



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

AS TUTORIAS NA ESCOLA PARA TODOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Sandra Mónica Dias Almeida

Porto, Dezembro 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

AS TUTORIAS NA ESCOLA PARA TODOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Palmeirão

Sandra Mónica Dias Almeida

Porto, Dezembro de 2013

“À profecia decretada da incapacidade dos portugueses temos de opor a certeza da construção social e melhor educação, num renovado quadro de confiança, cooperação e compromisso.”

Joaquim Azevedo, 2011:345

Agradecimentos

Para a realização deste relatório foram vários os intervenientes que colaboraram direta e indiretamente. A todos expresso o meu reconhecimento e gratidão:

À Professora Doutora Cristina Palmeirão pela generosidade com que aceitou orientar este relatório, pelo apoio e disponibilidade incondicionais, pela relevância e proficuidade dos seus ensinamentos, sugestões e comentários, pela simpatia e paciência.

A todos os professores que integram a equipa do mestrado pelos ensinamentos e incentivos.

Ao Valentim, pela palavra certa no momento certo, pelo estímulo permanente e pelo carinho demonstrado.

Aos meus filhos pelo desculpar de impaciências, desatenções, ausências e indisponibilidades.

E, aos meus pais e a todos quantos, de uma forma ou de outra, contribuíram para tornar realidade um desejo e uma vontade!

É a todos que dedico este trabalho.

Índice

Introdução.....	11
I Parte. Percurso Profissional – um caminho em construção..	14
1.– A professora: o olhar sobre si mesma.....	14
1.1. – O estágio integrado.....	14
1.2. – Estabilização docente (ainda não!).....	16
1.2.1. – O estar em devir	21
2. – Para além do exercício docente.....	25
2.1. – A melhoria da escola.....	25
2.2. – Ser coordenador.....	27
2.3. – Ser Tutora.....	30
II Parte. Reflexão teoricamente fundamentada.....	31
1.– Educação para todos.....	31
1.1. – Uma exigência democrática.....	31
1.2.– Novos tempos para a escola.....	34
1.3.- Ser professor...uma aprendizagem contínua.....	35
2.– As tutorias em contexto escolar.....	40
2.1. – As tutorias em Portugal.....	40
2.2. – Valores e compromissos.....	42
2.3.– O desenvolvimento humano.....	43
3. – Análise, reflexão e projeção.....	45
3.1. – Tutoria: o (nosso) projeto.....	45
3.2. – Os efeitos da (nossa) tutoria.....	49
3.3 – Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão.....	52
Conclusão.....	55
Bibliografia.....	60

Sumário Executivo

O presente relatório pretende ser um ato de reflexão sobre um percurso profissional de uma professora, que partilhando as suas vivências, as questiona e reflete. A reflexão surge estruturada em torno de dois eixos, por um lado a professora: o olhar sobre si mesma e por outro as outras funções exercidas na escola: a coordenadora e a tutora.

A primeira parte do relatório é um exercício de introspeção pessoal e profissional, o reviver memórias, experiências, vivências. Uma viagem pelo estágio integrado e por um devir constante.

Na segunda parte procurou-se a interpretação dessas vivências à luz dos contributos das Ciências da Educação. Perspetivar os desafios da escola atual e do professor em aprendizagem contínua. A transformação das escolas para prover a Educação Para Todos implica torná-las capazes de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, atendendo às peculiaridades de cada um, implica uma escola flexível, uma escola que aprende, que procura a melhoria, mas também de professores reflexivos e comprometidos com a instituição.

Mas porque a orientação e o apoio educativo dos alunos são, hoje, uma necessidade que tem vindo a ser reconhecidas pelas escolas, que procuram dar respostas aos desafios e exigências atuais, procuramos enquadrar as tutorias, como medidas de promoção do sucesso escolar e a prevenção de comportamentos de risco. A função tutorial encerra traços e características que apontam para a diversidade, para o desenvolvimento integral do aluno. E, nesse sentido, traça e constrói caminhos para a melhoria das aprendizagens.

Refletimos, ainda, sobre o (nosso) projeto “Tutorias – crescer com sentido”. Um projeto desenvolvido na escola e, a partir dele, analisamos para melhor compreender, a matriz teórica, o quadro legislativo e a dinâmica de

ação/intervenção. A lógica é a do trabalho autónomo e, claramente, a aprendizagem “autêntica” (Azevedo, 2011:133).

Concluimos que, as práticas das tutorias se vão construindo paulatinamente, tendo em consideração a unicidade de cada escola e a personalidade de cada um dos nossos alunos.

Palavras-chave: Inclusão, tutoria(s), flexibilidade, aprendizagem, desenvolvimento.

Executive Summary

The present report intends to be an act of reflexion about a professional journey of a teacher who sharing her life, questions and reflects them. The reflexion comes structured around two dimensions (shafts), by one side the one of a teacher: the look upon herself and on the other side the other functions performed at school: the co-ordinator and the tutoress.

The first part of the report is an exercise of personal and professional self-analysis, the rebirth of memories, experiences and life. A voyage through the integrated probationary period and a constant look for an improvement.

On the second part of the report we looked for an interpretation of this lives through the contribution of Education Sciences. Prospecting the challenges of nowadays school and of the teachers in continuous learning the schools to promote Education For Everybody implies to became them capable of offering a quality teaching for all students paying attention to the peculiarities of each one implying a flexible school, a school which learns, which looks for an improvement, but also of flexible teacher an involved with the institution.

But because the orientation and the educational support of the students are, today, a need that has been recognized by school, witch for giving answers to the challenges and actual demands, we look for framing the tutorials, as promoting measures of scholar success and the prevention of risk behaviours. The tutorial function closes lines and characteristics that point out to the diversity to the full development of the student. And, in this sense, draws and builds way to a better learning.

We still reflect about (our) project "Tutorials – grow with sense". A project developed at school and, from it, we analyse to understand better, the theoretician mould, the research, the legislative board an the dynamic on action/learning. The logic is the one of the autonomous work and clearly the authentic learning (Azevedo, 2011:133).

We conclude that the practices of tutorials are going to be build slowly having on consideration the oneness of each school and the personality of each of our students.

Key Word: Inclusion, tutorial, flexibility, learning, development

Siglário

AVES – Avaliação de Escolas com Ensino Secundário

PE – Projeto Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CT – Conselho de Turma

Introdução

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações nos últimos anos, nomeadamente ao nível da educação. A abertura do país, iniciada em 1974 com a democracia e aprofundada com a adesão à comunidade europeia, trouxe até nós populações migrantes dos quatro cantos do mundo. Essa diversidade é facilmente constatável nas escolas. A mobilidade de pessoas faz acentuar fortemente o carácter multicultural do espaço comunitário. Portugal, de país de emigração, vai-se tornando gradualmente num país de acolhimento.

Num relatório do Conselho da Europa (1988) manifesta-se a esperança que os sistemas educativos viessem a “trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade”. Muito se espera da escola! Mas a generalidade dos sistemas educativos tem ainda um longo caminho a percorrer em prol de uma maior qualidade e sucesso das aprendizagens. A educação para todos não pode deixar de constituir hoje uma componente fundamental no desenvolvimento e afirmação das nossas crianças e jovens. Aprender a viver juntos é o grande desafio da nossa contemporaneidade.

A escola é um espaço privilegiado de interação, de crescimento, de promoção pessoal e social dos alunos, é uma comunidade aprendente, espaço multifacetado, cujo desafio principal é a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Mas olhar a escola e os nossos alunos é olhar diferentes culturas e diferentes modos de ensinar a aprender. Não se trata de uma tarefa fácil dada a complexidade crescente da instituição escola, pois hoje exigem-se organizações escolares mais flexíveis capazes de se adaptarem aos novos contextos, nem sempre claros e por vezes turbulentos, como afirma Bolívar (2012). A escola da nossa contemporaneidade está marcada por elevados níveis de incerteza, por processos de reestruturação, de

redefinição frequente das suas estratégias e com atores que desempenham um papel estratégico (Costa, 2007:98)

Os professores e órgãos de administração escolar têm que refletir sobre as variáveis que contribuem para a aprendizagem dos alunos, sobre o papel dos vários agentes educativos, sobre as melhorias a alcançar.

Tendo isto em mente, o presente relatório reflexivo, teoricamente fundamentado, elaborado no âmbito do mestrado em Administração e Organização Escolar, pretende ser um documento aberto, de reflexão e partilha de um percurso profissional e pessoal. Uma viagem ao longo de treze anos, pela vida de professora e pelos papéis que temos vindo a desempenhar. Um percurso estruturado em (com) formação - contínua e pós-graduada. A ideia é refletir e melhorar o nosso desempenho e a qualidade das nossas ações. E, a matriz assume uma perspetiva aberta e emergente baseada na introspeção e exploração descritiva e reflexiva sem preocupações de generalização.

Questionar os momentos mais significativos e as experiências de trabalho que mais contribuíram a (re)construção da nossa identidade constitui-se simultaneamente um desafio e uma meta. Esta reflexão que se alimenta das práticas é depois questionada e refletida à luz dos contributos das Ciências da Educação, mormente, no campo da Administração e Organização Escolar.

Na primeira parte deste relatório fazemos o exercício de introspeção pessoal e profissional, uma viagem ao “eu” professora, um olhar sobre períodos da vida profissional desde o período de estágio integrado ao devir da nossa profissionalidade, questionando vivências e interpretando as características (e transformações) esculpidas no nosso ciclo de vida profissional. É também neste capítulo e num segundo momento que centramos a nossa reflexão em torno das funções para além da docência, e nos questionámos sobre a nossa identidade profissional, sobre a melhoria da escola, sobre quem sou eu enquanto professora, coordenadora e

professora tutora! Uma reflexão feita a partir dos contributos de muitos autores, dos quais destaco Alain Baudrit, António Bolivar, Joaquim Azevedo e José Matias Alves.

Na 2ª parte refletimos sobre a educação para todos e sobre os desafios que se colocam à escola atual. Uma escola em busca seu “*ethos*” e de uma comunidade que se faz e que aprende (Azevedo, 2011; Bolivar, 2012). É em torno das questões da escola e dos desafios contemporâneos que destacamos as tutorias, o seu valor e pertinência em contexto escolar, enquanto medida de promoção à melhoria das aprendizagens e de prevenção de situações de risco, de abandono e de absentismo escolar. Neste campo, a reflexão passa por melhor pensar a dinâmica e efeitos de um projeto de tutorias e, cumulativamente, os valores e os compromissos do/para o professor-tutor. O princípio e a finalidade conjugam-se em prol de uma dinâmica educativa exigente e com o objetivo de promover o sucesso e os resultados escolares. Facilitar a integração de alunos na comunidade educativa e promover a cidadania é, sem dúvida, a máxima que nos motiva e que anima a dinâmica do projeto que agora convocamos para a reflexão.

“Tutorias – Crescer com sentido” é o modo de provocar a mudança e os modos para mais aprender. Importa dizer que o presente estudo não ambiciona ser uma investigação empírica, é sim um projeto de investigação-ação e uma maneira de equacionarmos caminhos alternativos para o sucesso dos nossos alunos.

I Parte – Percurso Profissional - um caminho em construção

1 – A professora: o olhar sobre si mesma

1.1.- O estágio integrado

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa repleta de desafios e emoções (Arends, 1995:14)

O período sobre o qual nos propomos refletir abrange os anos entre 2000 e 2013. Este período de treze anos iniciou-se com o trabalho de estágio integrado do curso de Ciências Históricas – Ramo Educacional, iniciado e frequentado entre os anos de 1996 – 2000.

Ao longo destes treze anos de profissão docente muitos foram os dilemas e situações que poderiam ser alvo de reflexão, centramo-nos, contudo, em quatro momentos que consideramos de superior importância no desenvolvimento da carreira. No primeiro momento refletimos sobre a formação inicial e, portanto, sobre o período de estágio integrado (2000-2001). No segundo, convocamos os desafios vividos numa escola de ensino particular e cooperativo, como docente e diretora de turma (2001-2005). O terceiro pensa o ensino especial e as opções que nos orientaram para uma nova etapa profissional. Por último, dissertamos sobre o exercício da função de coordenadora dos diretores de turma, uma função assumida em 2008 (até ao presente). Refletir sobre a ação, possibilita a análise “das suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes” (Roldão, 1999:116).

Alegria, ansiedade, dúvidas e inquietações marcaram os primeiros momentos da carreira, iniciada no ano letivo de 2000-2001, no âmbito da realização do estágio integrado, Curso de Ciências Históricas - Ramo

Educacional, numa Escola Básica, em Vila Real. À data as questões eram muitas (tal como hoje!) Como será a Escola? Como serão os nossos alunos? Que estratégias usar? Será que vou conseguir ser uma boa professora?

A escola era (foi) acolhedora. As sessões com a orientadora de estágio possibilitaram o dissipar de alguns “medos” e a possibilidade para estruturar sessões de aula e definir metodologias e pedagogias adequadas a cada grupo-turma. A prática colaborativa e a supervisão atenta tornaram as primeiras experiências docente positivas e motivadoras para os anos imediatos. O desafio era sempre a relação pedagógica a desenvolver com os “meus” alunos. Os meus alunos (era assim que os via), um grupo de jovens adolescentes que estavam à nossa responsabilidade e que porventura ficariam marcados pela nossa pessoa e/ou pelo nosso modo de ensinar! Ao revisitar estas memórias, lembramos as palavras de Nóvoa, Huberman et al (1992) quando registam que o início da profissão docente se assume como o “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão [construção] de conhecimentos” (p. 39).

Aula a aula, os desafios foram sendo superados com a supervisão atenta (e o apoio) da orientadora de estágio na escola. A disponibilidade, a partilha e a reflexão sobre cada sessão de aula ajudaram a criar a confiança profissional. Convocando, novamente, Nóvoa, Huberman et al (1992), refletimos sobre o primeiro estágio das vidas de professor. Refletir sobre a ação, permite, tal como refere Pérez (2003), compreender o passado, afirmar o presente e equacionar um futuro pedagógico (p. 4).

1.2. Estabilização docente (ainda não ... !)

O ano de 2001 marca o início de funções docentes numa escola particular e cooperativa com contrato de associação¹. Lá, para além das funções docentes (ao nível do ensino básico e secundário) desempenhamos, também, cargos de liderança intermédia, nomeadamente, ao nível da direção turma e de coordenadora do núcleo da Educação Especial. Aqui, refletimos sobre a prática pedagógica, estratégias de melhoria e sobre a escola inclusiva. Uma “viagem” agradável e uma fase de maior conforto e de maior confiança. Poderia ser este o momento para concretizar a fase identificada por Nóvoa, Huberman et al (1992) como a que caracteriza a fase da estabilidade. No nosso caso, ainda não, porque não houve (ainda) a “nomeação oficial”. E, se é verdade que é um tempo de maior estabilidade é também, um tempo de novas exigências, de maior cuidado, de investimento e necessidade para aprofundar conhecimentos e repensar modos de ensinar.

Ora, é neste sentido que compreendemos que ser professor é, como afirma Baptista (2010), uma ação complexa, exigente e uma profissionalidade que constrói a própria história. As opções e o caminho percorrido resultam, obviamente, da vontade para sermos mais eficientes enquanto profissionais que têm como base o sucesso e a qualidade da educação que promove e desenvolve com os seus alunos. A ação docente numa escola global é um desafio permanente que requer o diálogo e a participação de todos e, obviamente, um questionar frequente sobre saberes, competências, valores, direitos, deveres...

¹ De acordo com o regulamento Interno o Externato possui a AUTORIZAÇÃO DEFINITIVA DREN / Nº 157, enquadra-se nos objetivos do Sistema Educativo nos termos do nº 2 do art.º 3º da Lei 9/79, tem paralelismo pedagógico e ministra o ensino gratuito, sem fins lucrativos, mediante Contrato de Associação com o Ministério da Educação, o qual suporta as despesas de funcionamento e de pessoal docente, gozando das prerrogativas das pessoas coletivas de utilidade pública que os nºs 1 e 2 do art.º 8º do Decreto Lei nº 553/80 lhe conferem.

Ser diretora de turma é um desses desafios e configura um exercício para com os nossos pares, no sentido de encontrar caminhos alternativos para mais motivar os alunos. Um compromisso e uma responsabilidade que abraçamos desde 2001. Relembro agora, nomeadamente, um grupo de alunos do 10º ano do curso de Ciências Sociais e Humanas. Era uma turma heterogénea (como todas as turmas!) e, portanto, alunos com percursos e histórias de vida desiguais. Os primeiros resultados não foram animadores! As dificuldades diagnosticadas (e.g. condições socioeconómicas e culturais, baixas aspirações profissionais) e debatidas em reunião intercalar de conselho de turma, contribuíram para que os resultados académicos² ficassem aquém do esperado. O desempenho global da turma ficava abaixo da média geral da escola (neste ano o valor esperado era na ordem dos 85% de taxa de sucesso), ultrapassando nas disciplinas de Português, História A, Geografia A, entre outras, valores acima dos 50%. Face a este desempenho os docentes foram unânimes ao referir que as causas eram de várias ordens, mas em especial de

falta de atenção e concentração, falta de autonomia na realização das tarefas e poucos hábitos e métodos de estudo. Ainda que os alunos revelaram dificuldades de articulação de conhecimentos em conteúdo de maior abstração e/ou reflexão. Em suma, a ausência de estudo sistemático/trabalho diário em casa não permite uma perfeita consolidação de conhecimentos nas diversas disciplinas” (Atas de Conselho de Turma, 2007).

Como diretora de turma reconhecemos a importância crucial do papel a desempenhar, sobretudo ao nível do acompanhamento, pois o diretor de turma enquanto mediador deve agir e *“dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e*

² Cf. http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03

metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno” (Roldão, 2007:3). Ao Diretor de Turma compete

assegurar a articulação entre professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e face à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador” (Decreto Regulamentar nº 10/99, artº 7º).

Assim, em conjunto, o diretor de turma com o conselho de turma devem delinear estratégias e atividades de aprendizagem para que cada turma/grupo/aluno, conforme as suas características e/ou necessidades usufruam de plano formativos ajustados às suas especificidades. “ O Diretor de Turma tem que estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma, assumindo um papel de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e no debate e promoção dos procedimentos que consensualmente venham a encontrar-se para uma acção concertada e eficaz” (Roldão, 1995: 7).

Reconhecemos que a ação do Diretor de Turma é relevante no que à ação concertada exige o processo de ensino-aprendizagem. Mais, ainda, se na escola os mecanismos de apoio pedagógico são exíguos e a proximidade dos pais/encarregados de educação é moderada (ou inexistente). No caso concreto, cerca de 80% dos encarregados de educação possuíam o 4º ano de escolaridade (Relatório de Direção de Turma, 2007) e viviam em

situações-problema de natureza económica complexos. A diversificação de estratégias no quadro da ação pedagógica é, parece-nos, o caminho para a melhoria de qualquer processo de aprendizagem. A arte de ensinar, exige a interação entre professores, estudantes e a natureza das matérias a ensinar e, assim, salvaguardem os ritmos naturais de aprendizagem individual” (Bolivar: 2012.p.214).

Foi neste contexto e neste compromisso para com os alunos, que estruturamos e desenvolvemos estratégias diversificadas para, em regime de voluntariado, desafiar os alunos, de forma individual ou em grupo, a frequentarem sessões de esclarecimento ou de aprofundamento, em espaços fora de sala de aula. Semanalmente, em sessões de duas horas, organizamos sessões para que os alunos pudessem, de forma orientada, organizar os tempo para estudo, matérias a estudar e/ou conversarem sobre questões de natureza pessoal ou social. Um espaço flexível (quase informal e em lugares pouco comuns – por exemplo no bar da escola), um espaço, um lugar que se recompõe, que se reconstitui, como afirma Marc Augé (2006:68). E, continua o mesmo autor, “se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar” (p.67).

Procurou-se assim como afirma Augé citando Merleau-ponty de “transformar lugares em espaços ou espaços em lugares (Augé, 2006:69). Desta forma, criamos momentos/espaços de encontro e de reflexão, onde para além das situações- problema escolares se desfaziam dúvidas de natureza académica e/ou questões de ordem pessoal. Progressivamente, aqueles momentos, transformaram-se em espaços de trabalho, de estudo cooperativo, de resolução de problemas e sessões de apoio ao estudo, orientados e monitorizados pela professora/diretora de turma.

Ao convocar estes momentos, percebo agora que ao proporcionar estes espaços de reflexão e de encontro entre alunos, gerávamos

oportunidades para aprender e, em especial, praticávamos a dimensão invisível do currículo - currículo oculto por via da reflexão sobre a ação. O currículo oculto, embora não estando em nenhum documento oficial, ele reveste-se de particular importância porque é

constituído por aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações..."
(Silva, 2001:78)

Enquanto diretora de turma, esta foi, certamente, a função que mais nos realizou pessoal e profissionalmente, porquanto permitiu não apenas fazer aprender mas, conjuntamente, olhar a pessoa que mora no aluno (Azevedo,2011), como um ser complexo, que sente, que se desenvolve, que precisa de ser ouvido. Os alunos

não são peças de uma máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objetos de mercado e sujeitos ao consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o melhor acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalidade e de sociabilidade. (Azevedo, 2011: 125)

1.2.1. Estar em devir ...

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1972:83).

E, nesse sentido, ser professor é estar em devir, em busca permanente de novos conhecimentos para saber e agir em conformidade com o cuidado que cada aluno nos merece e com a necessidade de prover o pleno desenvolvimento da pessoa do aluno.

O direito à educação abre novas oportunidades e gera novos desafios. O princípio da educabilidade requer à escola e os seus professores repensar a sua organização e as suas práticas educativas. De facto, a escola global transporta em si novas realidades e situações-problema jamais vividos, quer no domínio do cognitivo, quer no domínio social e cultural. Promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens é tarefa complexa. Nesse compromisso, pensar a escola da nossa contemporaneidade e um melhor futuro para as nossas crianças e jovens, gerou em nós a vontade para, como nos diz Laura Esquivel (1989) acender “caixa de fósforos” e assim despoletar aquela que haveria de marcar uma nova fase na nossa história profissional - Professora do Ensino Especial.

Ser professora do ensino especial surge, assim, na sequência da procura de respostas mais eficazes face à diversidade de alunos que chegam às nossas escolas e à necessidade imperiosa de mudar de atitude face às pessoas “ditas” diferentes e enquanto desafio que abraçamos com a máxima humildade. Os riscos inerentes a esta nova função (missão!), guiam-nos para um plano de formação especializada. A ideia que lhe está subjacente, tem como finalidade conhecer e compreender o referencial teórico a ela associada e, em particular, objetivar, de forma clara, as possibilidades de desenvolvimento curricular para as crianças e jovens que,

tal como escreve Correia (1997), não podendo acompanhar o currículo normal, têm o direito à educação (p. 48).

Foi com base nesta perspetiva que em Dezembro de 2005 iniciamos uma formação na área da Formação Especializada em Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor. De facto, escreve Correia (1997), “é da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas” (p.15).

E, assim, sendo é fundamental fazer aprender a escola a organizar-se para acolher todas as crianças e jovens. Nesse desiderato, ganham forças as palavras de Ainscow (1997), quando refere o quão é importante implicar toda a comunidade educativa. A educação para todos requer de cada professor um papel proficiente, dinâmico e esclarecido. E, é precisamente, nesse desiderato que inscrevemos a necessidade de uma formação contínua e especializada. De resto, a própria Lei da Bases do Sistema Educativo (LBSE) prevê, no seu artigo 35º, o “direito à formação contínua”, conquanto, este é “o modo de assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências profissionais” (LBSE, artº.35.º, ponto 2). No fundo, o que se pretende é, por via da formação, gerar e atualizar modos de ensinar diferenciados e, conjuntamente, promover uma cultura de escola inclusiva. Ora, sendo a escola inclusiva um desafio dos tempos coevos, importa gerar ambientes de aprendizagem diferenciados e uma abordagem verdadeiramente inclusiva (Porter, 1997).

A formação e reflexão em torno das questões da inclusão e dos alunos com NEE fizeram nascer, no ano de 2008, o núcleo da Educação Especial na escola onde para além da função docente, assumi, também, a coordenação do referido núcleo. E se é verdade que até então, a escola não reunia condições para acolher alunos com NEE, a partir daí, a escola assume um ideário de escola inclusiva. O mais importante é “fazer emergir

as potencialidades próprias de cada jovem, partindo do seu mundo e perspectivando caminhos que lhe permitam em liberdade escolher e desenvolver as suas potencialidades ao máximo” (PE:2009-2012: p. 6-19). Mais, ainda, o nosso projeto assenta a sua estrutura na pessoa, no aluno. Pois, ele é o “protagonista da sua história” (idem). Claramente, “a conceção educativa que norteia toda a nossa ação tem em consideração a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como o carácter das suas dificuldades de aprendizagem ou das suas necessidades educativas especiais. (PE:2009-2012: 6-19).

Pese embora, estamos conscientes que o sucesso da escola inclusiva não resulta apenas da nossa ação ou mesmo da emergência do núcleo da Educação Especial. O sucesso resulta sim do trabalho de cooperação entretanto gerado entre toda a comunidade educativa. Cada escola é única e, como tal, deve obrigar-se a construir o seu projeto e, assim, promover a sua principal missão – ensinar a aprender.

Hoje, à distância, olho para essa instituição de ensino e sinto orgulho por, humildemente, ter contribuído, para derrubar barreiras e ter participado para a construção de uma escola mais inclusiva e onde as crianças e jovens gostam de permanecer mesmo quando não há aulas. A escola do nosso tempo é uma escola que “exige, ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais” (Madureira & Leite, 2003:9). Na verdade, a escola atual é uma escola comprometida e mais próxima do mundo global em que vivemos.

Corre ainda o ano de 2008 quando é revogado o Decreto-lei nº. 319³ e implementado o Decreto-lei 3/2008. Um decreto que visa reestruturar o Ensino Especial, introduzir alterações quanto aos processos de

³ O Decreto-lei nº. 319 prescreve a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da Educação Especial. Nesse quadro, os apoios educativos têm na sua matriz a resposta (possível!)

*às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de **carácter permanente**, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (Decreto-Lei nº 3/2008)*

Novos desafios. E, com eles, a necessidade de aprofundar conhecimentos e encontrar hipóteses de trabalho ainda mais diferenciados. Voltei à escola! O sentido e a intenção foi procurar novos saberes, novas experiências e despertar para realidades e situações-problemas maiores aos que caracterizavam as escolas do passado. Concordamos com Huberman (1992, citando Cooper, 1982), quando este refere que na vida de professor é fulcral buscar novos estímulos, novas ideias, novos compromissos, procurando, assim, adquirir mais eficácia e maiores competências. Neste mesmo ano (2008) matriculei-me e ingressei na Universidade do Minho, desta vez para frequentar uma especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino da História e das Ciências Sociais.

Na escola, como exercício empírico para a formação, desenvolvi e implementei nas minhas aulas a metodologia de aula-oficina. A experiência decorreu em duas escolas (uma em meio rural, outra em semi-rural), especificamente com duas turmas do 9º ano de escolaridade. A máxima era suscitar a reflexão e a progressão das aprendizagens por via do modelo educativo da aula-oficina. Independentemente do resultado alcançado, a

nossa percepção e a dos alunos é positiva. A aula-oficina gerou o debate e o questionamento dos conteúdos. No final, ressalta a partilha de experiência, o trabalho colaborativo que presidiu toda a experiência e a satisfação dos alunos fixada em registos de vídeo, fotográfico e no relatório final. Evidentemente, as mudanças assinaladas resultam do esforço e, em particular, das atividades geradas para potenciar desafios cognitivos, para desenvolver competências e para provocar, tal como nos diz Ashby (2003) a efetiva implicação do aluno enquanto construtor principal do seu saber. A este propósito, Huberman (1992), lembra o quão importante é a ação do professor para facilitar o processo de uma aprendizagem significativa e colaborativa.

2. – Para além do exercício docente

2.1. – A melhoria da escola

*A escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição
(Canário,2005: 62)*

A escola, enquanto espaço de interação, de crescimento, de promoção pessoal e social dos alunos é um espaço multifacetado. Um lugar cuja missão passa por promover o pleno desenvolvimento humano dos seus alunos e, assim proporcionar a todos uma educação de qualidade, onde se exige dedicação e um estar com “alma e coração” (Azevedo, 2011:273). A (nossa) escola tem que se pensar de forma positiva, construtiva e em prol da sua verdadeira missão e isso implica (deve implicar!) toda a comunidade educativa - diretor, órgãos de gestão, docentes, funcionários, alunos e família.

Promover o desenvolvimento interno das escolas é um processo não apenas dependente de vontades individuais e de alterações estruturais, mas é um processo vasto em que todos os intervenientes se envolvem. Assim, tal como afirma Bolívar (2012), as escolas precisam de ser repensadas e de aumentar a sua aprendizagem. Não bastam bons projetos, nem o apoio à sua implementação, é necessário ir mais longe e promover a capacidade de aprendizagem de cada pessoa. A escola tem que se assumir como “comunidade aprendente” (Azevedo, 2011:274) já que é no seu *ethos* que se encontra a “chave para a melhoria do ensino” (Bolívar, 2012).

Obviamente a escola é uma organização complexa, que necessita de estruturas flexíveis, com capacidade para responder de forma eficaz à atual sociedade (Bolívar,2012). Parar, pensar, refletir, analisar, definir prioridades e campos de ação são os passos e, portanto, os cuidados éticos, para capacitar a escola aprendente e eficaz. Circunstância que, no dizer de Joaquim Azevedo, requer um plano gradual de melhoria (2011,p. 275) e o exercício cabal para se redescobrir e “adiciona[r] valor extra” Lima (2008: 33). A escola eficaz é uma escola que promove o sucesso e a qualidade da educação de todos e de cada um. Pois, só assim, é possível contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs autónomos/as e com capacidade para discernir. Para responder à sua missão, a escola e a educação deve estar organizada de molde a “revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que ultrapasse a visão puramente instrumental da educação” (Delors et al, 1996:78), enquanto “condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (Idem, p. 89).

Evidentemente, a melhoria do desempenho de uma escola resulta de uma aprendizagem organizacional, de pessoas e equipas que acreditem na capacidade de aprendizagem e de melhoria da escola. E, portanto, de uma liderança eficiente e transformadora (Alves, 2012), onde o domínio da autoavaliação constitui um precioso instrumento de construção do seu autoconhecimento (Azevedo, 2011: 287).

2.2. - Ser coordenadora

A escola da nossa contemporaneidade exige atitudes, saberes e competências dinâmicas e ecléticas, em especial quando o que está em causa é a natureza e qualidade educativa das nossas organizações escolares. É facto que transformações sociais nas últimas décadas, sobretudo a partir do 25 abril de 1974, elevam os desafios educativos e a missão da escola. A escola global orienta a escola para um lugar estratégico de mudança (Guerra, 2003). Cada escola

aplica de uma forma peculiar as mesmas leis, suporta as pressões de forma diferente, entende e pratica a tecnologia, recebe os alunos com ânimos diferentes, coordena o trabalho com intensidade variável, desenvolve os fins ambíguos em determinados níveis de concretização particular (Guerra, 2003:1).

Ora, a escola enquanto “microcosmos no qual se tece uma rede, visível umas vezes, invisível outras, de relações interpessoais que configura o clima da instituição” (Guerra, 2003) é complexa e muito exigente. É, contudo, o nosso local de trabalho (Azevedo, 2011:268) e, como tal, é lá que tem que se cumprir o ideário e o projeto da escola assente em “*labor, scientia e virtus*” (PE 2009-2012) e onde o/a coordenador/a assume maior responsabilidade na/para a sua consecução.

O percurso de crescimento profissional faz-se de forma progressiva e paulatina. E se é facto que desde o ano de 2001 a 2013 integramos a equipa docente da mesma escola, pontualmente, lecionamos, também, em outras escolas de natureza pública (n=4)⁴. Uma experiência positiva, sobretudo se pensarmos na oportunidade para enriquecer o nosso conhecimento, por via da participação em diferentes contextos, tarefas e funções - integrar a

⁴ ESC, 2003/2004; ESVNP, 2006/2007; AESCB, 2007/2008; EPADRM, 2012/2013.

equipa responsável pela revisão do regulamento interno da escola; ser coordenadora do ensino especial; ser coordenadora dos diretores de turma e, nesse quadro, ser coordenador do plano de tutoria; ser membro da equipa de autoavaliação da escola e, conjuntamente, coordenadora do Programa Aves⁵. Tempo e fases de crescimento, de desenvolvimento pessoal e profissional que sustentam e conjugam a nossa ação entre o *eu professora* e o *eu coordenadora*.

Ora, é neste desiderato que a escola, onde trabalho há mais de uma década, adere e aplica o Programa AVES. O objetivo era (e é) analisar e identificar os pontos fortes e os constrangimentos e, assim, perceber o valor acrescentado da escola, independentemente do nível absoluto de vantagem ou desvantagem social que caracteriza a população discente. Com esse compromisso fomos desafiadas a assumir as funções de coordenadora do programa na escola.

No quadro das nossas competências e enquanto coordenadora, identificamos as situações-problema, priorizamos as situações de risco por absentismo e/ insucesso escolar e encetamos um programa de inovação e intervenção pedagógica que submetemos a aprovação (Regulamento Interno: 2012) O programa visa (1) reforçar e fortalecer estruturas de apoio; (2) estabelecer compromissos e parcerias com elementos da família e da comunidade em geral; e (3) criar e desenvolver um plano de tutoria e uma bolsa de professores tutores.

Aos poucos, firmamos compromissos e esbatemos desigualdades com o propósito de gerar medidas socioeducativas com base em planos de tutoria. Uma medida prevista na lei (cf. Decreto-lei nº 115-A/98, Decreto

⁵ O Programa Aves é um Projeto/Programa promovido pela Fundação Manuel Leão e visa fornecer uma informação relevante e contextualizada que permita fomentar em cada escola a análise da situação da própria escola, e deteção dos principais problemas ou o prosseguimento das melhorias necessárias. Da análise social de cada escola são considerados vetores relacionados com resultados escolares, opinião dos atores, contexto sociocultural, práticas pedagógicas, organização da instituição e atitudes e valores. O programa é aplicado ao longo de vários anos para analisar o “valor acrescentado” de cada escola (Azevedo, 2006: 8-9).

Regulamentar nº 10/99 e, mais recentemente, Decreto-lei nº 139/2012, criado com a finalidade de

desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares; promover a articulação das atividades escolares dos alunos com outras atividades formativas; desenvolver a sua atividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa (Decreto Regulamentar nº 10/99, artº 10º).

Para que cada escola marque a diferença é essencial que sejam capazes de promover o direito à educação e, a partir dele, assegurar o princípio da educabilidade para todos os alunos. Desiderato que implica a melhoria gradual e contínua da escola, a mobilização de todas as sinergias e uma liderança que acredite, encoraje e assuma riscos. “Na prevenção do insucesso e do abandono ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e de aprendizagem dos alunos” (Azevedo, 2011: 276). Na verdade, não podemos esperar por uma melhoria através de imposições externas, só de dentro da escola pode surgir a mudança e a transformação para ativar a aprendizagem e educação dos alunos (Bolívar, 2012: 127).

“Deteção e prevenção precoces exigem escolas e comunidades locais organizadas para esse fim” (Azevedo, 2011:284). Tendo em atenção este quadro, a nossa experiência, as nossas inquietações e a necessidade de teoricamente fundamentar o nosso relatório reflexivo, propomo-nos refletir

sobre a gênese, modelos e práticas de apoio educativo no campo das tutorias sociopedagógicas.

2.3. Ser Tutora

A tutoria assume-se como uma parte da orientação educativa em todo o processo educativo. Nesta missão, o professor/tutor, tal como afirma Lisboa e Machado (2010), tem como função a de orientar os estudantes numa relação sociopedagógica direta, visando sempre responder da melhor forma às situações-problema de risco que os alunos experimentam ao longo do seu processo educativo. A ideia é observar e trabalhar em ordem ao aperfeiçoamento pessoal do aluno e isso, requer um trabalho cooperativo e o compromisso do conselho de turma e/ou diretor de turma e, sempre que adequado, dos pais/encarregados.

A escola tem de ser um local relacional, nomeadamente entre pares e, claramente, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano (Simões et al, 2008: 439). Um desiderato difícil que carece do contributo e compromisso de todos.

II Parte

1. Educação para Todos

1.1. Uma exigência democrática

Falar de igualdade é ainda falar não só de acesso mas de expectativas de sucesso. Assegurar a igualdade não pode ser só colocar a pessoa na eventualidade de ter sucesso; é sobretudo organizar o ensino para que ela tenha "inevitavelmente" sucesso.

David Rodrigues, 2007:39

O séc. XX foi palco de sucessivas transformações políticas e sociais. Apesar dos aspetos menos positivos, é um século em que se privilegia e institucionaliza a solidariedade humana, em que se luta pelas minorias, pelas exclusões, pela igualdade das mulheres, pela justiça social, pela liberdade religiosa e política, por uma educação para todos (Morais, 2005:27).

É verdade que é a família que constitui o fundamento do edifício social, a raiz da sociedade (Oliveira, 1994: 5). Naturalmente, a família é o “espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria (Diogo, 1998b: 37). A família prepara a criança para viver em sociedade. Todavia, a crise dos valores, perpassa todas as instituições e, nesse sentido, a organização família não é exceção. A crise de valores ou o medo do futuro que hoje experimentamos afetam gravemente a sociedade e a família, em geral. Se tivermos em conta que a família sofreu alterações substanciais no seu modo de estar/ser (Sousa, 1998: 145), facilmente percebemos de que forma a

relação de parceria que importa estabelecer entre esta instituição e a instituição escola.

A família e a escola têm na educação da criança um lugar de encontro, de acção e de relação coordenadas. A acção educativa dos pais e da escola pode ser coincidente ou complementar, (...) devem ser sempre acções incidentes, já que recaem no mesmo educando. Esta incidência é, pois, uma relação vital (Diez, 1994: 10).

Cada vez mais se sabe da necessidade de complementaridade entre a família, o meio e a escola. Todos são importantes no/para o desenvolvimento harmonioso e global da criança/jovem. Na verdade, a educação é um fenómeno complexo que necessita do compromisso de todos. Importa, por isso, promover a melhor relação entre a família e a escola e a escola e a família. “ A educação é (...) um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhe cabe no sistema educativo (...) na família, na comunidade base, na nação” (Delors, 1996:11).

É pelo desenvolvimento da nossa cidadania, que somos capazes de refletir e de intervir de forma ativa e responsável. Educar para a cidadania é promover o desenvolvimento humano integral e, dessa forma, contribuir para a formação de pessoas capazes de discernir, de estabelecer e reforçar relações indispensáveis à arte de bem viver (Barton, 2004). Cada cidadão possuiu direitos básicos que, tal como refere Augusto Santos Silva (2007), se concretizam por via de uma “dignidade da vida, que requer um nível mínimo de satisfação de necessidades básicas e de acesso a bens sociais primários; a autonomia da pessoa, que requer o reconhecimento e a salvaguarda da sua liberdade; o laço cívico, que requer condições e regras gerais de participação na decisão pública e no tecido social” (p. 54).

Promover e desenvolver a autonomia e o espírito crítico é a máxima que anima as principais orientações educativas da nossa atualidade (Delors, J. *et al.*, 1996). Por isso, importa munir os estudantes de uma reflexividade crítica crescente e de uma educação orientada para a inovação e para aprender a viver juntos. Claramente, os jovens devem desenvolver a capacidade de reconhecer, respeitar e compreender a diversidade humana, porquanto é nessa pluralidade de culturas que vislumbramos a nossa singularidade e as oportunidades para a realização completa do ser humano e a própria evolução das sociedades (Morais, 2005). “Significa também a acção genérica, ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência colectiva (Luzuriaga, 1973: 1). E, assim, “um processo de aprendizagem e de mudança que se deve operar aluno através do ensino e de todas as outras experiências a que ele foi ou é exposto nos vários ambientes onde interage” (Cardoso, cit. in Correia, 1997: 22);

Efetivamente, a educação não constitui um fim em si mesma, ela é imprescindível para que o homem se torne um ser livre e use essa liberdade de forma responsável e consciente (Correia, 2001:5). O que se deseja é que a educação do homem radicando-se no passado, encontra no futuro e nas suas múltiplas possibilidades a sua razão de ser e o seu próprio regulador. De facto,

o Homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele. (...) A educação serve, a humanidade futura – o que lhe confere sentido – porque o homem tem necessidade da educação para concretizar a sua liberdade e se instituir como ser moral (Carvalho, 1994: 55).

1.2. – Novos tempos para a escola

A escola é o grande espaço-tempo em que devíamos aprender a ser livres (Veiga: 1998: 12).

É a partir dos anos setenta do século passado que a escola assume funções mais abrangentes. Todavia, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) que se proclama o direito de todos à educação. Promover a aprendizagem, socializar e formar jovens capazes de questionar, de intervir, é a máxima que fundamenta os princípios da educabilidade. Um desafio enorme quando o que está em causa é a escola inclusiva e portanto a escola de todos e para todos. Os tempos mais recentes fizeram emergir novas preocupações e novos desafios, entre eles ganha impacto o insucesso escolar, a violência escolar e uma relação pedagógica nem sempre positiva entre professor/aluno e aluno/professor. As causas são inúmeras e nem sempre do foro escolar. É preciso que a escola encontre estratégias assertivas e eficientes para equacionar as questões da desmotivação dos alunos (e dos professores!) e promova o melhor clima relacional entre a escola e a família.

Efetivamente, a missão da escola é preparar as pessoas para a cooperação e para o desenvolvimento humano e social (Lopes, 1997: 22). Um desafio imenso quando o que está em causa é fazer aprender e munir as pessoas, todas as pessoas, com as melhores ferramentas para que de forma autónoma possa discernir, no sentido de se “ter consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades” (Delors *et al*, 1996:104). A educação visa,

desenvolver as competências, o carácter e a personalidade de cada um, ajudar a descobrir e a desenvolver os talentos, permitir a cada um

atingir o seu máximo potencial de realização pessoal, levar a melhorar a qualidade das suas próprias vidas, por um lado, e integrar o indivíduo na sociedade, prepará-lo para a vida activa, dando-lhe sentido de realização pessoal e tomando-o ao mesmo tempo socialmente útil, por outro, corresponde um tanto ao ideal que se espera que a escola realize (Pires, 1991: 94).

As novas e complexas exigências sociais introduzem no sistema educativo português grandes transformações e a intenção é a de promover a melhoria da qualidade do ensino e a maior flexibilização das práticas escolares. Nesse propósito, a raiz do sucesso dos alunos surge como o verdadeiro foco de atenção, onde os apoios educativos e a gestão de conflitos assumem vital impacto.

Na escola para todos, preconiza-se que todos aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais. O projeto pedagógico é aquele que responde de modo pertinente e eficaz às necessidades e ritmos de cada criança. A educação mais inclusiva implica mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador e professor e, nesse pressuposto, é estruturada em ordem a planos curriculares e sistemas de apoio ao aluno flexíveis (Leite, 2003).

1.3. – Ser professor ... uma aprendizagem contínua

A preocupação para ser melhor professora conjuga-se com a necessidade de vislumbrar modos de ensinar diferenciados. Aprender a ser é uma meta a perseguir durante toda a vida e uma missão de todo e qualquer professor. Ser professor implica o assumir diferentes papéis e um saber que se constrói a partir da reflexão sobre e durante a ação (Donald Schön, 1992). A este propósito Alves (2001) reitera que ser professor é

“assumir um projeto profissional plurifacetado onde se cruzam experiências e capacidades heterogêneas que permitam respostas aos novos desafios“ (p.290).

Ora, é esta constante exigência que faz do professor um ser único, detentor de saberes específicos, científicos e pedagógicos (Shulman, 1987). Naturalmente, o conhecimento é indissociável, global, uno e divide-se em diferentes parâmetros: conhecimento de conteúdo – conhecimento científico; conhecimentos dos fins, objetivos e valores; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular; conhecimento dos contextos e conhecimento das características dos aprendentes. Neste âmbito, ser professor é assumir-se como um profissional crítico e criativo, capaz de tomar decisões, capaz de questionar as suas práticas, capaz de refletir sobre as decisões tomadas. E, isso, requer, tal como defende Woods (1999), a capacidade de observar e pensar sobre o que faz que nos distingue.

Dewey e Schön (citados por Dorigon Romanowski, 2008) registam a necessidade da reflexão constante, enquanto exercício para o crescimento e desenvolvimento da profissionalidade docente. O pensamento reflexivo tem uma função instrumental e origina-se no confronto com situações problemáticas, circunstância que envolve a ocorrência de um problema, elaboração do problema, hipóteses, raciocínio e verificação das hipóteses. A ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita (Schön, 1992). De facto, ser professor implica a (meta) reflexividade e, portanto, a reflexão sobre a prática enquanto caminho para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e para edificar o processo contínuo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem (Amaral, Moreira e Ribeiro 1996:97). Ser-se reflexivo é ter a capacidade para utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, o que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa (Alarcão, 1993:12).

Também Roldão (1998), citando Musgrave (1979) e Zeichner (1993), se refere ao professor e à sua profissionalidade, enquanto o profissional que se distingue dos outros profissionais, porque a sua profissionalidade é sui generis. Para a autora, a especificidade resulta da (1) da natureza específica da atividade exercida; (2) do saber requerido para a exercer; (3) do poder de decisão sobre a ação e ainda (4) do nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (p.80). Assim,

*o professor como um profissional de educação é **função** (aquele que ensina, que faz aprender), **saber** (saber específico que não se circunscreve ao conhecimento científico e metodológico, mas o saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno), **poder** (poder que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção) e **reflexividade** (possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, re-orientando-a, através da tomada fundamentada de decisões).*

Ao refletir sobre a primeira etapa do meu “eu profissional”, percebo que a disponibilidade, a partilha e a reflexão sobre cada sessão de aula ajudaram a criar a minha confiança profissional. Pensar a minha ação é

penetrar no saber pessoal e compreender como evoluem os pensamentos, as acções e o saber profissional durante a formação inicial,

no período de estágio, é, acima de tudo, ir mais além da instrumentalização dos conhecimentos teóricos, desenvolvendo a capacidade de pensar do professor estagiário, para que, através da análise e observação sistemática e objectiva das suas aulas, possa empreender o processo de mudança relativamente aos seus conhecimentos, crenças, valores e concepções que perpassam as suas práticas, uma forma de encontrar o sentido do acontecer pedagógico (Baptista, 2010:76).

É este olhar de dentro e para dentro que se constitui o instrumento básico da/para a formação de qualquer professor (pessoa!). A reflexão está intimamente relacionada com o conhecimento profissional e esse conhecimento está ligado ao ato de ensinar e de fazer aprender (Roldão (2007).

E, se os *primeiros resultados não foram animadores*, importa promover uma atitude de abertura de espírito e, assim, admitir a possibilidade de erro, de ouvir mais e assumir a responsabilidade para perseguir os princípios que norteiam a ação docente (Zeichner, 1993). Ser “bom” professor,

implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) –, que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”(p.6).

Rudduck (1991: 129), citado por Marcelo (2009), escreve a propósito de ser professor que importa de facto, “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”.

E, isso, pressupõe uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Mais,

é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Marcelo, 2009:10).

É nesta busca de respostas, na necessidade de aprofundar conhecimentos e encontrar hipóteses de trabalho mais diferenciadas que Voltei à Escola!

Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009: 8).

A atitude é, de facto, aprender e não a de abraçar a lógica do “mercado da formação” (Nóvoa, 2007:9). A intenção (minha) é clara: aprofundar e melhorar saberes e competências profissionais. E isso, faz-se assumindo e adotando uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida e de trabalho coletivo. “Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da “colaboração” enquanto princípio articulador e

integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento” (Hargreaves et al, 2001: 227).

A reflexão sobre a prática, sobre as experiências incita-nos à melhoria das práticas, mormente no campo da compreensão do/para o processo de ensinar a aprender diferenciado e eficaz.

2. – As tutorias em contexto escolar

2.1. – As tutorias em Portugal

O desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria.

Azevedo & Nascimento, 2007:100

As tutorias em contexto escolar surgem no continente americano e remontam aos anos sessenta do século passado (Baudrit, 2009). Na atualidade, encontramos programas tutoriais em todo o mundo (e.g. Israel o projeto Perach; Holanda o programa Crossover; Pimlico Connection no Imperial College da Universidade de Londres, o Stimulus da Universidade de Cambridge, o Student Tutoring Wales, no Instituto de Estudos Superiores de Cardiff; o Students into Schools, em Newcastle upon Tyne, em Inglaterra, na Namíbia; Austrália com o programa STAR (Science/Tecnology/Awareness Raising); País de Gales, África do Sul, Espanha, programa de acção tutorial na universidade de Alicante – PAT-UA).

Em **Portugal**, as primeiras referências à tutoria surgem-nos após a publicação do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Da lei, emerge a

possibilidade de a escola “designar professores tutores, que acompanharão de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos”. Progressivamente (e paulatinamente) aprofunda o âmbito e a natureza das ações/programas de tutoria (cf. Decreto Regulamentar nº 10/99, Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar⁶, Decreto-lei nº 75/2008⁷, Despacho Normativo n.º 50/2005⁸, Despacho normativo 24-A/2012⁹).

E se é verdade que as primeiras práticas tutoriais surgem associadas a projetos universitários (e.g. GAPE da FPCE-UL para alunos estrangeiros - Programa Sócrates ERASMUS e para alunos do 1º ano - Programa Apoio a Novos Alunos (PANA), Project led-Education na Universidade do Minho (PLE), Sistema tutorial da Escola Superior de Setúbal (SISTESE) na atualidade, abrangem contextos escolares do ensino básico e secundário (Simão et al 2008).

O princípio é o mesmo. Ou seja,

desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares; promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas; desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os

⁶ Em Março de 2004, Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar prevê que até 2005 se crie a figura do professor tutor para o 1 e 2º ciclo do ensino básico, um professor que se especializa na identificação e no acompanhamento de crianças em risco.

⁷ O Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, enquadra, no seu artigo 44.º, a figura do Professor Tutor, remetendo para o regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino a definição das competências consideradas pertinentes.

⁸ Nas modalidades de apoio o despacho prevê o Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno (artigo n.º 2).

⁹ Na seção VI, artigo 20º, estabelece as medidas de promoção do sucesso escolar, referindo que: “ (...) devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados (...) que se podem concretizar designadamente através de: a) Medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas.

serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa (Decreto Regulamentar nº 10/99 – artº.10).

Efetivamente, escreve Borgobello (2009:148), os programas de tutoriado englobam e assumem compromissos e aprendizagens diferenciadas cuja ação (prática) implica o desenvolvimento de competências-chave de/para a aprender a ser.

2.2. Valores e compromissos da educação

Temos de caminhar para o desenvolvimento de ambientes escolares que maximizem uma cultura de aprendizagem, colocando todo o modelo organizacional e os recursos ao serviço dessa cultura, ou seja, de melhores aprendizagens por parte de cada um e de todos os alunos

Joaquim Azevedo, 2011: 9

As sociedades modernas transportam em si a oportunidade e a necessidade de construir uma sociedade mais equitativa e mais empenhada e mais reflexiva. A grande diversidade das pessoas que frequentam as nossas escolas, desafiam as lógicas organizacionais, pedagógicas e relacionais mais tradicionais. Nesse desafio, é absolutamente crucial que nos preparemos para responder de forma diferenciada e eficiente às situações de abandono, absentismo, indisciplina e de insucesso. E isso implica, “olhar de frente os números do nosso insucesso” (Baptista, 2007). De facto, “a organização escolar tem tido dificuldade em cumprir promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa de igualdade de

oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais “ (Alves, 2011:63).

Assim, importa, tal como escreve Rodrigues (2013), promover a equidade e a implementação de medidas diferenciadas no acesso e sucesso para todos (p. 32). Pois, pese embora o impacto dos contextos (sociais, familiares e pessoais), reconhecemos que “educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil (Carta de Bento XVI, citada por Azevedo, 2011:133). Ora, quando nos foi lançado o desafio de pensar medidas de apoio para a promoção do sucesso dos alunos, encetamos um trabalho de pesquisa, no propósito de percebermos as medidas/estratégias mais regulares nas nossas escolas e, a partir delas, propor uma medida de cariz humanista, estruturada em ordem à capacitação do/a aluno/a. O importante era, tal como preceitua Tomlinson e Allan (2002), desenvolver um plano que implicasse os alunos no seu próprio processo de desenvolvimento (p. 67) e, assim, os despertasse para “a aventura do conhecimento” e o valor da educação nas/para as suas vidas. A oportunidade estava criada e não podíamos perder o momento para lançar a semente!

2.3.– Estimular o desenvolvimento humano

Estimular o desenvolvimento pessoal e social e, cumulativamente, a educação que promove o “*des-envolvimento da pessoa toda*” (Azevedo, 2011:134) é, nas palavras do autor, o grande desafio do nosso tempo. Claramente, as primeiras experiências de tutoriado pautam-se por práticas de “tutoria interpares”, e nessa perspetiva, concretizadas por estudantes “credenciados”, cuja missão era intervirem junto de colegas mais novos para evitar as situações de insucesso e de exclusão.

Com o tempo, complexificam-se as situações e as funções de tutoria passam a ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência

adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica (cf. Decreto Regulamentar nº 10/99, artº 10º, pontos 2 e 3). A partir daqui, o desenvolvimento de um qualquer processo tutorial implica estruturar, de modo flexível, uma matriz de intervenção sociopedagógica em ordem a aspetos de natureza: (1) cognitiva e, por isso, com enfoque nos modos de ensinar / esclarecer; (2) monitorização e, nesse sentido, a partir dos conhecimentos e implicação dos alunos e (3) sócia afetiva, que trabalha a relação pedagógica e a comunicação, por exemplo, docente-aluno, aluno/aluno, ...

O **princípio** tutorial é, sem dúvida, aumentar a possibilidade de atitudes e disposições íntegras e o ajustar continuamente as ações pedagogicamente relevantes (Delquadri, Greenwood, Stretton & Hall (1983) citados por Baudrit (2009). Uma opção estratégica de compromisso epistemológico, ético, social e pedagógico relativo ao desenvolvimento do projeto de vida da pessoa (Azevedo & Nascimento, 2007).

Seja qual for o modelo, importa implicar e gerar o compromisso entre tutor e tutorando (Borgobello, 2009). É por via do diálogo e da interação que se constroem a relação, a confiança e as situações para aprender a aprender e assim, aprender a ser. A chave de/para o sucesso transporta a exigência e flexibilização, pois só pela *regulação flexível entre as exigências da instituição e a heterogeneidade dos estudantes* é possível criar o ambiente propício à aprendizagem (Baudrit, 2009: 134).

A tutoria enquanto relação individual de apoio, possibilita o suporte emocional, orientação e ajuda concreta tem que estar para além da prescrição normativa e inscrever-se no paradigma da educação para todos e ao longo da vida. As dimensões são muitas (e.g. tutoria legal ou administrativa prescrita na legislação; tutoria docente ou curricular, que interpreta a tutoria no âmbito curricular, respeitante ao conteúdo e ao programa das unidades curriculares; tutoria académica ou formativa, que representa a ajuda que se proporciona ao aluno para que este possa

desenvolver com êxito a vida académica, promovendo a autonomia na aprendizagem; tutoria personalizada, relativa ao âmbito pessoal - o professor tutor fornece apoio especial em casos de dificuldades particulares e aconselha para promover o desenvolvimento formativo dos estudantes e/ou profissional; tutoria em período de práticas, - ensino, medicina, enfermagem; tutoria à distância, própria do ensino não presencial; tutoria como atenção à diversidade, pois, hoje, a universidade acolhe alunos com diferentes problemáticas, como consequência das suas características pessoais e dos fenómenos sociais, económicos e de carácter cultural, próprios do nosso tempo; tutoria entre pares/iguais (peer tutoring) que existe em muitas universidades estrangeiras, onde os mentores jogam um papel de intermediários e, ao mesmo tempo, de tutores do grupo de alunos (ou aluno) que têm a seu cargo) (Simão et al, 2008: 76-77), mas, tal como já referimos, o fundamento é o desenvolvimento integral da pessoa “que mora no aluno” (Azevedo, 2011). Isto é,

uma acção de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afectiva, pessoal e social; é uma tarefa docente que personaliza a educação universitária mediante um acompanhamento individualizado,; é uma acção que permite a integração activa e a preparação do estudante na instituição universitária (Simão et al, 2008: 77).

3 - Análise, Reflexão e Projeção

3.1.- Tutorias: o (nosso) projeto

Tutorias, é um projeto que emerge como medida perfilhada pela lei e, no caso, estruturado em ordem a ações sociopedagógicas flexíveis e desafiadoras de reflexão. A ideia é, tal como defende Carlinda Leite (1996),

estruturar uma resposta “curricularmente inteligente” e, assim, promover uma educação de qualidade para todos. Para chegar a todos é preciso repensar a escola e sobretudo matricular que a educação é um bem precioso e que todas as pessoas têm condições para aprender (Azevedo, 2011). De resto um direito consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, plasmado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012 de 5 de setembro) e no próprio Regulamento da maioria dos nossos estabelecimentos de Ensino. No presente, todo o aluno tem direito a:

Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso e beneficiar de outros apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem (Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Artº 7º).

O acompanhamento tutorial aos estudantes concretiza-se mediante uma intenção pedagógica e uma atenção cuidada que segue uma orientação sistemática, feita a partir de um programa, surgido de um diagnóstico sobre a problemática a atender. A tutoria, enquanto estratégia, faz parte da educação integral e é um direito dos alunos (Guzmán, 2011). A tutoria em contexto escolar (universitário ou outros) pode constituir-se como um importante fator protetor face a jovens com dificuldades desenvolvimentais, expressas quer em comportamentos, quer em dificuldades de aprendizagem. Assim desenvolver confiança, diversificar experiências positivas, reforçar a autoestima e autoconfiança (Cf. Programa Tatal, p.25).

A construção de pontes exige alguém para colocar a primeira tábu. As escolas são muitas vezes estruturadas em torno da noção de que a criança deveria colocar a primeira, a segunda e praticamente todas as tábuas. Ora isso é um revés para muitos jovens. Parece-me

suficientemente claro que o professor tem de ser o arquiteto e o empreiteiro que constrói a ponte. Ele deve conhecer a criança para saber onde colocar a primeira tábuca. Ele deve também conhecer o mundo, saber com segurança para onde é que a ponte se deve dirigir e confiar em que ele e os seus alunos, em conjunto, conseguem lá chegar (Ayer (1993) citado por Tomlinson et Allan, 2002:202).

Os objetivos da tutoria em meio escolar passam pela promoção do sucesso acadêmico, a redução do abandono escolar e o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família, onde o professor tutor terá um papel importante ao ajudar na diminuição dos fatores de risco dos alunos e no incremento de fatores de proteção, nos domínios da aprendizagem e das condutas, social e pessoal (Ribeiro et al, 2012).

Evidentemente, “o desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria” (Azevedo e Nascimento, 2007:100). As escolas cuja organização inclua no seu Projeto Educativo um comprometimento com uma orientação intercultural constituem contextos privilegiados para o sucesso. Pese embora, é fulcral que a ação do professor, individual e coletivamente, tenha consciência do seu poder para operar mudanças. Diferenciar e elevar a qualidade é o exercício necessário para “valorizar o aluno e os processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmoniosos e a sua aprendizagem” (Roldão, 1999:74). Com efeito, cabe ao professor construir com as suas didáticas e práticas, um conhecimento plural, gerador de crescimento e desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano tem na sua génese evoluir no tempo e o alargamento das possibilidades de escolha. Nesse pressuposto, a educação deve ser um dos elementos constitutivos desse desenvolvimento (Delors et al, 1997:72).

Em termos operativos, o processo de “educação autêntica” (Azevedo, 2011:133) implica, pela ação do professor, “despertar a curiosidade das

crianças, desenvolver o seu sentido de observação” (Delors et al, 1997:73) e iniciá-las na “aventura do conhecimento”. E, assim, desenvolver expectativas positivas e adequadas a todos e cada um dos alunos, afastando o efeito de preconceitos e/ou estereótipos; gerar atitudes positivas e reflexivas acerca das práticas pedagógicas; adequação do ambiente global da escola face à diversidade dos alunos e proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos.

O professor tutor é eleito entre os professores da turma e com o aval do diretor de turma. Ao professor tutor cabe a função de assegurar a eficiência do processo e a eficácia da aprendizagem (Ribeiro, 2012:168). Contudo, segundo a mesma autora, o papel do tutor não se limita à promoção da aprendizagem, mas salienta-se também pela função de integração do aluno na escola e na sociedade. Daqui decorre a necessidade de um tutor acompanhar o aluno ao longo de vários anos, favorecendo uma relação de proximidade, de alguém que ensina, orienta, monitoriza, está atento às situações problema.

Diz Laursen e Birmingham (2003, citado em Tatal), que a relação entre tutor e tutorando deve assentar em determinadas características, nomeadamente a atenção, credibilidade, empatia, disponibilidade, respeito, confirmação e virtude. Ser tutor é, nas palavras de Azevedo e Nascimento (2007), ser “capaz de potenciar o projeto e sentido de vida daqueles que acolhe, contribuindo para que todas as potencialidades sejam despertadas e estimuladas” (p.100). E, desse modo, o professor tutor deve saber orientar o aluno quando este apresenta dificuldades nas tarefas escolares, quando apresenta problemas emocionais, psicológicos ou familiares, quando padece de uma depressão ou problemas similares que podem interferir no funcionamento mental e que impedem o aluno de se concentrar, o que põe em risco o seu desempenho escolar (Guzmán, 2011).

3.2.- Os efeitos da (nossa) tutoria

O Projeto “Tutorias - **crescer com sentido**”¹⁰, advém da necessidade de implementar um processo de natureza tutorial e originou o diálogo e a articulação entre o preçito na lei, a missão da escola e a plasticidade das dinâmicas instituídas, em especial, num estabelecimento de ensino particular e cooperativo. o projeto tutorial, cresce e desenvolve-se como um recurso ao serviço do Conselho de Turma (CT), enquanto dispositivo pedagógico especialmente orientado para alunos em risco. Isto porque, era o CT que pelas suas competências identificação das situações-problema (e.g. faltas, resultados escolares, comportamentos disruptivos).

Facilitar a inclusão, promover o sucesso escolar e educativo, reduzir o risco de abandono escolar precoce, promover a autonomia no estudo, são o mote que anima toda a ação e cuja meta é, sem dúvida, fomentar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal dos alunos (cf. Projeto Tutorias – Crescer com sentido, 2012).

Em termos estruturais, o projeto tinha como intenção acolher os alunos referenciados pelo professor e/ou Conselho de Turma. Idealmente, o professor-tutor acolhia e trabalhava, no máximo com cinco alunos, como veio a acontecer num primeiro momento (Quadro 1).

Quadro 1

Nº alunos encaminhados para tutoria	Nº Alunos que obtiveram Sucesso Educativo	Alunos que permaneceram em processo tutorial No ano letivo seguinte
5	4	5

Fonte: Atas da Coordenação, 2012-13

¹⁰ Assim designado para esta reflexão.

A implementação do projeto implicava um trabalho de articulação entre o diretor de turma, o professor tutor e o encarregado de educação. O objetivo era delinear um plano de intervenção individual (Quadro 2).

Quadro 2: Plano de Acompanhamento Tutorial

Ação/ Eixo	Tarefa	Tempo	Domínio
1	- Orientação disciplinar e comportamental - Orientação e acompanhamento no estudo e nas tarefas escolares	1x45'	Pessoal
1	- Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar - Incentivo e controlo do trabalho de casa; realização de exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos	2x45'	Organizacional
2	- Realização de exercícios de promoção do desenvolvimento da atenção/concentração e da capacidade de memorização - Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar	3x45'	Aprendizagens
3	- Promoção de situações de ensino individual - Elaboração de materiais específicos de ajuda na superação das dificuldades. - Apoio e integração na turma e na escola	2x45'	Comportamental

Fonte: Adaptado, Plano de Ação Tutoria (Alunos – Professor-Tutor A)

No final, a avaliação foi positiva e traduziu-se em melhorias, disso nos dá conta os resultados finais, em pauta – dos cinco alunos em regime de tutoriado quatro foram aprovados. Também os inquéritos de avaliação aplicados aos alunos e os testemunhos de professores e alunos revelam as mais valias desta medida e da relação “exigente e preocupada” (Aluno C), quer em relação à “ajuda nos T.P.C” (Aluno A), quer no domínio da preparação para os testes. Para além disso, o professor tutor “é simpático e divertido” (Aluno B).

Evidentemente, o apoio em regime de tutoria vai muito para além da resolução dos trabalhos de casa. O professor-tutor tem como missão “levar” o aluno a compreender e assumir o controlo dos processos de aprendizagem. “A tutoria é um projeto para ajudar os alunos a refletir sobre as suas notas” (Aluno F) e “levar-nos” a aprender” (Aluno D). Uma exigência e um compromisso reconhecido pelos alunos e pelos professores em geral. Falar de tutoria é, nas palavras de um dos alunos, falar de “um processo em que os professores nos ajudam, tratam dos problemas escolares” (Aluno E). A diferença está na “maneira como fala e age” (Aluno E) e, ainda, pelo facto de com ele “podemos desabafar aquilo que não podemos dizer a mais nenhum professor” (Aluno E).

Na realidade, escreve Simião (2009), o tutor é um profissional que oferece um repertório de estratégias de aprendizagem, é aquele que apoia e facilita a reflexão do aluno sobre si próprio como aprendente e sobre a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o modelo de tutoria por perfilhamos é o modelo que pensa e considera a diversidade e as características pessoais.

A aplicação da tutoria, enquanto medida de apoio socioeducativo, contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a igualdade (Ramos, 2008:109) e, por isso, é “um processo de ajuda a um indivíduo, visando que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida” (idem). A mudança é possível. Mais ainda se se aliam sinergias endógenas e exógenas, como são as geradas por via da tutoria.

A proximidade com os alunos despertou em nós a vontade para saber mais e procurar medidas capazes de motivar os alunos. Naturalmente, não foi um processo isento de dificuldades, a falta de experiência em tutoriado e as dificuldades em conciliar as diferentes funções exercidas na escola: professora, coordenadora, tutora, desafiaram, muitas vezes, a nossa ação.

Refletindo sobre as práticas concordámos com Simão e Flores (2008), quando referem que ser Tutor implica: saber ser e saber fazer. Ter conhecimento prévio sobre tutorias, estar motivado, disponível, saber comunicar, ser flexível, perseverante, paciente, mas também saber escutar, identificar necessidades, gerir conflitos. O professor tutor é hoje uma peça chave na/para a relação professor-aluno. É ele que através do diálogo se revela facilitador do desenvolvimento pessoal e social (Baudrit, 2009).

Mais do que responder a carências, mais do que corrigir ou punir faltas, trata-se de procurar ajudar a despertar o desejo, essa fome de invisível donde emerge a força para enfrentar os problemas e abrir vias de emancipação nos itinerários de vida (Baptista, 2007).

3.3. - Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão

A escola para todos, promotora da equidade, implica, como argumenta David Rodrigues (2013) medidas diferenciadas, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. A reflexão efetuada permitiu-nos perceber o quão é importante estarmos comprometidos com a escola e olhar a escola enquanto uma organização que aprende e chave para a melhoria das sociedades. Enquanto professores temos o grato privilégio de ajudar a lapidar o diamante que é cada aluno tem em si. Para tal, é necessário que cada professor assuma o compromisso da melhoria, pois o compromisso é o preditor essencial do seu desempenho e da qualidade da educação (Bolivar, 2012: 242). Nesse compromisso a ação do professor inscreve-se num universo que busca permanentemente novos conhecimentos para saber e agir em conformidade com o cuidado que cada aluno merece, sempre com o objetivo de prover o pleno desenvolvimento da pessoa do aluno.

Ser professor é, tal como já referimos, uma aprendizagem contínua e um desafio constante e, assim sendo, tem que assumir-se como um profissional crítico e criativo, capaz de tomar decisões, capaz de questionar as suas práticas, capaz de refletir sobre as decisões tomadas. Autores como António Nóvoa (1991, 2009), Huberman (1992), Dewey (2007), Schön (1992,1997), Isabel Alarcão (1996), Isabel Baptista (2007) e Maria do Céu Roldão (2007), permitiu-nos compreender a importância do exercício de refletir sobre a nossa própria ação.

Ser professor reflexivo é estar *comprometido com a educação* (Azevedo, 2012: 305), é “comprometer-se com a educação como um bem público e com uma responsabilidade pública” (idem). O processo de melhoria da escola pressupõe a recolha sistemática de dados e a sua análise que deverá culminar em ações de melhoria. Não podíamos esperar por uma melhoria apenas a partir das exigências externas, mas por em prática estratégias que permitissem alcançar a missão da escola, que o sucesso dos alunos, pois só quando a escola se transforma numa unidade básica de mudança e de inovação, esta influenciará sem dúvida a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012:127). É mesmo preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem profissional, o que implica, como afirma Bolívar (2012: 128) conceber a escola como uma tarefa coletiva, um lugar onde se analisa, discute, reflete sobre o que está a acontecer e onde se quer chegar.

A escola para todos implica um referencial estruturado em ordem a princípios de equidade e de solidariedade. Inspirada por Matias Alves (2011), postulamos os princípios que informam o regime de tutoria que julgamos geradores de transformação nas nossas escolas. A saber:

1º Acreditar – acreditar que a mudança é possível, que todo o aluno aprende e que se pode desenvolver. Acreditar que o tutorando é capaz de crescer, de aprender a ser, de se transformar.

- 2º Escutar – Sem escuta não há compreensão do outro, não há proximidade. Assim, cabe ao tutor desenvolver uma pedagogia de proximidade. Saber ouvir para levar o aluno à aprendizagem.
- 3º Aproximar - Entrar no mundo do aluno, ter laços sociais com a comunidade. A proximidade é a base da pedagogia. Educar é estar próximo, (re)conhecer dificuldades, integrar, corrigir e conduzir à aprendizagem.
- 4º Confiar - Confiar nas potencialidades dos jovens e na transformação do seu Eu. Ser capaz de gerar confiança, de compreender, de desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos tutorados.
- 5º Diferenciar – Diferenciar as estratégias de ensino, centradas no aluno e na sua aprendizagem que lhe permitam desenvolver o processamento estratégico, resolver problemas, monitorizar a compreensão e a aprendizagem. Desenvolver no aluno estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais. Desenvolver habilidades e valores que contribuam para um crescimento são e equilibrado.
- 6º Colaborar – porque o professor não é o agente único nesta metodologia. O professor Tutor precisa de estabelecer as pontes, as parcerias com os diversos agentes educativos. Colaborar com os professores da turma, com o diretor de turma, com o psicólogo, com o assistente social, entre outros e com a família. Uma intervenção eficaz implica a adesão de todos os intervenientes em prol do aluno.
- 7º Valorizar – valorizar pequenos progressos, gestos, vitórias que favoreçam a autoestima, o autoconceito. Valorizar para motivar para aprendizagem e para a melhoria comportamental.

E se cada aluno é importante (Robert, 2010:5) é, igualmente importante, ativar as relações Professor-Tutor e aluno e o fundamento é sempre o respeito mútuo e o ritmo da aprendizagem de cada um. Pois como

afirma Roberto Carneiro (2001) vencer o nomismo cultural, apresenta-se como prioridade educativa incontornável, e, em concomitância, lançar os pilares de uma genuína e duradoura Educação Intercultural para todos (p. 70). Uma escola com consciência intercultural – ou de personalidade cósmica – significa realizar a vontade indómita de descobrir o outro, cultivar o fascínio perante o diferente (p.71)

Da experiência narrada e agora refletida sentimos a necessidade de melhorar procedimentos, de construir e melhorar instrumentos de monitorização e avaliação que nos permita identificar as limitações que qualquer experiência de tutoria apresenta e trabalhar rumo ao presente/futuro. Assim a escola deve institucionalizar processos e equipas internas de autoavaliação, criar processos de inovação e melhoria (Bolivar, 2012: 274). Recolher a informação, interpretá-la, analisá-la para a utilizar de um modo consciente na tomada de decisões. Os dados recolhidos devem ser transformados em informação e posteriormente em conhecimento e, por último, em ações construtiva (p.257). Analisar e avaliar a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma, está a ser realizada, com o objetivo de ir reajustando ao contexto, fundamentar tomadas de decisão e prestação de contas à sociedade, (p. 280).

Conclusão

Nos nossos dias a procura do sucesso educativo para todos conduziu as escolas a centrarem o seu foco de desenvolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem. As escolas passam a analisar com maior cuidado as suas práticas e a (re)pensarem os seus projetos educativos em prol do sucesso educativo dos jovens. Esta preocupação com a melhoria das escolas, e portanto, pelo sucesso dos alunos, tem conduzido à implementação de estratégias diversificadas, que passam pela constituição de grupos de homogeneidade temporária, visível em projetos como o Fénix, projetos de maior apoio às aprendizagens escolares como nas assessorias pedagógicas dentro ou fora da sala de aula, mas também à busca de respostas para a crescente heterogeneidade, multiculturalidade que caracteriza as nossas escolas.

De facto as melhorias educativas resultam de acordo com Woods (1999:36) de professores empreendedores, professores que melhoram a sua capacidade para observarem e pensarem sobre aquilo que fazem. A reflexão constitui-se essencial num processo de contínuo desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo pretende-se que o professor seja reflexivo, logo tenha capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, o que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa, como sublinha Alarcão (1993:12).

Refletir sobre a nossa identidade, sobre o nosso percurso profissional permitiu-nos reviver momentos e experiências, visitar a nossa própria evolução. Ao refletir sobre as práticas, sobre os problemas e dilemas que nela ocorrem, o professor torna-se investigador, instigado ao desenvolvimento profissional e competência epistemológica. Certamente que esta reflexão nos conduziu a uma abordagem diferenciada das formas como ensinamos os nossos alunos, a melhorias no processo de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Ser Professora é

estar em devir, educar, compreender, capacitar, diferenciar, integrar e assumir compromissos com a escola e com os alunos.

Nesse sentido, o professor é um profissional que reflete a sua própria atividade e nesse constructo identifica e diagnostica situações-problema que demandam respostas heterógenas (Schön, 1987). A reflexão conduz ao desenvolvimento profissional, a uma aprendizagem contínua, à procura de estratégias de ensino que desenvolvam as estratégias de aprendizagem dos alunos de forma consistente e estratégica, afirma Hopkins (2001).

Refletir sobre as práticas, conduz-nos a uma visão holística da educação e formação dos nossos alunos, entendendo a ação do professor como “agente de mudança” para uma escola menos “uniformizada” (Canário, 2008, p.98) e, portanto, uma escola que aprende e que se constrói diariamente. Ser professor é abraçar com humildade o desafio de trabalhar em prol do desenvolvimento humano, é estar imbuído de valores e de uma ética que permita olhar cada ser humano nos olhos. Ser professor é crer no futuro e ter esperança e confiança no ser humano e nas instituições (Azevedo, 2011:341). Nesta medida, ser professor é assumir compromissos para com a instituição, pois só assim é possível gerar a mudança.

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica a transformação da escola, numa escola aprendente, numa comunidade de aprendizagem profissional, que valoriza as diferenças, que desenvolve formas de integração e de promoção do sucesso escolar (Guerra, 2003). E, a lógica é começar de dentro para fora. Pois, tal como escreve Bolívar (2012), não podemos esperar por uma melhoria através de exigências externas. Somente a escola pode transforma-se e dar-se inovação.

A necessidade de responder às mudanças sociais, de esbater as desigualdades, de contribuir para a igualdade de oportunidades implica criar meios e respostas socioeducativas eficientes e eficazes. Ora, é nesta sequência que emerge a figura do Professor-tutor (cf. Decreto-lei nº 115-A/98, Decreto Regulamentar nº 10/99, Decreto 139/2012). Efetivamente, o

Professor Tutor surge associado à proximidade e a relação pedagógica capaz de potencializar o projeto de vida daquele que acolhe, assegurando a eficiência do processo e a eficácia da aprendizagem. Nesse sentido, procura ensinar, orientar, monitorizar e estar atento a situações-problema do quotidiano escolar de cada aluno.

É importante perceber as relações que se estabelecem na escola não se tecem apenas na sala de aula, entradas, corredores, locais de recreio, oficinas ou laboratórios são também teares nos quais incessantemente se confeciona esse tecido composto por inúmeros fios, densidades e cores (Guerra, 2003:3). Contribuir para a formação integral dos jovens, para a melhoria e flexibilidade da escola são os pressupostos que motivam e animam o projeto “Tutorias”. Com ele, quisemos iniciar uma outra dinâmica de aproximação, (“podemos desabafar aquilo que não podemos dizer a mais nenhum professor”. Aluno E) e de apoio à melhoria das aprendizagens e, assim, contribuir para preparar cidadãos que se querem sabedores, críticos e livres, aptos a viver numa sociedade que se reveja, da própria reflexão crítica e na liberdade (Simão et al 2005:27, citado por Simão e Flores, 2008:74)

Acreditamos no poder de mudança, na possibilidade de transpor barreiras e na singularidade de cada pessoa.

Concluimos com a certeza do muito que a escola faz e do muito que pode fazer, em especial se ela (a escola) for capaz de gerar as melhores condições para cumprir o desiderato da igualdade de oportunidades. Obviamente um processo desafiante (e complexo) já que visa prover um sentido que implica a pessoa e que exige “que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida” (Ramos, 2008:109).

Os resultados em relação ao valor acrescentado dos planos de tutoria são promissores! Estudos há que reiteram a eficiência desta medida de

apoio sociopedagógico e do saldo positivo que justificam e fundamentam a sua implementação em todos os contextos escolares (cf. Simões, 2011).

Da reflexão constatamos a necessidade de uma abordagem mais profunda e consistente dos modos de organizar e examinar o modelo que temos vindo a assumir com os nossos alunos.

Defendemos como afirma Palmeirão e Menezes (2009:24) o comprometimento de todas as pessoas e a aprendizagem de uma cidadania responsável, onde a educação é um instrumento vital para a defesa dos interesses dos cidadãos.

Acreditamos que as ações das escolas e dos professores elevam as possibilidades de realização pessoal e social, promovem a inclusão social, tornam um pouco mais possível os ideais de justiça, de igualdade, de equidade e de humanidade. Porque transmitem e cultivam tesouros de valor incalculável, como afirma Alves (2011: 87).

Bibliografia

- Ainscow, M. (1997) – *Educação para todos: Torna-la uma Realidade in Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Augé, M. (2006). *Não Lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Editora 90º.
- Alarcão, I. & Moreira, A. (1933). Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement? Em *Journal of Education for Teaching*, 19,1, 31-40.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, L. (2001). Professor – Aprendiz de Feiticeiro, Deus ou Demónio. In *O Estudo da História*, 4, 287-296. Lisboa: Associação de professores de História
- Alves, M. (2007). *Concepções de Professores e alunos sobre significância Histórica: um estudo com alunos do 3º ciclo de Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. (1999). *A Escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: ASA
- Alves, M (2010). *Reinventar a Escola para Redescobrir as Pessoas*. http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH_1_2010.pdf, 02/08/2012.
- Alves, M. (2011). Pelos Territórios Fénix - Tecendo a Ciência e a Arte do Voo. In J.M Alves e L. Moreira (Org.) *Projecto Fénix - Relatos que Contam o Sucesso*. Porto: FEPUC.

- Alves, J. (2011). A Escola e a Caixa de mil Espelhos. <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>, 15/04/2012
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 981-1010
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão (pp. 89-121). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. *Educação Histórica e Museus* (pp. 37-58). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo Compromisso social pela Educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas – Programa Aves*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, N. & Nascimento, A. (2007). Modelo de Tutoria: Construção Dialógica de Sentido(s): *Revista Interações*. nº7, em <http://www.eses.pt/interaccoes>, 10/03/2013
- Baptista, M. (2010). Ensinar a Ensinar: a investigação como princípio pedagógico e a autobiografia como processo *in* EDUSER: revista de educação, Vol 2(1), 2010
- Baptista, M. (2011). O Professor – Tutor: Perfil e *Funções in Poesis*, v. 4, n. 7, p. 145-155, Jan./Jun. 2011.

- Baptista, I. (2002). A Escola como lugar de hospitalidade. *A Página da Educação*. N.º 112, Ano 11, página n.º 6. <http://www.apagina.pt/>, 13/07/2013
- Baptista, I. (2007). Entre «manchas negras» e «sombras brancas», a força do desejo. *Revista a página*. <http://www.apagina.pt/>, 20/04/2013
- Barbosa, M. & Gonçalves, J. (2003). *Escola e cidadania – contributos para repensar o sistema de ensino em Portugal*. Fafe: Associação Terra Labirinto
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. Para uma Educação Histórica de Qualidade (pp. 131-144). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan
- Barton, C. & Levstick, L. (2001). Explicações da significância histórica em alunos do Ensino básico. *Revista O Estudo da História*, 4, pp. 207-236.
- Barton, C. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigações nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In *Actas das I Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: Universidade do Minho.
- Barton, C. (2004). O que podem os jovens fazer com a História? Contributo do ensino da História para a Cidadania. In *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp11-28) Braga: Universidade do Minho.

- Booth, M. (1978). Inductive Thinking In History: The 14-16 age group. In Jones, G & Ward, L. (Eds), *New History, Old Problems* (pp.104-121). Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Baudrit, A. (2002), *Pratiques Pédagogiques – Le Tutora Richesses d’une méthode pédagogique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar*. In A. Simão, A. Caetano & I. Freire (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 11-22.
- Baudrit, A. (2000). *Une Situation Scolaire de Tutorat Interculturel Spirale - Revue de Recherches en Éducation - 2000 N° 26 (87-94)*
- Borgobello, A. & Peralata, N. (2008). *Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosariode Argentina. Estudios sobre Educación, 2008, 17, 145-170*
- Boronat Mundina, J. (2009). *Projectos y Programas de Tutoria de educación Superior. Enfoque Personalizado de la Tutoria*. In A. Simão, A. Caetano e I. Freire (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Carvalhais, I. (2007). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Príncípia.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In: D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, pp. 123-142. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). (Org.). Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003a). A Educação Especial III Milénio. In: A.N.P. (Org.). I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusão. Braga: Editorial Associação Nacional de Professores.
- Correia, L. (2003b). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão. In: L. Correia (Org.). Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo, pp. 11-39. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2007). *Projectos em Educação – Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade (pp.97-118)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

- Delors, J. et al (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o Currículo*. Lisboa: relógio de água.
- Dewey, J. (2007). *A Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Diez, J. (1994). *Família – Escola, uma relação vital*. Portugal: Porto Editora.
- Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. Revista Intersaberes. Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008, www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/.../96 , 29/08/2013
- Diogo, J. (1998b), *Parceria Escola – Família: A Caminho de Uma Educação. Participada*. Porto: Porto Editora.
- Esping-Andersen, G. (2002). Towards the good society, once again?. In Gosta Esping-Andersen (Coord.). *Why we need a new Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Esquível, L. (1989). *Como Água para Chocolate*. Porto: ASA
- Fernandes, M. (2007). Algumas reflexões sobre os desafios modernos ao exercício da cidadania. *In cidadania uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva
- Fertuzinhos, J. (2008). A banda desenhada e o texto prosa: Quem foi e o que fez D. Afonso Henriques?. *In Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*..Mangualde: Edições Pedagogo, pp.143-170.
- Flores, P. (2011).La tutoría en la adolescencia: algunos aspectos a considerar. *Educ@rnos*, Año 1, No. 1, Abril-Junio 2011. Pp.41-87

- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Formação de professores – Aprendizagem profissional, Parte III – Formação especializada, capítulo VI. Porto:Porto Editora.
- Fox, G. (2009). Handbook for learning support assistants – teachers and assistants working together. David Fulton publishers.
- Gabinete de Informação e Avaliação Educativa (GIASE) (s/d). *Estatísticas da educação por ano lectivo – 2003/04* [on-line]. Gabinete de Informação e Avaliação Educativa:http://www.giase.minedu.pt/stats01.asp?auxID=stats&treeID=00/02/02/00/00&newsID=1088#_statsContent. , 03/05/2008
- Galbraith, J. (1996). *The good society*. Boston, New York: Mariner Books.
- GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: oficina do livro.
- Guerra, M. (2003). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA
- Guzmán, E. (2011). La escuela y la tutoría a los alumnos. *In Revista Educ@rmos*, Año 1, No. 1, Abril-Junio 2011. pp.87-106.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Hopkins, D. (2001). Cada Escuela una Gran Escuela.
http://www.plandemejora.cl/generales/recursos/recursos/cada_escuela_una_gran_escuela.pdf , 10/11/2013.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Justino, D. (2005). As Time Goes by - a Educação entre Rumos e Destinos in *Educação. Temas e Problemas*; 1; Colibri; pp. 13-36.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégia numa mudança curricular?. *Revista Inovação*, 9(1-2), 63-81.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lisboa, L. & Joaquim, M. (2010). A Tutoria na Escola Básica *in* Avaliação e currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE.
<http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/Admee.swf>, 20/11/2013
- Lopes, M. & Sousa, S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Lourenço, L. (2012). Tutoria. Um Caminho Possível para o sucesso Escolar. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Luzuriaga, L. (1973). *A escola única*. S. Paulo.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.

- Machado, F. & Costa, A. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. in Viegas, J. M. L. & Costa, A. F. (Ed.), *Portugal, que Modernidade?* (2ª Edição. Oeiras: Celta Editora, pp. 17- 44.
- Madureira, I. & Leite, T: (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, M. (2005). *Formação para a cidadania e educação histórica: perspectivas de professores em formação*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, L. (2011). *Dois Anos de Desenvolvimento do Projeto Fénix*. In J.M Alves e L. Moreira (ORG.) *Projecto Fénix - Relatos que Contam o Sucesso*. Porto: FEPU.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: ASA
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão de Professor* (pp.13 a 34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (coordenação) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org) (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. (2007). *Conferência. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Parque das Nações.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Palmeirão, C., Menees, I. (2009). A interação geracional como estratégia Educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes saberes e competências entre gerações. <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3961/1/FEP@Palmeirão@Cristina-dgi3.pdf> , 18/12/2013.
- Pérez, C. (2003). O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma unidade investigativa. Anais da 26ª reunião da ANPED. Caxambu: ANPED.
- Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, J. (2005). *Escola Global - Quo Vadis?*. Porto: campo das letras.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão, in Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pocinho, M. & Canavarro, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?*. Mangualde: Pedago.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e práticas*. Lisboa: ASA.
- Ramos, A. (2008). *La function tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Ribeiro, E., Oliveira, C.; Pereira, C.; Felgosa, D. & Nunes, V. (2007). A Tutoria em contexto de Ensino não Superior: Proposta de

acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar.
<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/12.pdf>, 14/19/2013

- Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia – os segredos do sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. (2007). Igualdade de oportunidades. *In a página*. [consultado em Setembro de 2013].
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Coleção a Página.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Gestão Curricular 2, Lisboa: IIE.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87*.
- Roldão, M. (1999). Os professores e a Gestão do Currículo- perspectivas e práticas em análise. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Cadernos de Gestão e Organização Educacional – A turma como Unidade de Análise*. Évora: CIEP
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. in Viegas, J. M. L. & Costa, A. F. (Ed.), *Portugal, que Modernidade?*(2ª Edição)(pp. 311-327). Oeiras: Celta Editora.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das Escolas*. Porto: ASA
- Silva, A. (2007). Famílias, géneros, gerações: domínios esquecidos mas centrais da cidadania democrática. *In cidadania uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São

Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br>

Silva, T. (1999). Quem escondeu o currículo oculto. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 77-152.

Simão, A.; Flores, M.; Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 07, pp. 75-88. Consultado em [agosto, 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Consultada em Setembro de 2013 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>

Simões, F. & Alarcão, M. (2011). A promoção da autonomia no contexto da tutoria escolar: resultados de um estudo qualitativo. *in International Conference On New Horizons In Education, 2011, [online], 12/06/2013*

Simões, F.; Açores, C. & Alarcão, M. (2008). Crescer, entre a Escola e a Família. O Papel do professor Tutor na Promoção do Percorso Formativo de Jovens alunos *In International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD, ano XX, número 1(2008) volume 2. pp: 439-448

Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G. & Carina, M. (2008). Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. *In Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12, número 2, Junho/Dezembro de 2008, pp.327-336.*

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formation de professionnels reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profissõeses*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (com)fundidas entre a escola e a família – uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Shulman, L, S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard educational Review*, 57, 1-22.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* Porto: Edições ASA
- Tougt, P. (2013). *Educar para o Futuro – as mais recentes descobertas científicas aplicadas à educação*. Lisboa: Clube do Autor.
- Trindade, R & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola – Questões, desafios e resposts pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Tutal* – metodologia de intervenção co alunos e alunas promovida por professores tutores: Tutoria em meio escolar.
<http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=30>, 12/03/2013
- Vasconcellos, C. (2000). *A Reflexão: um Elemento Estruturador da Formação de Professores*. Millenium.

Veiga, I. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papyrus.

Simão, A. & Flores, M. (2008). Experiências de tutoria: Problemas e desafios. Consultado <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pd.>, 12/09/2013.

William, G. (1970). *A Família*. Universidade de Columbia. Pioneira Editora.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, Diário da República nº 191 – I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº115A/98 de 4 de Maio. Diário da República, nº102– I Série. Ministério da Educação

Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho. Diário da República, nº168–I Série. Ministério da Educação

Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro. Diário da República, nº215–I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, nº79–I Série. Ministério da Educação.

Decreto –Lei nº 139/2012 , de 5 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº51/2012, de 5 de Setembro. Diário da República, nº172–I Série. Assembleia da República.

Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 236. Ministério da Educação e Ciência.

Documentos Internos de Escola

Atas de Conselho de Turma, 2007

Atas Conselho de Turma, 2010

Atas Coordenação, 2012

Projeto Educativo (PE), 2009

Regulamento Interno, 2012

Relatório de Direção de Turma, 2007