



metodologia  
de intervenção  
com alunos e alunas  
promovida por  
professores tutores

---

TUTORIA EM MEIO ESCOLAR



# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>TUTORIA EM MEIO ESCOLAR: CONCEITO, OBJECTIVOS, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS</b> .....   | 5  |
| 1. ENQUADRAMENTO LEGAL COMO PONTO DE PARTIDA .....                                       | 5  |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CONCEITO DE TUTORIA .....                                    | 7  |
| 3. CONCEITO DE TUTORIA EM MEIO ESCOLAR .....   | 15 |
| 4. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA TUTORIA EM MEIO ESCOLAR .....                               | 20 |
| 4.1. NO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO .....  | 21 |
| 4.2. NA LIGAÇÃO À FAMÍLIA .....  | 26 |
| 5. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR TUTOR .....   | 30 |
| 5.1. COMPETÊNCIAS DO SABER .....   | 31 |
| 5.2. COMPETÊNCIAS DO SER .....   | 35 |
| 5.3. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER .....   | 40 |
| 5.3.1. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER E DISTORÇÕES COMUNICACIONAIS .....                    | 42 |
| 5.3.2. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER: VISÃO DE PROFESSORES TUTORES E ALUNOS .....          | 46 |
| 5.4. DIFERENCIAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR RELATIVAMENTE A OUTROS TÉCNICOS .....              | 47 |
| 5.4.1. EM RELAÇÃO AO DIRECTOR DE TURMA .....   | 47 |
| 5.4.2. EM RELAÇÃO AO PSICÓLOGO E AO TÉCNICO DE SERVIÇO SOCIAL .....                      | 51 |
| 6. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA TUTORIA .....                                  | 54 |
| 6.1. ACTIVIDADES COM ALUNOS .....  | 54 |
| 6.1.1. ESPAÇO DE TUTORIA (INDIVIDUAL, PEQUENO GRUPO OU GRANDE GRUPO) .....               | 54 |
| 6.1.2. ATENDIMENTO INDIVIDUAL EM ESPAÇO DE TUTORIA .....                                 | 56 |
| 6.1.3. ATENDIMENTO EM PEQUENO GRUPO EM ESPAÇO DE TUTORIA .....                           | 60 |
| 6.1.4. ATENDIMENTO EM GRANDE GRUPO EM ESPAÇO DE TUTORIA .....                            | 61 |
| 6.1.5. ATENDIMENTOS INFORMAIS E RITUAIS .....  | 63 |
| 6.1.6. ACTIVIDADES COM OS ALUNOS: POTENCIAIS DIFICULDADES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES .....     | 66 |
| 6.2. ACTIVIDADES COM A FAMÍLIA .....   | 70 |
| 6.2.1. ACTIVIDADES DE REFORÇO DA COOPERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA .....                         | 70 |
| 6.2.1.1. CONTACTO TELEFÓNICO .....   | 70 |
| 6.2.1.2. VISITA DOMICILIÁRIA .....   | 72 |
| 6.2.1.3. PARTICIPAÇÃO PONTUAL DOS PAIS EM ACTIVIDADES CURRICULARES .....                 | 76 |
| 6.2.1.4. PARTICIPAÇÃO PONTUAL DOS PAIS EM ACTIVIDADES DE PROJECTO TRANSDISCIPLINAR ..... | 79 |
| 6.2.1.5. ACTIVIDADES COM AS FAMÍLIAS: POTENCIAIS DIFICULDADES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES ..... | 81 |



## TUTORIA EM MEIO ESCOLAR: CONCEITO, OBJECTIVOS, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS

### 1. ENQUADRAMENTO LEGAL COMO PONTO DE PARTIDA

Quando se iniciaram os trabalhos com vista ao desenvolvimento de um produto no âmbito da intervenção em meio escolar, do projecto ITINERIS - Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade, nomeadamente com a concretização de um recurso técnico-pedagógico que pudesse servir de base à introdução de esquemas de tutoria em instituições educativas, a figura do professor tutor estava já definida na legislação regional, mais concretamente no Artigo 91º do Decreto Legislativo Regional nº12/2005/A, referente ao regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores (RAA).

De acordo com o texto legal em vigor na RAA sobre esta matéria, o professor tutor é descrito, genericamente, como uma figura que poderia estar prevista no regulamento interno das unidades orgânicas,<sup>1</sup> com o objectivo de acompanhar o processo educativo de grupos específicos de alunos, em substituição do director de turma. Sem prejuízo de outras competências que poderiam ser previstas no quadro do regulamento interno de cada unidade orgânica, prevê-se que ao professor tutor compete:

- a) desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de promoção da integração destes na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e em tarefas escolares;
- b) promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras tarefas formativas, nomeadamente no âmbito da formação profissionalizante e profissional;
- c) acompanhar a escolaridade de grupos específicos de alunos, articulando o desenvolvimento e execução dos respectivos planos curriculares;
- d) desenvolver a articulação da actividade escolar do aluno com a família e com os serviços especializados de apoio educativo na realização de planos de prevenção do insucesso e do abandono escolar precoce;

<sup>1</sup>Grosso modo, designam-se por unidades orgânicas os estabelecimentos de ensino na RAA.

e) assumir todas as competências de director de turma relativamente aos alunos sobre os quais exerce tutoria.

Ciente da necessidade de introduzir inovação através da criação de um produto, a Parceria de Desenvolvimento Regional do Projecto Itineris, em articulação com o trabalho transnacional em ateliê, decidiu não ignorar o texto legal, elegendo motivos que se afiguraram como válidos para fundamentar a sua posição. Em primeira instância, o enquadramento legal preexistente cingia-se a um conjunto de orientações bastante gerais acerca das funções de professor tutor, remetendo para sede de regulamento interno o aprofundamento do seu papel em cada escola. Tal facto concedia um contexto favorável para que, de acordo com as singularidades da Escola Secundária Vitorino Nemésio e dos grupos de alunos que seriam trabalhados, se pudesse construir um perfil mais sistematizado. Por outro lado, entendia-se que trabalhar em cima do texto legal em vigor era aceitar essa realidade como sendo, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada. Concretamente, a legislação vigente serviria não só de inspiração inicial para lançar o processo de construção do produto, mas também de terreno sólido para que, no final dessa construção, se partisse para uma negociação com vista a favorecer o *mainstreaming* no seu contexto de aplicação mais imediato, ou seja, o sistema educativo da RAA, bem como noutros contextos. Além disso, o processo de construção do produto deixou claro que se iria para além da definição do perfil do professor tutor, uma vez que, além do conjunto de competências necessárias ao desenvolvimento das funções de tutoria em meio escolar, o produto enquadraria todo o esquema de suporte a este tipo de trabalho, desde a selecção de professores ao seu acompanhamento/supervisão, passando pela definição de actividades possíveis em diversos domínios de acção (acompanhamento aos alunos, promoção da cooperação com a família e a comunidade, entre outras), aspectos claramente tidos por inovadores. Finalmente, mesmo quando reduzida a um entendimento mínimo da sua natureza, a prática das escolas relativamente aos jovens estudados na Fase 1 do projecto indiciava a ausência de introdução formal e sistematizada de tutoria nas escolas regionais, com a intenção de prevenir o abandono escolar. Por essa via, a construção do perfil de um professor tutor e sua aplicação efectiva apresentou-se, pois, como inovadora.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CONCEITO DE TUTORIA

Embora esta parte do manual se destine à apresentação da metodologia *Tutal*, consideramos necessário um breve enquadramento teórico sobre o próprio conceito de tutoria, dado que o mesmo esteve presente na reflexão e discussão que a parceria realizou sobre a definição e objectivos da tutoria em contexto escolar, competências, formação e avaliação do professor tutor. Embora a literatura seja abundante, muita dela reporta-se, curiosamente, ao contexto organizacional e aos espaços de tutoria informal: mesmo assim, tomá-la-emos como referência no que toca aos aspectos que estão também presentes no contexto educativo formal. A frequente ausência de consenso e a disparidade de resultados evidenciados por diversas investigações pode atribuir-se, em grande parte, às variações, ainda que por vezes subtis, ao nível da definição do próprio conceito bem como às formas de definir e de avaliar os resultados do trabalho de tutoria. Se a transformação, a curto prazo, dos comportamentos dos jovens tutorandos é um objectivo inequívoco, muitos dos efeitos da relação tutorial só podem ser verdadeiramente avaliados a longo prazo, sendo que a própria relação é entendida como potenciadora da mudança se se oferecer de forma regular e prolongada no tempo. Será, pois, com base nas *regularidades* da literatura, por um lado, e das experiências de terreno prévias e concomitantes ao desenvolvimento desta *metodologia*, por outro, que apresentaremos um modelo de organização e desenvolvimento do trabalho de tutoria no quadro escolar.

Geralmente considerada como uma relação de ajuda entre um adulto e um jovem, o primeiro mais velho e com mais experiência do mundo no qual o segundo se inicia, a tutoria assume-se como um dos mais complexos, embora importantes, apoios que é possível *oferecer* ao ser em desenvolvimento (Gay, 1994).

Embora a ideia de tutoria nos remeta quase de imediato para um quadro formal de apoio, a verdade é que ela pode também assumir uma configuração informal. Neste caso, a ajuda é potenciada por outros adultos que não os pais (p.e., elementos da família alargada, treinadores, professores, vizinhos, amigos dos pais) mas, à semelhança dos tutores formais, também estes se oferecem como modelos e expõem o jovem a normas sociais positivas, também eles promovem a

aprendizagem e a competência, aumentam o sentimento de eficácia e domínio, ajudando o tutorando a desenvolver e a servir-se das suas próprias competências e recursos (DuBois, 2005; Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002; Langhout, Rhodes & Osborne, 2004; Zimmerman & Bingenheimer, 2002). DuBois (2005), a partir do seu estudo com 2323 adolescentes, refere-se não só à existência deste tipo de ajuda como ao seu significado positivo no desenvolvimento adolescente: cerca de  $\frac{3}{4}$  dos jovens inquiridos afirmaram ter um tutor informal (sendo que em mais de 40% dos casos eram familiares<sup>2</sup>, que não os pais, e apenas em cerca de  $\frac{1}{4}$  eram professores ou conselheiros vocacionais); este apoio associou-se positivamente a um percurso escolar mais completo, a um menor número de problemas de comportamento (p.e. pertencer a um *gang*, agredir/ferir alguém numa briga), a um maior bem-estar (p.e. maior auto-estima e satisfação com a vida) e melhor saúde física (p.e., maior nível de actividade física, maior recurso à contracepção). Do estudo pôde também inferir-se a importância da duração da tutoria informal (na medida em que um apoio mais continuado no tempo<sup>3</sup> permite o desenvolvimento de ligações mais fortes e influentes entre tutor e tutorando) e a ausência de uma associação entre tutoria informal e diminuição de comportamentos de risco no domínio das dependências (p.e. álcool, drogas, tabaco). Ainda de acordo com a sua investigação, o autor concluiu que a tutoria formal tem efeitos mais significativos quando sobre os adolescentes pesam factores de risco individuais e ambientais ou apenas ambientais, provavelmente porque também muitos desses programas são especificamente desenhados para esse efeito. No estudo de Zimmerman & Bingenheimer (2002), com 770 adolescentes, observou-se uma associação entre a existência de tutores informais e menor uso de marijuana, menor número de comportamentos delinquentes, maior ligação à escola, maior eficácia na escola e maior crença na importância de ter um comportamento adequado na escola. Pelo contrário, os autores concluíram não haver associação entre a existência de um tutor informal e a (in)existência de ansiedade ou depressão. De acordo com os seus resultados, concluíram que a existência de tutores informais, para além de ter um efeito

<sup>2</sup> Concretamente, eram irmãos mais velhos (16%), avós (8.7%), avôs (4%), tias (7.8%) ou tios (5.6%). Há autores, no entanto, que não consideram os irmãos como mentores naturais, à semelhança dos pais ou padrastos/madrastas (Zimmerman & Bingenheimer, 2002).

<sup>3</sup> Tendo variado entre 1 e 26 anos, o tempo médio encontrado para esta tutoria informal foi de 9.1 anos, com um desvio-padrão de 7.1.

compensatório (de neutralização da influência negativa dos pares) ao nível dos problemas de comportamento dos jovens, tem também um efeito protector (de evitamento da relação do adolescente com pares problemáticos) ao nível das atitudes dos jovens relativamente à escola. Por outras palavras, os autores sublinharam o facto de que a existência de tutores informais permite não só a promoção de atitudes positivas em relação à escola e desencoraja a existência de problemas de comportamento como encoraja, também, o afastamento do jovem relativamente aos seus pares que se constituem como factor de risco. Zimmerman & Bingenheimer sublinham que apesar do efeito referido ser modesto ele não deve ser desprezado, reforçando, assim, a ideia da importância da tutoria informal no desenvolvimento dos jovens. De acordo com Langhout, Rhodes & Osborne (2004), a tutoria informal parece ter melhores resultados quando as relações entre tutor e tutorando são estruturadas, envolvem a realização de actividades conjuntas e quando o tutor oferece um apoio efectivo, mas não incondicional. Este aspecto parece-nos muito importante na medida em que ele remete, simultaneamente, para dois aspectos significativos na tarefa educativa mas que nem sempre são bem compreendidos ou concretizados pelos educadores: referimo-nos, concretamente, ao apoio emocional e à compreensão do comportamento da criança ou do jovem, por um lado, e à imposição de limites, por outro. Com efeito, e particularmente para o jovem que está a crescer, é fundamental que o educador defina, de forma bem clara, as regras da interacção e os limites do comportamento do jovem ao mesmo tempo que, tendo também clarificado as sanções para as diferentes transgressões, sinalize e *puna* adequadamente o jovem sempre que o mesmo não respeite o que já tinha sido acordado. O tutor, enquanto educador e elemento mais velho e mais experiente, tem, pois, que ter também uma função de controlo, na medida em que ela explicita limites e regras necessários ao ser em desenvolvimento, embora, e para que a sua função seja igualmente de ajuda, tenha que exercer esse controlo com flexibilidade, segurança e coerência. É nesse sentido que Langhout, Rhodes & Osborne (2004) entendem a necessidade de um apoio efectivo mas não incondicional por parte do

tutor.<sup>4</sup> O apoio efectivo radica na ajuda que lhe é dada para encontrar alternativas ao seu mal-estar; o apoio incondicional repousaria numa desculpabilização mais ou menos sistemática do seu comportamento, fundamentada num conhecimento e compreensão das suas causas ou factores de manutenção.

Podendo assumir, como vimos, uma dimensão informal, é, no entanto, enquanto espaço formal que o conceito de tutoria nos interessa no âmbito da metodologia *Tutal*. E enquanto relação formal, a tutoria ganhou terreno em dois contextos fundamentais: o da educação/escola e o do trabalho/organizações, nomeadamente no início da carreira profissional. Desta forma, ela reporta-se, fundamentalmente, ao período da adolescência e ao início da idade adulta; no entanto, Kram & Bragar (1991) consideram-na importante em diferentes estádios do percurso profissional, sobretudo quando as empresas defendem o desenvolvimento contínuo dos trabalhadores como elemento essencial à prossecução dos seus objectivos.

Gay (1994) define tutoria como uma relação individual de apoio, em que o tutor oferece suporte emocional, orientação e ajuda concreta ao jovem enquanto ele atravessa um período difícil, assume tarefas novas e importantes ou tenta corrigir um problema surgido anteriormente. De acordo com DuBois (2005), a tutoria envolve o apoio social, a modelização, a oportunidade de desenvolver novas competências e o apoio em situações concretas. O tutor pode, desta forma, tornar-se um modelo de identificação<sup>5</sup> para o tutorando o que, uma vez mais, evidencia a sensibilidade, as potencialidades e os riscos deste papel (Brown, 2004). Para além destes aspectos, Bettie, Andrew, Holden & Richard (1994) sublinham, ainda, a importância do adulto não fazer juízos de valor sobre a pessoa do tutorando e a necessidade da tutoria repousar numa relação onde existe igual responsabilidade entre tutor e

<sup>4</sup>No caso de um professor tutor que, p.e., é confrontado com um aluno que tem vários comportamentos desadequados na sala de aula (não realiza as tarefas solicitadas pelo professor, diz piadas que despertam o riso dos colegas e os distraem, responde provocadoramente às observações do professor), é importante que o mesmo possa, com o jovem e eventualmente com a turma, perceber a razão pela qual o aluno mantém esse comportamento e não adopta um outro mais adequado (por outras palavras, é importante que o tutor possa ajudar o jovem a *perceber o significado deste comportamento e as alternativas possíveis para conseguir os mesmos objectivos de forma mais adequada*) mas é igualmente importante que as sanções habitualmente impostas face a esse tipo de comportamentos sejam aplicadas a este jovem, mesmo que se tenha percebido que ele vive num contexto familiar *stressante* ou que se tenha compreendido que o jovem não se interessa pela escola ou que elabora mal a sua agressividade. Compreender um comportamento não significa legitimá-lo mas apenas perceber a razão pela qual o mesmo é mantido.

<sup>5</sup>Os conceitos de carácter teórico que suportaram a construção deste manual serão, em algumas situações, assinalados com um asterisco e remetidos para um glossário, incluído na brochura, de maneira a facilitar a sua compreensão.

tutorando; os autores consideram esta relação como um processo diádico em que tutor e tutorando devem retirar prazer da sua aliança. Relativamente à questão dos juízos de valor, importa realçar a diferença entre apreciar e ajuizar os comportamentos de uma pessoa - *vi que fizeste isto... ou que disseste aquilo...; observei que não participaste...* e apreciar e ajuizar a própria pessoa - *sentí que não querias fazer isto...és sempre a mesma coisa, nunca queres cooperar*. Enquanto que ajuizar sobre a pessoa conduz facilmente à sua desqualificação, a apreciação ou sinalização do comportamento limita a observação àquele mesmo comportamento, não introduzindo distorções do tipo *leitura do pensamento ou generalização*. Desta forma, a pessoa não se sente atacada ou acusada, sendo apenas o comportamento que é alvo de apreciação e transformação. Quando os autores sublinham a necessidade de uma relação com iguais responsabilidades, é importante perceber que a relação tutor-tutorando não deixa de ser uma relação vertical, ainda que não muito verticalizada: por outras palavras, há diferenças de estatuto entre ambos, tendo o tutor uma posição habitualmente *one-up\** mas onde a oscilação de posições\* tem de estar presente. Tutor e tutorando têm competências diferentes e a relação entre ambos deve explorar essas mesmas diferenças, oferecendo-se habitualmente o tutor como um modelo, um guia, um estimulador mas solicitando que o tutorando explicita também as suas particularidades e competências, podendo, em várias circunstâncias, evidenciar um saber ou uma experiência que o tutor não tem mas que pode ser aproveitada para o processo que estão conjuntamente a realizar, no qual devem estar ambos comprometidos, o que evidencia a necessidade de que os objectivos e os procedimentos gerais da tutoria sejam claros para ambos e por ambos aceites.

Embora a tutoria formal possa ser disponibilizada relativamente a qualquer jovem, estudante ou trabalhador, é frequente, pelo menos no contexto educativo, *oferecê-la* como estratégia de apoio a jovens relativamente aos quais se imaginam, ou conhecem já, maiores dificuldades no seu percurso desenvolvimental, pessoal e/ou académico. No caso vertente, muitos dos jovens que são abrangidos pelo PROFIJ são alunos marcados por experiências repetidas de insucesso, nomeadamente escolar, que privilegiam a relação com os colegas e se desinteressam pela

componente académica, particularmente a tradicional, na qual não descortinam qualquer sentido e que os confronta com as suas dificuldades e limitações. O apoio familiar em matéria académica é praticamente inexistente ou impossível dado o baixo nível de escolarização dos pais e/ou encarregados de educação destes jovens. Acresce a este quadro a existência de diversos problemas de comportamento, quer em contexto escolar, quer no quadro familiar (p.e., não cumprimento de regras, agressividade verbal e/ou física, hiperactividade). Genericamente definida como a capacidade de superar a adversidade, resistindo e transformando as dificuldades em oportunidades de crescimento, a resiliência\* é entendida por Laursen & Birmingham (2003) não só como uma característica pessoal mas também como um processo de *coping*\* que permite ao indivíduo fazer face à(s) adversidade(s) com que se depara na sua vida. De acordo com Wolin & Wolin (1993), a resiliência é uma força interna que pode ser amplificada por factores protectores e ameaçada por factores de risco, particularmente quando estes se acumulam. Laursen & Birmingham (2003: 244) consideram necessário, para o desenvolvimento de relações efectivamente *cuidadoras* e potenciadores de percursos resilientes, que elas comportem as seguintes características: credibilidade (i.é, o adulto deve fazer aquilo que diz que vai fazer), atenção (i.é, colocar o jovem no centro das suas preocupações), empatia (i.é, ser capaz de ver o mundo também através dos olhos do jovem), disponibilidade (i.é, estabelecer como prioridade ter tempo para o jovem), confirmação (i.é, dar *feedback* positivo ao jovem), respeito (i.é, deixar que o jovem participe nas decisões que têm implicações na sua vida) e virtude (i.é, responsabilizar o jovem pelo seu comportamento e oferecer-se como modelo de identificação). Quando o adulto se oferece com disponibilidade e empatia, quando clarifica regras, quando valoriza competências e estimula progressos, quando ajuda a definir objectivos realistas e realizáveis, ele contribui para que o jovem se sinta aceite, apoiado e enquadrado e para que tenha de si e da sua eficácia uma imagem mais positiva.

A tutoria em contexto escolar pode constituir-se, então, como um importante factor protector face a jovens com dificuldades desenvolvimentais, expressas quer em comportamentos

quer em dificuldades de aprendizagem. No sentido de potenciarem a resiliência\* dos tutorandos, é importante que os tutores sublinhem e amplifiquem as experiências positivas dos jovens, reforcem e promovam a sua auto-confiança e os ajudem a desenvolver uma visão mais positiva da vida (Brown, 2004; Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002). A teoria da vinculação\* permite-nos compreender de que forma novas experiências vinculativas podem reorganizar a percepção que o adolescente tem de si próprio e da relação. Há, no entanto, que atender a dois tipos de dificuldades que estes jovens podem evidenciar (Rhodes, 2002):

a) alguns adolescentes podem não permitir o estabelecimento de uma ligação com o tutor pois podem estar demasiado *danificados* para aceitarem ser ajudados, ou pode mesmo acontecer que seja necessária uma intervenção psicoterapêutica que ultrapassa o quadro da tutoria. Com efeito, se a diferença constitui uma mais-valia no processo de crescimento e de maturação, pois é no contraste que percebemos quem somos e o que (não) queremos, a verdade é que ela introduz também uma ameaça, decorrente da própria dissemelhança, que só uma auto-estima e auto-confiança minimamente adequadas podem suportar. Caso contrário, a semelhança, ou a homogeneidade, constituem um nicho enquadrador mais seguro. Assim sendo, percebe-se que o tutor possa constituir, nestes casos, uma ameaça porque, pelos seus comportamentos, pela sua linguagem, pelos seus interesses, pelos seus valores, pelas suas relações, ele é não só diferente do jovem, como o *confronta* com realidades alternativas que, por isso mesmo, também evidenciam a sua fragilidade. Lembramo-nos, a este propósito, de uma situação com o qual um de nós foi confrontado há alguns anos: no contexto da intervenção junto de uma turma especial do 5º ano de escolaridade, num momento em que era dado o *feed-back*\* sobre o que as psicólogas tinham percebido como dificuldades dos alunos, em termos individuais e grupais, o Ivo fechou-se no armário da sala de aula, que servia para guardar material, fechando-se por dentro; depois de um dos colegas ter conseguido abrir a porta do armário, o Ivo saiu explicando que tinha ido lá para dentro porque tinha medo dos *psicólogos* (Alarcão, 2000: 479);

b) outros adolescentes podem ter interiorizado um modelo de vinculação insegura\* o que os torna desconfiados relativamente à utilidade e consistência da nova relação que lhes é oferecida, exigindo, do tutor, uma grande disponibilidade, paciência, permanência, coerência e segurança. É por todas estas razões que a generalidade dos autores é relativamente unânime quanto à necessidade de que a relação de tutoria seja pautada por contactos regulares e frequentes (uma vez por semana, ou mais) e duradouros (um ano, no mínimo) (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002; McCluskey, Noller, Lamoureux & McCluskey, 2004).

Apesar da imensa literatura existente, há relativamente pouco consenso sobre as características da tutoria formal, sobre as metodologias a pôr em marcha e sobre o perfil do tutor, ainda que, como afirma Rhodes (2002), pela sensibilidade e complexidade da relação tutorial, os espaços/programas de tutoria formal tenham que ser cuidadosamente preparados. Considerando que uma componente muito importante no sucesso da tutoria formal é a pessoa do próprio tutor, Allen & Poteet (1999) questionaram 27 tutores, de cinco sistemas organizacionais diferentes, sobre as competências de um tutor ideal, tendo obtido como respostas mais frequentes as seguintes: competências de escuta e de comunicação, paciência, conhecimento da organização, capacidade para entender os outros, integridade e rectidão, genuíno interesse pelo processo de tutoria. Relativamente ao que tutor e tutorando podem fazer para que a relação de tutoria se desenvolva adequadamente, os autores registaram os seguintes aspectos: desenvolver uma comunicação aberta, fixar objectivos, estabelecer uma relação de confiança, gostar um do outro e participar de bom grado na relação, reconhecer enganos, demonstrar flexibilidade, aprender um com o outro, realizar algumas tarefas em conjunto e ter treino no desempenho do papel de tutor.

Com efeito, pelas competências exigidas, tanto no plano emocional (capacidade de escuta, suporte, reenquadramento<sup>6</sup>, disponibilidade, aceitação e transformação das dificuldades e insucessos) quanto cognitivo (saber o que se está a ensinar e/ou a permitir descobrir), é importante que os tutores possam ter espaços de formação e de supervisão.

Sintetizada, muito brevemente, a base teórica de partida, passaremos, de seguida, a apresentar o modelo de organização e desenvolvimento do trabalho de tutoria que propomos para o contexto escolar.

### 3. CONCEITO DE TUTORIA EM MEIO ESCOLAR

Por tutoria em contexto escolar entende-se uma relação de apoio e orientação, entre um adulto (professor) e um jovem (aluno ou aluna), desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante todo 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 díade.

A relação pode ser individual (professor tutor-tutorando) e grupal (professor tutor-grupo de tutorandos). Ainda que, tradicionalmente e por definição, a tutoria se funde numa relação dual, consideramos possível, e desejável, a existência de espaços grupais de tutoria no sentido de:

- dar corpo à entidade grupal que a turma constitui: com alguma frequência, a existência de alunas ou de alunos isolados ou de bodes expiatórios permite que as tensões sejam facilmente esvaziadas por seu intermédio, o que os torna ainda mais isolados e

<sup>6</sup>Por reenquadramento entende-se a arte de criar um novo quadro, ou enquadramento, para a mesma *realidade*. Como se sabe, a realidade objectiva não existe mas é fruto de uma construção e os problemas instalam-se pela reificação de uma construção definida como problemática. 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, p.e., que nos explique como consegue *passar a perna* tão bem 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.

estigmatizados, ou que a atenção que despertam e o controlo que sobre eles se exerce libertem os outros e relativizem o seu comportamento (Alarcão, 2000); desta forma, o reforço do sistema turma pode ter um efeito positivo de criar não só um enquadramento para todos os estudantes como de reforçar as relações existentes entre eles de forma a evitar, ou pelo menos diminuir, o aparecimento de alunos isolados ou de bodes expiatórios;

- normalizar a existência/necessidade da relação tutorial: como já referimos, não é prática, em Portugal, proporcionar espaços de tutoria a todos os alunos sendo os mesmos reservados, quando existem, àqueles com um percurso académico já problemático (como os alunos o PROFIJ) ou em risco de o vir a desenvolver (como é o caso, em certos estabelecimentos de ensino superior, dos alunos dos PALOP, i.é., dos países de língua oficial portuguesa); por esta razão, o espaço/relação de tutoria podem ser entendidos como estigmatizadores, pervertendo, assim, o objectivo de ajuda que lhes é inerente. A existência de um espaço grupal de tutoria, no qual estão, habitualmente, todos os alunos torna a relação de tutoria mais normal, porque visivelmente mais disponível para todos. Por outro lado, e como também já anteriormente referimos, há jovens que, pela sua insegurança e fragilidade emocional, podem sentir-se muito ameaçados pela relação individual (*vidé supra*, p. 13): neste caso, o espaço grupal pode constituir uma experiência de aproximação em que o jovem se sente protegido pela existência dos pares;

- favorecer a criação de uma rede de apoio disponível para além dos tempos de tutoria: sabemos que a existência da rede social é importante não só no apoio que pode proporcionar ao sujeito focal como na construção da sua própria identidade e bem-estar (Sluzki, 1996); os colegas de estudo e os amigos constituem dois quadrantes importantes dessa mesma rede social (Alarcão, 1998), razão pela qual, e particularmente para jovens que podem sofrer de algum isolamento ou que podem estar ligados a grupos muito homogéneos, as experiências grupais de tutoria podem ser muito úteis na construção desse suporte social;

- definir objectivos e instrumentos de trabalho colectivos, como, p.e., trabalhos de projecto: identificada uma questão prática a resolver, o trabalhos de projecto (anexo 1, que constitui um recurso e uma prática pedagógica já utilizada no nosso sistema de ensino, oferece-se como uma mais-valia para alunos cuja motivação para a aprendizagem formal é mínima e para jovens que têm, habitualmente, competências práticas e de resolução de problemas que o sistema formal de ensino não suscita; nesse sentido, o trabalho de projecto surge como forma de integrar conhecimentos, de trabalhar para um objectivo definido e com resultados visíveis a curto prazo e como meio de juntar sinergias e fomentar laços que, vimos já, podem ser muito importantes (*vide infra*, 6.1.4.). Com propósitos semelhantes, nomeadamente visando a confluência de sinergias, por um lado, e a generalização de aprendizagens, por outro, o espaço grupal de tutoria pode também ser utilizado para o apoio académico de alunos. Neste caso, a turma<sup>7</sup> pode, e deve, ser sub-dividida em pequenos grupos de modo a que o professor tutor possa, conjuntamente com os tutorandos: a) identificar as áreas/matérias que estes conhecem, assim como aquelas em que têm dificuldade; b) identificar anteriores formas bem sucedidas de solucionar dificuldades semelhantes (*vide infra*, 6.1.3); c) seleccionar e experimentar formas de resolver essas mesmas dificuldades;

- identificar problemas comuns e definir estratégias de (re)solução dos mesmos: esta possibilidade de identificar problemas comuns e de criar soluções co-construídas constitui uma outra estratégia de apropriação colectiva das dificuldades, dando consistência à entidade que o sistema turma constitui e reforçando as ligações entre os seus elementos, ao mesmo tempo que qualifica os jovens como elementos capazes de solucionar dificuldades, responsabilizando-os por esse processo.

Neste sentido, e ainda que estes espaços tutoriais grupais devam manter uma regularidade ao longo do ano, eles são particularmente importantes no início de cada ano lectivo, período durante o qual podem suceder-se com maior frequência.

<sup>7</sup>É importante realçar que nem sempre todo o grupo de tutorandos é envolvido neste tipo de actividades, pelo menos ao mesmo tempo, dado que são naturalmente diferenciadas as necessidades dos alunos.

O espaço individual, enquanto enquadramento privilegiado da relação tutorial, será, naturalmente, semanal, ainda que o professor tutor possa ter que gerir essa aproximação com enorme flexibilidade e variabilidade, tanto de jovem para jovem, como em diferentes períodos no que concerne ao mesmo aluno.

O professor tutor, enquanto pessoa mais velha e mais experiente, facultará ao tutorando informação e ajudá-lo-á a conhecer as suas potencialidades e a definir os seus problemas ou dificuldades, bem como a encontrar possíveis respostas para os mesmos (*vide infra*, 6.1.2). Nesse processo, deverá o professor tutor, sempre que necessário, encaminhar o tutorando (e/ou a sua família) para acompanhamento específico mais adequado à natureza do(s) seu(s) problema(s). Não será demais sublinhar que o processo tutorial consiste num percurso co-construído,<sup>8</sup> em que ambos os elementos são igualmente responsáveis e em que, se um é mais velho e mais experiente (o professor tutor, que está em posição *one-up\**), o outro é necessariamente complementar, ocupando ele próprio, em certos momentos, uma posição *one-up\**. Nesse sentido, os espaços tutoriais são momentos de partilha, de troca de informação e de descoberta não necessariamente focalizados nas dificuldades/problemas nem nas aprendizagens formais, mas antes abertos à generalidade do conhecimento, momentos de construção de uma relação que suporta a função de apoio e controlo que o professor tutor, enquanto guia e modelo, deve ter relativamente ao tutorando. Desta forma, e embora o tempo de tutoria individual ocorra, fundamentalmente, num espaço formalizado, é necessário reconhecer que ele pode também acontecer em espaços diferentes, sobretudo nas situações em que os jovens estão demasiado fragilizados e se podem sentir emocionalmente ameaçados pela própria relação de ajuda materializada e expressa nesse espaço de tutoria: assim, a conversa pode surgir no recreio (*vide infra*, 6.1.5., local ritual de conversa), no corredor ou até, em determinados momentos, fora do espaço escola. Como adiante veremos, um dos objectivos específicos da tutoria no âmbito psicossocial é dar a conhecer e motivar para a participação em

<sup>8</sup>Desde logo pelo tutor e pelo tutorando, eventualmente apoiados, em certos momentos, pelo outro tutor e pelos colegas do jovem, já que este se trata de um modelo de tutoria em par pedagógico, que mais adiante será detalhado.

espaços e actividades da comunidade envolvente, de forma a alargar os interesses do próprio tutorando e/ou a inseri-lo (mais cabalmente) na sua comunidade (*vidé infra*, 4.1.). Nestas circunstâncias, a visita a uma feira temática, a ida a um espectáculo ou a um pavilhão gimnodesportivo podem constituir bons momentos de tutoria. Não perdendo a verticalidade da relação nem ameaçando a sua privacidade, o professor tutor pode, contudo e proveitosamente, partilhar alguns dos seus gostos, das suas experiências de vida, dos seus valores e objectivos de vida, desde que isso possa constituir uma mais valia para o processo de crescimento do jovem e não seja nunca uma forma de conquistar, pela horizontalidade, a atenção e o interesse do tutorando.

Embora o apoio tutorial não faça habitualmente parte da realidade escolar, e apesar de poder ser visto como uma *resposta* especialmente dirigida a um certo tipo de alunos, a sua existência no quadro do acompanhamento de alunos que frequentam programas educativos específicos faz com que o grupo de tutorandos coincida com o número de alunos da turma. Dessa forma, e sendo esse efectivo relativamente elevado, torna-se necessária a existência de dois professores tutores por grupo-turma. Presentes ambos no espaço grupal de tutoria, a sua articulação e colaboração permanente afigura-se fundamental; e se no espaço individual cada um dos professores tutores está naturalmente mais ligado a um conjunto específico de jovens, a verdade é que cada um deles pode responder, pontualmente, a questões colocadas por qualquer um dos alunos como pode, em situações de maior dificuldade ou tensão, auxiliar o outro professor tutor (*vidé infra*, 6.1.2.). No contacto com as famílias, muito particularmente em momentos de reuniões de pais e/ou encarregados de educação, é também interessante a presença dos dois professores tutores para maior facilidade na gestão das comunicações e nos reenquadramentos necessários à transformação de narrativas mais rigidificadas ou desqualificantes.

Para facilitar o apoio e orientação dos professores tutores deverão os mesmos trabalhar em equipa e dispor de um tempo regular de formação (*vidé caderno 2, 3.2. e 3.3.*).

## 4. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA TUTORIA EM MEIO ESCOLAR

De forma a apoiar e a orientar o tutorando no seu percurso escolar, o professor tutor deverá falar com ele sobre o seu trabalho e o seu comportamento escolar, enfatizando, por um lado, os pontos fortes (i.é, aquilo que ele sabe e faz bem) e os progressos que vai fazendo e, por outro lado, ajudando-o a identificar falhas e dificuldades, quer nos conhecimentos que (não) tem, quer na forma de obtê-los (métodos de estudo e pesquisa) e expressá-los (comportamentos utilizados).

Neste trabalho, o professor tutor não é um professor-explicador mas é um sujeito mais experiente que deve sensibilizar o jovem para o prazer de conhecer e para a utilidade da aprendizagem, explicitando e promovendo, sempre que possível, a ligação entre o saber académico e o saber profissional, no caso de um curso de cariz profissionalizante. É igualmente importante que o professor tutor entenda que este é um processo necessariamente co-construído, não se considerando um perito mas apenas alguém com mais experiência que interage com um sujeito capaz de ser competente mas que apresenta dificuldades.

Considerando que o aluno é também uma pessoa e que o trabalho de tutoria visa, igualmente, a promoção do desenvolvimento individual do tutorando, num período crítico da sua vida,<sup>9</sup> é importante que o professor tutor alargue os temas de conversa, e de troca de informação e de experiências, a outras áreas que não a meramente académica, desenvolvendo sempre a autonomização do jovem. Neste trabalho, é igualmente importante que articule com a família do tutorando, facilitando a relação escola-família, e com a comunidade, de forma a favorecer a inserção social do jovem e a valorizar socialmente o tipo de formação académica que o mesmo está a realizar.

Mas vejamos, mais detalhadamente, os objectivos específicos do trabalho do professor tutor, quer no acompanhamento ao aluno, quer na ligação à comunidade.

<sup>9</sup>Por período crítico entende-se um período temporal em que terão que ocorrer transformações no modo de funcionamento do sujeito, podendo essa exigência de mudança criar dificuldades que bloqueiem as transformações desejáveis ou, pelo contrário, favorecer o desenvolvimento individual, lançando o jovem para níveis mais complexos de funcionamento.

## 4.1. OBJECTIVOS DO ACOMPANHAMENTO AO ALUNO

O trabalho de tutoria em contexto escolar visa, inevitavelmente, apoiar o jovem no seu percurso académico de forma a potenciar as suas capacidades, identificar dificuldades e descobrir soluções. Particularmente junto de jovens com percursos académicos marcados pelo insucesso e desmotivação, o professor tutor tem o papel fundamental de ajudar o jovem a descobrir um sentido para a aprendizagem e de estimular a ganhar gosto pelo domínio do conhecimento.<sup>10</sup>

São, então, objectivos específicos da **tutoria no âmbito académico**:

- reconhecer e apreciar o trabalho do aluno, 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 seu tutorando sabe para poder dar-lhe um *feed-back* útil, i.é., ser capaz de lhe dizer o que fez ou está a fazer bem como o que fez ou está a fazer mal;
- identificar áreas de competência do mesmo, i.é., identificar os temas em que o tutorando 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, i.é., estar atento de forma a reconhecer estratégias de sucesso para poder torná-las conscientes e, como tal, repetíveis. 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; nesse caso, e de forma aleatória, eles podem ocorrer novamente ou não; pelo contrário, se os identificarmos podemos repeti-los no momento desejado e podemos, até, aperfeiçoá-los. Tal como os

<sup>10</sup>De notar que a concretização dos objectivos seguidamente apresentados não são, mais uma vez, o resultado do empenho e do trabalho isolado do professor tutor, pois o aluno é, também, uma parte implicada. Por outro lado, atingir estas metas depende, também, de um forte envolvimento das estruturas directivas da escola, do conselho de turma e de redes sociais locais, as quais são estruturas de apoio fundamentais à tutoria, não esquecendo, naturalmente, as famílias, parceiro principal da escola na promoção do crescimento do jovem.

problemas resultam de comportamentos inicialmente aleatórios que, por diversas razões, foram seleccionados, amplificados e cristalizados (Ausloos, 1996), também as soluções são, muitas vezes, comportamentos aleatórios que podemos, ou não, amplificar (de Shazer, 1999). Faremos muito menos esforço e gastaremos muito menos energia se estivermos atentos e amplificarmos estes resultados/soluções, do que se os ignorarmos e nos envolvermos na descoberta de (novas) estratégias de sucesso;

- identificar novas tarefas académicas a desenvolver no futuro imediato, nomeadamente identificar áreas ou temas a investigar e/ou a discutir que podem estar directa ou indirectamente articuladas com as aprendizagens actuais mas que devem ser úteis para o próprio processo de aprendizagem; nesse sentido, devem fomentar a curiosidade dos alunos pelo saber e devem ter, ainda, uma dimensão pragmática clara podendo, até, surgir de dúvidas/interesses que os jovens tenham expressado. A selecção destes temas no espaço de tutoria é mais fácil porque o professor tutor conhece melhor os interesses e capacidades do tutorando e pode até acontecer que essas tarefas sejam abordadas com aquele jovem, ou com um pequeno grupo que não a totalidade da turma; como pode também acontecer que estes sejam temas a trabalhar por todos, no espaço de tutoria grupal (p.e., área de projecto), ou a ser posteriormente introduzidos no espaço de sala de aula, por outros professores;

- 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. Este aspecto é, com muita frequência, deixado pela escola à responsabilidade das famílias e/ou dos próprios jovens, mas já percebemos como estas famílias e estes alunos têm poucas e/ou más experiências de natureza académica, o que não lhes facilita o processo de construção de estratégias de sucesso. A própria escola, na maior parte das vezes, utiliza estratégias de apenas *mais do mesmo*, num processo de resposta quantitativa, quando a mudança\* só poderá ocorrer pela via qualitativa, i.é, da descoberta de novas e mais eficazes formas de aprender;

- 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. Desta articulação com o mundo do trabalho podem ainda ocorrer outros benefícios no sentido de poder tornar mais práticas algumas das aprendizagens oferecidas pela própria escola. No momento actual, é importante, dada a desvalorização social das formações profissionalizantes e o cepticismo relativo à sua qualidade, que o diálogo escola-mundo do trabalho seja efectivo e mutuamente enriquecedor.

Mas o trabalho de tutoria não se esgota, como já ficou claro, no apoio académico pois ele visa, igualmente, o crescimento do jovem nas suas várias dimensões, oferecendo-lhe apoio emocional, orientação e ajuda concreta durante um período difícil do seu desenvolvimento.

Assim, e no **âmbito psicossocial**, o professor tutor tem como objectivos:

- conhecer os interesses dos tutorandos noutras áreas que não a académica, como a desportiva (desportos, clubes, desportistas), musical (estilos/temas musicais, músicos), informática (jogos, *blogs*, *sites*, *fóruns* de discussão), 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 forma a fomentar a inserção social do tutorando, alargando a sua rede social e amplificando e diversificando as suas áreas de interesse e envolvimento;

- promover a autonomia dos tutorandos em diferentes níveis pois se, num primeiro momento, tomamos a autonomia na sua vertente comportamental (saber fazer...), é importante não descarmos a sua vertente cognitiva (saber pensar...) e afectiva (estar suficientemente seguro para...). É, pois, neste sentido que se sugere o 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)

A promoção da autonomia dos tutorandos é um aspecto muito importante e que tem que constituir um objectivo activo e uma preocupação permanente do professor tutor; caso contrário o trabalho de tutoria pode adoptar uma lógica substitutiva e compensatória que, ao invés de ajudar o tutorando, o desqualifica e o menoriza. Como refere Giles (2005), é importante que as nossas práticas não autorizem nem promovam narrativas deficitárias ou de substituição acerca destes jovens e suas famílias, mas que potenciem narrativas relacionais acerca dos mesmos, tomando-os como parceiros;

- articular regularmente com a família do tutorando, de forma a esta ter um *feed-back*\* da escola sem ser em situações limite. Com efeito, é importante que a família possa entender os objectivos e as estratégias da escola, possa dar informação pertinente à escola e possa, ela própria, apoiar e, se possível, amplificar os movimentos que a escola está a realizar e a promover. É hoje geralmente aceite a inevitabilidade do triângulo escola-aluno-família bem como a ideia de que é importante que ambos os sistemas escola e família se complementem na tarefa educativa: fugindo à tentação de exportar os problemas ou as dificuldades do aluno

para o sistema familiar (encontrando, assim, uma justificação extra-escolar para as dificuldades escolares do jovem), e procurando respostas inovadoras e adequadas no próprio sistema escolar, não deixa, no entanto, de ser adequado procurar essa complementaridade e esse apoio mútuo;

- encaminhar o tutorando (e família) para apoio(s) específico(s), sempre que necessário (*vidé infra*, 6.1.5., caso do Miguel)

- revalorizar socialmente a formação profissional (como é o caso dos cursos do PROFIJ), aspecto que, como vimos, tem claras implicações a nível académico. No âmbito psicossocial, os professores tutores, num processo co-construído com os tutorandos, podem propor à escola a realização de feiras de divulgação dos cursos, a produção de notícias e/ou reportagens (na rádio, na imprensa e/ou na televisão regionais) de actividades feitas no âmbito dos referidos cursos, a construção/apresentação/venda de objectos ou de serviços realizados no âmbito dos cursos,<sup>11</sup> etc.

#### Objectivos da tutoria em meio escolar - ligação ao aluno

##### Âmbito académico

- reconhecer e apreciar o trabalho do aluno;
- identificar áreas de competência do mesmo;
- reconhecer os seus progressos académicos e comportamentais;
- identificar e amplificar estratégias de sucesso;
- identificar novas tarefas académicas a desenvolver no futuro imediato;
- conhecer e ajudar a planificar a metodologia de estudo do tutorando;
- facilitar a articulação de conhecimentos, académicos e não académicos;
- ajudar a organizar actividades curriculares e/ou extra-curriculares que favoreçam o conhecimento do mundo do trabalho.

##### Âmbito psicossocial

- conhecer os interesses dos tutorandos noutras áreas que não a académica;
- dar a conhecer e motivar para a participação em espaços e actividades da comunidade envolvente;
- promover a autonomia dos tutorandos
- articular regularmente com a família do tutorando, de forma a dar um *feed-back* da escola sem ser em situações limite;
- encaminhar o tutorando (e família) para apoio(s) específico(s), sempre que necessário;
- revalorizar socialmente a formação profissional.

<sup>11</sup> No âmbito do curso de mecânica foi criado um serviço de lavagem de carros que a escola abriu à comunidade. No âmbito do curso de auxiliares de acção educativa, e de forma a responder ao problema de uma das famílias, a turma organizou-se de modo a poder tomar conta do irmão de uma das colegas, exercitando, desta forma, competências práticas requeridas pela sua área de formação (*vidé infra*, 6.1.2., caso da Marlene).

## 4.2. OBJECTIVOS DA LIGAÇÃO À FAMÍLIA

Na medida em que os jovens alunos estão ainda na dependência da família, e que têm esse como o seu primeiro enquadramento social e fonte de filiação e de socialização, torna-se indispensável que a escola e as famílias se articulem e cooperem. No entanto, esta cooperação é pouco usual, ou mesmo inexistente, e, particularmente nas situações em que o percurso escolar dos alunos é marcado por fortes dificuldades ou insucessos, as relações escola-família enquadram-se, muito frequentemente, num quadro de coligação (em que escola e família se coligam contra o aluno ou em que família e aluno se coligam contra a escola) e são marcadas por narrativas fortemente deficitárias (Alarcão, 2000; Giles, 2005). Como se compreende facilmente, esta situação em nada contribui para o sucesso escolar dos jovens nem para o reforço da sua resiliência\* individual. A escola pode constituir-se como um importante factor protector mas, para isso, tem que promover o sucesso dos seus alunos, buscando não só a cooperação familiar necessária à interligação entre os dois contextos desenvolvimentais do jovem como ajudando a transformar, ainda que indirectamente, algumas realidades familiares mais perturbadas ou bloqueadas no seu próprio percurso de vida (*vidé infra*, 6.1.2., caso Marlene, e *vidé infra*, 6.1.5., caso Miguel). Desta forma, o professor tutor pode desenvolver actividades no âmbito da cooperação escola-família ou do apoio psicossocial.

**No âmbito da cooperação escola-família**, o professor tutor tem como objectivos:

- entender os Pais como parceiros, i.é., como elementos que também são importantes no processo educativo do jovem. Embora a escola seja responsável pela educação formal, é útil, como vimos, que haja alguma interligação entre ambos os percursos educativos para

que o jovem não fique prisioneiro ou emparedado entre lealdades antagónicas (Evéquoz, 1987; Montandon & Perrenoud, 1987). Isto pode acontecer se a escola e a família tiverem discursos muito diferentes relativamente à utilidade do saber, à forma de adquiri-lo,<sup>12</sup> às prioridades do jovem, ao seu futuro, às estratégias de resolução de problemas, etc: nestes casos, o comportamento problemático do aluno ou o seu desinvestimento na aprendizagem podem ser, também, uma forma de resolução desse *double-bind\** a que o jovem está sujeito; a própria oscilação comportamental, que os leva a portarem-se umas vezes melhor e outras pior, a ter ora melhores ora piores resultados, a regredir quando já nada o fazia prever, traduz a sua tentativa de (sobre)viver num contexto comunicacional que os confronta com mensagens paradoxais\*. De forma a facilitar a comunicação e a complementaridade\* de ambos os sistemas, escola e família, é então útil que o professor tutor estabeleça e fomente o contacto com os pais/encarregados de educação (*vidé infra*, 6.2.1.) de forma a que ambos:

- partilhem informação relevante
  - possam concorrer para a identificação de caminhos e acções a desenvolver
  - partilhem esperanças e receios
- promover espaços de comunicação formal, como as reuniões de início/fim de período, e informal, como a realização de actividades curriculares conjuntas (*vidé infra*, 6.2.1.3.), as festas (*vidé infra*, 6.2.1.4.), as visitas domiciliárias (*vidé infra*, 6.2.1.2.) ou o próprio contacto telefónico (*vidé infra*, 6.2.1.1.)

<sup>12</sup>Como se diz na canção *A fisga* [João Monge (letra) e João Gil (música)] do álbum *Rio Grande*.

- promover a participação dos pais na escolaridade dos filhos, i.é.,:
  - incrementar a participação dos pais em actividades escolares (vidé infra, 6.2.1.3.)
  - reforçar os aspectos positivos do percurso escolar do aluno, de forma a que, também em casa, os pais possam sinalizar os resultados positivos e não optem por, como estratégia de estimulação, dizer algo do tipo *podes fazer melhor... ou não te esqueças que também tiveste aquelas outras negativas ou esta ou aquela repreensão do professor X ou Y*
  - explorar estratégias de apoio ao aluno/filho ensaiadas anteriormente com sucesso, pesquisando, com os pais ou os seus substitutos (seja na visita domiciliária ou na reunião na escola), aquilo que no passado foi feito e resultou, mesmo que o sucesso não tenha sido mantido. É importante referir que, relativamente aos falhanços ou aos retrocessos, é possível ter uma visão derrotista e uma atitude de desistência ou uma visão mais positiva e uma atitude mais construtiva e proactiva de aprendizagem do que deve ser feito e do que deve ser evitado
  - explorar as principais fontes de dificuldades sentidas perante a escolaridade dos filhos, numa conversa que se pretende, preferencialmente, informal e que deve ser precedida por um período inicial de alguma partilha de informação mais fácil, entre o professor tutor e a família, devendo o mesmo, simultaneamente, explicitar as dificuldades que também sente (sem desqualificar o aluno nem a sua família) e as pequenas conquistas ou sucessos que já obteve de forma a que a conversa não fique apenas dominada pelos problemas
- sensibilizar a escola para a importância desta cooperação, na medida em que, se é certo que a articulação escola-família está já hoje versada em documentos legais, a verdade é que a escola, frequentemente, não promove uma verdadeira articulação ou cooperação, mantendo uma complementaridade rígida\* instalada numa posição *one-up\** permanente.

Assim, torna-se necessário que a própria escola (os outros professores, o conselho executivo, os auxiliares de acção educativa) partilhe deste ponto de vista, para que a postura e o comportamento dos professores tutores não sejam contraditos pela postura ou discurso dos restantes elementos: concretamente, é desejável que a participação dos pais na abordagem de certos temas curriculares possa acontecer, desejavelmente, em diferentes disciplinas, que, aquando das festas, pais e professores possam interagir sem formar dois blocos distintos, que as actividades de articulação dos professores tutores com a família sejam apoiadas pelo conselho executivo (dado até o tempo que exigem), etc.

**No âmbito psicossocial**, o professor tutor tem como objectivos:

- ajudar a família a organizar-se para que o aluno possa ir à escola e possa cumprir com os deveres daí decorrentes, encontrando soluções alternativas para questões como o ter que ficar a tomar conta de irmãos mais novos ou de adultos doentes ou o ter que trabalhar para arranjar dinheiro para a família, nomeadamente através do encaminhamento para respostas sociais ou médicas especializadas, questões que ainda hoje justificam diversas situações de absentismo escolar
- potenciar a rede social de referência destes pais, através da articulação com a referida rede sempre que tal for necessário
- face às necessidades e potencialidades da família, encaminhá-la para serviços/apoios especializados (*vidé infra*, 6.2.1.2.)

### Objectivos da tutoria em meio escolar - ligação à família

#### Âmbito da cooperação escola-família

- entender os Pais como parceiros, i.é, como elementos que também são importantes no processo educativo do jovem;
- promover espaços de comunicação formal;
- promover a participação dos pais na escolaridade dos filhos;
- sensibilizar a escola para a importância da cooperação com a família.

#### Âmbito psicossocial

- ajudar a família a organizar-se para que o aluno possa ir à escola e possa cumprir com os deveres daí decorrentes;
- potenciar a rede social de referência destes pais;
- face às necessidades e potencialidades da família, encaminhá-la para serviços/apoios especializados.

## 5. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR TUTOR

Para realizar o seu trabalho, o professor tutor tem que ter e tem que desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam, por um lado, sentir-se capaz de desempenhar este papel e que, por outro lado, lhe possibilitem alcançar, o mais eficazmente possível, os objectivos anteriormente enunciados.

Há, pois, um conjunto de competências, como as do *saber-fazer*, que devem ser desenvolvidas em espaços formais de formação (formação pré-definida e supervisão)<sup>13</sup> e outro conjunto de competências, como as do *saber* e do *ser*, que o professor tutor deverá ter e potenciar em espaços (in)formais de relação. Estas últimas devem ser particularmente avaliadas no contexto da entrevista de selecção dos professores tutores, dado que fazem fundamentalmente parte do seu *background* pessoal. Detalhemos, então, o que entendemos por cada um destes tipos de competências.

<sup>13</sup> Como explicitaremos no ponto relativo à formação (*vide*, caderno 3), consideramos necessária uma formação inicial, para preparação básica e de frequência obrigatória para todos os tutores, módulos de formação temática (a serem frequentados pelos tutores em função das suas necessidades) e um espaço regular de supervisão no qual serão discutidas situações que levantem dúvidas ou dificuldades aos tutores e no qual possa ser feito um treino de competências do saber-fazer, bem como a reflexão sobre objectivos e procedimentos da tutoria em meio escolar.

## 5.1. COMPETÊNCIAS DO SABER

As competências do saber, como o próprio nome indica, dizem respeito a um conjunto de conhecimentos prévios e correlativos do trabalho do professor tutor que fazem dele essa pessoa mais experiente e com mais conhecimentos úteis ao acompanhamento e orientação escolar do jovem. A articulação entre os diferentes saberes académicos (p.e., entre a unidade *Matemática e Realidade* ou entre a unidade *Comunicar em Língua Estrangeira*, por um lado, e uma das unidades específicas das *Tecnologias Específicas* ou a unidade *Tecnologias da Informação e Comunicação*, por outro) bem como a compreensão da utilidade futura da escolaridade presentemente frequentada são aspectos que não fazem parte das vivências destes jovens nem das competências que estão habituados a pôr em marcha. O seu contexto familiar também não os ajuda, até porque, muitas vezes, os progenitores e/ou encarregados de educação denotam um baixo nível de escolaridade, e as expectativas pessoais, familiares e sociais relativamente ao seu percurso escolar são, também, habitualmente, muito diminutas. A centração no presente, ou num futuro totalmente idealizado, e a falta de figuras de identificação que funcionem diferentemente e que tenham pontuações\* diversas acerca da utilidade do saber académico constituem, também, fortes entraves ao investimento escolar destes jovens.

Torna-se, pois, importante que o professor tutor seja capaz de motivar o jovem para o trabalho escolar *seduzindo-o* para a tarefa de conhecer e para a necessidade e utilidade do esforço que toda a aprendizagem requer. E, para isso, o professor tutor tem que lhe fazer sentir que o *conhecimento é um todo articulado* (feito de partes que se vão encaixando, como um *puzzle*, e que, dessa forma, criam uma *realidade* que as supera) que pode dar *prazer* e conferir *poder* a quem o detém mas, para esse trabalho, é importante que o professor tutor tenha, também ele próprio, um conhecimento global, e não seccionado nem limitado, do enquadramento académico actual do jovem (i.é, do seu *currículum* escolar), bem como da realidade profissional e comunitária em que o mesmo se insere ou pode vir a inserir.

Desta forma, consideramos fundamental que o professor tutor:

- conheça os objectivos específicos da tarefa de tutoria e os compromissos que o seu exercício acarreta (dimensão para a qual este manual pretende dar um contributo directo);
- conheça o *curriculum* que é proposto ao aluno de forma a poder apoiá-lo na articulação de conhecimentos;
- conheça a comunidade em que a escola se insere, nomeadamente no que diz respeito às instituições e espaços de cultura e lazer, de forma a poder dá-los a conhecer e a motivar o tutorando para a sua possível frequência (dimensão extremamente importante para que o professor tutor possa estabelecer pontes entre o quotidiano escolar e comunitário do jovem, favorecendo não só a sua inserção social como abrindo-lhe as portas para experiências que possam enriquecer a sua cultura e favorecer o seu desenvolvimento pessoal);
- tenha algum conhecimento do meio profissional para o qual o tutorando se está a preparar, de forma a poder responder às suas questões e a poder organizar actividades curriculares e/ou extra-curriculares que favoreçam o conhecimento do mundo do trabalho.

#### **Perfil do professor tutor - competências do saber**

- conhecer os objectivos específicos da tarefa de tutoria e os compromissos que o seu exercício acarreta;
- conhecer o *curriculum* 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 se está a preparar.

Embora muitas das competências previamente mencionadas não deixem de ser competências gerais da docência em si, interessa destacar que estas ganham um outro sentido através de dois mecanismos essenciais. Por um lado, sugere-se uma forte aposta na transversalidade das actividades lectivas, nomeadamente através de uma lógica de trabalho de projecto. Embora esta prática não seja, em si, suficiente para sustentar a aprendizagem, nomeadamente de competências básicas, devendo ser articulada com outro tipo de abordagens, a metodologia de projecto apresenta méritos a considerar quando se prevê a implementação da figura do professor tutor. A possibilidade de corresponder aos interesses dos jovens, a possibilidade de torná-los agentes do processo educativo, em vez de meros receptáculos de informação, a existência de produtos, *outputs* visíveis que são passíveis de valorização posterior pela escola e pela comunidade através de exposições ou da respectiva publicação, e a possibilidade de trabalhar de forma mais integrada todas as disciplinas são apenas alguns dos aspectos que merecem ser destacados. Adicionalmente, as competências do saber são sempre aplicadas pelo professor tutor a partir de uma forte base relacional, como é, de resto, previsto na disponibilidade para vir a criar ou desenvolver laços sociais (intra e extra-escola) que criem novas oportunidades de aprendizagem.

Será da articulação entre todos estes diferentes aspectos das competências do saber que o professor tutor poderá, de algum modo, mobilizar os alunos para uma aprendizagem mais efectiva mas, também, envolver os seus pares em estratégias que aumentem as possibilidades de sucesso dos respectivos alunos. O exemplo que se narra de seguida ilustra o modo como o professor tutor poderá envolver os seus pares no desenvolvimento de estratégias, através das suas competências do saber.

Com o decorrer do primeiro ano lectivo do curso de auxiliares de acção educativa, os professores tutores identificaram que pelo menos quatro alunas denotavam algumas dificuldades do ponto de vista cognitivo. Estas dificuldades consubstanciavam-se numa maior lentidão para que fossem atingidos os objectivos que o programa formativo propunha.

Vendo estas dificuldades crescer de intensidade, os professores tutores procuraram mobilizar os seus recursos em termos de conhecimentos, bem como o apoio disponível na comunidade para reenquadrar o percurso das jovens alunas no PROFIJ II, aumentando-lhes as possibilidades de sucesso.

Em primeiro lugar, foram contactados o serviço de psicologia da escola e a equipa técnica do projecto Itineris, no sentido de se avançar com uma avaliação mais aturada às capacidades cognitivas das alunas. Seguidamente, e uma vez conhecidos os resultados, que confirmaram as dificuldades evidenciadas e a sua base cognitiva, os professores tutores reuniram o conselho de turma e negociaram com todos os professores uma adaptação curricular. Esta consistiu, sobretudo, num alargamento do tempo formativo em relação às colegas, bem como numa adaptação do grau de exigência e das medidas de avaliação às quatro alunas em causa. Com o acordo do conselho de turma em relação a estes parâmetros, foi renegociado o horário da turma para que em algumas disciplinas as jovens continuassem com todo o grupo e apenas nas restantes beneficiassem de apoios específicos. Todas estas adaptações foram, naturalmente, negociadas com os encarregados de educação, que as viram de bom-grado, percebendo o seu objectivo.

De forma a manter alguma coesão do grupo e a evitar situações de discriminação negativa, os professores tutores investiram, paralelamente, no envolvimento de alunas e de professores da turma num trabalho de projecto, com um produto final que deveria ser trabalhado transversalmente e apresentado no fim do ano. A escolha recaiu sobre uma série de trabalhos de animação infantil a apresentar no último dia de aulas.

## 5.2. COMPETÊNCIAS DO SER

O trabalho de tutoria comporta, como já foi anteriormente referido, uma dimensão relacional importante: é pelo desenvolvimento de uma relação especial com o jovem que o professor tutor pode aproximar-se e garantir a confiança de que ele necessita para poder aceitar o apoio que lhe é oferecido; é na relação que vão construindo que ambos descobrem o que podem aprender um com o outro, o que podem criar de diferente e de gratificante. Mas o jovem está inserido e é dependente de um contexto familiar que não pode ser deixado à margem desta relação e que, por isso mesmo, *exige*, também, ser contactado e mobilizado.

A construção desta teia relacional implica tempo, paciência, tolerância e flexibilidade, de forma a que as dificuldades, os retrocessos, os desinvestimentos e as visões divergentes e rigidificadas possam ser aceites e transformadas. Por isso, o trabalho de tutoria é, também, um desafio constante que, à semelhança do que acontece em qualquer processo de mudança\*, comporta uma oportunidade de transformação, crescimento e enriquecimento pessoal.

O professor tutor, dissemo-lo já, oferece-se como um modelo de identificação\*, por um lado, e como um guia, por outro lado. Nesse sentido, deve ter qualidades que lhe permitam uma coerência entre o seu discurso verbal e comportamental, bem como lhe facilitem algumas das tarefas que tem que desenvolver.

Por outras palavras, entendemos que o professor tutor tem que:

- estar motivado para o trabalho de tutoria, dado que ele é exigente quer em termos temporais quer de disponibilidade interna. Com efeito, é importante que o professor tutor aceite que o seu trabalho: é uma construção permanente, tecida com outros parceiros que podem ter outras ideias, preocupações, interesses, *timings*, mas com quem ele tem que estabelecer acordos e negociações (os seus tutorandos e respectivas famílias, o outro professor tutor, os restantes professores e outros elementos da comunidade educativa); é

uma construção marcada por sucessos e insucessos (estes últimos perspectivados como informação sobre o que não deve voltar, ou continuar, a ser feito), por alegrias e apreensões; numa palavra, que o seu trabalho é marcado por desafios que não são necessariamente resolvidos de forma fácil nem imediata, ou que nem sempre são resolvidos de acordo com o projectado pelo professor tutor mas que, mesmo nesses casos, conduzem os elementos envolvidos a novos patamares desde que o professor tutor não desista nem seja bloqueado por mudanças de 1ª ordem\*. Como sabemos, estas apenas introduzem pequenos ajustamentos, que não potenciam verdadeiras mudanças\*, pelo que o professor tutor tem que desafiar-se a flexibilizar as suas próprias visões de forma a encontrar novos significados e novas perspectivas. Mas esta é já uma competência que pode treinar, como veremos de seguida;

- estar disponível para estabelecer relações com os alunos, famílias, colegas e comunidade, uma vez que, como referimos, o professor tutor tem que estabelecer várias pontes ou ligações entre vários agentes e uma vez que a relação se constitui como instrumento privilegiado do seu trabalho, quer na aproximação ao jovem, quer ao seu enquadramento sócio-familiar;

- ter já, ou estar preparado para fazê-lo, laços sociais fortes com os pares e com a comunidade, na medida em que o trabalho interdisciplinar e a articulação interpessoal devem fazer parte do quotidiano escolar do jovem. O professor tutor deve oferecer-se, ele próprio, como um modelo concreto do discurso que tem relativamente à necessidade dos alunos articularem conhecimentos, de se darem bem e de cooperarem com os seus colegas e professores. Por outro lado, a articulação com a comunidade é também importante no sentido de fomentar as trocas entre a escola e essa mesma comunidade com vista à ligação entre o mundo académico e o mundo do trabalho e em ordem à valorização social de cursos de natureza mais profissionalizante;

- ser organizado, i.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 e

que, por isso mesmo, necessita ser bem planificado e registado de modo a não esquecer aspectos que podem ser vitais para o sucesso de todo o trabalho (anexo II);

- ser flexível, nomeadamente, 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. É também importante perceber que, entre os tutorandos, podem surgir jovens com *backgrounds* sócio-culturais e familiares muito diferentes dos do professor tutor, ou da própria comunidade envolvente, pelo que este tem que estar disponível não só para aceitar a diversidade mas, e sobretudo, para a articular com as referências dominantes sem ter que anular completamente as singularidades do aluno e do seu enquadramento familiar;
- 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.

#### **Perfil do professor tutor - competências do ser**

- 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;
- ser flexível;
- ser perseverante;
- ser paciente.

Algumas das competências do ser anteriormente mencionadas ganham sentido através do relato ou dos exemplos dados pelos próprios professores tutores. Durante as reuniões de supervisão, foi bem notório como todos eles destacaram algumas destas competências como sendo cruciais para o sucesso das tarefas que desempenhavam. A narrativa que se segue, centrada num caso concreto do curso de mecânica, ilustra com maior acuidade a aplicação de algumas dessas competências, como sejam a motivação para a tarefa, a disponibilidade para estabelecer relações (neste caso com os alunos), a perseverança ou a paciência.

O Samuel era um aluno motivado e com algum jeito para a mecânica, que gostava do que fazia na oficina e que, segundo os professores da área tecnológica, se esforçava bastante. O pior era mesmo os resultados nas outras disciplinas. Um dos professores tutores do aluno tentou perceber porque é que o jovem não tinha grandes resultados na componente sócio-cultural do curso, apesar de ser consensual entre o grupo de docentes da turma que o Samuel, de facto, tinha algumas dificuldades em apreender as matérias.

Depois de falar com o aluno, o professor tutor conseguiu perceber que, além da dificuldade em apreender a matéria, o Samuel tinha outros obstáculos à obtenção de bons resultados. Logo para começar, o aluno tinha uma rotina muito complicada. Para estar na escola ao primeiro tempo, tinha de se levantar todos os dias às 5h30m. Até lá chegar, tinha de fazer uma viagem de quase 2 horas. No fim do dia, o Samuel tinha, por vezes, de esperar mais de uma hora para apanhar um transporte que o levasse de volta a casa. A viagem era novamente longa. Samuel só entrava em casa já noite dentro, cerca das 20h.

Devido a este horário, o Samuel disse ao professor tutor que era muito difícil estudar porque, além de nem sempre gostar das matérias, muitas vezes quando acabava de jantar estava tão cansado que só lhe apetecia dormir.

Ouvido o aluno, os professores tutores tentaram encontrar algumas soluções para melhorar o desempenho do Samuel, até porque a opinião generalizada do grupo de docentes era de que se tratava de um aluno esforçado em algumas disciplinas, apesar das dificuldades evidenciadas. Desde logo, foram feitos alguns ajustamentos ao horário. Foi possível deixar de haver aulas no primeiro tempo, o que sempre tornava o horário menos complicado para o

aluno. Procurou também perceber-se em que dias o Samuel tinha tempos mortos no seu horário entre a saída das aulas e viagem de regresso a casa. Nesses espaços, o professor tutor combinou com o Samuel que iriam os dois para a oficina, pois normalmente estava por lá a desenvolver outras actividades. Depois de todos estes ajustamentos terem sido feitos, o Samuel ficou um pouco mais motivado. É verdade que os seus resultados ainda podiam melhorar em muitas disciplinas, mas na mecânica foi um aluno que ia conseguindo atingir os objectivos propostos no programa.

A visão dos alunos, em discurso directo, nas sessões de avaliação *on-going* da metodologia *Tutal* ajuda a ilustrar, também, como são postas em prática as competências do professor tutor e, mais concretamente, aquelas que foram organizadas sob a forma de competências do ser. Os seus testemunhos ajudam, inclusivamente, a estabelecer uma diferenciação em relação a outras figuras do contexto escolar, como o director de turma, ponto que será afluído em maior profundidade mais adiante, (*vidé infra*, 5.4.1..)

“Os nossos professores tutores ajudam-nos em tudo o que é preciso. Sempre que precisamos deles, eles estão lá, para nos ouvir e para nos dar conselhos (...) eles andam sempre em cima de nós, são um bocado chatos (risos) (...) não é bem para nos controlar, é mais para nos chamar a atenção”.

Manuel 17 anos, aluno do curso de Mecânica do PROFIJ II, sessão de avaliação *on-going*, 13/06/07

“Os professores tutores não têm nada a ver com os directores de turma que tivemos antes. Porquê? Porque os directores de turma preocupavam-se com a gente, mas era de outra maneira (...) eles estavam mais preocupados com tirar-nos faltas e telefonar para casa por causa das coisas más que aconteciam na escola (...) já os professores tutores preocupavam-se mais connosco, é difícil explicar, mas...eles foram um pouco como a nossa família na escola, como um pai e uma mãe na escola. Quando era preciso eles serem mais chatos, eram, mas também passavam-nos a “mãozinha pela cabeça” para nos dizer que tínhamos feito bem”.

José, 18 anos, aluno do curso de Mecânica do PROFIJ II, sessão de avaliação *on-going*, 13/06/07

### 5.3. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER

De acordo com a sua designação, estas competências são aquelas que, embora podendo fazer já parte das características pessoais do professor tutor, são susceptíveis de treino e de aperfeiçoamento. Como veremos, elas encerram dimensões críticas do trabalho de tutoria e, por isso mesmo, exigem um domínio e um desenvolvimento constantes. Como sabemos, a construção do ser humano faz-se na e pela relação: a imagem que temos de nós próprios é aquela que construímos a partir da imagem que o outro reflecte de nós. Neste processo, esse *outro* só é capaz de *nos* reflectir se for simultaneamente capaz de *nos* escutar e de se escutar a ele próprio, percebendo, simultaneamente, os dois diálogos (e os dois *eus* que lhe estão subjacentes) e compreendendo o que têm de comum e de diferente, em que aspectos se completam e se afastam, entendendo, sobretudo, de que forma é que um e outro se podem ajudar a evoluir. Neste sentido, a capacidade de escuta e de comunicação está muito para além do simples comportamento de ouvir e de falar.

Por outro lado, ajudar o outro não é tanto dizer-lhe o que ele tem que fazer, embora isso também possa ser importante; é, sobretudo, ajudá-lo a identificar recursos, problemas, recursos para esses problemas e, conseqüentemente, formas de resolução dos problemas. Ajudar o outro é, ainda, e sobretudo quando o outro é jovem, *conduzi-lo* de forma a que ele comece a descobrir o mundo em que quer viver e a definir a pessoa que quer ser, os valores em que acredita e os recursos que tem para que, em cada situação, possa saber o que fazer. Esta missão do professor tutor, de ajudar o outro a construir-se como ser independente, exige algumas competências fundamentais de entre as quais destacamos o:

- saber escutar, i.é,

- o ser capaz de ouvir o que o outro tem para dizer (i.é, ser capaz de se descentrar das suas próprias pontuações para ouvir as do outro)

- o ser capaz de gerar nova informação (i.é, ser capaz de, reenquadrando<sup>14</sup> o que foi ouvido e dito, fazer surgir novas ideias ou novas perspectivas)
- saber comunicar, i.é,
  - ser capaz de promover a comunicação funcional (i.é, aquela que promove o encontro entre as pessoas, levando-as a *sentirem-se escutadas e em verdadeiro diálogo*)
  - ser capaz de identificar e de transformar os disfuncionamentos da comunicação (i.é, os elementos responsáveis pelos problemas/ dificuldades da comunicação que conduzem ao sentimento de que *não se é ouvido ou de que cada um fala para seu lado e de que nunca se vão entender*)
- saber identificar necessidades e possíveis respostas (nomeadamente, internas à relação professor tutor-tutorando, ao grupo turma e exteriores à escola)
- saber ser complementar (nomeadamente, identificando e promovendo áreas e aspectos em que o professor tutor é responsável pela interacção e o tutorando responde a esse comportamento e vice-versa)
- saber negociar mantendo a coerência, i.é,
  - 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 tutorando
  - ter um discurso e uma prática coerentes

<sup>14</sup>Reenquadrar significa, como já dissemos atrás, dar um novo sentido ou um novo enquadramento à narrativa apresentada. Face a uma narrativa centrada num problema ou numa dificuldade, a melhor forma de encontrar uma solução efectiva é, não tanto perceber o que a motivou, mas é descobrir o que pode modificá-la. E, para isso, a melhor estratégia é provocar a sua *queda* a partir de uma nova pontuação ou de uma nova história. Com efeito, os factos raramente se mudam mas as histórias que construímos com eles podem ser muito diversas e, consoante nos focamos numa ou noutra, assim chegaremos a resultados diferentes.

**Perfil do professor tutor - competências do saber-fazer**

- saber escutar;
- saber comunicar;
- saber identificar necessidades e possíveis respostas;
- saber ser complementar;
- saber negociar mantendo a coerência.

**5.3.1. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER E DISTORÇÕES COMUNICACIONAIS**

Como referimos, o trabalho de escuta exige não só a audição daquilo que o outro verbaliza de forma directa, mas também daquilo que comunica de forma indirecta (verbal e não verbalmente, intencionalmente ou não). Imaginemos a seguinte interacção que, passada numa sala de aula de um 7º ano de escolaridade do ensino regular, poderia ocorrer, com facilidade, no contexto de um curso de PROFIJ ou de um curso semelhante. O professor de físico-química estava, no âmbito de uma unidade curricular destinada ao estudo da *constituição do mundo matéria*, a estabelecer a diferença entre materiais naturais, sintéticos e manufacturados<sup>15</sup>, substâncias e misturas de substâncias. A certa altura, o Luís (um aluno conhecido como esperto mas destabilizador) pergunta: *e então a ganga, professor, de que é feita?* Surpreendido pela pergunta e *ouvindo-a*, apenas, como provocação, o professor respondeu: *isso agora não interessa*. É óbvio que o Luís não ficou satisfeito; o resto da turma entendeu esta resposta do professor como sinónimo do seu desconhecimento, passando os alunos a utilizar as expressões *isso agora não interessa* e *não fui formado nisso* para gozarem o

<sup>15</sup> *Materiais naturais* são os que podem ser usados tal como existem na natureza ou depois de transformados noutros mais úteis. *Materiais sintéticos* são os totalmente produzidos em laboratório. *Materiais manufacturados* são os que resultam da transformação quer dos naturais quer dos sintéticos. P.e., o *nylon* produzido em laboratório, usado no fabrico de cordas e fios de pesca, é um material sintético manufacturado. Designamos por *substâncias*, ou substâncias puras, os materiais que têm um só componente na sua constituição. *Misturas de substâncias*, pelo contrário, reportam-se aos materiais constituídos por dois ou mais componentes, sendo que cada componente é uma substância [in Cavaleiro, M. & Beleza, M. (2006). *FQ 7: Terra no espaço, terra em transformação. Manual de ciências físico-químicas, 7º ano, 3º ciclo do ensino básico* (pp.114-115). 2ª ed.,Porto: edições ASA].

referido professor. Se o professor estiver disponível para assumir uma posição de complementaridade *one-down*, para *ouvir* para além do que é dito e para reenquadrar a interacção, ele pode, com muito proveito, agradecer ao Luís ter-se lembrado de um exemplo de um material manufacturado e composto que é do conhecimento de todos os alunos e que, por isso mesmo, os vai ajudar a perceber melhor o que é isso. Desta forma não desqualifica a intervenção do aluno (que não é criticado nem posto a ridículo pela interrupção), não *ouve* aquilo que está habituado a ouvir por parte daquele aluno (a provocação e a destabilização) e reenquadra a sua intervenção, conotando-a apenas positivamente\* (acentuando a capacidade do Luís de gerar informação que pode ser útil para os seus colegas). Pode acrescentar que, não sabendo ele próprio exactamente como é que a ganga é feita, se vai informar para lhe dizer na próxima aula, convidando os alunos a pesquisar também essa informação (aceitação de uma posição *one-down* e estimulação da complementaridade oscilante).

Comunicar é um processo complexo, sujeito a inúmeros equívocos, um dos quais, e talvez o mais frequente, radica na afirmação de que o problema está em que as pessoas não comunicam. Efectivamente, e como ficou claramente evidenciado pela escola de Palo Alto\* (*in* Alarcão, 2000: pp. 63-79), é *impossível não comunicar* já que todo o nosso comportamento constitui também uma forma de comunicação. Assim sendo, os problemas surgem não da falta de comunicação, mas de distorções nessa mesma comunicação que são responsáveis pelo desentendimento, ou pela falta de entendimento, entre os elementos que pretendem comunicar.

Uma das fontes mais frequentes de distorção radica na existência de diferentes pontuações da comunicação. Se pensarmos na existência de dois interlocutores (p.e., um professor tutor e um tutorando), e procurarmos um exemplo da sua comunicação, rapidamente percebemos que, ao fazer essa selecção, marcamos um início e um fim num processo comunicacional que existe antes desse *início* e para além desse *fim*: a isso chamamos *pontuação*. Desta forma compreendemos que nunca podemos aceder à totalidade da comunicação mas apenas a partes dela; e compreendemos, também, que nem todas as pessoas, mesmo aquelas que estão directamente envolvidas naquela

comunicação, fazem a mesma pontuação. Imaginando que poderíamos traduzir a comunicação por uma linha recta, facilmente percebemos que o professor tutor poderá marcar um início (Ti) e um fim (Tf) diferentes dos do tutorando (Tti, Ttf) (figura 1).



Figura 1. Exemplo de pontuações comunicacionais diferentes entre professor tutor e tutorando

Esta diferença de pontuação pode decorrer de diferentes informações (entre os dois interlocutores, como é visível na figura 1) ou de diferentes pontos de vista (por parte de ambos).



Figura 2. Diferente pontuação comunicacional em virtude de diferentes informações

Na figura 2, quer o Manelinho quer a senhora não apreciam os *beatles*; no entanto, não tendo ouvido o comentário de Manelino (1ª imagem), a senhora, vendo apenas a sua linguagem não verbal (2ª imagem), tradu-la digitalmente (i.é, verbalmente) da seguinte forma - *ele está a fazer de beatle* - e, dessa forma, conclui que ele faz parte dessa geração que ela considera um *nojo*.

Nesta sequência comunicacional, podemos, pois, encontrar duas distorções comunicacionais, responsáveis pelo disfuncionamento da comunicação: a uma delas já fizemos referência - diferente pontuação por diferentes informações; a outra resulta de dificuldades de tradução da linguagem analógica (ou não verbal) em linguagem digital (ou verbal).

Com efeito, o ser humano usa dois tipos de códigos: o digital, ou verbal, que é bem codificado por um conjunto de regras facilmente objectiváveis (as da sintaxe e as da semântica) e que, por isso mesmo, constitui a linguagem da ciência; o analógico, ou não verbal (gestos, mímica) e para verbal (sons não digitalizados), que é mais afectivo, mais simbólico e imagético e menos tipificado. Dado que à linguagem analógica falta uma boa parte dos elementos sintáxicos da linguagem digital, a sua tradução supõe que se juntam elementos ao material recolhido no sentido de o interpretar (na figura, a senhora associa os movimentos que vê o Manelinho fazer à imagem que tem dos *beatles* e por isso conclui que ele também é um deles ou que, pelo menos, os aprecia). Com efeito, cada pessoa associará aspectos que resultam da forma como vê a relação e da experiência que tem dos contextos relacionais em que se desenvolve. Nesse processo, pode afastar-se do sentido que o seu interlocutor pretende transmitir incorrendo em erros de tradução que são responsáveis pelo disfuncionamento comunicacional.

Uma outra distorção muito frequente resulta da confusão entre dois níveis distintos da comunicação - o do conteúdo, ou o da informação que é veiculada, e o da relação, ou da informação sobre a própria comunicação. Este último nível remete para a dimensão emocional inerente a toda a relação e constitui uma metacomunicação\*: assim, os interlocutores, muitas vezes, discutem conteúdos, não conseguindo superar as suas divergências não tanto pelo facto de defenderem ideias diferentes mas porque aquilo que está em jogo é a definição de quem tem poder na relação para definir a versão que será vencedora.

### 5.3.2. COMPETÊNCIAS DO SABER-FAZER: VISÃO DE PROFESSORES TUTORES E ALUNOS

Neste domínio que se denominou por competências do saber-fazer, e que remete para a aplicação sistemática de competências eminentemente relacionais/comunicacionais, adquire particular importância a visão dos alunos. A sua observação da interacção com os respectivos professores tutores oferece pistas importantes sobre aquelas competências que, no seu entender, se constituem como as mais descritivas e fundamentais do trabalho de relação tutorial. Neste particular, entre as diferentes competências valorizadas, parece assumir alguma relevância o saber ser complementar. Esta capacidade do professor tutor para oscilar entre um registo mais directivo ou orientador e uma maior proximidade em relação ao aluno, numa lógica de partilha de interesses, motivações ou preocupações, é bem ilustrada pela narrativa seguinte. A visão dos alunos a este respeito é veiculada através dos testemunhos dos professores tutores que a acompanham. Vejamos o que nos refere uma das professoras tutoras a este respeito.

“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 do PROFIJ. 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, que as alunas reagiram. 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, 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.”

## 5.4. DIFERENCIAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR RELATIVAMENTE A OUTROS TÉCNICOS

### 5.4.1. EM RELAÇÃO AO DIRECTOR DE TURMA

A definição do perfil de competências do professor tutor terá de partir, também, de uma distinção da sua figura em relação a outras que poderão ter com ela pontos de contacto.

No contexto escolar, a figura que mais se aproximará do perfil do professor tutor é o director de turma. De acordo com o Decreto Legislativo Regional nº12/2005/A, artigo 90º, ponto 4, são reconhecidas ao director de turmas as seguintes funções:

- a) coordenar o funcionamento do conselho de turma, convocando e presidindo às suas reuniões;
- b) coordenar o funcionamento da equipa pedagógica que serve a turma e estabelecer a ligação entre esta, os alunos e os pais e encarregados de educação;
- c) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- d) coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, e submeter à homologação do conselho executivo os resultados da avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos;
- e) conhecer as questões de natureza disciplinar que envolvam directa ou indirectamente os alunos da turma e proceder à sua triagem e encaminhamento;
- f) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- g) contactar com os pais e encarregados de educação, mantendo-os constantemente informados do processo educativo do aluno e fomentando o seu envolvimento na escola;
- h) proceder ao controlo periódico da assiduidade dos alunos e comunicar os seus resultados aos pais e encarregados de educação;

- i) coordenar, com o conselho executivo, o desenvolvimento e a ocupação da actividade lectiva dos alunos, promovendo a substituição dos docentes nas suas faltas e impedimentos e a execução do programa de apoio educativo à turma;
- j) executar todas as outras actividades que por lei ou pelo regulamento interno da escola lhe sejam cometidas.

De acordo com o perfil de professor tutor defendido neste manual, reconhecem-se várias similitudes entre as atribuições deste e as competências reconhecidas ao director de turma. Ambos devem estar atentos à comunicação entre os diversos elementos intervenientes no processo educativo, às questões comportamentais/disciplinares ou a uma gestão pedagógica que promova o sucesso educativo de cada aluno. Todavia, existem alguns critérios que ajudam a clarificar se se está perante um director de turma ou um professor tutor. Um primeiro critério pode ser visto como estando ligado à *natureza da figura*. Será consensual que um conjunto de competências serão, inequivocamente, do âmbito de acção do director de turma, nomeadamente aquelas que dizem respeito ao acompanhamento sistemático do percurso escolar do aluno (monitorização da avaliação, registo e acompanhamento de situações disciplinares, registo e monitorização da assiduidade). Já não será, porventura, tão consensual que outras competências previstas no perfil de professor tutor e as actividades que decorrem da sua aplicação (e.g. visita domiciliária) sejam imputáveis ao trabalho do director de turma. Com efeito, as características do trabalho do professor tutor exigem o desenvolvimento de um conjunto de competências nas três dimensões previstas no perfil anteriormente apresentado que vão muito para além de uma gestão corrente e exclusiva do processo educativo. Por outras palavras, o perfil do professor tutor é mais lato, tem um apelo relacional de carácter presencial mais forte e decorre de um entendimento de processo educativo na sua vertente mais abrangente, isto é, de que a relação pedagógica baseia-se na identificação, por parte do educando, de modelos de referência nos educadores, os quais, por sua vez, para que possam desse modo ser reconhecidos, deverão corresponder, no nosso entender, a um perfil que reúna competências do saber, do ser e do saber-fazer como aquelas que foram sistematizadas neste manual.

Um segundo critério de distinção entre director de turma e professor tutor tem a ver com o *alcance da acção*. O professor tutor tende a olhar para o tutorando na sua globalidade, entendendo que várias dimensões da vida deste último podem interferir no seu desenvolvimento enquanto pessoa. Daí que a estratégia de abordagem seja, preferencialmente, pessoal antes de ser pedagógica. O director de turma, por sua vez, deve respeitar um conjunto de pressupostos que garantam o sucesso educativo de um aluno. Contudo, o alcance do trabalho é balizado por um objectivo à partida pedagógico, embora informalmente, pelas suas características pessoais (e, portanto, de perfil), o director de turma possa ir para além desse entendimento estrito e procurar um envolvimento mais abrangente, numa lógica de tutoria.

Por outro lado, há um critério de *intensidade* na aplicação das competências mencionadas no ponto anterior que permite verificar se se está ou não perante um professor tutor ou um director de turma. Na sua acção, o professor tutor trabalha, sistematicamente, para ser um modelo de referência do jovem com quem estabelece uma relação tutorial, 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, decorrendo, uma vez mais do perfil de quem o executa e do reconhecimento, por parte da própria escola, dos seus benefícios e da sua necessidade.

Bem se percebe que não será apenas por estes três critérios (natureza da função, alcance da acção e intensidade) que se poderá concluir que professor tutor e director de turma são figuras distintas. Embora sejam importantes na análise diferencial entre estas duas figuras são sempre critérios secundários de diferenciação entre professor tutor e director de turma. A montante destes pressupostos reconhecem-se dois critérios primários cuja existência se vê como fundamental para que se possa distinguir entre tutoria e direcção de turma. O primeiro decorre do perfil da pessoa que desempenha quer uma quer outra função. Se um director de turma consegue funcionar como uma figura de referência para os seus alunos porque tem um entendimento e uma prática extensiva

das suas funções, como frequentemente acontece, então poder-se-á estar perante um docente que poderá, facilmente, assumir as funções de professor tutor. Já um director de turma que não tenha um entendimento e uma prática deste tipo, dificilmente poderá atingir os objectivos previamente definidos para o trabalho do professor tutor (*vidé supra*, 4., 4.1., 4.2.) A existência de perfil prévio será, pois, uma condição *sine qua non* para se ser professor tutor e daí, também, que achemos crucial que seja feita uma avaliação prévia desse mesmo perfil, tendo em conta a selecção de professores tutores. Esta assumpção poderia ser encarada, à primeira vista, como um risco para a compreensão do papel do professor tutor e para o seu reconhecimento. Pelo contrário, entende-se que esta visão representa uma oportunidade, pois aceita-se a evidência de que muitos professores *informalmente* exercem um papel tutorial (por vezes mesmo sem serem directores de turma) e que, desse ponto de vista, haverá um potencial na escolha de pessoas com o perfil adequado. Será ainda importante que se proceda à implementação de um segundo critério primário de distinção entre professor tutor e director de turma. Esse critério é o da *formalização da existência do professor tutor*. Por outras palavras, e à semelhança do que o enquadramento teórico já reconhece, as relações de tipo tutorial podem ser mais ou menos formais. A partir do momento em que se formaliza a sua existência contribui-se para a sua normalização, ou seja, admite-se que 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 dispuser dessa característica pessoal. Em suma, para que se distinga professor tutor e director de turma, será fundamental que sejam considerados os seguintes:

- Critérios primários

- existência de um perfil pessoal compatível com aquele que é definido no ponto anterior;
- formalização da sua existência no estabelecimento de ensino.

- Critérios secundários (decorrentes da operacionalização prévia dos critérios primários)

- natureza da função;
- alcance da acção;
- intensidade.

## 5.4.2. EM RELAÇÃO AO PSICÓLOGO E AO TÉCNICO DE SERVIÇO SOCIAL

Foi também visível ao longo do processo de investigação-acção que deu lugar à metodologia *Tutal* que, além da distinção entre professor tutor e director de turma, outras análises de cariz diferencial teriam de ser feitas, sob pena do perfil desta figura se diluir noutros perfis, correspondentes a outros profissionais. Neste particular, foi particularmente incisiva a preocupação de utilizadores e colaboradores do projecto Itineris em clarificar os limites que deverão existir entre o trabalho do professor tutor e a intervenção do psicólogo (seja ele escolar ou não) ou do técnico de serviço social. Esta necessidade de clarificação dos âmbitos de acção pôs-se porque, ao entender-se que o papel do professor tutor tem uma componente muito forte de envolvimento pessoal e social com os alunos e respectivas famílias, rapidamente se poderá aproximar de uma relação de ajuda conotada com serviços de apoio económico ou social ou de uma relação terapêutica.

Conscientes, uma vez mais, dos riscos e dos desafios inerentes à construção desta forma de abordagem às relações escola-família-comunidade, todos os envolvidos no projecto Itineris procuraram encontrar o equilíbrio necessário para que possíveis sobreposições de papéis, a este nível, pudessem ser evitadas.

O limite encontrado, e bastas vezes referenciado, para que a confusão de papéis não ocorra a este nível foi o da necessidade de uma resposta especializada e o da *competência técnica* para responder a tal situação. Neste sentido, considera-se que o professor tutor é, na sua essência, um identificador de situações, cuja acção perante uma dificuldade que exija um outro tipo de resposta (social ou psicológica) deve seguir os seguintes passos ou etapas:

a) a identificação da situação (seja ela do aluno ou da família) pode ser feita em diferentes contextos ou circunstâncias (visita domiciliária, espaço de tutoria individual, conversa informal com o tutorando);

b) a análise da situação pode ser feita no imediato ou exigir aconselhamento com o coordenador de professores tutores, no sentido de clarificar o encaminhamento a dar à situação;

c) o encaminhamento da situação deverá sempre partir do consentimento informado de quem informa, para que a situação seja encaminhada;<sup>16</sup>

d) o encaminhamento visa obter uma resposta adequada na rede social da comunidade em que a escola se insere.

Para que as etapas na gestão da confiança e da informação, no âmbito da relação tutorial, possam ser devidamente percorridas, existem duas condições elementares que devem ser respeitadas. Em primeiro lugar, o professor tutor deverá beneficiar de um acompanhamento constante, facto, de resto, previsto, neste manual (*vidé*, caderno 2). Em segundo lugar, o professor tutor deverá ter bem presente (i.e. conhecer) e poder aceder facilmente a uma rede social secundária (Segurança Social, Centro de Saúde, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outras entidades) que permita dar resposta a uma dada problemática que urge encaminhar.

O caso que se segue exemplifica de que modo esta gestão poderá ser, por vezes, difícil e nem sempre bem sucedida.

O Bernardo andava no primeiro ano do curso de mecânica. Ele era um aluno um bocado apagado. Era daqueles que não participava muito, mas que também não era de levantar muitos problemas. Todavia, a certa altura, o Bernardo começou a ter muitos problemas de aproveitamento. Além disso, os professores tutores tinham a suspeita que ele andava a consumir drogas, pois estava muito apático nas aulas e tinha sido visto fora da escola com outros jovens que estavam referenciados na escola pelas piores razões. Ambos tentaram ainda falar com ele, tentar perceber melhor a situação e nessa altura o Bernardo

<sup>16</sup> Existem questões que, pelo melindre que envolvem, poderão exigir que o professor tutor assuma uma postura de ruptura. Veja-se um caso, por exemplo, de violência física sobre o tutorando perpetrado por um dos progenitores. Neste caso, a natureza da situação obriga a que o professor tutor a denuncie às entidades competentes ou que crie as condições para que tal seja feito por intermédio de terceiros (psicólogo escolar ou outro elemento da rede social de referência da escola), mesmo contra a vontade dos tutorandos. Assume-se, assim, que nesta situação poderá haver uma ruptura entre professor tutor e tutorando ou tutoranda. Contudo, para que isso possa ser prevenido, é essencial que os limites da confidencialidade e, consequentemente, da confiança sejam delimitados desde o início da relação. Paralelamente, o objectivo do professor tutor nunca será o de manter a relação (a todo o custo), mas sim o de fazer prevalecer aquilo que é melhor para o tutorando, mesmo que isso implique uma ruptura, pela carga emotiva que estas situações implicam.

começou a dizer que se calhar era melhor desistir da escola. Os professores tutores estavam muito preocupados, pois o rapaz não admitia a situação, nem se abria muito sobre aquela suspeita. Por outro lado, os dias seguintes foram passando e a postura do Bernardo não mudou. Pelo contrário, piorou. Começou a faltar e a chegar atrasado e andava visivelmente perturbado. Recusava fazer trabalhos propostos pelos professores ou então sentava-se na sua mesa e parecia que nem estava na sala de aula. Como não conseguiram, por esses dias, contactar com o seu coordenador, os professores tutores decidiram avançar e falar com os pais e o Bernardo na escola, para expor a situação. A opinião do Bernardo não foi tida em conta, pois os professores tutores achavam que tinham obrigação de resolver a situação.

Assim que o pai do Bernardo soube da situação, na escola, sentiu-se muito mal. O senhor tinha alguns problemas cardíacos e aquela notícia foi para ele totalmente inesperada. Como ele se sentiu bastante mal do ponto de vista físico, a sessão acabou por se tornar caótica, com todos a quererem ajudar o senhor. Os professores tutores acabaram mesmo por ir levá-lo ao Centro de Saúde. O assunto do Bernardo passou, pois, para segundo plano.

Poucos dias depois, o pai do Bernardo resolveu procurar uma solução sozinho. O jovem saiu da escola e foi trabalhar para a construção civil. Os professores tutores ainda tentaram demover o pai dessa opção, mas todos os esforços revelaram-se infrutíferos.

Este caso possibilitou a todos os envolvidos no projecto Itineris reflectir sobre alguns aspectos que devem ser tidos em consideração na missão dos professores tutores. Desde logo, antes de se intervir, seja de que forma for, será importante reunir o máximo de informações e transformar uma suspeita numa informação concreta. Outros informadores poderiam ter sido ouvidos, o que não sucedeu. Por outro lado, havia dúvidas sobre se seriam bem conhecidos os limites da relação, quer por parte do aluno, quer por parte dos professores tutores. Finalmente, a tomada de decisão foi considerada abrupta, tendo em conta que não havia sido discutida com a coordenação que, naquela fase, também estivera pouco presente, o que não se revelou de, modo algum, benéfico. Já o caso de Marlene (*vide infra*, 6.1.2.) evidencia como uma situação delicada poderá ser melhor gerida com uma circulação controlada da informação e com a obtenção dos devidos consentimentos informados para se agir.

## 6. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA TUTORIA

### 6.1. ACTIVIDADES COM ALUNOS

#### 6.1.1. ESPAÇO DE TUTORIA (INDIVIDUAL, EM PEQUENO GRUPO E EM GRANDE GRUPO)

O espaço de tutoria é, por assim dizer, o dinamismo de toda a actividade tutorial, por ser o espaço de encontro formal entre professores tutores e alunos. Este espaço pode ser individual, de trabalho ou reflexão em pequeno grupo ou de reunião de todo o grupo turma. Trata-se de um espaço semanal, de frequência não obrigatória, com a duração de noventa minutos onde os alunos se podem dirigir espontaneamente ou onde são chamados.

O funcionamento do espaço de tutoria é orientado por um conjunto de condições, entre as quais se destacam aspectos como estabilidade, disposição da sala, estabelecimento de uma conversa, uso de informalidade de forma negociada ou planificação, tal como é descrito no anexo III.

Os motivos da chamada à tutoria são os mais variados, podendo esta suceder para reforço dos sucessos obtidos, mas também para a monitorização e procura de soluções para dificuldades ou obstáculos ao sucesso (falta de motivação, dificuldades psicossociais e necessidade de acompanhamento, etc.).

O espaço de tutoria deve acompanhar os ritmos do ano lectivo. Isto significa que, no início das aulas, todos os alunos deverão ser convidados a participar no espaço de tutoria (duas ou três primeiras sessões). Estas sessões poderão funcionar com algumas dinâmicas próprias previamente preparadas, tal como é, de resto, descrito no anexo IV, tendo todas elas a intenção de estabelecer a relação entre professores tutores e alunos, permitindo o conhecimento mútuo e a ventilação e clarificação de expectativas acerca da tutoria.

Estas primeiras sessões poderão, também, servir para que dúvidas sobre o funcionamento do curso (avaliação, regime de presenças e faltas, entre outros aspectos) possam ser devidamente esclarecidas, bem como para incrementar o envolvimento/motivação dos alunos.

É nesse contexto que esta fase se apresenta como potencialmente útil para que os alunos possam propor projectos transdisciplinares, ficando a cargo dos professores tutores ajudar os alunos na procura de soluções para concretizar esses projectos, mediar pequenos conflitos que possam surgir no quadro da sua elaboração e negociar com os restantes professores a sua concretização.

Como já se percebeu, o espaço de tutoria é flexível, permitindo ao professor tutor estar, de maneiras diferentes, com os alunos. De facto, embora esteja previsto que as primeiras sessões sejam desenvolvidas em grupo e que, pontualmente, ao longo do ano, toda a turma seja convidada a estar presente no espaço de tutoria com os professores tutores, há uma tendência para coexistirem, temporalmente, solicitações do grupo e necessidades de atendimento individual. Nestas circunstâncias, a prática desenvolvida consiste em, por um lado, um dos professores tutores ficar na sala com o grupo para desenvolver um dado trabalho ou apoiar, por exemplo, ao nível da preparação de um teste ou da gestão do método de estudo, ao passo que o outro professor tutor pode sair da sala com um determinado aluno. Normalmente, e consoante o grau de confiança ou a situação que se põe, o professor tutor poderá privilegiar uma conversa mais informal num espaço comum da escola (e.g. jardim ou o bar) ou poderá procurar uma sala livre para que possam os dois estar a sós. Daí que se fale em flexibilidade na gestão deste espaço. A descrição mais pormenorizada do funcionamento do espaço de tutoria que se segue poderá ajudar a elucidar acerca deste aspecto.

## 6.1.2. ATENDIMENTO INDIVIDUAL EM ESPAÇO DE TUTORIA

O atendimento individual é uma das modalidades de abordagem ao aluno no espaço de tutoria. Este atendimento pode ser feito por motivos académicos ou psicossociais, por iniciativa do jovem ou por solicitação dos professores tutores. No atendimento poderão estar ambos os professores tutores ou somente aquele com quem estes entendem que o aluno terá uma melhor relação. No fundo, este espaço de atendimento é flexível, no intuito de permitir que a própria tutoria se possa ir adaptando às singularidades de cada jovem.

Do ponto de vista académico, o espaço de tutoria pode servir, em primeiro lugar, para que os alunos possam ser reforçados pelos sucessos obtidos. Motivar para o desempenho escolar, sobretudo aqueles que denotam uma menor adesão às actividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas, é também uma das funções do acompanhamento individual, de tipo académico, realizado no espaço de tutoria. Em determinadas situações, o atendimento individual em tutoria poderá servir, igualmente, para que uma dada dificuldade específica possa ser identificada e encaminhada para o serviço considerado mais competente na matéria.

Quando encarado numa perspectiva de resolução de problemas, o atendimento individual em espaço de tutoria deve obedecer aos pressupostos de identificação do obstáculo a um bom desempenho escolar, negociação de soluções possíveis com o aluno e de potenciais actores que poderão ser envolvidos e, finalmente, monitorização da situação ao longo do tempo. O anexo V constitui-se como um exemplo de contrato que define todos os aspectos anteriormente referidos, caso se considere necessário a sua formalização.

O espaço de atendimento individual em tutoria pode também ser feito por motivos de natureza psicossocial. Nesses casos, a função do professor tutor é, evidentemente, a de ouvir o aluno e de identificar a problemática em causa para, desse modo, poder proceder ao encaminhamento mais adequado, fazendo uso da relação de confiança existente. As condições do encaminhamento são, pois, clarificadas ao aluno e negociadas com este, de modo a que os limites da confidencialidade

e da confiança mútua possam ser respeitados. O caso seguinte ilustra de que modo o atendimento individual em espaço de tutoria pode servir de base para a resolução de problemáticas de teor psicossocial.

No início do ano lectivo, as professoras tutoras da turma de auxiliares de acção educativa foram confrontadas com uma situação inesperada: Marlene, uma jovem de 17 anos, estava grávida. A revelação foi feita pela aluna a uma das professoras tutoras, num dos espaços de tutoria dedicados ao atendimento individual, onde esta compareceu. A expressão facial de Marlene, evidenciando uma nítida apreensão, acabou por convidar a professora tutora a fazer mais algumas perguntas e a perceber melhor o que se passava, pois no início da conversa a aluna mostrou-se um pouco relutante em falar sobre o sucedido.

Depois de tomar conhecimento da situação, a primeira preocupação da professora tutora foi a de saber se a aluna pretendia continuar na escola. Foi possível entender que havia vontade de Marlene em permanecer a estudar, até concluir o seu percurso no curso de auxiliar de acção educativa. Depois, a professora tutora tentou também perceber como estava a família a reagir à gravidez de Marlene. Felizmente, os pais da aluna mantinham-se do seu lado e estavam prontos a ajudar. Todavia, Marlene já não mantinha a relação que a ligava ao companheiro de quem engravidou.

Uma vez que havia motivação para prosseguir os estudos e que existia suporte familiar, a professora tutora tentou gerir a situação no seio do grupo turma e também criar condições para que fosse dado um acompanhamento adequado à gravidez de Marlene, através de um seguimento de carácter psicológico. De facto, a conversa tida com a aluna fez a professora tutora perceber que estes seriam os dois aspectos que pareciam ser problemáticos e que necessitavam de resposta mais imediata.

Identificadas as competências presentes na gestão do caso, nomeadamente a existência de suporte familiar, as professoras procuraram solucionar os aspectos problemáticos.

De maneira a trabalhar a questão no seio do grupo turma, uma das professoras tutoras pediu apoio à equipa técnica do projecto Itineris, bem como ao psicólogo escolar. O espaço de tutoria grupal acabou por servir de base ao trabalho com as jovens alunas, no sentido de discutirem e de aceitarem a situação e de servirem como fonte de suporte para a jovem, através de algumas dinâmicas preparadas para esse efeito e de discussão em grupo. Neste particular, ao longo do ano lectivo, houve uma grande mobilização de todas as colegas

de Marlene, sobretudo num sentido protector, pedindo aos professores das diferentes disciplinas que, aqui e ali, as deixassem acompanhar a colega à casa-de-banho, porque se sentia indisposta, ou ao refeitório ou ao bar, para que tomasse as suas refeições. Foi de tal maneira forte a identificação das colegas com a situação da colega que foi mesmo organizado um baby-shower por sua iniciativa, no qual participaram todas as alunas, as professoras tutoras da turma e restantes professores do curso, tendo todos contribuído para o enxoval do bebé.

Relativamente ao acompanhamento psicológico a dar à gravidez de Marlene, a professora tutora que conversara com a aluna procurou saber, junto dos serviços de psicologia e da equipa técnica do projecto, qual o melhor encaminhamento que poderia ser feito a este caso. Depois dos contactos efectuados, foi possível encaminhar a jovem para o Centro de Saúde, o qual se encarregou de fazer o acompanhamento à gravidez de Marlene. Todavia, na ausência de uma autorização do encarregado de educação nesse sentido, Marlene acabou por não beneficiar do apoio de um psicólogo, mas apenas do acompanhamento médico necessário nestas situações. As professoras tutoras da turma foram, contudo, mantendo alguma atenção sobre a aluna, para o caso de um apoio desse tipo se tornar mais premente. Uma vez que o apoio familiar e da turma, juntamente com o acompanhamento médico à gravidez efectuado no Centro de Saúde, pareceu ser suficiente para ajudar a aluna a enfrentar os desafios que se aproximavam, a hipótese do apoio psicológico deixou de parecer tão necessário embora, pontualmente, fossem feitos contactos com a família.

A meio do segundo período, a situação de Marlene voltou a preocupar as professoras da turma. A aluna andava nitidamente preocupada, de choro fácil. Em algumas aulas chegava mesmo a sair da sala. Alertadas para o facto, as professoras tutoras, nomeadamente aquela que tinha uma relação mais próxima com a aluna, procuraram perceber o que se passaria com Marlene. Num atendimento em espaço de tutoria individual, e depois de alguma insistência por parte da professora tutora, foi possível verificar que a aluna andava perturbada porque o antigo companheiro, de quem engravidara, voltara a viver com ela e com os pais, depois de se ter afastado durante um período. Os pais de Marlene estavam de acordo que o rapaz deveria permanecer lá em casa, ao passo que a rapariga estava bastante irritada com essa situação. Além disso, havia outros problemas sociais que assolavam a família e que punham em risco a continuidade de Marlene na escola. Por um lado, o pai de Marlene deixara de trabalhar. Segundo o médico que o acompanhava, o senhor estava com uma depressão e nem saía da cama. A mãe, por sua vez, tinha um trabalho a meio-tempo e três filhos para criar. Havia, pois, dificuldades económicas, para mais agravadas pelo facto deste núcleo familiar ainda dar apoio a uma avó e ao ex-companheiro de Marlene.

Paralelamente, havia um irmão mais novo de Marlene, com quatro anos, que desenvolvera uma fobia à escola e que deixara de ir ao jardim-de-infância. A mãe precisava de alguém que tomasse conta dele e, dentro de uns meses, haveria também o bebé de Marlene, não havendo outra maneira de garantir os cuidados a estas crianças senão através do apoio da aluna em casa, na perspectiva dos pais.

Depois da conversa com Marlene, ficou acertado que a professora tutora falaria com a mãe da aluna, para procurar algumas soluções para os problemas. Nessa altura, Marlene pediu apenas para que a questão do ex-companheiro não fosse abordada, ao que a professora tutora acedeu.

Atendida a mãe e conhecidas as dificuldades sociais e económicas que punham em risco a continuidade da aluna na escola e que eram, basicamente, as mesmas que Marlene já expusera, anteriormente, em espaço de tutoria, ficou acordado com a encarregada de educação que seriam feitos alguns contactos no sentido de se procurar resolver alguns dos problemas. Perante os sintomas depressivos da filha, e ao contrário do que sucedera no primeiro período, a mãe, desta vez, concordou em procurar o psicólogo para apoiar a filha, facto que se constituía, de resto, como um dos pedidos de Marlene, nesta fase.

Feitos contactos com a equipa técnica do projecto Itineris, foi aconselhado que a família se pudesse dirigir ao Instituto de Acção Social, de modo a perceber se teria acesso ao Rendimento Social de Inserção. Concomitantemente, foram indicadas as técnicas da equipa de acção social responsáveis pela área geográfica de residência desta família, que logo se disponibilizaram a ajudar em todo o processo de preenchimento de formulários. Em conversa com as referidas técnicas, foi ainda sugerido pelas mesmas que, relativamente à criança que estava para nascer daí a dois meses, Marlene pudesse candidatar-se ao apoio de uma ama, para poder concluir a escolaridade mínima obrigatória. Quanto ao irmão de Marlene, perante a impossibilidade de arranjar alguém que pudesse ficar com ele, a escola permitiu que a criança viesse à escola, se tal fosse necessário, e que fosse a própria turma a responsabilizar-se pelos cuidados ao menino, tanto mais que tais funções se enquadravam, precisamente, no âmbito de formação da turma de auxiliares de acção educativa.

### 6.1.3. ATENDIMENTO EM PEQUENO GRUPO EM ESPAÇO DE TUTORIA

O atendimento em pequeno grupo pode ser, igualmente, uma das formas de organização do espaço de tutoria. Esta modalidade de funcionamento pode servir vários intentos. Todavia, em regra, o atendimento em pequeno grupo acaba por servir como forma dos alunos poderem ser acompanhados ao nível académico, especialmente no seu método de estudo ou na preparação de avaliações. O exemplo que se apresenta de seguida ajuda a ilustrar como a tutoria em pequeno grupo pode potenciar este tipo de trabalho de carácter académico.

Luís, Miguel, António e Diogo eram quatro alunos do curso de mecânica automóvel. Embora tivessem algumas capacidades, nomeadamente no trabalho em oficina, os seus resultados a meio do primeiro ano de formação não eram muito famosos em várias das disciplinas, sobretudo aquelas que pertencem às componentes geral e sócio-cultural do curso. As situações eram distintas. Uns tinham notas baixas em algumas disciplinas e podiam, com um pouco de trabalho, melhorar os seus resultados. Para outros, algumas disciplinas eram o quebra-cabeças do costume, como o *Viver em Português* ou a *Matemática e Realidade*. Noutros casos ainda, como o de António, a situação era mais preocupante, pois as notas eram baixas em quase todas as disciplinas.

Tendo em atenção que todos os alunos viviam circunstâncias diferentes, os professores tutores da turma decidiram organizar oficinas de método de estudo no espaço de tutoria. Os alunos foram convidados a reunir-se nesse horário para aprenderem algumas formas de rentabilizar o estudo, ao mesmo tempo que poderiam preparar as avaliações que se avizinhavam. Os quatro encontravam-se com ambos os professores tutores e dirigiam-se à biblioteca no referido horário. Durante algumas semanas, todos foram trabalhando no sentido de melhorar os resultados obtidos. Nuns casos, as melhorias foram mais notórias. O António, por exemplo, conseguiu ultrapassar uma situação em que na quase totalidade das disciplinas, com excepção da mecânica, tinha negativa para passar a ter positiva na maioria delas, apesar de serem ainda notas baixas e que exigiam que o aluno continuasse a trabalhar com muito afincio. Noutros casos, como o Diogo, nas disciplinas em que tinha maior dificuldade, registaram-se alguns progressos, passando as notas também para um patamar positivo. No final daquele primeiro ano, concluiu-se que a abordagem seguida pelos professores tutores produzira bons efeitos e que de futuro poderia ser novamente implementada.

#### 6.1.4. ATENDIMENTO EM GRANDE GRUPO EM ESPAÇO DE TUTORIA

O espaço de tutoria pode servir, igualmente, para que os professores tutores estejam com todo o grupo turma. Numa fase inicial do ano lectivo, o trabalho com a totalidade do grupo poderá decorrer, como já se disse, da necessidade de estabelecer uma relação colaborativa com os alunos, bem como de deixar claras algumas das circunstâncias de funcionamento do curso. Neste sentido, o desenvolvimento de algumas dinâmicas previamente preparadas e adaptadas às características de cada grupo, à semelhança do que é proposto no anexo IV, poderá ser fundamental.

Todavia, o trabalho em grande grupo no âmbito do espaço de tutoria poderá servir outros intentos, nomeadamente a definição e planificação de trabalhos de projecto, baseados na transdisciplinaridade. O exemplo que se segue dá conta de como este trabalho pode ser desenvolvido, no espaço de tutoria.

No início do ano lectivo, as alunas da turma de auxiliares de acção educativa foram incentivadas pelas suas professoras tutoras a desenvolver um projecto transdisciplinar. O tema ficaria a cargo delas.

Depois de alguma discussão no espaço de tutoria, as alunas chegaram à conclusão que gostariam de investir na concretização de um projecto teatral, dando continuidade a algumas actividades que haviam sido realizadas no ano anterior. Tratando-se de toda a turma, naturalmente que esta ideia não foi, ao princípio, do agrado de todos. Nesta altura, foi decisiva a intervenção das professoras tutoras, no intuito de mediar os conflitos existentes entre as alunas a este respeito. De maneira a encontrar um consenso entre todas, as professoras tutoras procuraram dividir as diferentes tarefas inerentes a um projecto daquela natureza. Com este esforço, conseguiu-se que todas as alunas participassem, uma vez que umas representariam, outras poderiam ser figurantes e outras ainda poderiam ficar com a responsabilidade de tratar do guarda-roupa ou dos cenários.

Assim que se puseram de acordo sobre o que cada uma das alunas poderia fazer no âmbito do projecto, foi também negociado em espaço de tutoria o contributo das diferentes disciplinas. Concordou-se que em *Viver em Português* haveria um forte investimento no projecto teatral, uma vez que as alunas pretendiam, elas próprias, redigir o texto. Depois de

estabelecidos os contributos de cada disciplina, decidiu-se que o projecto seria apresentado ao Conselho de Turma, pelas próprias alunas, através das suas representantes. A peça foi preparada durante todo o primeiro período e, paulatinamente, o projecto foi sendo acompanhado pelas professoras tutoras, de modo a gerir pequenas tensões que surgem sempre num projecto desta natureza.

A certa altura, a cerca de duas semanas da apresentação final do trabalho, no auditório da escola, perante pais e professores e outros alunos que desejassem assistir, começaram a surgir alguns conflitos mais acentuados. Havia, sobretudo, algum nervosismo acumulado entre as jovens e que, embora sendo normal, as professoras tutoras procuraram gerir, de maneira a que não houvesse um empolamento das disputas entre as alunas. Uma vez analisada a situação, era, de resto, bastante claro de que mais do que divergências fortes entre o grupo, havia, sobretudo, alguma insegurança em relação à qualidade do trabalho. De maneira a reassegurar as jovens e a aumentar os níveis de confiança, e estabelecido um acordo com a professora de *Viver em Português* que acompanhou todo o trabalho, foi possível trazer uma pessoa com formação em teatro à escola para assistir ao ensaio geral e dar algumas "dicas", se necessário.

A pessoa convidada acabou por reforçar fortemente as jovens e por dar algumas sugestões para que pudessem ser melhorados pequenos aspectos, o que foi muito bem acolhido pelo grupo.

No dia seguinte, a peça foi apresentada. A história conseguiu arrancar muitas gargalhadas ao público e mereceu um aplauso por parte dos pais presentes. Foi evidente a satisfação das jovens perante a concretização do projecto e os comentários de todos no final foram no sentido de que no segundo período era necessário iniciar outro projecto que pudesse envolver alunos, professores e pais.

### 6.1.5. ATENDIMENTOS INFORMAIS E RITUAIS

Nem sempre o trabalho de tutoria se resume ao espaço instituído no horário para esses efeitos. Pelo contrário, a maior parte dos encontros entre os professores tutores e os seus alunos são informais, o que dá conta de como princípios tais como a informalidade, a confiança ou disponibilidade estão bem presentes neste tipo de relação.

Os atendimentos fortuitos que os professores tutores acabam por fazer aos alunos na sala de professores, nos corredores ou noutros espaços comuns da escola são motivados pelas mais variadas razões, podendo tanto ter um teor puramente académico como derivar para uma temática de natureza psicossocial. Nessas situações, a mobilização de competências por parte do professor tutor pode ir tanto no sentido de solucionar o problema no imediato, caso tal seja possível, de planificar a sua resolução, encaminhando-o para o espaço de tutoria ou de, porventura, sinalizá-lo a um determinado técnico que possa ser mais competente na sua resolução (e.g. psicólogo).

O caso que se segue talvez não ilustre com acuidade o tipo de atendimento que se pretende evidenciar, uma vez que, frequentemente, estes encontros entre professor tutor e aluno, por vontade do primeiro ou do segundo, não atingem o grau de dramatismo que poderá depreender-se da sua leitura. Se não ilustra um certo quotidiano vivencial da relação professor tutor/aluno, a situação seguinte mostra, contudo, em que medida as competências do professor tutor podem ser potenciadas ao máximo e exigir a sua aplicação em toda a sua extensão perante uma situação familiar grave vivida por um aluno.

O Miguel andava com problemas familiares. No início do segundo ano do curso, o pai fora para o estrangeiro trabalhar, deixando-o com a mãe e a irmã mais nova. A mãe tinha muitas dificuldades em aceitar a ausência do marido. A sua ida para o estrangeiro perturbou-a emocionalmente. Nos últimos tempos, a mãe do Miguel não tinha vontade de trabalhar, passava muito tempo na cama e não realizava muitas das tarefas domésticas. Um dos professores tutores do Miguel, aquele em quem o aluno depositava maior confiança, já se tinha apercebido que a sua situação familiar não andava bem, até porque quando aparecia na

escola, a sua mãe mostrava-se mais apática e até descuidada.

Num dado fim-de-semana, o Miguel deu conta que estava sozinho em casa. A mãe abandonara a casa, levando consigo comida e roupa. A sua irmã mais nova tinha ido, também, com ela.

Na segunda-feira, o aluno voltou à escola e de imediato procurou os professores tutores da sua turma, no espaço de tutoria. Quando se encontrou com estes, estava visivelmente perturbado. O Miguel chorava, pois temia pelo bem-estar da mãe, uma vez que não sabia do paradeiro dela. Os professores tutores procuraram acalmá-lo e de imediato encetaram contactos para procurarem resolver a situação e para descobrir onde se encontrava a senhora. O caso foi imediatamente sinalizado à equipa técnica do projecto Itineris. Esta, através da parceria, articulou com o Instituto de Acção Social, no sentido de perceber se a família já fora acompanhada e se, em função disso, haveria informações adicionais que pudessem ser úteis. Entretanto, um dos professores tutores foi estando ao longo do dia com o jovem, nomeadamente nos intervalos e nas aulas que tinha com ele, de modo a ir dando algum suporte emocional.

Só no dia seguinte, o Miguel teve notícias da sua mãe. Esta telefonou-lhe e disse que se iria matar. O rapaz ficou completamente transtornado e procurou novamente um dos professores tutores. De imediato foram encetados vários contactos com familiares próximos no sentido de localizar a mãe do Miguel, o que já havia sido feito no dia anterior. Contudo, todos esses esforços foram em vão e só um segundo contacto da mãe do Miguel permitiu verificar que esta se encontrava já em casa.

Uma vez que havia grande confiança entre o aluno e o professor tutor, e dado que o primeiro o solicitou, este acompanhou-o a casa. Quando chegaram à casa do Miguel, a mãe estava deitada. Havia ingerido comprimidos que, entretanto, vomitara, e chorava copiosamente. Confrontado com esta situação de crise com repercussões familiares, o professor tutor contactou novamente a equipa técnica do projecto dando conta do sucedido. Naquele dia, e nos dois dias que se seguiram, foram activados recursos na comunidade de forma a dar apoio àquela família. O Instituto de Acção Social fez uma visita domiciliária para tentar perceber a situação daquela família. Percebeu-se que, dadas as suas circunstâncias sócio-económicas, a família poderia ficar ao abrigo do Rendimento Social de Inserção (RSI), uma vez que sobrevivia com baixos rendimentos provenientes do trabalho ocasional da mãe como empregada doméstica e do apoio de outros familiares. Já a mãe foi reencaminhada para um apoio psiquiátrico, de modo a dar resposta aos sintomas depressivos que evidenciava. Quanto ao Miguel, os professores tutores questionaram-no sobre a necessidade de um apoio psicológico, dada a violência da situação por que passara. Este considerou que não seria

necessário esse tipo de seguimento. De qualquer forma, durante os dias que se seguiram, os professores tutores mantiveram-se atentos ao evoluir da situação, nomeadamente em atendimento no espaço de tutoria, para o caso de ser necessário activar, novamente, os recursos na comunidade.

O Miguel prosseguiu o seu percurso escolar com muito sucesso. Foi mesmo um dos alunos com melhor aproveitamento da sua turma e está actualmente a trabalhar numa oficina.

Por vezes, a necessidade de alunos e de professores se abordarem mutuamente fora do espaço de aula ou de tutoria leva mesmo à instituição de certos rituais, como é possível depreender a partir da seguinte descrição.

Depois de algum tempo de instituição da tutoria nas turmas abrangidas pelo projecto Itineris, os alunos foram percebendo que a relação mantida com estas figuras era diferente daquela que tinham com os directores de turma no passado. Havia, sobretudo, uma maior intimidade, um outro espaço que permitia a cada aluna e a cada aluno expressar as suas ânsias e os seus desejos.

Uma das formas como professores tutores e alunos se foram ajustando a este novo tipo de realidade foi através da instituição de rituais com significados perfeitamente identificados por todos. Por exemplo, numa das turmas, foi mesmo criado uma espécie de confessorário, mesmo que não fosse conhecido por este nome mas sim por "a árvore". A explicação é simples. A turma de mecânica abrangida pelo projecto Itineris tinha toda a sua componente de formação técnica em oficina. A oficina funciona no rés-do-chão da escola e tem uma saída para uma das zonas verdes que a circundam, por onde entram as viaturas que são desmontadas e montadas durante as aulas. Em frente da oficina há 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. 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 outro aluno junto da "árvore", por esta ou por aquela razão.

### 6.1.6. ACTIVIDADES COM OS ALUNOS: POTENCIAIS DIFICULDADES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Sendo o eixo fundamental de qualquer metodologia de tutoria, a relação entre professor tutor e aluno não está isenta de riscos e dificuldades.

Uma primeira dificuldade que poderá surgir prende-se com as expectativas irrealistas do aluno em relação aos benefícios que poderá retirar da relação com o seu professor tutor. Esta ameaça à relação parte da indefinição de limites quanto à acção do professor tutor. Desde o início que deverá ficar bem claro que a sua missão de acompanhamento e aconselhamento não se confunde com missões terapêuticas ou sociais de outras figuras/profissionais, como o psicólogo ou técnico de serviço social e, muito menos, significa que o sucesso escolar, em primeira instância, bem como o crescimento que se pretende potenciar no jovem é função, apenas, do professor tutor. O teor co-construído da relação deve estar sempre presente e os limites e a natureza da relação devem ser clarificados, até mesmo do ponto de vista verbal, para que o aluno não fantasie acerca do papel do professor tutor e, complementarmente, sobre a sua função na relação.

Por vezes, uma das dificuldades sentidas pelos professores tutores é o medo de perder a própria relação. Este medo é comum a todas as relações. As situações de potencial ruptura podem sempre acontecer mas, à semelhança do que acontece com a generalidade das relações humanas, o corte ou abandono efectivo da relação é menos frequente do que o imaginado. De qualquer forma, para que o risco de ruptura relacional seja diminuído, é importante que o aluno perceba que determinadas coisas podem e devem ficar no âmbito da relação tutorial, mas que outras terão de ser veiculadas à família. Nos primeiros encontros em grupo com os seus alunos, sugere-se que os professores tutores deixem bem claro que haverá espaço para uma partilha mais íntima, mas que qualquer informação que ponha em risco o percurso do jovem na escola e o seu bem-estar, no sentido mais lato, será sempre transmitida à família. Em regra, sempre que isso aconteça, ou seja, sempre que a família seja informada de algo, é importante que o aluno seja previamente posto ao corrente dessa situação.

Naturalmente que em certas situações, o professor tutor terá dúvidas sobre se deverá quebrar a confidencialidade exigida por um determinado aluno (e.g. informação veiculada por um aluno acerca de maus-tratos em casa ou na escola ou até por parte de um dos encarregados de educação, mesmo sendo uma situação de denúncia pública obrigatória)<sup>17</sup>. Ainda que usando de ponderação, o professor tutor deverá questionar-se sobre aquilo que a médio/longo prazo beneficiará o jovem e a própria família, ou seja, se será manter uma determinada informação confidencial, se será antes veiculá-la de forma adequada, mesmo que isso ponha em risco a relação tutorial.

Outra dificuldade inerente às tarefas de tutoria é a ansiedade perante a resolução de um determinado problema. Por vezes, sucede que por mais diligências que o professor tutor e a sua rede de apoio façam, o jovem ou a família, enquanto sistemas humanos, simplesmente não executam as mudanças\* necessárias ou esperadas para obstar à dificuldade que impede que, por exemplo, o jovem venha regularmente à escola. Perante estas situações, é importante que, em primeiro lugar, o professor tutor tenha bem presente que as mudanças que impliquem um nível superior de organização, ou seja, as mudanças efectivas que obrigam a uma reorganização real do jovem e/ou da família, podem ser demasiado ameaçadoras para esses mesmos sistemas. Por exemplo, permanecer numa situação de absentismo poderá parecer a forma mais eficaz que um aluno, com acesso deficitário a recursos culturais ou simbólicos, terá para evitar confrontar-se com as suas percepções de inferioridade/incapacidade. Além de reenquadrar a mudança, buscando todas as hipóteses e sentidos possíveis perante a persistência de um problema, o professor tutor deverá ainda ser capaz de efectuar um exercício introspectivo. Estes exercícios, que deverão ser facilitados por esquemas de supervisão, deverão servir para que se analise todo o percurso de acompanhamento do jovem. Esta avaliação permitirá perceber se, porventura, foram mesmo feitas todas as diligências que

<sup>17</sup> Foi dado a entender ao projecto Itineris, durante a fase de experimentação da metodologia *Tutal*, que as situações de abuso, nas suas mais variadas manifestações, levantavam dúvidas aos professores (que não apenas os tutores), no que concerne à sua sinalização. Em concreto, apesar de tipificadas como crime público, a verdade é que, muitas vezes, os professores têm dúvidas sobre como proceder quando identificam situações de violência perpetradas contra um aluno, de maneira a não implicar a perda da relação privilegiada que mantêm com aquele. Estas dúvidas apontam para a necessidade de trabalhar o processo de sinalização destas situações com os professores, uma vez que, como é sabido, a escola é, por excelência, um local de identificação destas problemáticas. O modo de transmissão de informação deverá, pois, ser estudado, junto dos técnicos competentes, para que tal seja feito da forma mais ajustada possível.

estão no âmbito da acção do professor tutor ou se existe algum aspecto da relação que, possivelmente, sirva ele próprio como obstáculo à mudança pretendida no jovem.

Uma outra dificuldade que poderá ser sentida pelo professor tutor no quadro do acompanhamento ao aluno é o que poderemos denominar por *paradigma do professor tutor isolado*. As potenciais virtudes da tutoria parecem perder qualquer efeito multiplicador no percurso do jovem quanto o professor tutor funciona de forma isolada, por opção ou por falta de uma rede mínima de referência que oriente o seu trabalho e ofereça respostas complementares na tentativa de atingir determinados objectivos. Com efeito, quando não é possível “tutoriar os próprios professores tutores”, oferecer-lhes um contexto de discussão de casos, de geração de nova informação e de novas perspectivas sobre uma dada situação ou de respostas complementares à sua acção, será preferível uma escola não investir nesta resposta como uma estratégia ao serviço do sucesso escolar e da prevenção do abandono.<sup>19</sup>

Um outro risco ligado ao desempenho das funções de tutoria diz respeito à própria desesperança que, por vezes, os professores tutores poderão sentir perante a utilidade da sua função. Esta avaliação é feita com base nos progressos limitados (sobretudo no aspecto comportamental) que os alunos parecem, por vezes, fazer. Todavia, nem sempre esses progressos têm reflexos no imediato. Frequentemente, os próprios tutorandos só compreendem o real impacto dos tutores nas suas vidas a médio/longo prazo, aspecto que os professores tutores nem sempre têm muito presente no desempenho da sua tarefa. O testemunho de Brown (2004) ajuda a elucidar sobre este aspecto.

<sup>19</sup> Todos os aspectos relativos à supervisão e acompanhamento de professores tutores serão abordados com maior profundidade no caderno 2, deste manual.

“O Senhor Lentz era o meu tutor judicial entre os 14 e os 18 anos. Detestava tudo naquele velhote, a falta de pescoço, a calvície, o paternalismo e a total autoridade que exercia sobre mim. Via-o como a tortura da minha existência e a razão pela qual fui enviado, sucessivamente, de instituição para instituição e de programa para programa.

Durante três anos e meio, fui obrigado a ouvir as suas palestras incessantes sobre o que está bem e o que está mal, a necessidade de mudar o meu comportamento e onde é que acabaria se não mudasse os meus modos. Pelo menos uma vez por semana, nos períodos em que não estava institucionalizado, encontramos-nos no seu gabinete, na minha casa ou até em restaurantes para discutir os meus progressos. Ele sabia tudo sobre a minha família, os meus problemas, os meus comportamentos e dizia sempre que podia fazer melhor desde que eu decidisse fazê-lo. Aposto que ele nunca soube se o seu interesse por mim fazia qualquer diferença, porque eu, propositadamente, negava os benefícios do seu esforço. (...) Quando fiz dezoito anos, deixei de estar sob a supervisão do Senhor Lentz. Nunca mais o vi ou voltei a falar com ele.

O Senhor Dieter era o director do York Suburban High School, onde eu ia à escola. Costumávamos chamá-lo “sapinho”. No meu segundo ano, o Senhor Dieter suspendeu-me e expulsou-me da escola por perturbar a aula e lutar com um colega. Deixei de poder frequentar as aulas e fui enviado para um programa de orientação vocacional noutra escola. Depois de voltar à escola, passei a conhecer melhor o Senhor Dieter. Era constantemente chamado ao seu gabinete por este ou por aquele comportamento menos próprio (...).

O Agente Kohler era um polícia na cidade onde eu vivia. A minha primeira recordação dele remonta à noite em que ele e mais dois polícias me apanharam e me levaram ao hospital. Tive uma reacção à medicação para o acne e saí disparado de casa dizendo que me ia matar. Ele e os restantes agentes tiraram do seu tempo para garantir a minha segurança. Nos anos que se seguiram, o Agente Kohler, por diversas vezes, assumiu comigo uma relação paternal. Ele haveria de passar em minha casa ou parar na minha rua para saber dos meus progressos na escola ou na instituição onde estava. Recordo-me vivamente do dia inteiro que passou comigo a discutir o meu futuro e a experiência de estar preso pela qual eu já havia passado nessa altura.

Todos estes três homens deixaram uma marca indelével na minha vida, cada um à sua maneira, mas só quando cheguei aos meus trinta e poucos anos é que percebi o quanto eles haviam influenciado o meu desenvolvimento. Se um trabalhador social me tivesse abordado antes dessa altura para me perguntar da tutoria e dos seus efeitos na minha adolescência ou no início da idade adulta, teria negado que tinha tido sequer um tutor. (...) Com a passagem do tempo e o benefício da reflexão, da perspectiva e da maturidade, agora percebo a poderosa influência que estes homens e outros tiveram no meu desenvolvimento. Os tutores fizeram toda a diferença naquilo que sou e naquilo que poderia ter sido.”

Brown, W. (2004). Resiliency and the mentoring factor. *Reclaiming Children and Youth*. 13, 2, 75-79.

## 6.2. ACTIVIDADES COM A FAMÍLIA

Como é atrás referido, o metodologia *Tutotat* aqui apresentada pressupõe uma articulação entre o professor tutor e a família em dois domínios fundamentais: reforço da cooperação escola/família e acompanhamento psicossocial.

### 6.2.1. ACTIVIDADES DE REFORÇO DA COOPERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

#### 6.2.1.1. CONTACTO TELEFÓNICO

Tentando introduzir outros elementos comunicacionais na relação com os pais, os professores tutores, em articulação com a equipa técnica do projecto Itineris, 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 e até aos alunos são simples. Por um lado, o contacto telefónico serve como forma de comunicar as “boas notícias”. Por outras palavras, as pequenas conquistas, mesmo que não sejam muito significativas de um ponto de vista global, devem ser comunicadas aos pais. Por outro lado, a aluna ou o aluno deve ser avisado previamente desse contacto. O recurso ao contacto telefónico nestes moldes produziu efeitos interessantes.

Numa das turmas acompanhadas pelo projecto Itineris, 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 acrescentavam 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 os pais dizer, precisamente, que era a primeira vez que telefonavam da escola para dizer bem do percurso escolar dos seus filhos.

Em face desta reacção dos pais e dos filhos/alunos, parece ser consensual que o contacto telefónico para divulgação das boas notícias é uma prática recomendável, uma vez que permite amplificar os sucessos dos jovens e facilitar uma aproximação dos pais à escola. Todavia, embora possua estas virtudes, os professores tutores não deixaram de apontar, ao longo do decurso do projecto, para alguns limites do contacto telefónico. Um deles é o seu uso recorrente ao ponto de se tornar abusivo. Tal pode ser entendido pelos pais, e pelos próprios alunos, 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.

### 6.2.1.2. VISITA DOMICILIÁRIA

As actividades desenvolvidas com a intenção de reforçar a cooperação entre a escola e a família assentam no princípio base de que o modelo comunicacional estabelecido entre estes dois sistemas é, frequentemente, disfuncional, dando origem a narrativas desadequadas. Em ordem a promover narrativas de outro tipo, nomeadamente aquelas que possam promover um contexto de informalidade entre os representantes da escola e os pais ou outros membros de um determinado sistema familiar, as actividades levadas a cabo deverão privilegiar a possibilidade de oscilação complementar, o que poderá ser conseguido através de um incremento da informalidade comunicacional.

No sentido de incentivar uma comunicação menos baseada no problema ou na disputa de papéis, a tutoria em meio escolar terá de apelar, em primeira instância, a actividades que permitam, desde logo, ir desconstruindo a visão de que escola e família são sistemas essencialmente diferentes e com papéis completamente definidos e distintos.

O estabelecimento da relação, até por força da proeminência das denominadas primeiras impressões, afigura-se como um momento crítico da mudança do registo comunicacional entre a escola e a família. Com vista a que a comunicação possa ser aberta e mais assente na informalidade, uma das actividades que poderá ser implementada é a visita domiciliária. A visita domiciliária constitui-se como um primeiro contacto entre professores tutores responsáveis por uma determinada turma e os pais e/ou outros elementos da família. Como é possível analisar a partir do guião constante no anexo VI, que descreve, com maior pormenor, como se processa a visita domiciliária, os seus objectivos são, como já se depreendeu, a implementação de um modelo comunicacional diverso, assente numa maior informalidade, o que passa pela partilha de esperanças e receios e pela demonstração de disponibilidade, por parte dos professores tutores. A visita domiciliária pode, também, servir para detectar dificuldades psicossociais da família que poderão, eventualmente, interferir com o percurso escolar do jovem. Uma vez identificadas numa visita domiciliária, estas dificuldades poderão ser alvo de um encaminhamento, com consentimento informado, para a entidade competente.

Normalmente, a visita domiciliária é preparada a partir de um primeiro contacto telefónico. Essa abordagem é, em primeiro lugar, comunicada ao aluno, ficando explícito que o contacto visa o estabelecimento de um conhecimento mútuo entre os professores tutores da turma e a família. Segue-se um contacto telefónico com a família, destinado a comunicar, também, os objectivos da visita e a acertar o dia e a hora mais apropriados para esse encontro. Dado que se trata de uma abordagem não convencional, será importante que este telefonema seja feito e que todas as circunstâncias da visita sejam devidamente acauteladas, nomeadamente o *timing* a definir. De facto, para alguns pais, a visita do professor poderá ser encarada de muitas formas, tendo em conta experiências prévias mais ou menos positivas. Assim, as expectativas deverão ser clarificadas. Por outro lado, essa visita poderá ser vista como um momento importante para a família, ainda de acordo com uma certa visão tradicional do professor enquanto transmissor de conhecimento e, logo, como detentor de um certo poder ou superioridade. A família poderá, pois, necessitar de algum tempo para poder preparar-se para a visita. A apresentação ou a arrumação da casa, embora sendo um aspecto de pormenor do ponto de vista do professor tutor, poderá não ser um elemento irrelevante para as famílias.

Deverá, também, ficar claro que estará presente no encontro quem puder e quem a família entender que deverá fazê-lo, incluindo o jovem. Naturalmente que a presença de todos os membros do núcleo familiar poderá facilitar a observação do quadro relacional e a recolha de informações relevantes a esse nível, pelo que os professores tutores poderão sempre mencionar que gostariam que assim fosse. Todavia, deverá ser evitado qualquer registo impositivo nesta matéria, sob pena de se repetirem modelos comunicacionais em que, logo à partida, a escola se situa numa posição *one-up\** ou, por outras palavras, dominante.

A visita em si deverá ser realizada, sempre que possível, por ambos os tutores da turma. Assim que recebidos na casa do aluno, os professores tutores deverão recordar os motivos da visita, de modo a estabelecer, claramente, as balizas do encontro e a gerir, assim, as expectativas familiares. Como forma de estabelecer a relação, será importante que, num primeiro momento, exista um momento social, tal como o define Andolfi (1981). Este momento social permite que se estabeleça

o registo informal pretendido, facilitando alguma revelação mútua. Os professores tutores podem, por exemplo, explicar como é o seu percurso profissional, que aspectos os motivam mais na sua profissão ou, pelo contrário, que factores têm sido mais desmotivadores. O mesmo espaço de auto-revelação deverá ser concedido aos pais. Se algum deles se assumir como o porta-voz da família, deverá ser estimulada a participação do outro, para que se possa, efectivamente, estabelecer um contexto o mais próximo possível da igualdade ou horizontalidade comunicacional. Um assunto da actualidade ou uma determinada curiosidade pode ser também um desbloqueador inicial do diálogo.

Após este momento social e da explicação dos objectivos da visita, a partilha de receios e de esperanças de ambas as partes deverá ser aprofundada. Perceber a narrativa da família na relação com a escola poderá dar a entender como, efectivamente, tem sido a experiência daquela a este nível e que objectivos estabelece para o filho. A própria visão deste último poderá e deverá ser escutada, uma vez que permitirá conhecer eventuais contradições com a visão parental e, portanto, possíveis pontos de conflito ou, então, visões concordantes que podem funcionar como factores de bom prognóstico para o percurso escolar que se avizinha. Pela sua parte, os professores tutores poderão, desde logo, veicular a sua visão do aluno. Com efeito, poderá ser importante que a visita domiciliária ocorra um ou dois meses após o início do ano lectivo. Nesta altura, será importante que os professores tutores possam trazer informações positivas, por muito poucas que sejam, uma vez que essa postura comunicacional poderá facilitar que se deixe de comunicar com base no problema ou no defeito, para se passar a trabalhar com base na competência. Naturalmente que as dificuldades do aluno poderão ser abordadas, mas sempre sob um registo de preocupação e não de recriminação. Expor as dificuldades desta forma poderá dar a entender que os professores tutores não só estão atentos, como disponíveis para colaborar com os pais e com o jovem na resolução de qualquer dificuldade. Paralelamente, iniciar a comunicação por um registo assente na lógica da punição será repetir modelos já conhecidos que, desde logo, poderão desviar a comunicação entre as partes para um modelo de relação que mais não fará do que propiciar o surgimento de conflitos a médio ou longo prazo.

O final da visita deverá servir para que os professores tutores reforcem a ideia de que estão disponíveis para cooperar com os pais e com o jovem na busca de soluções para as dificuldades que possam ir surgindo e para dar a entender que, na sua perspectiva, poderá continuar a haver encontros com esta natureza mais informal, nomeadamente na escola.

Relativamente à gestão do tempo, poderá ser importante que os professores tutores introduzam, desde logo, alguns limites na relação. Disponibilidade não é sinónimo de ausência de limites. Significa isto que, para os professores tutores, a visita domiciliária deve ter uma determinada duração e que esta deve ser respeitada. Não ser claro na definição de limites poderá propiciar futuros problemas como alianças dos pais com os professores tutores contra os alunos, com intuítos, por exemplo, de os disciplinar ou como ultrapassagem dos limites de acção do professor tutor (e.g. confusão de papéis com o psicólogo escolar ou o técnico de serviço social, por força das exigências parentais).

Embora seja uma estratégia que deve ser implementada prioritariamente quando determinadas circunstâncias estão reunidas, como é de resto detalhado no anexo VI, a narrativa que se segue ilustra alguns dos aspectos da visita domiciliária anteriormente apresentados.

No início do projecto Itineris, os professores tutores realizaram visitas domiciliárias aos pais dos alunos. Antes da visita, era estabelecido um contacto telefónico, de maneira a ser comunicada a intenção dos professores tutores de realizar um contacto presencial, na residência do aluno, bem como os objectivos dessa visita.

Numa das visitas realizadas, os professores tutores depararam-se com uma situação de pobreza. As carências eram evidentes. As condições habitacionais eram bastante precárias e a família era numerosa para o espaço existente na casa.

Uma vez que os professores tutores não tinham uma noção aproximada das carências sócio-económicas daquela família, bem como das respostas que poderiam ter já sido mobilizadas pelos serviços competentes, a questão foi apresentada à equipa técnica do projecto, em reunião de supervisão. Nessa sessão, estava presente, também, um representante do Instituto de Acção Social que tomou imediatamente conhecimento do caso.

Nos dias seguintes, foi organizada uma visita àquela família, por parte da técnica de serviço social responsável pela zona geográfica em questão e foi feita uma avaliação das reais necessidades, uma vez que a situação não estava devidamente sinalizada junto dos serviços competentes. Em função da avaliação realizada, foram activados os recursos necessários para prestar apoio às dificuldades apresentadas pela família. Percebeu-se, nomeadamente, que o agregado familiar estava em condições de beneficiar do Rendimento Social de Inserção (RSI). De modo a perceber o curso que o acompanhamento tomara, os professores tutores foram sendo informados da intervenção do Instituto de Acção Social, através da articulação estabelecida no âmbito do projecto Itineris, acabando por saber das soluções encontradas para o problema.

### 6.2.1.3. PARTICIPAÇÃO PONTUAL DOS PAIS EM ACTIVIDADES CURRICULARES

Uma das formas de reforçar a cooperação entre a escola e a família é a participação dos pais em actividades curriculares. Esta modalidade de colaboração escola/família tem sido promovida com maior insistência, nos últimos anos. Todavia, os pais acabam por ser, muitas vezes, meros espectadores, ou seja, o seu envolvimento resume-se, frequentemente, a assistir à apresentação ou exposição dos trabalhos dos alunos.

Embora sendo já positivo que os pais possam vir à escola para conhecer os resultados finais dos trabalhos dos filhos, poder-se-á ir um pouco mais além.

Uma das experiências ensaiadas e mediadas pelos professores tutores poderá ser a participação pontual de um ou outro pai/mãe em actividades de natureza curricular. Muitas vezes, os professores queixam-se que esta é uma via até tentada, mas que a adesão dos pais é baixa. Compreende-se o desânimo de professores, pois, com frequência, há um forte investimento técnico e pessoal da sua parte para que estas actividades possam decorrer da melhor maneira. Porém, alguns elementos devem ser observados na implementação de uma estratégia deste tipo, sob pena de se incorrer num fracasso que acaba por ser penalizador para professores e também para alunos e pais.

A compatibilização entre o contexto de realização da actividade e o perfil dos encarregados de educação poderá ser um primeiro aspecto a ter em consideração. Atenda-se ao exemplo seguinte que é elucidativo a este respeito.

Alguns pais da turma de mecânica trabalhavam na área ou tinham alguns conhecimentos relacionados com a mesma. Julgou-se interessante convidar alguns deles a serem professores adjuntos numa aula, para assim se promover a cooperação escola/família, pela via das próprias actividades curriculares.

Com excepção de um pai que se disponibilizou para o efeito, os restantes mostraram-se reticentes e acabaram por não aceitar o convite. Em alguns casos, a recusa não foi total. Os pais preferiam que os alunos pudessem fazer uma visita de estudo ao seu emprego a ir à escola.

Esta postura dos pais acabou por desanimar um pouco os professores tutores que julgavam que, na fase de desenvolvimento do curso, teriam já uma adesão considerável dos pais. Tendo em conta o facto desta actividade não ter sido bem sucedida, a situação foi levada a reunião de supervisão de tutoria. Algo que levantou alguma reflexão foi o facto de certos pais não terem rejeitado liminarmente o convite, preferindo, contudo, que a colaboração pudesse ser concretizada noutra local que não a escola. Depois de alguma discussão, pôs-se a hipótese que, devido ao baixo de nível de formação académica, os pais que foram abordados poderiam ainda percepcionar a escola como sendo ameaçadora (pela conotação conhecimento, competência) e, paralelamente, poderiam ver-se a si mesmos enquanto incompetentes para a tarefa que lhes fora pedida. No entanto, restava esse sinal positivo de que havia vontade em cooperar e que esse facto deveria ser valorizado.

Esta situação torna claro que chamar os pais à escola para situações que implicam o seu desempenho poderá não ser compatível com a ideia que estes terão acerca de si mesmos, nomeadamente acerca da sua competência. Avaliar estes aspectos e, eventualmente, dar margem para que essa colaboração, num primeiro momento, e sempre que possível, possa ocorrer fora da escola, poderá facilitar que num momento posterior actividades cooperativas possam ser generalizadas à escola. Deste modo, não se recusa totalmente a colaboração dos pais, o que poderá aumentar a sua disponibilidade futura.

A adequação da tarefa ao perfil do pai ou da mãe poderá ser outro requisito para o sucesso da participação pontual dos pais em tarefas escolares. Outro exemplo da experiência desenvolvida no âmbito do projecto Itineris poderá elucidar acerca deste aspecto.

A turma de auxiliares de acção educativa decidiu fazer uma festa no final do primeiro ano lectivo do projecto Itineris. No entanto, as jovens da turma queriam fazer uma festa diferente, em que pudessem mostrar algumas das coisas que foram aprendendo ao longo da formação, naquele ano.

Como a escola possuía, na altura, um jardim-de-infância para crianças de professores, funcionários e até de alunos, foi negociado com os professores tutores a organização de uma pequena festa em que, além dos professores da turma e de técnicos do projecto, seriam os mais pequenos os principais espectadores.

Foram trabalhadas três actividades de animação infantil. Uma delas foi uma peça de teatro para crianças. A outra foi uma história infantil trabalhada com animação em *PowerPoint*, no âmbito da disciplina de *Tecnologias de Informação e Comunicação*. A actividade final era uma peça de fantoches.

Além da colaboração dos professores, tentou perceber-se de que modo os pais poderiam ser envolvidos nas actividades a empreender. Como era preciso fazer roupas para as personagens do teatro e para os fantoches, e como algumas mães tinham jeito para a costura, os professores tutores, conjuntamente com as alunas, fizeram-lhes um pedido nesse sentido. Algumas delas acederam e acabaram por tratar do guarda-roupa. Como a festa foi a uma hora em que os pais não poderiam estar presentes, e como a actividade foi no final do ano, fez-se o seu registo fotográfico que, depois, foi apresentado aos pais noutras actividades.

#### 6.2.1.4. PARTICIPAÇÃO PONTUAL DOS PAIS EM ACTIVIDADES DE PROJECTO TRANSDISCIPLINAR

O envolvimento dos pais em projectos de natureza transdisciplinar poderá ser feita, também, por via de algumas colaborações pontuais. Todavia, tratando-se de projectos com outra dimensão, e dado que normalmente resulta desse trabalho um determinado *output* que pode ser, posteriormente, exposto ou apresentado, os pais acabam por ser, sobretudo, espectadores privilegiados.

Como já se disse, embora este tipo de actividade não seja, de modo algum, inovador, e quase todas as escolas as leve a cabo, há também alguns critérios que podem contribuir para o seu sucesso. Desde logo, há que considerar os ritmos e os horários dos pais. Devido às exigências das sociedades actuais, é sabido que a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar torna-se, muitas vezes, poma de conflitos. Para que a cooperação possa ser efectiva entre a escola e a família, o papel do professor tutor é fundamental, sob o ponto de vista da mediação. A negociação de horários com os pais, através de um contacto telefónico prévio, embora sendo uma tarefa simples, não deverá ser ignorada. Frequentemente, poderá suceder que exista um apelo dos pais para que a actividade possa ser realizada em horário pós-laboral ou mesmo ao fim-de-semana. Esta necessidade familiar apela a uma das competências mais estruturantes das funções de tutoria, ou seja, a disponibilidade. O professor tutor deverá, pois, nestas circunstâncias, negociar a melhor solução e avaliar em que medida poderá ir ao encontro das expectativas das famílias dos alunos que acompanha.

Apesar de, em regra, os pais, nestas actividades, serem, sobretudo, espectadores e uma vez que existem dificuldades em envolvê-los, de forma sistemática, na elaboração destes projectos, a apresentação em si poderá apelar ao seu sentido de intervenção. Uma das formas encontradas para que tal possa suceder passa pela avaliação da própria actividade. A existência de um livro ou de um caderno em branco onde os pais e outros membros da família possam dar a sua opinião, pode ser um meio simples de tornar os pais em agentes um pouco mais activos.

Outra maneira de envolver os pais em apresentações e exposições de trabalhos dos filhos/alunos é promover pequenos convívios ou lanches no final da actividade. Este aspecto tem-se

destacado como um elemento crítico de promoção da colaboração entre a escola e a família, uma vez que permite que representantes da escola, alunos e famílias possam comunicar informalmente sobre vários assuntos, mesmo que estes não tenham directamente a ver com o desempenho escolar, reforçando assim elos relacionais.

No segundo ano do projecto, a turma de auxiliares de acção educativa desenvolveu, ao longo do primeiro período escolar, um projecto transdisciplinar de teatro. Todas as disciplinas colaboraram para a elaboração da peça, com destaque para o *Viver em Português*, pois as alunas redigiram a peça e ensaiaram-na nas aulas dessa disciplina em concreto.

A apresentação foi feita mesmo antes das férias escolares. A primeira apresentação foi dirigida a pais e professores. Os pais haviam sido convidados telefonicamente. Nesse contacto havia sido, também, discutido e acertado o horário da apresentação. A apresentação foi feita no anfiteatro no final da tarde e contou, então, com a presença de pais e professores.

A apresentação da peça durou cerca de vinte minutos. Era uma peça de Natal com uma temática familiar, explorando alguns dos valores habitualmente ligados à época natalícia. O texto apostava em ter algum fundo educativo e em explorar o humor. No final da apresentação da peça, que foi claramente do agrado de todos, as alunas e os professores entoaram alguns cânticos de Natal que haviam sido preparados na aula da Inglês. No final, houve um pequeno lanche que havia sido combinado com os pais. Algumas mães prepararam bolos, tartes e pudins e algumas alunas também fizeram doces para o convívio. Aqueles menos dados aos dotes culinários, incluindo alguns professores, lá compraram os doces já feitos. Durante esse convívio, pais e professores puderam, descontraidamente, trocar impressões sobre a peça elaborada pelas jovens e sobre outros aspectos da vida escolar.

### 6.2.1.5. ACTIVIDADES COM AS FAMÍLIAS: POTENCIAIS DIFICULDADES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Em jeito de síntese, interessa compilar algumas considerações acerca da implementação de actividades destinadas a promover a cooperação com a família. Este conjunto de reflexões finais impõe-se perante os resultados contraditórios relativamente ao envolvimento das famílias no percurso escolar dos seus filhos e educandos que foi dado observar durante a implementação da investigação-acção que deu lugar à metodologia *Tutal*, que alertaram para os riscos advenientes desta linha de intervenção.

Um dos maiores riscos no âmbito da cooperação escola/família é a indefinição do lugar do professor tutor na teia relacional complexa que envolve a escola, o aluno e a família. Este é um exercício difícil, pois o professor tutor surge no meio das possíveis pontes e tensões que poderão estabelecer-se entre a escola e a família, tendo a missão de mediar essas situações em estreita colaboração com a sua rede de suporte (o outro professor tutor do par pedagógico, o psicólogo escolar, o técnico de serviço social da área, o conselho de turma, entre outros). Um perigo que emerge neste particular é o do professor tutor se aliar com os pais contra os alunos. Esta situação é bastante tentadora quando os alunos apresentam muitos problemas de comportamento. Vendo grandes dificuldades em fazer face aos problemas postos pelos alunos, o professor tutor alia-se à família (e por vezes aos restantes professores do conselho de turma), no sentido de instituir modos de controlo apertados para resolver o problema. Acontece que os alunos poderão manter ou agravar o sintoma, dado que a comunicação se torna mais rígida entre os sistemas e os professores tutores deixam de ser encarados, pelo aluno, como uma possível fonte de resolução do problema. O exemplo que se segue ilustra bem este risco.

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 dessa forma. Com o decorrer do tempo, o esbatimento dos limites entre ela e os alunos acabou por revelar-se contraproducente. Se num primeiro momento tinha facilitado a aproximação aos alunos, contribuía também para se sentir responsável pelo sucesso dos mesmos. Paralelamente, estes passaram a esperar que 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, sugeri 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 por que agia assim a professora, quando antes era completamente diferente. No seu entender, a confidente passou a ser um polícia.

Além das potenciais alianças dos professores tutores com a família contra os alunos, a indefinição do papel do professor tutor poderá fazer com que a sua relação com os pais/encarregados de educação seja ameaçada por outro tipo de conflitos ligado às denominadas “lealdades ao sistema” (Vaz & Relvas, 2002). Apesar do professor tutor ser, acima de tudo, um docente, de representar a escola e de ter um conjunto de atribuições, por vezes, numa óptica de demissão da sua função, os pais colocam o ónus de resolução de um determinado problema no campo do professor tutor, pedindo ou mesmo exigindo que este dê resposta a algo que não é da sua competência. Por vezes, os pedidos de ajuda podem mesmo ir no sentido do professor tutor facilitar o acesso a determinado tipo de

recursos e/ou serviços (sejam eles sociais ou económicos), como se este fosse um mediador da própria família, ou até de contradizer normas internas da escola.<sup>20</sup>

Para evitar a indefinição do seu papel e as consequências que daí decorrem, sejam as anteriormente descritas, sejam outras, é essencial que o professor tutor comece por clarificar, com a própria família, quais os limites da sua acção e a natureza da relação que mantém com o jovem. A família deve ser informada desta oscilação entre a proximidade com aluno mas também da transmissão de tudo quanto ameace, de alguma forma, o desenvolvimento do seu filho. Esta clarificação é importante; caso contrário criam-se relações artificiais, como aquelas em que o professor tutor é apenas um confidente, como sucedeu inicialmente com Luísa, o que não só aumenta o grau de exigência e de expectativa por parte dos alunos, como faz crescer a responsabilidade percebida por parte do professor tutor, em relação ao bem-estar do aluno.

Os perigos de uma possível tentativa de manipulação do professor tutor por parte da família podem ser evitados através de outras estratégias. Desde o início da cooperação entre ambas as partes, é importante que o professor tutor clarifique a sua função e que enquadre a cooperação com a família nos objectivos escolares do aluno/filho, que passam por manter-se na escola e por concluir o percurso formativo com sucesso. Concomitantemente, é importante que o professor tutor se mostre disponível a colaborar com a família, desde que essa colaboração permita à família organizar-se para que o aluno venha à escola. Essa disponibilidade não significa que o professor tutor seja, de modo algum, um porta-voz da família perante os serviços, até porque isso seria uma desqualificação da mesma. Essa disponibilidade para cooperar passa antes pela possibilidade do professor tutor sinalizar à família as soluções e serviços existentes na comunidade que façam face ao problema vivenciado e que impede o aluno de vir à escola ou a indicar as pessoas/técnicos que melhor poderão responder a essas necessidades familiares. De forma complementar, e desde que a situação, uma vez mais, ameace o bem-estar do jovem e, por arrastamento, o seu sucesso escolar, os professores tutores poderão negociar com a família a sinalização do problema para a entidade competente. Tal

<sup>20</sup> Este risco é notório, por exemplo, quando os alunos faltam injustificadamente e os pais solicitam que os professores tutores assumam a justificação das mesmas.

poderá ser de particular relevância no caso de famílias mais excluídas da malha social, para quem os recursos parecem estar menos acessíveis, mas sempre com a ressalva de que se tratará de um encaminhamento e não de um acompanhamento do processo.

Numa lógica de criação de confiança junto das famílias, poderá ser importante que estas percebam também, desde o início, que a escola, através do professor tutor e de outros serviços escolares como o seu departamento de psicologia, mantém contactos regulares com as entidades da comunidade. É bom que o enquadramento desta situação seja descontaminado de um possível teor punitivo e que se clarifique que esta cooperação com as instituições tem sempre por objectivo proporcionar as melhores condições para que o aluno vá à escola.<sup>21</sup>

Também na própria organização das actividades com a família se encontram alguns riscos que devem ser ponderados e, se possível, contornados, tendo em vista o seu sucesso. Entre esses riscos contam-se a possível desconsideração ou omissão dos ritmos das próprias famílias, ou seja, da sua disponibilidade e dos seus horários, a falta de clareza quanto ao objectivo do encontro ou a realização de actividades em algumas épocas festivas em que as famílias, por variadas razões, poderão estar mais sobrecarregadas.

No que se refere à consideração da disponibilidade dos pais para vir à escola, é importante que um contacto telefónico prévio permita esclarecer, claramente, a adequação de um determinado horário sugerido para a realização de um encontro, como já foi referido anteriormente.<sup>22</sup> Relativamente aos objectivos da sessão, é importante que os pais percebam por que são chamados à escola. Sucedeu que, em certos casos, os pais vinham à espera de tratar de assuntos disciplinares ou ligados ao rendimento escolar do seu educando, quando na verdade eram convidados para serem informados dos progressos em geral ou para assistir à apresentação de um trabalho que servisse

<sup>21</sup> Na experiência levada a cabo durante a investigação-acção, esta clarificação da relação da escola com outros serviços pareceu da maior relevância, uma vez que muitos dos jovens que frequentaram o programa eram de famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, cujo acordo de inserção previa, precisamente, um conjunto de medidas destinadas à escolarização dos menores. Sendo assim, naqueles casos em que se registavam problemas de absentismo, a equipa que acompanhava a família era frequentemente activada para procurar ajudar a resolver a situação, através de uma mediação junto da família.

<sup>22</sup> O recurso ao telefonema, neste caso, parece ser adequada, porquanto se pretende incrementar um registo de alguma informalidade que facilite a aproximação do sistema familiar à escola, facto que seria inibido por uma convocatória por escrito, de cariz formal, que estabelece um local e uma hora, sem que qualquer ingrediente de negociação na organização do encontro seja introduzido.

de síntese às actividades desenvolvidas até ali pela turma. A não clarificação do contexto do encontro promovido pelos professores tutores fazia com que, por vezes, houvesse uma certa tendência para transformar a sessão num debate acerca das dificuldades manifestadas por cada um dos alunos ou na troca de acusações entre pais, porque o mau comportamento do seu filho seria provocado por outros alunos da turma. Por vezes, esta indefinição quanto ao conteúdo da sessão redundou mesmo na não comparência dos pais. Estando o contexto do encontro bem definido à partida, os pais não só compareciam como aderiam ao objectivo da sessão, valorizando os progressos dos seus filhos e percebendo que poderiam ser sujeitos activamente envolvidos nesse sucesso.

Finalmente, quanto ao *timing* de realização de actividades de encontro com os pais, a sua marcação em épocas festivas (e.g. Natal ou Carnaval) pareceu, por vezes, contraproducente. Embora este elemento não tenha sido totalmente escalpelizado, verificou-se que desde que os requisitos anteriormente recomendados estivessem cumpridos (nomeadamente a existência de um contacto telefónico prévio para marcação da sessão e a clarificação dos objectivos da sessão e dos seus conteúdos), os pais tinham tendência para comparecer mais naquelas sessões marcadas a meio de cada período. O enquadramento de que o encontro “serve para fazer um balanço das actividades” ou que “é importante para que os pais vejam os progressos que os seus filhos já fizeram” parece ajudar a mobilizar as famílias para estarem presentes em encontros organizados na escola e para encararem essas situações como oportunidades balizadas por uma comunicação positiva sobre o percurso escolar dos seus filhos.

A narrativa seguinte ajuda a perceber como poderá ser estruturado, com sucesso, um encontro com os pais, não só através das estratégias anteriormente apontadas, mas também pela consideração de aspectos como a própria adequação do espaço ao encontro entre professores tutores e pais ou o ajustamento dos conteúdos da sessão às características dos encarregados de educação.

A meio do primeiro período, os professores tutores da turma de serralharia mecânica<sup>23</sup> acharam que seria importante abordar os pais, no sentido de apresentar alguns dos progressos já registados pelos diversos alunos do curso. Para isso, contactaram todos os pais telefonicamente, dando a entender que este encontro serviria para verem “aquilo que os seus filhos já tinham aprendido” nos primeiros meses de formação.

De maneira a facilitar a prossecução desse objectivo, os professores tutores estiveram atentos a alguns aspectos que se revelariam cruciais no sucesso do encontro. Em primeiro lugar, apesar de organizarem o encontro numa sala de aula, houve um esforço de organizar a mesma de uma maneira que não imbuísse o encontro de um cariz muito formal. Foi com esse intuito que os professores tutores alteraram a disposição das mesas e das cadeiras, optando por encostar as primeiras a um canto e por dispor as segundas em círculo. Ainda quanto à organização do espaço, pareceu importante aos professores tutores sentarem-se entre os pais e não juntos, de modo a facilitar a comunicação entre todos.

Outro elemento que mereceu especial cuidado por parte dos professores tutores foi a maneira como deveriam ser ilustrados os progressos dos alunos. Nesse sentido, pareceu consensual que o recurso a um vídeo se afigurava útil, não só porque é uma forma de condensação poderosa de informação como, ao mesmo tempo, se ajustava ao perfil de alguns pais, que mais facilmente interiorizariam os progressos dos seus filhos através de um registo visual do que pelo recurso a uma comunicação de carácter verbal, através, por exemplo, de um debate. Adicionalmente, esta actividade acabaria por ter um cariz de projecto, que permitia envolver as diversas disciplinas e os próprios alunos na sua elaboração.

Havendo acordo sobre qual seria o conteúdo essencial da sessão, o vídeo foi elaborado com base em dois aspectos que se revelaram bastante adequados para a concretização do objectivo da sessão. Em primeiro lugar, foi dada alguma primazia à filmagem de actividades na oficina, porque as imagens dos alunos neste contexto davam uma ideia bastante concreta do cariz prático do curso, ao mesmo tempo que permitia aos pais apropriar-se da aprendizagem de uma profissão que estava a ser feita pelos seus filhos. Paralelamente, procurou-se algum equilíbrio na realização do filme, de maneira a que todos os alunos fossem evidenciados da mesma forma e em diferentes contextos (o profissional e o mais académico). À sessão compareceram os encarregados de educação de doze dos catorze alunos da turma. O encontro começou com as boas-vindas aos pais e a recapitulação dos objectivos que juntavam ali professores tutores e pais. Seguiu-se a apresentação do vídeo e,

<sup>23</sup> Esta narrativa refere-se a uma turma abrangida pela metodologia *Tutal* na Escola Secundária Vitorino Nemésio no ano lectivo 2007/2008, aquando da transição da fase de estudo de estudo e implementação da prática, para uma fase de disseminação e consolidação da mesma, naquele estabelecimento de ensino.

depois, uma reflexão conjunta sobre o que havia sido visto. Ainda que alguns pais tenham tentado enfatizar os comportamentos que constituíam um problema, os professores tutores insistiram que estavam ali para falar do grupo no geral e que, se possível, as questões mais individuais deveriam ser guardadas para um tempo de atendimento ou para outra altura em que fosse mais conveniente marcar um encontro para discutir esses pontos. A sessão, globalmente, atingiu os objectivos propostos, uma vez que os pais expressaram a sua satisfação e, em alguns casos, o espanto por verem os filhos começar a dominar uma profissão, dado que até aí tinham dúvidas sobre a existência dessa competência.

