma a encontrar boas soluções. Só assim o discurso poderá enquadrar uma dimensão de optimismo quanto aos objectivos a atingir (*vide infra*, II Parte, pontos 4 e 5).
- ✓ Verbalização de expectativas optimistas – anteriormente a uma avaliação, é crucial que o professor tutor ventile expectativas positivas sobre o desempenho do seu tutorando. A instilação de esperança tem vindo a ser estudada no âmbito do desempenho escolar, sendo indicada como um factor poderoso de compromisso dos alunos com os seus objectivos académicos (Laursen & Birmingham, 2003).

- **Dar informação relevante**

Ante as expectativas do aluno de prosseguir estudos ou de se inserir no mercado de trabalho, o professor tutor não deverá substituir-se a técnicos e entidades especializadas. No entanto, poderá sugerir ao tutorando recursos existentes na comunidade e fornecer-lhe informação relevante sobre a localização dos mesmos, dos serviços que prestam e sobre a sua utilidade. Esta dimensão bastante simples do trabalho do professor tutor deverá ser encarada como essencial, sobretudo em fases de transição de ciclo, momento em que os tutorandos se encontram bastante ambivalentes quanto às suas decisões. Manter a tónica no optimismo e na continuidade de um projecto, no discurso do professor tutor, poderá ser um elemento chave para diminuir a ambivalência do tutorando e envolvê-lo num processo activo de procura de soluções para o seu futuro. O exemplo seguinte, oferecido pela Escola Secundária Vitorino Nemésio, ilustra como este trabalho pode ser orientado por professores tutores.

O curso de auxiliares de acção educativa estava inserido num programa de tutoria, há quase dois anos. Aproximava-se o final do curso e as alunas tinham muitas dúvidas sobre o que iriam fazer, num futuro próximo. Umavam pensavam em seguir estudos, outras viam a entrada no mercado de trabalho como a melhor opção. Dado que o problema era levantado, com recorrência, no espaço de tutoria grupal, as professoras tutoras da turma decidiram organizar um ateliê de orientação vocacional e técnicas activas de procura de emprego, com a colaboração de um técnico especializado. As sessões foram enquadradas na Formação para a Cidadania e decorreram durante seis semanas. No final das actividades previstas no ateliê, 87% das alunas decidiram prosseguir estudos e inscreveram-se no nível III de formação profissional, ministrado na escola. Foi a taxa mais alta de prosseguimento de estudos de um curso profissional de nível II que se registou, até então, naquele estabelecimento de ensino.

Esta preocupação de dar informação relevante deve estar sempre presente, na interacção do professor tutor com o(s) tutorando(s), independentemente da conversa versar sobre o seu futuro, sobre estratégias de estudo, sobre identificação de problemas, etc. Com efeito, a partilha de informação relevante pode constituir uma estratégia de

organização do pensamento do próprio aluno ou de facilitação de uma visão alternativa que lhe permita ver diferente e mais claro.

3.3.3. *Motivar o aluno através da promoção de crenças de auto-eficácia*

- **Investigação e comunicação do grau de desafio óptimo do tutorando**

Num contexto de democratização e de conseqüente massificação do ensino, nem sempre o professor, na sala de aula, consegue individualizar o ensino da melhor forma. O número de alunos por turma, a divergência de níveis dentro do mesmo grupo e as exigências de cumprimento do programa são limitações que diariamente têm de ser geridas. Deste modo, nem sempre é possível olhar cada aluno no quadro das suas competências de partida ou dos seus interesses. De maneira a contornar desvantagens de base, os sistemas têm vindo a sugerir respostas complementares às aprendizagens em sala de aula que poderão ajudar a definir melhor qual o grau de desafio óptimo de cada aluno. A tutoria escolar pode ser uma dessas soluções. Recorrendo a estratégias já mencionadas de organização de uma agenda de aprendizagem, monitorização da mesma e detecção de dificuldades persistentes ou estratégias funcionais, o professor tutor poderá informar com maior acuidade os colegas sobre onde é que se encontra o seu tutorando em termos de aprendizagens e sobre os desafios seguintes que poderão ser viáveis, em termos de aprendizagem. Esta abordagem deve, portanto, cumprir dois pressupostos de base: a) uma comunicação aberta e regular entre os professores tutores e os directores de turma⁷; b) a concepção de que a desmotivação é produto tanto de um baixo nível de desafio como de um grau demasiadamente elevado de exigência. Neste processo de comunicação entre professores tutores e outros professores da turma, é importante que os tutorandos saibam que tal comunicação existe e que conheçam, genericamente, o conteúdo da mesma e os objectivos que presidem a essa troca de informações. Desta forma, é garantido o sentido da partilha de informação e não fica ameaçada a proximidade relacional entre tutorando e professor tutor nem a confidencialidade de algumas conversas que podem fazer sentido na relação de tutoria mas cujo conhecimento não é necessário à escola nem ao conselho de turma, porque não estão directamente relacionadas com o processo de aprendizagem nem com o percurso escolar do tutorando.

⁷ Quer adopte um modelo de tutoria individual, de tutoria grupal ou de interligação de várias modalidades de tutoria, cada escola deverá, claramente, prever um espaço/momento de interacção entre professores tutores e outros docentes, de modo a garantir a veiculação de informação relevante, no âmbito do processo de aprendizagem dos tutorandos (*vide infra*, II Parte, ponto 5).

- **Definição de contingências de reforço positivo das aprendizagens**

O reforço positivo tende a ser conotado, exclusivamente, com o elogio. Essa é uma visão reducionista da instilação de optimismo, nomeadamente ao nível da tutoria escolar. O reforço pode assumir várias formas (verbal, escrito, material ou social) e para que funcione, efectivamente, a prática tem apontado alguns requisitos essenciais, dos quais se destacam: a) a importância de ser honesto e de fazer sentido, numa determinada situação, o que implica, igualmente, sinalizar aspectos do comportamento ou do desempenho escolar do tutorando que merecem ser revistos, trabalhados ou, em alguns casos, censurados; b) a necessidade do reforço ter uma ligação concreta com uma determinada acção e de não ser difuso (reforçar o comportamento e não o tutorando de forma global); c) a importância de ser feito contingentemente ao acto a reconhecer/recompensar; d) a necessidade de usá-lo sob as suas mais variadas formas, de modo a não perder eficácia nem a tornar-se rotineiro; e) a relevância de usá-lo de forma concertada com outras pessoas significativas da rede social pessoal do aluno (mormente pais e outros professores), ajudando a descontaminar histórias, por vezes, demasiado marcadas pela negatividade⁸.

A narrativa que se segue sinaliza uma tentativa de utilizar uma estratégia (o contacto telefónico com os encarregados de educação) para comunicar de forma positiva e com base no reforço. O mesmo exemplo mostra, contudo, como a recorrência no seu uso fez essa estratégia perder algum sentido e até impacto.

Tentando introduzir outros elementos comunicacionais na relação com os pais, os professores tutores, de uma turma abrangida pela metodologia *TUTAL*, entenderam que um dos mecanismos que poderia ser usado com essa intenção era o contacto telefónico. Os pressupostos da sua utilização como ferramenta de aproximação aos pais eram simples. Por um lado, o contacto telefónico serviria como forma de comunicar as “boas notícias”. Por outras palavras, as pequenas conquistas, mesmo que não fossem muito significativas de um ponto de vista global, deveriam ser

⁸ Este elemento é particularmente significativo dado que, numa lógica de tentar ajudar-se um tutorando a reescrever a sua história, a persistência de abordagens pedagógicas centradas na punição ou na desqualificação, mesmo que surgindo isoladamente, tenderão a ser mais poderosas do que a introdução de lógicas de reforço. Tal acontece, tão simplesmente, porque, estando já inculcada uma crença nuclear de ineficácia, o aluno tenderá a seleccionar aquela informação que seja consistente com o seu conhecimento prévio acerca de si mesmo. Trata-se de um mecanismo de atenção selectiva que, à semelhança de outros, condiciona o processamento que o sujeito faz da informação, de modo a compatibilizá-la com o seu conhecimento. De acordo com este princípio geral, toda a informação nova e incompatível com as crenças já estabelecidas pelo aluno tenderá a ser desvalorizada ou ignorada.

comunicadas e reforçadas junto dos pais. Por outro lado, o tutorando deveria fazer parte de todo o processo, sendo avisado previamente desse contacto. O recurso ao contacto telefónico nestes moldes produziu efeitos interessantes.

Numa das turmas acompanhadas o comentário entre alunos acerca desta prática foi generalizado:

“- Antes, quando telefonavam para minha casa, era sempre para dizer mal, porque me portava mal na escola ou porque as minhas notas eram más.”

A esta observação, alguns deles acrescentaram ainda:

“- Os meus pais ficaram muito surpreendidos, pois não estavam à espera que dissessem bem do seu filho.” O espanto geral dos pais foi também registado pelos professores tutores, que ouviram alguns deles dizer, precisamente, que era a primeira vez que telefonavam da escola para elogiar o percurso escolar dos seus filhos.

Em face desta reacção dos pais e dos filhos/alunos, pareceu ser consensual que o contacto telefónico para divulgação das boas notícias seria uma prática recomendável, uma vez que permitiria amplificar os sucessos dos jovens e facilitar uma aproximação dos pais à escola. Ao longo do ano, embora lhe fossem reconhecidas algumas virtudes, os professores tutores não deixaram de apontar alguns limites do contacto telefónico e do reforço contínuo dos ganhos dos alunos. Um deles é o seu uso recorrente ao ponto de se tornar abusivo. Tal pode ser entendido pelos pais, e pelos próprios tutorandos, como sendo demasiadamente intrusivo. Perde-se o efeito pretendido, até porque, perante a comunicação de alguns insucessos que também vão acontecendo, poderá haver a tendência por parte dos filhos/alunos de percepcionarem que pais e professores tutores estão aliados contra eles. Por esta via, repete-se o registo relacional e comunicacional que surge, muitas vezes, no triângulo escola-família-aluno. Outro risco implicado no uso excessivo do contacto telefónico, mencionado pelos próprios professores tutores, pode ser a perda do efeito positivo, no sentido da motivação do aluno. De facto, sendo utilizado de forma muito recorrente, o contacto telefónico com intenções de divulgar os progressos do jovem perde um sentido de novidade, transformando-se num hábito, de tal forma que a magnitude dos seus efeitos se torna mais pequena. Todos parecem estar de acordo que, enquanto regra geral, contactar os pais ao fim de um mês ou de um mês e meio após o início do ano lectivo e, porventura, a meio de cada período escolar, poderá ser o mais adequado, em termos de frequência. Outras formas de reconhecer progressos teriam de ser, entretanto, pensadas e utilizadas.

De forma complementar aos pressupostos de utilização do reforço positivo já apresentados, sugere-se, adicionalmente, o recurso a múltiplas formas de reconhecimento dos avanços conseguidos pelos tutorandos, tais como:

- ✓ criar prémios de mérito, em que o progresso escolar e social dos alunos possa ser reconhecido por toda a comunidade escolar;
- ✓ criar pequenos diplomas associados às actividades de tutoria que permitam reconhecer determinados feitos dos tutorandos;
- ✓ associar a agenda de trabalho do tutorando a uma caderneta de competências adquiridas no contexto de aprendizagens informais da tutoria (e.g. competências pessoais como a perseverança), que possa ser carimbada e assinada pelo professor tutor e por outra pessoa de referência na escola (e.g. director da escola);
- ✓ promover a inclusão dos tutorandos noutros projectos da escola ou da turma passíveis de estimular o seu interesse e obter resultados (e.g. clubes temáticos);
- ✓ produzir *outputs* visíveis para toda a comunidade escolar, com base nas actividades de tutoria (e.g. artigos para o jornal da escola).

- **Insistência em estratégias tidas por apropriadas até que estas comecem a apresentar resultados**

Uma das queixas mais frequentes, entre professores, é a de que já tentaram tudo e mais alguma coisa, já usaram as mais variadas estratégias e abordagens, mas que nada funcionou com os seus alunos. Em contraponto, é possível ouvir, ao final de algum tempo, ou no término do ano lectivo, que um determinado aluno já não é o mesmo e que as suas melhorias são enormes, comparativamente ao início das actividades lectivas.

Esta aparente contradição mostra como o tempo é um factor fulcral no processo de mudança. Tratando-se de sistemas humanos, o não enquadramento temporal da mudança poderá levar a que determinados esforços sejam pouco mais do que infrutíferos. Os comentário através dos quais alguns professores traduzem o seu desespero perante esta dificuldade, mais não faz do que exemplificar como dar tempo à concretização de uma mudança é essencial para que esta ocorra mesmo.

Algumas pistas podem ser relevantes no intuito de estimular percepções de auto-eficácia e, por arrastamento, um maior envolvimento do aluno na concretização dos seus objectivos escolares. Por um lado, é necessário que a aplicação de uma estratégia seja feita durante o tempo suficiente para que a mesma possa dar resultados. A aplicação

sucessiva de diferentes abordagens no treino e domínio de uma determinada competência poderá ser desorganizadora para o aluno e potencialmente reforçadora de percepções de ineficácia. Por outro lado, a sucessão de iniciativas tendo em vista envolver o aluno no seu percurso escolar de forma um tanto imprevisível ou desordenada poderá resultar numa repetição de um modelo de funcionamento que o próprio aluno já conhece, de outras esferas da sua vida. Finalmente, não dando tempo para que funcione, uma determinada estratégia de promoção da aprendizagem que até poderá ser correcta e ajustada pode acabar por ser abandonada antes que comece a produzir efeitos.

3.4. Perguntas frequentes

Como dosear a proximidade relacional?

A proximidade relacional não deve ser entendida como uma forte aproximação ao tutorando num registo de igualdade ou horizontalidade. A competência fulcral do professor tutor é a de oscilar entre um registo mais directivo, em que assume o seu papel de educador e orientador, na relação, e um registo mais igualitário, baseado nas semelhanças e na partilha. Proceder a uma oscilação entre estes dois patamares relacionais é, como já se disse anteriormente, o ingrediente essencial de uma relação de tutoria.

Como é que sei, enquanto professor tutor, que uma determinada estratégia que está a ser usada com um aluno e que não está a produzir efeitos deverá ser abandonada, por não ser a mais adequada?

Esta é claramente uma das situações em que o recurso a outros elementos de informação/aconselhamento é fundamental. Partilhar e analisar essa dúvida com outros professores tutores ou com uma figura de coordenação do programa de tutoria na escola é o primeiro passo a dar. Por vezes, um olhar externo e menos comprometido pode ajudar a clarificar a situação. A compatibilidade entre a estratégia em prática e as características do tutorando, tais como interesses ou competências, o questionamento do grau de desafio óptimo que lhe está ser solicitado ou a clarificação de outros factores extra-escolares que possam estar a interferir na adesão a essa estratégia, questionando o próprio aluno ou outros significativos, são linhas de reflexão adicionais para facilitar a tomada de decisão, nestes casos.

4. Como ver para além dos problemas?

Sumário

Os programas de tutoria, nomeadamente no ensino básico e secundário, são muitas vezes encarados como uma forma de compensar relacional e pedagogicamente alunos que, de uma maneira mais ou menos persistente, falham na consecução dos objectivos escolares. Daqui decorre, frequentemente, que a tutoria seja concebida como (mais) uma solução mágica para alunos-problema. O ponto que se segue visa, precisamente, questionar esta ideia. Pretendemos, também, desafiar a noção de que a intervenção seja resumida ao problema, ao seu diagnóstico e a uma discussão circular das suas causas. Em contraponto, e procedendo à compilação de um conjunto de possíveis soluções sugeridas pela literatura e, sobretudo, pela prática, é defendida uma abordagem dos programas de tutoria escolar que ajude a descontaminar as narrativas de défice construídas à volta dos tutorandos e que aborde os mesmos do ponto de vista das soluções a mobilizar.

4.1. *Era uma vez uma história que todos já conheciam*

Uma das formas que temos de conhecer e de compreender a realidade é construir histórias que vamos contando, quer aos outros quer a nós próprios. Percebemos, hoje, que a realidade, como tal, não existe mas é socialmente construída, a partir de múltiplas narrativas trocadas, directa ou indirectamente, entre vários parceiros sociais. Nesta trama de múltiplas comunicações, o comportamento de cada elemento que está em relação é, simultaneamente, estímulo e resposta, isto é, influencia o comportamento do outro e é por ele influenciado, o que confere à vida e ao comportamento humanos uma dimensão essencialmente circular ou responsiva.

A vida é, pois, um contínuo de histórias e a compreensão que dela fazemos faz-se por intermédio das narrativas que construímos (Gergen & Kay, 1996). “Estas narrativas orientam os processos cognitivos mais complexos (e.g., memória, expectativas, auto-percepção), os processos emocionais (e.g., emoções mais salientes, temas emocionais predominantes), as relações interpessoais e a organização de planos para futuro (e.g., projectos)” (Gonçalves & Henriques, 2000: 10). Elas são expressas e suportadas pela linguagem: contrariamente ao que já foi defendido, a linguagem não é, por muito codificada que esteja, um meio neutro de troca de informação; ela pode ajudar a criar narrativas de vida satisfatórias mas pode, também, ajudar a reificar problemas e a

encerrar as pessoas nas suas dificuldades. É, pois, neste enquadramento que se torna importante que o professor tutor, à semelhança de muitos outros profissionais, desenvolva competências que lhe permitam olhar e falar com os alunos de modo diferente do habitual, descristalizando narrativas problemáticas e gerando opções de mudança e crescimento. Tal não significa que se ignorem os problemas ou que se esqueçam responsabilidades; apenas que se olhe e veja para além das falhas e dos défices, o que supõe que se veja diferente mesmo quando se olha para algo que nos parece já demasiado conhecido e escalpelizado.

A este propósito, gostaríamos de contar e reflectir um pouco sobre a *história do lobo rejeitado*:

Era uma vez um lobo que vivia na floresta. Apesar de ter uma aparência assustadora, e de poder parecer perigoso, ele não era mau. No entanto, muitos eram os animais que tinham medo e fugiam dele. Por isso, o lobo sentia-se sozinho e vivia isolado, numa casa longe de tudo e de todos. Quando havia festas ele nunca era convidado e os outros animais faziam saber que se aparecesse seria humilhado e escorraçado.

Um dia, não se conformando mais com esta situação, o lobo resolveu mostrar que não era mau, como pensavam, e aproximou-se de três porquinhos que viviam com a sua avó. Começou por assistir, escondido, às suas brincadeiras. Mas sempre que o viam espreitar, os porquinhos fugiam para casa da avó que lhes dizia para terem muito cuidado com o lobo mau. E assim continuaram todos, durante algum tempo, num jogo de esconde-esconde, de espreita-foge...

Passados uns meses, os porquinhos, sentindo-se adultos, resolveram construir as suas casas. *Cícero*, o mais preguiçoso, construiu uma cabana de palha, pois exigia pouco esforço e tornava-se fresca. *Heitor*, um pouco mais cuidadoso, fez uma casa de madeira, mais resistente. *Prático*, como gostava da casinha da avó e tinha muito medo do lobo, resolveu construir a sua casa com cimento e tijolos.

Enquanto isso, o lobo continuava sozinho, no seu canto. Foi então que pensou que, agora que os porquinhos estavam separados, talvez fosse mais fácil fazer amizade com algum deles. Confiante de que iria finalmente ter um amigo, correu veloz até casa de Cícero e bateu à porta:

- Quem é? – perguntou Cícero.

- Um amigo – respondeu o lobo.

Cícero, percebendo que era o lobo, ficou cheio de medo mas resolveu disfarçar e disse ao lobo que não lhe abria a porta porque estava muito confortável na sua casinha e preferia estar sozinho. O lobo insistiu e Cícero respondeu-lhe que não só

não abria a porta como ele não conseguia entrar. O lobo, magoado, decidiu pregar um susto a Cícero e, de uma só vez, soprou com força em direcção à casinha de palha que logo se desfaz. Cícero correu a esconder-se em casa de Heitor.

O lobo, que não queria desfazer a casa de Cícero mas apenas estar com ele, correu também em direcção à casa de Heitor. Bateu à porta e pediu que o deixem entrar para explicar o que se tinha passado. Heitor e Cícero, cheios de medo, não abriram a porta e mandaram o lobo embora dizendo-lhe que ele não prestava e só os queria comer. O lobo insistiu em que só queria ser amigo para poderem brincar todos juntos mas Heitor respondeu que ele era um falso e que era demasiado fraco para deitar esta casa a baixo. Sentindo-se rejeitado e humilhado, e cheio de raiva, o lobo soprou com força até que a casa de Heitor também se desfez e os manos porquinhos fugiram para casa de Prático.

Já cansado e desesperado, mas não querendo ficar sozinho, o lobo decidiu de novo tentar a sua sorte. Mal bateu à porta ouviu as vozes dos três irmãos a gritarem que se fosse embora. Num acesso de raiva, soprou, soprou mas a casa não se mexeu. Convencido de que ainda podia convencer os porquinhos a serem seus amigos se falasse com eles *cara a cara*, resolveu entrar pela chaminé. Só que, enquanto descia, começou a sentir muito calor e ... uma dor terrível que o fez fugir a sete pés: foi então que descobriu que tinha ficado com o rabo-queimado.

Decidido a nunca mais voltar àquele lugar, fugiu para bem longe, remetendo-se à sua solidão e uivando de dor e de tristeza.

Desta história, conhecemos habitualmente a visão dos três porquinhos, que se sentem ameaçados pelo lobo. Este é visto como perigoso, como falso, como um problema para os irmãos. Nunca nenhum deles, nem nenhum de nós, se lembrou de pensar que mais poderia ser o lobo para além de um animal mau e feroz. Ou que mais poderiam sentir, ou pensar, os três porquinhos para além de quererem viver a vida despreocupadamente e, sobretudo os dois mais novos, de quererem divertir-se à sua maneira. Por isso aprendemos, e repetimos, durante anos, a *história dos três porquinhos* e nunca nos lembramos de que ela podia ser também a *história do lobo rejeitado*.

Esta(s) história(s) permite(m)-nos perceber de que forma as representações que fazemos da realidade constroem essa mesma realidade e de que modo as interacções que desenvolvemos nesse quadro representacional reforçam tais representações. O lobo da(s) história(s) que acabámos de narrar fica sempre só e mau porque nunca consegue que ninguém perceba, nem nunca consegue ele próprio explicar, que quer apenas deixar

de estar sozinho e que quer ter amigos para brincar. Realmente, como poderia este lobo explicar-se e ser visto de outra forma se, durante gerações e gerações, nos habituamos a olhar para o lobo como um animal perigoso e mau?

Também nas narrativas centradas no défice dos alunos, estes, ou as suas famílias, são frequentemente vistos como pouco capazes, eventualmente vítimas de percursos de risco, ou, antes, considerados como preguiçosos, irresponsáveis ou apáticos. No primeiro caso, a tentação é a de gerar movimentos compensatórios, capazes de suprir falhas anteriores. Pelo contrário, a desistência e o abandono marcam o comportamento dos profissionais quando a perspectiva é a da resistência do aluno e/ou família à mudança. Em ambas as situações, nunca se vê para além do problema e este é sempre definido como falha, ainda que num caso o sujeito seja considerado vítima de circunstâncias externas e no outro seja percebido como responsável pela sua situação. A construção de uma (ou mais) narrativa(s) alternativa(s), que possa(m) ser aceite(s) pelos vários parceiros da relação, constituiu-se como uma espécie de “ovo de Colombo”: depois de criada a narrativa alternativa ela parece não só simples como óbvia; o difícil é construí-la. Mas é também na sua construção que está a possibilidade de transformação, de crescimento e de evolução.

4.2. Estratégias para ver para além do problema

O horizonte colocado pelo problema pode funcionar mais como um obstáculo tido por intransponível do que como um desafio, sobretudo quando se trata de narrativas cristalizadas numa concepção muito marcada de defeito ou incapacidade do tutorando. Estratégias simples, como as que são de seguida adiantadas, desde que devidamente repetidas e introduzidas nas rotinas da relação tutorial, permitem uma mudança do enfoque do porquê para o como, o mesmo é dizer, do problema para a solução.

- **Definição de planos de acção baseados na identificação de recursos e competências do tutorando** – muitas vezes, a definição de planos de acção em meio escolar parte de um diagnóstico do problema e da inquirição (por vezes exaustiva e redundante) das suas causas. No momento em que se pretende implementar um plano de acção, com definição de objectivos e acções concretas, a sua orientação a partir de um diagnóstico (exclusivo) do problema acaba por dificultar o conhecimento e posterior amplificação de estratégias baseadas em competências já existentes no tutorando ou em recursos pessoais ou sociais (e.g. pessoas da família alargada) que poderão ser mobilizados para esse efeito.

Acrescente-se que, nesta perspectiva, a concepção de respostas fica na dependência do professor tutor, em vez de favorecer uma potencialização de forças já existentes e, portanto, conhecidas e dominadas pelos próprios tutorandos. O exemplo seguinte ilustra uma intervenção feita na Escola Básica 2/3 de Vialonga, em que professores tutores e conselho de turma partiram da identificação de competências e recursos para proceder à definição de um plano de acção:

Num determinado conselho de turma, decidiu introduzir-se um conjunto de mudanças na análise de casos, que era feita com regularidade. Essa necessidade surgiu depois da directora de turma ter frequentado uma acção de formação sobre tutoria, promovida pela metodologia *TOTAL*. Nessa formação, foi particularmente relevante para ela a inversão do foco de intervenção do problema para a solução, aquando da análise de situações concretas de insucesso escolar. Lembrando-se dos casos que foram trabalhados na própria formação, a directora de turma propôs um novo modelo de proposta de intervenção individual. O mesmo começava com a descrição sucinta do caso e o facto que determinava a sua discussão mais aprofundada. Ao ser definido o plano de intervenção, o conselho de turma passou a ser desafiado a começar por identificar os recursos (pessoais, sociais, familiares, escolares) ou competências existentes na situação. Seguidamente, e no intuito de favorecer o trabalho cooperativo, professor tutor e professores do conselho de turma identificavam, igualmente, que recursos significativos tinham para oferecer, no sentido de melhorar o desempenho escolar do aluno em questão. Só na sequência destas duas etapas iniciais eram definidos objectivos e estratégias a desenvolver, de modo a que uns e outras pudessem ser o mais congruentes possível com os recursos e competências existentes na situação.

- **Identificar estratégias que anteriormente foram bem sucedidas na mudança de comportamento do aluno** – no âmbito da tutoria escolar, uma estratégia que poderá revelar-se útil é a monitorização de acções desenvolvidas com o tutorando, ou espontaneamente iniciadas por este, que conduziram a bons resultados. Os cursos de acção assim identificados são, no fundo, aqueles que denotam melhor prognóstico, visto que são conhecidos, dominados e passíveis de auto-reforço, por parte do tutorando, tendo em conta sucessos anteriormente obtidos. Paralelamente, esta poderá ser uma forma particularmente útil de fazer baixar a resistência ou ambivalência do tutorando em relação à concretização de

um determinado objectivo, uma vez que o professor tutor parte de um atributo ou de um exemplo de sucesso do próprio aluno e não da imposição externa de soluções.

- **Amplificação e reforço social dos episódios de sucesso** – é fundamental que o sucesso não fique reduzido à relação dual professor tutor/tutorando. Implementar formas de dar a conhecê-lo a pares do tutorando, à comunidade escolar em geral, à família e a outras pessoas significativas para os tutorandos é fundamental para que uma nova história possa tornar-se viável e sólida. De notar que os modos/formas de reforçar os progressos são múltiplos (*vidé supra*, II Parte, ponto 3). O exemplo seguinte, que nos é oferecido por uma professora tutora da Escola Básica 2 Gaspar Frutuoso, no concelho da Ribeira Grande, denota como a amplificação e reforço social do sucesso é um processo por vezes longo, tortuoso e muitas vezes sujeito a avanços e recuos.

“Era uma vez...

Decorria o ano lectivo de 2008/ 2009, na Escola Básica 2 Gaspar Frutuoso, concelho de Ribeira Grande, quando uma menina de dez anos de idade, chamada Anabela, chamou, por demais, a nossa atenção.

Era uma autêntica *maria-rapaz* que, para fazer jus ao historial do seu 1º ciclo, se encarregou, logo no início do ano, de pôr os cabelos em pé às funcionárias da tal escola. Fez, ainda, com que a directora de turma pensasse que era parecida com o Padre António Vieira devido aos “sermões” que lhe dava. Anabela incutia medo aos colegas que com ela brincavam... ou que com ela não queriam brincar. Não importava, Anabela mandava, ou a bem ou a mal.

E as aulas, como eram? Para a Anabela, muitas vezes eram um mero palco para as suas macaquices. Uma mosca que conseguia esgueirar-se na sala, as cores garridas da lancheira ou a mochila da cadeira ao lado, um lápis do colega a cair, uma conversa do professor ou um comentário de um colega, o recreio prolongado e, consequentemente, o regresso atrasado à sala, tudo servia para a Anabela conseguir o seu objectivo: perturbar a aula.

E quando os dias eram aborrecidos?

E quando o sol brilhava?

E quando a bola do colega, ou a que ela própria trazia de casa, era mais apetecível do que aturar os professores?

A Anabela faltava, claro.

Foram muitas as vezes que as funcionárias da Escola chamaram a directora de turma, e sua tutora também (porque a turma onde estava a Anabela estava englobada na aplicação da metodologia *TUTAL*), para reclamarem do comportamento agressivo da *Zana*, _ “sim, senhora, aquela que tem o cabelo assim” – e puxavam o próprio cabelo para exemplificarem o cabelo desgrenhado, porque, é verdade, até o próprio cabelo da Anabela era rebelde!

Foram muitas as vezes que colegas, a chorar, se queixaram dos *enxota-moscas* que ela lhes dava, e ela a rir, a gozar, e a chamá-los de queixinhas.

Até que passados uns dias, umas semanas, uns meses até, e após diversas conversas com a mãe e encarregada de educação, alguns castigos em casa e na escola e, até uma conversa com a vice-presidente do Conselho Executivo, a Anabela foi revelando a faceta que “a ferros” escondia.

A meiguice que a mãe e a directora de turma e professora tutora insistiam em dizer que existia dentro dela começou a vir ao de cima e a Anabela começou a sorrir, sem ser apenas para escarnecer; as brincadeiras com os colegas deixaram de acabar sempre em agressões e choros, as aulas começaram a mostrar-se mais interessantes do que ela pensava; afinal, havia mais gente que gostava dela para além da sua própria família.

E, de repente, mas não num repente, a avaliação do comportamento da Anabela e da sua aprendizagem começou a mostrar os frutos do trabalho que estava a fazer-se com aquela aluna e de uma avaliação negativa ela passou a obter resultados muito bons. A Anabela começou a revelar maior interesse pelas aulas, estando mais atenta, passou a intervir, muitas vezes, espontaneamente e com muita correcção, começou a trazer para as aulas trabalhos realizados por iniciativa própria, em casa, o relacionamento com os colegas progredia em excelentes condições, participou nas actividades da turma e em outras promovidas pela Escola com muito empenho e dedicação...

Após muitas conversas com a Anabela, muitas reprimendas e desabafos, muita partilha de reclamações e sugestões, sessões de tutoria e supervisão, de muitas dores de cabeça, eis que surgiu uma nova Anabela, até de cabelo cortado.

No final do ano foi nomeada pelo conselho de turma como a segunda melhor aluna, pela evolução e melhoria reveladas ao nível das suas atitudes e postura dentro e fora da sala de aula, o que se traduziu, indubitavelmente, em melhores resultados escolares.

Excelente para uma *Zana*, não?

E esta, *hein?*”

- **Consideração do aleatório como sendo um potencial de estratégias virtuosas**

– Nem sempre as soluções que permitem olhar para além dos problemas se tornam acessíveis a partir de abordagens estruturadas em contexto de acompanhamento e supervisão de professores tutores ou de discussão entre docentes. É frequente um acontecimento inesperado, ou uma acção perfeitamente aleatória, produzir o resultado esperado. O professor tutor deve, por isso, estar atento àqueles pequenos fenómenos que, subitamente, têm implicação no comportamento e no investimento escolar do tutorando. Uma vez detectado, o mesmo deve ser amplificado, no sentido da sua utilização ser mais frequente ou programada. A narrativa seguinte, de um caso da Escola Secundária da Baixa da Banheira, ilustra, precisamente, de que modo o aleatório pode ser mobilizado no âmbito da intervenção do professor tutor.

“Quando chegou a Portugal, em Outubro de 2006, vindo de Cabo Verde, o José foi integrado numa turma de 8º ano, turma essa com um bom aproveitamento, de um modo geral, e um comportamento bastante razoável. De imediato começou a perceber-se que algo não estava bem. O José tinha atitudes de grande incorrecção dentro da sala de aula e, muitas vezes, decidia mesmo que não queria estar lá dentro e saía por sua própria iniciativa. Entretanto, semeava também a rejeição de alguns dos seus colegas, em especial de algumas raparigas que ele provocava, frequentemente. Na altura, quando o Director de Turma falava com o José em particular, rapidamente podia passar de ser respondão e até grosseiro para o silêncio e mesmo para um fluxo abundante de lágrimas.

O Director de Turma contactou o Centro de Saúde local, narrando todos os factos e solicitando algum tipo de ajuda. De imediato foi marcada uma consulta para o José. Ele chegou a ir a essa consulta onde devia ser avaliado/observado pela psicóloga dessa unidade de saúde (a escola em que ele se encontrava não tinha SPO). Porém, o aluno recusou-se permanentemente a estar com a psicóloga, alegando que não era maluco e que não tinha nada que ser tratado. De acrescentar que mais ninguém conseguiu convencê-lo a ir ao Centro de Saúde, mesmo que fosse apenas para tomar as vacinas. Numa estratégia concertada entre o Director de Turma, a escola em geral, a mãe do José e a psicóloga em causa, conseguiram que o mesmo fosse finalmente avaliado pela psicóloga, tendo esta tido que o fazer na própria escola.

Os problemas, durante esse ano lectivo, foram agravando-se, em casa e na escola, e outras entidades, como a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, foram envolvidas. Por esta altura, já em Janeiro de 2007, surgiu na turma um primo seu, o Bruno, aluno bem comportado, órfão de pai, com uma mãe de ascendente fortemente positivo sobre ele. O Bruno começou a passar mais tempo com o José e foi clara, nessa altura, a boa influência que ele exercia sobre aquele jovem até aí indisciplinado. A influência do Bruno sobre o José era tal que chegaram mesmo a acontecer momentos de sala de aula em que aquele lhe chamava a atenção e este acatava as suas reprimendas. Ao fim de algum tempo, no entanto, o José começou de novo a faltar às aulas e aí tudo piorou, acabando depois o aluno por não conseguir passar para o 9º ano.

Dois anos lectivos volvidos, o José volta a estar matriculado na mesma escola, ainda no 8º ano. Os problemas surgiram desde o primeiro dia de aulas, com particular incidência, nessa altura, nas aulas leccionadas por nós, suas professoras tutoras. O José procurava constantemente o melhor momento para ser posto fora da sala, era muitas vezes incorrecto, em especial para com as raparigas, particularmente fora da sala de aula, e era muito perturbador à entrada da sala.

Ao lembrarmo-nos da sua relação com o primo em anos lectivos anteriores, decidimos investigar o porquê daquele ascendente tão forte do Bruno sobre o José. A ligação estabeleceu-se naturalmente quando o José veio viver para Portugal. A mãe do Bruno é uma “mulher de armas” que conseguia ter uma autoridade forte perante o José. Além disso, havia uma relação muito próxima com o primo. A amizade entre os dois começou de maneira fortuita, simplesmente porque um dia o José pediu boleia ao Bruno quando vinha para a escola. O José vinha sentado no quadro da bicicleta do Bruno e assim acontecia quase todos os dias. Tentando explorar estes factos, as professoras tutoras conversaram com o Bruno. Ele veio de propósito à escola, pois tinha ido para outro estabelecimento de ensino mais próximo de casa, para que tivéssemos uma conversa. Durante a conversa, o Bruno ficou a saber do comportamento do primo. Dada a relação que mantinham, foi-lhe pedido que interviesse junto do José, no sentido de chamar-lhe a atenção para a necessidade de corrigir o seu comportamento, e também porque havia um forte receio de que ele abandonasse a escola, acabando por aprender a ser pior ainda. Não se sabe o que foi que o Bruno ou a mãe deste disseram ou fizeram ao José, mas o que é certo é que aluno, nas nossas aulas (Francês e Inglês), passou a ter um comportamento, diríamos, quase exemplar - trabalha, participa espontaneamente, pede para esclarecer dúvidas, quer melhorar a pronúncia, pede desculpa se o chamamos à atenção... um José que nunca tínhamos conhecido!”

4.3. Reenquadramento de narrativas demasiado saturadas

Uma das estratégias mais importantes na perspectiva de transformar histórias sobrecarregadas pela dominância do problema, normalizando-as e reforçando a sua aceitação e viabilidade sociais, é o reenquadramento. O reenquadramento pode ser definido como a arte de criar um novo quadro, ou enquadramento, para a mesma *realidade* (Watzlawick, Weakland & Fish, 1994). Como se sabe, a realidade objectiva não existe, é antes fruto de uma construção. Os problemas instalam-se pela cristalização de uma construção definida como problemática. Os processos escolares de alunos-problema são o exemplo dessa construção que vai rigidificando a história de uma criança/jovem, parecendo tornar inviável a sua modificação. A transformação das situações-problema decorre da modificação da visão que sobre elas podemos ter, nomeadamente pela introdução de novas pontuações ou focalizações. Imaginemos um aluno que é conhecido pela sua falta de atenção, sendo habitualmente apelidado de desatento. Embora ele próprio reconheça que gostaria de estar com mais atenção, reenquadraremos esta situação se, em vez de falarmos da sua incapacidade de estar atento, lhe pedirmos, por exemplo, que nos explique como consegue *passar tão bem a perna* à sua vontade de escutar o que os outros dizem ou se lhe dissermos que estamos admirados com a sua capacidade de estar tão atento que nunca deixa de estar desatento. Podemos também reenquadrar a agitação do aluno agradecendo-lhe a forma como ele nos fez perceber que tínhamos de explicar melhor aquela matéria sem, contudo, nos pôr em questão dizendo que não tínhamos sido claros nessa explicação (Alarcão & Simões, 2008).

Contrariar um processo escolar que resulta de um determinado comportamento do aluno, mas também das visões que toda a comunidade escolar vai desenvolvendo acerca do mesmo, exige persistência, um conhecimento aprofundado das características da criança/jovem e, acima de tudo, imaginação. Dado que esta é talvez a estratégia que depende mais das singularidades de cada tutorando e da criatividade do tutor, mais do que de um conjunto de estratégias padronizado, cremos que um bom exemplo, resultante da prática de tutoria na Escola Secundária Vitorino Nemésio, ajuda a ilustrar, com maior acuidade, como pode ser utilizado o reenquadramento.

O Alexandre era um jovem formando do curso de serralharia mecânica. A sua escolha por esta área profissional não fora muito convicta. O seu grande interesse

era a agricultura e a pecuária e a frequência deste curso fazia parte de um projecto pessoal bastante claro: concluir o 9º ano de escolaridade.

Com o início do curso, o desinteresse do Alexandre começou a colocar alguns problemas. O seu aproveitamento na componente sócio-cultural do curso era razoável. Contudo, na componente tecnológica, o Alexandre não investia em melhorar as suas competências. Tudo lhe parecia demasiado exigente ou demasiado desinteressante. O seu professor tutor, que era simultaneamente o docente da área tecnológica, encontrou um dia o meio perfeito para reenquadrar o seu (des)interesse. Sabendo que o aluno tinha bastante gosto pela terra e pelos animais, convidou-o a ajudá-lo no desenho de um ferro para uma casa agrícola e, depois, a forjar o ferro na oficina, durante as aulas. O projecto contaria para a avaliação. O Alexandre entusiasmou-se e ainda mais entusiasmado ficou quando percebeu que teria o seu nome inscrito no trabalho, como autor. No final, o dono da casa agrícola enviou mesmo uma carta a agradecer o seu empenho e o de alguns outros colegas que, entretanto, se associaram àquele projecto.

Daí em diante, o professor tutor percebeu que havia ali um meio simples de mobilizar o Alexandre para a formação em serralharia. A maneira de perpetuar esse efeito foi trazendo para a oficina pequenas alfaias agrícolas, para que fossem reparadas durante as aulas. O Alexandre era sempre destacado para esse tipo de trabalho. Quase sem que o percebesse, ia adquirindo os conhecimentos que outrora recusara. E, desta forma, tutor e tutorando descobriram como o desinteresse (pela serralharia mecânica) pode ser uma forma de revelar que não se quer esquecer um interesse particular (a agricultura e a pesca), tantas vezes inscrito na história familiar, a menos que os dois se tornem aliados (utilização da serralharia na área da agricultura e pecuária).

4.4. Perguntas frequentes

Quais são as maiores ameaças ao processo de transformação de histórias, com base numa abordagem centrada nas soluções?

Quanto a nós, as maiores ameaças, a este nível, são a falta de concertação entre os diversos agentes (nomeadamente, professores) e o peso dos processos escolares. Relativamente à falta de concertação, este aspecto constitui-se como uma dificuldade uma que vez que processos de mudança consistentes carecem de abordagens coerentes e estáveis. Ora, sabe-se que num contexto de funcionamento em que intervém uma multiplicidade de pessoas nem sempre as acções são consistentes, variando de sujeito

para sujeito. Quando aludimos ao peso dos processos escolares falamos, em particular, de como, à medida que o tempo vai passando, as histórias tendem a sedimentar-se em torno de um determinado eixo organizador. Se esse eixo é o do defeito, daqui resulta que a consulta dos processos escolares revela, em grande medida, a incompetência, o fracasso e o insucesso do aluno. Para um conselho de turma ou para um professor tutor, a consulta do historial do aluno nem sempre oferece, no imediato, ideias sobre competências ou mais-valias que possam ser indutoras de mudança.

5. Como apoiar os tutores?

Sumário

Uma das dimensões mais descuradas na montagem de programas de tutoria escolar é o acompanhamento e supervisão das actividades dos professores tutores. A inexistência de uma retaguarda de reflexão, reenquadramento de expectativas e preocupações, formação em continuidade ou análise aprofundada de caso, baseada numa abordagem centrada nas soluções, constitui-se como uma lacuna frequente nos programas de tutoria desenvolvidos em escolas, sejam os modelos tutoriais exclusivamente baseados em relações individuais professor tutor/tutorando ou no cruzamento de diversas modalidades de tutoria.

Este ponto apresenta algumas soluções para a operacionalização do acompanhamento e supervisão dos programas de tutoria escolar, sinaliza as respectivas vantagens e ainda os riscos que lhe são inerentes. São também aduzidos os requisitos que, em nosso entender, são indispensáveis à sua implementação.

5.1. A importância do acompanhamento e supervisão de programas de tutoria escolar

Como foi já referido anteriormente, as boas práticas de tutoria envolvem, entre outros aspectos, mecanismos de acompanhamento e supervisão regular do trabalho do professor tutor (Dubois et al., 2002; Randolph & Johnson, 2008). A necessidade dos programas de tutoria escolar preverem espaços de reflexão e de partilha sobre a prática que vai sendo desenvolvida é fundamental em diversas vertentes.

Ao nível da abordagem de casos, o acompanhamento/supervisão desta forma de intervenção pedagógica poderá facilitar e promover visões alternativas ou reenquadramentos sobre uma determinada situação problemática (*vide supra*, II Parte, ponto 4). Nesta perspectiva, os mecanismos de acompanhamento e supervisão de professores tutores afiguram-se particularmente válidos nos casos relativamente aos quais o professor tutor se julga incapaz de sair de uma narrativa demasiado saturada pelo problema. De forma complementar, um contexto de acompanhamento/supervisão favorece uma busca co-construída e a definição de estratégias específicas de resposta para uma situação que parece necessitar de uma atenção redobrada ou diferenciada. Finalmente, dependendo da natureza do programa em causa e dos seus objectivos, o acompanhamento e supervisão da tutoria escolar poderá servir como um meio de acesso a outros recursos comunitários que sejam significativos para o sucesso do tutorando na

escola e para a sua formação pessoal. Com efeito, as práticas de tutoria escolar conhecidas evidenciam que um eixo de ligação entre a tutoria escolar e a comunidade poderá ser útil na definição de canais de comunicação entre a escola e outras entidades, nomeadamente aquelas cuja intervenção é de natureza social, implicando um trabalho de base com as famílias dos tutorandos (Alarcão & Simões, 2008).

Numa perspectiva mais global, o acompanhamento e supervisão do trabalho dos professores tutores oferece outras potencialidades. A recorrência destes espaços, devidamente programada, poderá facilitar um treino de competências (nomeadamente de competências do Saber-fazer), aplicado a casos concretos ou até a temas específicos. Em situações especialmente complexas, o acompanhamento e supervisão de um programa de tutoria escolar poderá constituir-se, também, como um espaço de contenção para os professores tutores em que, numa lógica de partilha, se ventitam emoções e preocupações inerentes à vivência de uma relação pedagógica próxima e se reenquadram as mesmas nas prioridades do programa em curso. Nesta acepção, a coordenação do programa poderá dar contributos importantes no que concerne à regulação dos limites relacionais, dado que uma visão externa é, bastas vezes, valiosa no sentido de equacionar esta questão (*vide supra*, II Parte, ponto 2.4.1.). Por fim, saliente-se que a existência deste contexto é facilitadora da implementação de momentos de avaliação (individuais e/ou em grupo) destinados à definição de acções de melhoria do próprio programa de tutoria.

5.2. *A estruturação do acompanhamento e supervisão de programas de tutoria escolar*

A estruturação do acompanhamento e supervisão de programas de tutoria escolar pode assumir muitas formas ou modalidades. Randolph e Jonhson (2008) aludem a, pelo menos, quatro formas distintas de operacionalização desta vertente dos programas de tutoria: a) monitorização da relação professor tutor/tutorando; b) supervisão individual do professor tutor; c) grupo de pares (na qual os professores tutores se ajudam mutuamente na definição de soluções a implementar); d) formação contínua de professores tutores (ao longo da aplicação do próprio programa). Outros modos de organização apontam para a definição do acompanhamento e supervisão de actividades de tutoria numa vertente de formação inicial, seguida de formação contínua (Alarcão & Simões, 2008). Visões complementares são possíveis, havendo estruturas de acompanhamento e supervisão de professores tutores que privilegiam a conjugação de modalidades informais (baseadas no contacto telefónico, *e-mail* e/ou com base numa

plataforma *on-line*) e modalidades formais (remetendo para contactos presenciais e regulares)⁹.

Independentemente das tipologias que poderão ser estruturadas em torno deste tópico e das funcionalidades que cada modalidade de acompanhamento e supervisão de professores tutores poderá operacionalizar, será de salientar que: a) a organização do acompanhamento e supervisão de professores tutores varia consoante as orientações estabelecidas por cada programa de tutoria escolar; b) embora cumprindo funções distintas, parece-nos viável afirmar que a aplicação conjugada de diversas formas de acompanhamento se apresenta como um modo potencialmente mais eficaz de fazer face a potenciais dificuldades e à sua complexidade.

Algumas condições prévias à implementação do acompanhamento e supervisão de professores tutores merecem ser analisadas, ainda que de uma forma panorâmica, antes da sua discussão mais pormenorizada.

5.2.1. Condições de operacionalização do acompanhamento e supervisão de professores tutores

A operacionalização do acompanhamento e supervisão de professores tutores pressupõe o cumprimento de alguns requisitos de base.

O primeiro deles diz respeito à formação dos professores que irão desenvolver funções como tutores. A preexistência de um momento que clarifique o que se pretende da acção de um professor tutor é condição *sine qua non* para o sucesso dos programas de tutoria escolar e está identificada como uma das características das boas práticas na área.

A formação inicial de professores tutores deverá facilitar: a) o entrosamento entre todos os participantes no programa, nomeadamente, os professores tutores, os representantes de órgãos de gestão e os coordenadores; b) o conhecimento do perfil de competências do professor tutor; c) a clarificação dos objectivos a atingir; d) o trabalho de estratégias gerais em áreas nucleares de acção (e.g. comunicação interpessoal, estratégias motivacionais); e) a definição de métodos de planificação do trabalho a implementar.

⁹ A organização deste ponto, nos sub-pontos seguintes, irá respeitar esta sugestão de organização de actividades formais e informais de acompanhamento e supervisão de professores tutores.

Idealmente, a formação deverá decorrer com a antecedência suficiente, em relação ao início do ano lectivo, para que as práticas de tutoria possam ser devidamente absorvidas pelos professores tutores. A partir dessa altura, deverão ficar estabelecidas vias de comunicação entre coordenadores, órgãos de gestão e professores tutores para ultrapassar pequenas barreiras que possam colocar-se à implementação do programa de tutoria.

Um segundo requisito prévio à entrada em funcionamento das actividades de acompanhamento e supervisão de professores tutores é a definição do modelo de coordenação e das pessoas que irão desempenhá-lo. A existência de um coordenador dos professores tutores decorre da necessidade de haver um elemento diferenciado em termos de conhecimentos técnicos (e.g. psicólogo escolar) ou de um professor com mais experiência do trabalho na área da tutoria que possa não só ajudar os colegas mais novos, mas também coordenar o próprio programa realizado na escola. Por outras palavras, o coordenador dos professores tutores deverá ser alguém com conhecimentos úteis na área ou que tenha já experiência do trabalho de tutoria e seja reconhecido pelos seus pares (nomeadamente, ao nível das suas qualidades de coordenação e do seu saber teórico-prático no que toca às competências do professor tutor). De seguida, elencamos aquelas que, em nosso entender, deverão ser as funções básicas de um coordenador de actividades de tutoria escolar (Alarcão & Simões, 2008):

- ✓ promover e apoiar a divulgação do trabalho de tutoria;
- ✓ participar na selecção anual dos (novos) professores tutores, de acordo com o processo definido pela escola;
- ✓ participar na formação inicial dos professores tutores;
- ✓ acompanhar o trabalho dos professores tutores, tanto no que diz respeito à definição da planificação de actividades (que concretizam os objectivos e actividades dos professores tutores para cada ano lectivo) como no que respeita ao processo de acompanhamento e supervisão (e.g. organização de reuniões de supervisão, *vide infra*, II Parte, ponto 5.2.2.);
- ✓ dar *feed-back* aos professores tutores sobre a forma como estão a desempenhar o seu papel e a concretizar os objectivos que subjazem ao trabalho de tutoria;
- ✓ facilitar a coordenação entre os professores tutores e os decisores da escola, como coordenadores de programas ou directores dos estabelecimentos de ensino.

Para desempenhar estas funções, consideramos recomendável que, nos casos em que o coordenador dos professores tutores seja um docente, este não assuma, simultaneamente, as funções de professor tutor, de forma a poder mais facilmente organizar as tarefas inerentes ao acompanhamento e supervisão do programa.

Para a realização das suas tarefas de coordenação e de apoio aos professores tutores é também crucial que seja atribuído ao coordenador um horário específico para esta missão. Tratando-se de um docente, sugere-se que o horário não lectivo do mesmo seja oficialmente preenchido com estas tarefas, dada a multiplicidade de acções que as mesmas poderão envolver. Apesar desta pré-definição de tempos de acompanhamento de professores tutores, é importante salientar que o coordenador terá que estar disponível sempre que for solicitado pelos mesmos no sentido de os ajudar a resolver uma situação crítica que possa, entretanto, surgir. Outras formas de organização do tempo, encontradas pelas escolas, dentro da sua autonomia nesta matéria, são não só admissíveis como recomendáveis.

5.2.2. Acompanhamento e supervisão formal de actividades de professores tutores

O acompanhamento e supervisão formal de actividades de professores tutores passa, essencialmente, por momentos calendarizados de encontro presencial. De um modo geral, o acompanhamento e supervisão da tutoria, nestes termos, visa fazer um balanço das actividades realizadas e, sobretudo, discutir, em profundidade, casos que primam pela sua especial complexidade.

O modelo de trabalho seguido nesta modalidade de acompanhamento e supervisão das actividades escolares é aquele que é extensamente apresentado na II Parte, ponto 4. Por outras palavras, considerando a escarpelização que é feita dos casos na supervisão desenvolvida nestes termos, o objectivo é promover visões alternativas ou reenquadramentos (em situações relativamente às quais o próprio professor tutor já não consegue libertar-se da narrativa problemática). Em alguns momentos, dependendo da forma como cada escola organiza o seu programa de tutoria, as reuniões de discussão de caso poderão ser intercaladas com outros momentos centrados na continuação do treino de competências (nomeadamente de competências do Saber-fazer). Deste modo, seja pela ponderação das estratégias que poderão ser bem sucedidas na abordagem com um tutorando, seja pela discussão sobre temáticas específicas (e.g. violência na escola), considera-se que o acompanhamento e supervisão assim organizados se aproximam de uma espécie de formação contínua.

Sempre que necessário, e numa lógica de colaboração com a rede de serviços da comunidade, representantes de outras entidades poderão estar presentes nas reuniões (Centro de Saúde, Segurança Social, etc.), nomeadamente aqueles que estarão ou poderão vir a estar implicados no acompanhamento de alguns dos tutorandos ou respectivas famílias. Desta forma, os vários técnicos envolvidos (ou a envolver) poderão ter uma visão conjunta das potencialidades e dificuldades colocadas pela situação em causa, bem como articular melhor as suas próprias intervenções.

Em termos de operacionalização, e no âmbito daquilo que são as suas funções, cabe ao coordenador definir um plano de reuniões, por período ou anual, convocá-las, propor uma agenda para o encontro, em função dos pedidos de professores tutores sobre temáticas ou casos a abordar, e garantir que anteriormente à reunião algum trabalho prévio é feito, mormente em termos de descrição de caso, no sentido de garantir a rentabilização da reunião. Considera-se que um tempo máximo de duas horas deve ser o padrão a seguir para este tipo de encontros.

A gestão de tempos e calendários é a principal adversidade que se coloca às actividades de acompanhamento e supervisão formal de actividades. Introduzir mais um tempo de reunião no horário dos professores tutores pode ser um aspecto que envolve alguma complexidade. A possível consideração das mesmas como uma função dentro dos tempos não lectivos tem sido uma das soluções adoptadas por algumas escolas para contornar, dentro do possível, esta dificuldade. Por sua vez, a gestão do próprio tempo da reunião exige do coordenador um equilíbrio, por vezes precário, entre a necessidade de oferecer alguma contenção para as dúvidas e expectativas dos professores tutores e a definição de um plano de trabalho para os casos discutidos.

Para além das questões temporais, uma dificuldade recorrente nas reuniões de supervisão é a adopção de um modelo de discussão que, habitualmente, não está focado nas soluções. Como foi já afirmado anteriormente (*vide supra*, II Parte, ponto 4), a discussão redundante das causas mitiga a capacidade de encontrar soluções e, sobretudo, de encontrar recursos e competências que se revelem efectivamente úteis. Daqui poderá resultar um balanço negativo dos encontros, nomeadamente da sua utilidade, perante a incapacidade de definir acções concretas.

5.2.3. Acompanhamento e supervisão informal de actividades de professores tutores

Muitos dos casos remetidos pelos professores tutores poderão exigir uma resposta que não é compatível com o calendário de encontros definido para o programa

de tutoria, numa dada escola. De maneira a evitar, por um lado, que as dúvidas sobre como intervir se arrastem e, por outro, que a intervenção não seja feita em tempo útil, é importante que alguns outros mecanismos sejam operacionalizados. Uma resposta complementar ao acompanhamento e supervisão formal, de cariz presencial, poderá passar pelo uso de modalidades de comunicação informal, através de ferramentas tais como *e-mail* ou telefone. Os contactos estabelecidos, por estas vias, poderão favorecer a discussão de caso, a recolha e devolução de informação lacunar ou a definição de estratégias de abordagem imediata. A intervenção no curto prazo é, de resto, a grande potencialidade do recurso a estes meios de comunicação informal, nomeadamente quando os objectivos da intervenção passam por contribuir para a diminuição de problemas como o absentismo ou o abandono escolar. O exemplo narrado de seguida, apresentado por professores tutores da Escola Secundária Vitorino Nemésio, demonstra como a existência de formas de contacto permanentes, neste caso, com as figuras de supervisão disponibilizadas no quadro da implementação da metodologia *TUTAL*, pode contribuir para a resolução (quase) imediata de soluções, por vezes envolvendo terceiros.

O curso de serralharia mecânica ia a meio do 1º período e o João e o Afonso tinham já acumulado muitas faltas, sobretudo no espaço de duas semanas. Por vezes, os dois alunos saíam juntamente da escola, durante manhãs ou tardes inteiras, e eram vistos a circular pela cidade, à hora das aulas. A falta de assiduidade parecia ser apenas um sintoma de um problema mais vasto. Em contactos com os pais dos alunos verificava-se que existia alguma negligência dos mesmos quanto a questões de supervisão comportamental dos educandos. Algumas diligências tinham sido já desenvolvidas pelos professores tutores. Individualmente, com os alunos, tinham sido já analisadas questões de potencial desinteresse bem como de projecção temporal futura dos jovens. Nos contactos com as famílias, tinham sido reforçados bons desempenhos na componente sócio-cultural do curso, dado que, efectivamente, tanto o João como o Afonso revelaram um bom aproveitamento na primeira ronda de testes.

Analisados os casos em reunião de supervisão, achou-se pertinente perceber se as famílias dos tutorandos eram acompanhadas a nível social e se esse acompanhamento implicava medidas escolares. Nesse sentido, a Segurança Social, parceira do projecto que deu origem à metodologia *TUTAL*, foi contactada. Especificamente, foram abordadas as técnicas responsáveis pelo acompanhamento das famílias em causa. Verificou-se que a situação recente era desconhecida e da

troca de visões sobre o caso, a hipótese de um défice de supervisão comportamental dos tutorandos em causa pareceu ganhar solidez. No espaço de uma semana foram despoletadas, através da escola e das técnicas da Segurança Social, uma série de acções. Além de visitas domiciliárias dos técnicos sociais a casa das famílias para melhor apuramento da situação e verificação de potenciais dificuldades que necessitavam de ser trabalhadas, os encarregados de educação deslocaram-se, igualmente, à escola. Algumas medidas foram implementadas: a) no caso do João, a irmã mais velha, que tinha um ascendente forte sobre o tutorando, passou a substituir informalmente a mãe nos contactos com a escola; b) no caso do Afonso, detectou-se que algumas das faltas da parte da manhã se deviam, também, ao facto do mesmo prestar ajuda a um irmão portador de deficiência, na ausência da única figura adulta da família, a mãe, que trabalhava; especificamente, o serviço social que o apoiava, diariamente, nem sempre chegava a horas a casa do jovem, levando a que este perdesse o transporte, motivando a intervenção da Segurança Social para que esse mesmo serviço fosse regularizado; c) individualmente, os tutorandos, nas semanas seguintes, beneficiaram de contactos adicionais dos professores tutores, num reforço da monitorização do seu comportamento.

Até ao final do 1º período, os problemas de assiduidade foram, paulatinamente regularizados, embora continuassem a existir faltas pontuais, sobretudo no caso do João. A partir do 2º período e até final do ano, tanto o Afonso como o João não tiveram mais faltas injustificadas.

Apesar das vantagens evidentes de informalizar os mecanismos para fazer face a uma situação problemática, esta abordagem comporta, também, riscos importantes. O maior deles prende-se com a excessiva dependência dos professores tutores em relação à coordenação, na operacionalização de acções. Este risco é particularmente sério se os professores tutores não tiverem beneficiado de uma formação inicial que os enquadre nas funções a desempenhar e/ou se a pessoa com funções de coordenação não devolver a responsabilidade por certas acções, perfeitamente exequíveis, aos próprios tutores. Uma maneira adicional de contornar este risco inerente à supervisão e acompanhamento das actividades de tutoria escolar pode ser a criação de grupos de discussão ou de reflexão dinamizados e supervisionados pelos próprios professores tutores. Trata-se de uma espécie de tutoria feita por pares que, embora sendo menos comum, poderá revelar-

se útil ao nível da partilha de dúvidas, da definição de soluções e do exercício de uma autonomia crescente.

Os riscos da informalização da coordenação de programas de tutoria podem ser, também, compensados através da criação de plataformas *on-line*. Estas podem revelar-se como uma solução particularmente interessante, sob diversos pontos de vista. Por um lado, face às incompatibilidades de horário entre diferentes professores tutores de uma escola, a existência de uma plataforma *on-line* poderá garantir a partilha de informação e de experiências de uma forma que não está condicionada por aspectos temporais. Este tipo de ferramenta poderá ter, ainda, o valor acrescido de permitir a troca de práticas entre professores tutores de diferentes escolas. A metodologia *TOTAL* adoptou este tipo de solução como auxiliar do processo de acompanhamento e supervisão, até para debelar a dificuldade da dispersão geográfica das escolas abrangidas pela experiência, com a vantagem de divulgar a terceiros a experiência que vai desenvolvendo¹⁰. Além destas mais-valias genéricas, o acompanhamento e supervisão de professores tutores, com base num ambiente virtual, consubstancia uma certa identidade do próprio programa. Por outras palavras, desde que devidamente dinamizada (introdução de conteúdos diversos, *feed-back* a pedidos de professores tutores sobre como organizar determinadas actividades, publicação de pequenas narrativas sobre boas práticas e informação imediata aos participantes, sempre que é publicado um conteúdo), uma plataforma *on-line* pode transmitir uma ideia de continuidade no acompanhamento, bem como de divulgação da mesma (dependendo do carácter público ou não do acesso a essa plataforma). Daqui advém, precisamente, o risco maior da utilização deste tipo de ferramentas, uma vez que se exige rigor ético na triagem da informação publicada, de modo a garantir o direito à confidencialidade de professores tutores e alunos.

5.3. Perguntas frequentes

Sendo dedicadas à discussão de casos, não se corre o risco das reuniões de acompanhamento/supervisão terem uma agenda muito sobrecarregada?

É importante seleccionar bem que casos deverão ser levados à reunião. Estipular um número máximo de casos a debater em profundidade poderá ser uma estratégia adicional. Mais do que isso, o coordenador deve facilitar o trabalho de supervisão

¹⁰ A plataforma da metodologia *TOTAL* é um grupo do Google, de acesso público, e que pode ser consultado em <http://groups.google.pt/group/total?hl=pt-PT>

informal e uma boa preparação dos casos a submeter a discussão. No âmbito da metodologia *TOTAL* foi utilizado um registo de descrição de caso que era preenchido antes da reunião. Esta ferramenta simples, de condensação da informação, revelou-se útil na rentabilização e manutenção de um foco de debate, durante os encontros.

O que deve resultar de uma reunião de supervisão?

Da reunião de supervisão, para cada caso que é abordado, deve resultar um plano de acções concretas, bem como a clarificação de quem faz o quê. É muito importante que tal suceda porque, por um lado, é obviamente orientador do trabalho a realizar a curto e a médio prazo, e, por outro, permite que as pessoas terminem a reunião com um balanço positivo. A não definição de estratégias claras a seguir e a falta de responsabilização dos intervenientes, nomeadamente dos professores tutores, poderá redundar numa saturação ainda maior da carga problemática das histórias trazidas para análise e na ideia da incapacidade de resolver as situações.

Conclusão

Embora persistam indefinições conceptuais e empíricas, a tutoria escolar é uma área em expansão, no quadro de intervenções escolares. A disponibilização de relações privilegiadas e próximas entre professores e alunos, que possam reverter em benefícios em termos de aproveitamento escolar e desenvolvimento global das crianças e jovens, são os objectivos nucleares dos programas desta natureza.

Apesar da necessidade das intervenções serem mais estruturadas e do próprio conhecimento produzido sobre a temática ser ainda escasso, começa a ser possível encontrar aspectos nucleares e definidores de boas práticas em tutoria escolar.

O presente trabalho procurou clarificar cinco áreas que parecem ser relevantes na montagem de um programa de tutoria escolar. Como escolher professores tutores, como fazer tutoria (num olhar genérico sobre diferentes tipos e modalidades de tutoria), como motivar os alunos a partir do trabalho feito em tutoria, como ver para além dos problemas e como acompanhar e supervisionar o trabalho dos professores tutores foram tópicos detalhados neste guião. Como se percebe, o enfoque esteve colocado no como e, portanto, numa dimensão da acção, o que traduz a nossa intenção de oferecer ideias sobre estratégias que podem ser úteis, neste domínio.

De modo algum encaramos, todavia, este trabalho como um manual de respostas padronizadas ou mágicas. Cada uma das soluções foi ponderada, equacionando prós e contras. Deste modo, cremos ter criado um espaço de reflexão necessário para que a sua utilização seja feita de acordo com as características de cada escola e dos próprios professores tutores e tutorandos.

Em jeito de síntese, salientamos que um bom programa de tutoria escolar deverá ser enquadrado num plano de trabalho mais alargado, que envolva os diferentes níveis da organização escola, desde os decisores aos próprios alunos, que preveja monitorização e avaliação das actividades e que procure responder a uma prioridade evidente do estabelecimento escolar. Só com este enquadramento institucional e de acção estão reunidas as condições de desenvolvimento eficaz deste modo de intervenção. Investigação adicional e a disseminação de práticas revelarão, por certo, novos requisitos de implementação de programas de tutoria escolar, contra-indicações imputadas ao seu uso e, sobretudo, benefícios.

Bibliografia

- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *TUTAL – Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Alarcão, M., & Simões, F. (no prelo). O lugar da relação na promoção do sucesso académico: Metodologia TUTAL, tutoria individual e tutoria grupal. *Actas do VII Congresso de Inovação Educacional*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Ausloos, 1996. *A competência das famílias: Tempo, caos e processo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Beam, M., Chen, C., & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their "very important" nonparental adults. *American Journal of Community Psychology, 30* (2), 305-325.
- Beck, J. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
- Black, L. L., Suarez, E. C., & Medina, S. (2004). Helping students help themselves: Strategies for successful mentoring relationships. *Counselor Education and Supervision, 44* (1), 44-55.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature vs. nurture in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568-586.
- Chan, C., & Ho, W. (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. *Journal of Applied Social Psychology, 38* (4), 837-867.
- Converse, N., & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education, 30* (1), 33-46.
- Dappen, L., & Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: Examination of a statewide mentoring program. *Urban Education, 41*(2), 151-168.
- Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and correlates. *American Journal of Community Psychology, 30* (2), 245-270.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49* (3), 182-185.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30* (2), 157-197.
- DuBois, D., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention, 26* (2), 69-82.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.). *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 99-118). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Evans, I. M., & Ave, K. T. (2000). Mentoring children and youth: Principles, issues and policy implications for community programmes in New Zealand. *New Zealand Journal of Psychology, 29* (1), 41-49.
- Gergen, K., & Kay, J. (1996). Más allá de la narración en la negociación del significado terapéutico. In S. McNamee & K. Gergen, *La terapia como construcción social* (pp. 199-218). Barcelona: Paidós.
- Gonçalves, M., & Henriques, M. (2000). *Terapia narrativa da ansiedade: manual terapêutico para crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto editora.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30* (2), 199- 219.
- Herrera, C. (s.d). Mentoring in schools: A closer look. http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180_publication.pdf [consultado a 9 de Outubro de 2009].
- Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9* (2), 99-113.
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2002). The effects of mentoring program on at-risk youth. *Adolescence, 37* (148), 717-734.
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention, 26* (2), 169-188.

- Keller, T. E. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.). *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 23-48). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- King, K., Vidourek, R., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connection through a multidimensional mentoring program. *The Journal of School Health, 72* (7), 294-299.
- Klaw, E. L., Rhodes, J. E., & Fitzgerald, L.F. (2003). Natural mentors in the lives of african american adolescent mothers: Tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (2), 223-232.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34* (6), 677-689.
- Laursen, E. K., & Birmingham, S. M. (2003). Caring relationships as a protective factor for at-risk youth. An ethnographic study. *Families in society, 84* (2), 240-246.
- Laursen, B., & Bukowski, W. (1997). A developmental guide to the organization of close relationships. *International Journal of Behavioral Development, 21* (4), 747-770.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *The Journal of Primary Prevention, 26* (2), 129-145.
- Randolph, K.A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring: A review of the research. *Children & Schools, 30* (3), 177-185.
- Rhodes, J. E., Reddy, R., & Grossman, J. B. (2005). The protective influence of mentoring on adolescents' substance use: Direct and indirect pathways. *Applied Developmental Science, 9* (1), 31-47.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60* (1), 49-66.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Concepções e práticas. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação, 7*, 75-87.
- Simões, F. & Alarcão, M. (no prelo). A eficácia da tutoria escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental dos jovens.

- Tomm, K. (1987). Interventive interviewing: Part II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family Process*, 26, 167-183.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49 (3), 257-262.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal content in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 221-243.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos* (tradução de A. G. Miralles) . Barcelona: Ed. Herder. (edição original, 1974).