

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Gabinete de Acção Tutorial**

**Refletir a (In)Disciplina, o Absentismo, o**

**Abandono e o (In)Sucesso Escolar**

Maria de Fátima da Costa Guimarães Ribeiro

Porto

2011



Trabalho de projecto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de

**Mestre em Ciências da Educação**

Especialização em Supervisão Pedagógica

Por: **Maria de Fátima da Costa Guimarães Ribeiro**

Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Gonçalves**

Setembro de 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

**Gabinete de Acção Tutorial**

**Refletir a (In)Disciplina, o Absentismo, o Abandono e o  
(In)Sucesso Escolar**

Trabalho de projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessário à  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:

área de especialização em Supervisão Pedagógica, realizado sob a orientação  
científica da Professora Doutora Daniela Gonçalves

Maria de Fátima da Costa Guimarães Ribeiro

**Porto**

**Julho de 2011**



*O fundamento de toda a educação é o amor e o diálogo entre duas pessoas.*

Xavier Léon – Dufour

*As crianças necessitam de amor, sobretudo quando não merecem.*

H. Hulbert

Ao Amor:

Aos meus Filhos, ao meu Marido e aos meus Pais.

*Maria de Fátima da Costa Guimarães Ribeiro*

iv

## Resumo

Com o objectivo de verificar se os Projectos de Acção Tutorial respondem aos problemas de abandono, absentismo e indisciplina escolar, procedemos a uma análise comparativa entre duas escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e outra do 3º Ciclo e do Ensino Secundário com diferentes Projectos de Acção Tutorial. No estudo, adoptamos uma metodologia de investigação qualitativa; usamos como instrumento metodológico de recolha de informação, a entrevista semi-estruturada aplicada aos professores coordenadores da Acção Tutorial e ao director das escolas; no tratamento dos dados recolhidos, aplicamos a técnica de análise de conteúdo, bem como à transcrição das entrevistas e aos projectos de acção tutorial – no sentido da elaboração de um estudo comparativo entre as duas escolas.

Como principais conclusões deste trabalho emergem as diferentes formas de enquadrar o Projecto de Acção Tutorial: uma escola enquadra-o num projecto mais global (GAAF), em que o aluno desenvolve competências cognitivas, sociais e afectivas; a outra, que realiza um trabalho individual com vista ao sucesso educativo, desenvolve um trabalho centrado na problemática do aluno. Outra conclusão é que a escola cujo projecto de acção tutorial está enquadrado num projecto mais amplo tem obtido melhores resultados no que diz respeito ao abandono, absentismo e indisciplina escolar, que constituem indicadores de eficácia do referido projecto.

**Palavras-chave:** Projecto de Acção Tutorial; GAAF (Gabinete de Apoio ao aluno e à família); Abandono Escolar; Absentismo Escolar; Indisciplina Escolar; Insucesso Escolar

## Abstract

This was a comparative analysis between two schools of the Junior High School, aiming to confirm if the Tutorial Action Projects give an appropriate response to the issues of indiscipline, absenteeism and school abandon. In this study we adopted a qualitative research methodology, using a semi-structured interview being applied to the coordinating teachers of the tutorial action and to the school principal. We also applied the content analysis technique to the transcription of the interviews and to the tutorial action projects – with the intent of elaborating a comparative study between both schools.

As main conclusions of this study, we underline the different ways one can interpret the Tutorial Action: one of the schools incorporates it on a more global project (GAAF), where the student develops cognitive, social and emotional skills; as for the other school, it carries out a more individual-centered approach oriented to the curricular success. Other main conclusion is that the school of which tutorial action project is integrated on a wider program has better results in terms of indiscipline, absenteeism and school abandon which are, in turn, indexes of success for the mentioned project.

**KEYWORDS:** In-school tutoring services; GAAF (student & family support services); school dropout; school absence; disruptive behavior; school failure

## **Agradecimentos**

Queremos agradecer publicamente a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

A cada pessoa que com o seu diferente contributo desempenhou um importante papel na condução do trabalho que aqui apresento.

Assim sendo, expresso os meus agradecimentos às duas escolas aqui retratadas e a todos os entrevistados

Por último, mas não em último lugar, agradeço todo o apoio, motivação e orientação recebida pelo Professora Doutora Daniela Gonçalves.

Ao Renato Rodrigues agradeço a forma pronta e simpática com que acedeu a um pequeno sinal de ajuda na formatação da tese.

A todos o meu sincero obrigada!

## **Lista de Abreviaturas**

GAT – Gabinete de Acção Tutorial

GAPA – Gabinete de Apoio aos alunos

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

E.B. 2/3 - Escola Básica de 2º e 3º ciclos

T.E.I.P. - Território de Intervenção Prioritária

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PEPT - Programa de Educação Para Todos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

CPCJ - Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Project for International Student Assessment

AGIS – Combate ao Trabalho Forçado e ao Tráfico Humano na Europa Integrado no Projecto Europeu “Policía en la Escuela. Alumnos en la Calle. Prevención de la Delincuencia Juvenil en Absentistas Escolares”

PE – Projecto Educativo

DT – Director de Turma

PCT – Projecto Curricular de Turma

DEE - Departamento de Educação Especial

CEF – Curso de Educação e Formação

EFA – Educação e Formação de Adultos

ATLs – Actividades de Tempos Livres

SASE – Serviços de Acção Social e Educativa

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

GAS – Gabinete de Acção Social

# Índice

1. Introdução.....	1
2. Fundamentação e objectivos da investigação .....	3
3. Enquadramento teórico .....	8
3.1. Legislação.....	8
3.2. Boas Práticas em Educação.....	10
3.3. Abandono escolar .....	12
3.4. Insucesso escolar .....	15
3.4.1. O confronto com a realidade europeia.....	17
3.5. Absentismo .....	20
3.6. Disciplina.....	22
3.7. Importância da formação específica dos tutores.....	23
3.7.1. Supervisão pedagógica.....	23
3.7.2 Coaching – desenvolvimento de competências.....	26
4. Enquadramento metodológico .....	29
4.1. Definição de um objecto de estudo .....	29
4.2. Desenho metodológico .....	30
4.2.1. Modelo analítico .....	30
4.3. Caracterização da Escola A .....	33
4.4. Caracterização da Escola B .....	45
5. Faseamento da Investigação e técnicas utilizadas.....	55
5.1. Definição metodológica .....	55
5.2. Técnicas de procedimento.....	56
5.3. Processo de recolha de informação .....	56
5.3.1. Entrevista Semi-Estruturada .....	57
5.4. A observação .....	58
5.5. Seleção do grupo de estudo.....	58
5.6. Processo Analítico / Constituição do Corpus .....	59
5.7. Metodologia de aplicação e transcrição das entrevistas.....	60
5.8. Análise de Conteúdo .....	61
5.9. Justificação das Categorias.....	64
6. Análise dos dados recolhidos.....	67
6.1. Análise das entrevistas.....	67
6.2. Análise aos Projectos de Acção Tutorial .....	74
6.3. Discussão dos resultados.....	84
7. Considerações finais .....	101

## ÍNDICE DE QUADROS E ANEXOS

Quadro 1 – ABANDONO ESCOLAR NA POPULAÇÃO TOTAL COM IDADE ENTRE 18-24 ANOS NO PERÍODO 1996 - 2006.....	13
Quadro 2 - Alunos apoiados pelo SASE - Escola Secundária / 3º Ciclo do Cerco do Porto (Universo de 704 alunos).....	49
Quadro 3 – Taxas de insucesso por ano e ciclo de ensino – Escola Secundária / 3ºCiclo Cerco do Porto.....	52
Quadro 4 - Taxas de abandono e absentismo por ciclo de ensino – Escola Secundária / 3º Ciclo do Cerco do Porto.....	53
Quadro 5 – Processos disciplinares por ciclo de ensino – Escola Secundária / 3º Ciclo do Cerco do Porto .....	53
Quadro 6 – Caracterização do grupo de estudo .....	58
Quadro 7 - Dados relativos ao processo metodológico.....	60
Quadro 8 – Quadro de competências do professor tutor .....	97

### Anexos

ANEXO I – GUIÃO SEMI-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA	
ANEXO II – ENTREVISTA AO DIRECTOR DA ESCOLA B	
ANEXO III – ENTREVISTA AO COORDENADOR DA ESCOLA B	
ANEXO IV – ENTREVISTA À DIRECTORA DA ESCOLA A	
ANEXO V – ENTREVISTA À COORDENADORA DA ESCOLA A	
ANEXO VI – PROJECTO GAAF – PLANO DE ACÇÃO TUTORIAL DA ESCOLA A	
ANEXO VII - PROJECTO DE ACÇÃO TUTORIAL DA ESCOLA B	

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho que a seguir se apresenta tem enquadramento na dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica.

Este estudo resulta da necessidade de analisar e compreender o papel do projecto do Gabinete de Acção Tutorial no combate ao abandono e absentismo escolar, insucesso escolar e indisciplina escolar. Propomo-nos analisar o papel dinamizador, colaborativo e reflexivo entre os professores intervenientes.

Neste contexto, irá ser abordada a dinâmica de dois Gabinetes de Acção Tutorial no processo de concepção e implementação do projecto de Acção Tutorial, sobretudo no que tem a ver com as diferentes dimensões do acompanhamento individualizado ou em grupo e com as actividades desenvolvidas. Serão ainda analisadas as formas de interacção e as tipologias de reflexão entre os professores.

Pretende-se compreender as formas de perspectivar e desenvolver um projecto, de forma a atingir os objectivos propostos. Para isto, recorre-se a uma metodologia qualitativa que permita perceber de que forma os diferentes projectos das duas escolas analisadas, a escola, a família e os professores, e as diferentes articulações que se estabelecem entre si, estão na base, ou não, do sucesso educativo.

Como instrumento de tratamento de informação, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, tendo em conta a transcrição das entrevistas e os dois Projectos do Gabinete de Acção Tutorial analisados.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada ao coordenador do Gabinete de Acção Tutorial e Directores das escolas em estudo.

Recorrendo ao material recolhido e mantendo a metodologia qualitativa, desenvolveu-se neste trabalho um estudo de caso comparativo que analisará as diferentes metodologias do trabalho feito nas escolas e os resultados obtidos, perante os objectivos a que se propõem.

Como objecto de estudo, seleccionamos duas escolas, a saber, uma básica e uma do 3º Ciclo/Secundário. Esta amostra foi seleccionada por conveniência e circunscrever-se à zona onde está inserida a nossa escola, para que o meio socioeconómico dos alunos seja aproximado ao dos alunos que frequentam a escola da investigadora.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A preguiça, a falta de capacidade ou interesse deixaram de ser aceites como explicação para o abandono escolar, insucesso ou indisciplina de milhares de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar.

Tendo em conta este pressuposto, este estudo tem como principal objectivo verificar se a escola dá resposta aos problemas detectados, adoptando práticas e procedimentos que vão ao encontro duma escola atenta aos problemas actuais. Assim, vamos verificar se o Gabinete de Acção Tutorial, como projecto educativo implementado, é uma “boa prática” na procura de resposta aos problemas de insucesso, absentismo e indisciplina.

Como forma de reverter a situação do insucesso escolar em Portugal, ao longo das várias décadas têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo, as quais visam quer propiciar um maior sucesso escolar quer actuar no combate ao abandono da escolaridade obrigatória.

Esta preocupação em actuar sobre o insucesso escolar está patente desde logo na Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, nomeadamente ao nível do ensino básico, através da criação de apoios e complementos educativos que permitam promover o sucesso escolar, como, por exemplo, apoios e complementos educativos a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, acção social escolar e apoio de saúde escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo).

Após a publicação da Lei de Bases, foram implementados alguns programas com vista a concretizar as orientações nela expressas em termos de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar. Apesar de toda a orientação política do sistema educativo ter como ambição o sucesso

escolar, destacam-se aqui apenas alguns dos programas e medidas que têm vindo a ser implementados:

- Criação, em 1987, do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Este programa foi criado para combater o insucesso escolar verificado principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos (Afonso, 1998), procurando igualmente minorar, para além das condições sociais deficitárias, as deficiências físicas e psíquicas de alguns alunos (Amaral, 2002).

- Em 1991 surge o Programa de Educação Para Todos (PEPT), que, implementado na sequência do PIPSE, pretendia acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos e fortalecer os meios de acção, incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário. Inserido neste programa, foi criado posteriormente o Observatório da Qualidade da Escola, o qual pretendia avaliar a qualidade da educação acompanhando a progressão e a evolução dos resultados escolares dos alunos (Afonso, 1998).

- No ano de 1991 é também criado o Serviço de Psicologia e Orientação, com vista à realização de acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio).

- Foram implementados, em 1993, os Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação (Gordo, 2005).

- São instituídos, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que partem da assumpção da discriminação positiva, visando uma integração social e educativa de crianças de meios desfavorecidos. Os TEIP têm como objectivo criar meios e apoios para combater as desigualdades, e apelam à ligação da escola com a comunidade e à criação de parcerias (Bettencourt e Sousa, s.d.).

- Também em 1996 são criados os currículos alternativos, os quais são dirigidos a grupos específicos de alunos do ensino básico que se enquadram no perfil dos potenciais casos de abandono, em que é pretendido criar ambientes de aprendizagem mais adequados a todos os alunos, facilitadores do

desenvolvimento de pedagogias diferenciadas. As turmas de currículo alternativo destinam-se a alunos com insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar e com elevada taxa de absentismo e/ou dificuldades condicionantes da aprendizagem (Mata, 2000).

- Em 1997 entra em vigor a rede única e integrada de ensino pré-escolar, dando-se início à expansão da rede pública deste nível de ensino com a gratuidade de ensino dos 3 aos 5 anos de idade. Este investimento na rede do pré-escolar teve como objectivo diminuir as desvantagens de partida identificadas pelas teorias a reprodução cultural (Gordo, 2005).

- São introduzidos projectos de fomento das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas (Gordo, 2005).

- Em 1999 é criado o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, o qual se constitui como uma segunda oportunidade para a escolarização, inserindo-se numa das medidas do programa de eliminação do trabalho infantil. O PIEF é de carácter remediativo e preventivo, abrangendo todos os menores que se encontrem em situação de trabalho infantil ou de abandono escolar: «os projectos PIEF têm, por um lado, como objectivo prioritário garantir aos menores em situação de trabalho infantil e de abandono escolar a obtenção da titularidade dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória; por outro lado, procuram reforçar competências pessoais e sociais aos menores que se encontrem à espera da sua integração em percursos profissionais ou profissionalizantes» (Pereira, 2004: 93/94).

- O dec. Regulamentar 10/99 enquadra no seu artº 10º a figura de professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, de alunos referenciados.

- Em 2002 é publicado o despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, que cria os Cursos de Educação e Formação. No seguimento do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, estes cursos pretendem oferecer uma qualificação educativa e formativa aos jovens com 15 ou mais anos que se encontram em risco de abandono escolar, que já abandonaram o ensino antes de concluírem o 12º ano, ou que, mesmo possuindo o Ensino Secundário completo,

pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. Estes cursos resultam da articulação entre os Ministérios da Educação, da Segurança Social e do Trabalho (*in* Despacho Conjunto n.º 453/2004).

- Em 2007 foi criada a possibilidade dos estabelecimentos de ensino assinarem contratos de autonomia com as Direcções Regionais de Educação, os quais, sendo um instrumento de gestão, promoverão nas escolas, de acordo com o seu projecto educativo, uma melhor gestão dos recursos educativos. Este contratos têm por base o princípio de que a escola é prestadora de um serviço público, sendo responsável por várias valências: o «acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola» (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro).

Para além destas medidas, toda a Reforma do Sistema Educativo com incidência na forma de avaliação das aprendizagens, nas adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, na formação de professores, entre outros domínios, teve como finalidade última o incremento do sucesso escolar.

A autonomia que cada vez mais é atribuída às escolas na sua organização e a existência de uma liderança forte ao nível da Direcção terão um papel fundamental na definição e implementação de uma escola inclusiva. Essencial será também o papel dos professores, nas suas atitudes e percepções perante os problemas.

Um aspecto determinante do sucesso da educação é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para todas as crianças e jovens, independentemente do seu meio socioeconómico e cultural de origem. Importa, então, planear um sistema de educação flexível que se regule por uma política global integrada, de forma a permitir uma resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo.

O sistema de ensino e as práticas educativas no quadro da igualdade educativa devem assegurar a gestão da diversidade. Daqui decorrem os

diferentes tipos de estratégias educativas que permitirão responder às necessidades educativas dos alunos, para que todos alcancem sucesso educativo.

Segundo um estudo da rede social do Município de Gondomar, a exclusão em relação ao sistema educativo tem-se traduzido em baixos níveis de escolaridade e, paralelamente, em insucesso e abandono escolar. O Gabinete de Acção Tutorial surge, na maioria das escolas deste concelho, na tentativa de travar esta tendência negativa.

O dec. Regulamentar 10/99 enquadra, no seu artº 10º, a figura do professor tutor. O Gabinete de Acção Tutorial responde a esta exigência, uma vez que prevê esta figura, vista como uma dinâmica educativa entre diferentes actores (professores, alunos, Enc. Educação), com vista a promover o sucesso e a fomentar os valores éticos e morais. O objectivo é favorecer a formação integral dos alunos.

É na escola, através do seu campo de acção e da autonomia que lhe está consignada em termos de política de escola e de definição de estratégias que permitam responder aos problemas e necessidades identificadas – autonomia essa concedida pelo Decreto Lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio –, que se abre a possibilidade de minorar as desvantagens sociais, culturais e económicas de que alguns alunos são portadores e das quais podem resultar situações de insucesso escolar, não esquecendo que ela também é reprodutora de desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares.

## **3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **3.1. Legislação**

#### **Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho**

Ao abrigo do disposto no artigo 55.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e nos termos da alínea c) do artigo 199.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

#### Artigo 10.º

##### Professor-tutor

1 – A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

2 – As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.

#### **Comissões de Protecção com «professor-tutor»**

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens vão integrar um «professor-tutor», que servirá de elo de ligação às escolas, como estabelece um protocolo assinado entre os Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social e da Educação.

Cada Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) é assegurada por um professor do agrupamento de escolas do respectivo concelho.

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens são entidades oficiais de base concelhia, não judiciárias, com autonomia funcional, de composição plural, partilhada por entidades públicas e privadas com competência na área da infância e juventude.

De entre as funções que ao representante do Ministério da Educação forem atribuídas na CPCJ, podem incluir-se as de professor-tutor», com o objectivo de proceder ao diagnóstico das causas das situações de absentismo, abandono e insucesso escolar em acompanhamento na CPCJ.

Outra função do professor-tutor será articular-se com as escolas do respectivo agrupamento e com outros estabelecimentos de ensino existentes no concelho onde se identifiquem casos de crianças sinalizadas à CPCJ por motivos de maus-tratos, negligência ou outras situações.

O objectivo é elaborar «planos de intervenção específicos e posterior acompanhamento dos mesmos, numa perspectiva de prevenção secundária e terciária», indica o protocolo.

O professor-tutor deverá também «acompanhar de forma individualizada as crianças ou jovens com maiores dificuldades de integração na comunidade educativa».

Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

a) 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;

b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;

c) Desenvolver a sua actividade 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.

### 3.2. Boas Práticas em Educação

O termo “boas práticas” surgiu ligado a um conjunto de técnicas que levam ao sucesso escolar, ou seja, a uma ligação directa aos resultados escolares. Esta teoria centrada nos resultados não é pacífica, porque considera apenas “o produto” de uma prática e esquece a diversidade de factores que intervêm no processo educativo (Lima–Rodrigues, 2005;16).

De acordo com Anne (2003) “boas práticas” são formas de proceder com um sucesso relativo. Dependem da situação em questão e da interpretação num determinado contexto: é diferente a realidade duma escola da província da de uma escola de um meio urbano.

Surge assim o conceito de “inovação”, ligado também a “boas práticas”: respostas criativas ou boas respostas para a resolução de problemas.

Segundo Guijarro e Raimondi (2000, citados por Anne, 2003), as inovações geram mudanças ao nível individual, grupal, institucional e possuem as seguintes características:

- Antes de qualquer inovação, há sempre uma intenção; toda a inovação é planeada.
- Toda a inovação supõe alguma novidade e mudanças de concepções e práticas, quebra a rotina e o equilíbrio que dela deriva.
- A inovação não é um fim ou um objectivo em si mesma, mas um meio de tornar mais adequada ou eficaz a educação: implica uma aceitação das mudanças das partes nela implicadas.
- A inovação é um processo aberto e, como tal, deve ser acompanhada por uma reflexão, a partir do momento em que é posta em prática.

De acordo com Ainscow (2000; 76), as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão devem investir em seis mudanças:

- “Assumir como ponto de partida as práticas e os conhecimentos existentes.
- Ver as diferenças como uma oportunidade para a aprendizagem.
- Inventar barreiras à participação.

- Usar recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem.
- Desenvolver uma linguagem ligada à prática.
- Criar condições que incentivem aceitar riscos. “

(Booth, Ainscow & Centre for Studies on Inclusive Education, 2002) elaboraram um conjunto de materiais que funcionam como recurso ao apoio e desenvolvimento inclusivo das escolas. Este processo assenta em três dimensões decisivas para a mudança das escolas: a cultura, a política e as práticas inclusivas, subdivididas em vários indicadores que poderão ser o ponto de partida para promover, facilitar e operacionalizar mudanças na organização e dinâmica das escolas. Portanto,

- a dimensão “Cultura” indica se existe uma filosofia de inclusão no seio de uma escola, se esta foi adoptada conscientemente pelos agentes educativos e a forma como evidencia esta cultura para a comunidade educativa.

- a dimensão “Políticas” contempla a introdução do princípio de inclusão na própria essência da escola, com a preocupação de garantir que a inclusão está presente em todos os aspectos do planeamento escolar.

- a dimensão “Práticas” tem como objectivo assegurar que todas as práticas de sala de aula e ambiente escolar sejam o reflexo da cultura inclusiva e da própria política inclusiva.

Em síntese, Booth et al. (2002) referem que a inclusão na escola e na educação pressupõem a adopção dos seguintes princípios:

- Valorizar de uma forma igual alunos e professores.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão de culturas dos currículos e das comunidades escolares.
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas, para que possam responder à diversidade dos alunos.
- Reduzir os obstáculos na aprendizagem e participação de todos os alunos e não só os que são catalogados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Aceitar as diferenças entre alunos como uma forma de aprendizagem e não como um problema.

- Reconhecer o direito dos alunos a terem uma educação na comunidade onde residem.
- Realçar o papel da escola na construção de uma comunidade.
- Promover relações mútuas entre a escola e a comunidade.
- Aceitar que a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade.

Concluimos, de acordo com estes autores, que a verdadeira inclusão só se atinge quando a escola consegue ter uma atitude inovadora com uma rentabilização dos recursos humanos existentes nas escolas. De forma a potenciar as “boas práticas” que diferem de realidade escolar para realidade escolar, os Gabinete de Acção Tutorial são, sem dúvida, uma prática de “boas práticas” cuja resposta criativa contribui para a resolução dos problemas.

### **3.3. Abandono escolar**

A taxa de abandono escolar portuguesa supera duas vezes a média europeia e é um dos problemas mais frequentes nas escolas nacionais. Contudo, o fenómeno tem vindo a diminuir e algumas iniciativas impostas pelo governo pretendem dinamizar o sistema educativo nacional, segundo Filipe Furtado e João Gaspar em notícia do Jornal Universitário de Coimbra. Segundo a mesma fonte o relatório de actividades de 2009 da CPCJ, diz que o abandono escolar é a quarta problemática mais relevante nas escolas portuguesas.

A taxa de abandono escolar precoce em Portugal foi 31,2 por cento em 2009, menos 4,2 pontos percentuais que em 2008 e menos 13,7 que em 1999, mas é, ainda assim, mais do dobro da média europeia, segundo o Eurostat.

A taxa de abandono escolar em Portugal em 2009 só é igualada pela Espanha (31,2 por cento) e superada por Malta (36,8). Os restantes 27 países da União Europeia (UE) apresentam valores inferiores, desde a Itália (19,2) até à Eslováquia (4,9). Por seu lado, a média de abandono escolar precoce dos 27 países da União Europeia situou-se em 14,4 por cento em 2009, menos 0,5 por cento do que em 2008, sendo que a meta para 2020 é a redução para os 10 pontos percentuais.

Segundo o Eurostat, o abandono escolar precoce em Portugal era de 46,6 pontos percentuais em 1998, passando para 41,2 em 2003, 38,8 em 2005, 39,1 em 2006, 36,9 em 2007 e 35,4 em 2008. O abandono escolar desceu assim quase 13,7 pontos percentuais em dez anos em Portugal, sendo mesmo a redução mais acentuada em toda a União Europeia. República Checa (5,4), Lituânia (8,7), Luxemburgo (7,7), Áustria (8,7), Polónia (5,3), Eslovénia (5,3) e Finlândia (9,9) são países que já apresentam taxas inferiores à meta de 10 por cento traçada pela União Europeia para 2020. A taxa de abandono escolar precoce reporta-se a pessoas com idades entre os 18 e 24 anos que não completaram o ensino secundário, nem estão inscritos em acções de educação e formação.

QUADRO 1 – ABANDONO ESCOLAR NA POPULAÇÃO TOTAL COM IDADE ENTRE 18-24 ANOS NO PERÍODO 1996 - 2006

PAÍSES	1996	2003	2004	2005	2006
União Europeia (25 Países)	-----	16,2%	15,6%	15,2%	15,1%
União Europeia (15 Países)	21,6%	18,3%	17,7%	17,3%	17,0%
PORTUGAL	40,1%	40,4%	39,4%	38,6%	40,0%

Fonte: Eurostat - 2006

Entre 1996 e 2006, portanto num período de 10 anos, o abandono escolar total (Homens + Mulheres) na UE diminuiu de uma forma contínua (reduziu-se em 4,6 pontos percentuais, ou seja, em 18,2%, pois passou de 21,6% para 17%), enquanto que em Portugal se manteve praticamente na mesma (diminuiu em 0,1 pontos percentuais, pois passou de 40,1% para 40%). Como consequência, enquanto, em 1996, o abandono escolar em Portugal era 1,9 vezes superior à média da UE15, em 2006 já era 2,3 vezes superior à média da UE15. Mas ainda mais grave é o aumento do abandono escolar verificado entre 2005 e 2006, já que, segundo o Eurostat, passou em Portugal de 38,6% para 40%, ou seja, aumentou em 1,4 pontos percentuais, o que significa um crescimento de 3,6%, enquanto a média comunitária continuou a diminuir (reduziu-se em 0,1).

A associação destes dois factores – baixa escolaridade e baixa qualificação profissional - constitui uma das causas estruturais mais importantes do atraso do País e da grave crise económica e social em que se encontra. Temos, pois, motivos mais do que suficientes para estarmos preocupados e procurarmos medidas de combate ao abandono escolar.

### 3.4 Insucesso escolar

De acordo com Isambert-Jamati (*in* Duarte, 2000), a noção de insucesso escolar surgiu na década de 40 estando as suas causas, nessa altura, associadas ao domínio afectivo ou psicopatológico.

Segundo a perspectiva antropológica, o insucesso escolar ocorre quando existe um antagonismo, ou uma separação, entre a cultura que é vinculada pela escola e aquela de que os alunos são portadores. Nestes dois tipos de culturas dominam diferentes tipos de saberes, estando associado ao grupo doméstico, à cultura de origem, um conhecimento não letrado e ao ensino oficial um conhecimento escrito, surgindo o insucesso escolar quando o saber não letrado é predominante face ao transmitido pela instituição escolar (Duarte: 2000).

Já a autora Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, inserindo-se numa perspectiva sociológica, para além de definirem o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa, definem-no igualmente como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, selectivo e cumulativo. É um fenómeno multifacetado porque é resultado de uma conjugação e interacção de diversas causas, é massivo porque afecta um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da “escola para todos”, é constante porque é comum aos vários níveis de escolaridade e às várias instituições de ensino, é selectivo dado que não afecta de igual modo os alunos de todos os meios sociais, afectando predominantemente os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano (Benavente e Correia, 1980; 20).

.O insucesso escolar visto como problema é uma preocupação relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que surgem as suas primeiras manifestações e que se começa a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrem formas de garantir o sucesso escolar para todos os seus alunos. O que era atribuído até aí ao foro individual começa a ser um problema

social. A culpa do insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não fora capaz de fazer com que existisse êxito.

A escola secundária era a menos preparada para a mudança. Durante séculos assumira como sua vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, seleccionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão era agora igualizar todos no sucesso educativo.

Actualmente, um dos principais problemas educativos é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos.

Em termos estatísticos, o insucesso escolar é observável através do número de alunos retidos, alunos que não transitaram para o ano seguinte ou que não concluíram o nível de ensino que frequentavam.

Segundo estudo realizado por Célia Sales, a taxa total de retenção tem vindo a diminuir desde o ano lectivo 2002/2003, registando em 2006/2007 o valor mais baixo (10,1%) desde o ano lectivo de 1996/1997. Durante este período, a taxa de retenção obteve o seu maior valor em 2001/2002, com 13,5% de retenções. A diminuição da taxa total de retenção tem-se devido principalmente à diminuição da taxa de retenção no 1º e do 2º Ciclo.

É possível observar também que o 1º Ciclo é aquele em que as taxas de insucesso escolar são mais diminutas, e o 3º Ciclo aquele em que as taxas de retenção têm aumentado, ultrapassando os 19% em 2004/2005 e 2005/2006, embora desde este último lectivo a taxa de retenção no 3º Ciclo tenha vindo a diminuir.

A evolução das taxas de retenção ao nível do ciclo de ensino estará possivelmente associada à introdução de novas orientações de política educativa, na medida em que as novas directrizes focalizadas para um ciclo de ensino específico poderão influir nas avaliações dos alunos.

Neste sentido, considerando o abandono escolar como uma forma de insucesso, como a saída do sistema de ensino antes de concluída a escolaridade

obrigatória dentro dos limites etários legais, isto é, até aos 15 anos de idade, foi registada uma evolução positiva entre 1991 e 2001. Em 1991, 12% dos jovens entre os 10 e os 15 anos abandonaram a escola, percentagem que decaiu para os 2,8% passados dez anos (AA.VV., 2004).

No entanto, já no que concerne à taxa de saída antecipada e à taxa de saída precoce, o panorama nacional agrava-se, uma vez que 25% dos jovens entre os 15 e os 24 anos, em 2001, não frequentavam a escola, nem possuíam o 3º Ciclo completo, situação designada por saída antecipada (em 1991 essa percentagem era de 54%); e 45% dos jovens não frequentavam a escola nem possuíam o ensino secundário completo, estando neste caso perante o que se denomina por saída precoce (em 1991, a saída precoce atingiu 64% dos jovens (AA.VV., 2004).

### **3.4.1. O confronto com a realidade europeia**

Dado que os tempos modernos são marcados pela globalização, pelas relações extrafronteiriças, torna-se pertinente enquadrar os contextos nacionais nos contextos internacionais de que fazem parte.

Consequentemente, a realidade portuguesa pode ser mais reveladora quando confrontada com a realidade europeia e transeuropeia em que se insere. Essas comparações são possíveis em virtude de indicadores comuns, elaborados pela Comunidade Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Neste sentido, na ausência de dados quanto a taxas de retenção, os indicadores aqui utilizados para comparar o (in)sucesso escolar em Portugal face à União Europeia (EU) e à OCDE serão a saída precoce do sistema de ensino e os resultados do PISA (Project for International Student Assessment). Assim, em 2001, enquanto que em Portugal 45% dos jovens entre os 18 e os 24 anos não possuíam o ensino secundário completo nem frequentavam a escola, essa percentagem era de 19% ao nível da média da União Europeia, da qual nessa altura faziam parte 15 países.

Desses 15 países, Portugal era o que ostentava a taxa de saída precoce mais elevada. Imediatamente a seguir surgia a Espanha, com 29% dos jovens

naquela situação, e a Itália, com 26%. A Alemanha e a Finlândia eram os países com a percentagem mais baixa, 10% e 11%, respectivamente. Estes números são decerto um indicador de insucesso escolar ou insucesso do sistema educativo português, uma vez que, em comparação com os restantes países da EU, não consegue propiciar uma qualificação escolar acima da educação básica aos seus jovens (Rosa, 2004).

Ao nível dos indicadores da OCDE, o PISA permite comparar os vários países em termos de desempenho escolar. Este programa tem como objectivo medir até que ponto os alunos, ao terminarem o ensino básico, adquiriram os conhecimentos e competências essenciais para uma participação plena na sociedade do conhecimento. Este objectivo encontra raízes no conceito de literacia, o qual se refere à «capacidade efectiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita na vida quotidiana» (Gomes, 2003:64).

Assim sendo, o PISA pretende medir os conhecimentos e competências ao nível da leitura, da matemática e das ciências, ao mesmo tempo que procura captar as motivações dos alunos para a aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e o seu auto-conceito. Tendo como base estas áreas chave, o PISA tem sido aplicado por fases nos países membros da OCDE aos jovens de 15 anos. Apesar de todas as competências contempladas no PISA serem testadas em cada fase, em cada uma é dado relevo a uma das três áreas chave do conhecimento – leitura, matemática e ciência (OCDE, PISA).

A primeira fase ocorreu no ano 2000, a segunda em 2003 e a terceira em 2006, perspectivando-se outras três fases, a terem lugar em 2009, 2012 e 2015, a fim de se analisarem evoluções de cada sistema educativo entre o período de entremeio.

Este indicador permite comparar o domínio e a aplicação das competências essenciais para a participação na sociedade de conhecimento. Os resultados obtidos demonstraram que o desempenho médio dos alunos portugueses nas três competências chave encontrava-se abaixo do desempenho médio dos alunos da OCDE, tendo-se observado igualmente que em todas as áreas chave a

percentagem de alunos com níveis muito baixos era superior à média da OCDE, sendo inferior a percentagem de alunos que obtiveram níveis de desempenho muito elevados.

Em termos de lugares de ranking entre os 30 países da OCDE, em 2003 Portugal encontrava-se em 27º lugar na literacia a Matemática e a Ciências, e em 24º na literacia a Leitura. O primeiro lugar do ranking foi sempre ocupado pela Finlândia e o último pelo México. A Coreia, Países Baixos, Canadá e Japão foram os países que ocuparam os segundos e terceiros lugares do ranking.

No entanto, os resultados para Portugal melhoram, quando se analisa o desempenho dos alunos que frequentam o ano de escolaridade correspondente à idade, ou seja, dos alunos com 15 anos que frequentam o 10º. Nestes casos, o desempenho escolar foi superior à média da OCDE.

Não obstante todos estes resultados, os mesmos não podem ser encarados de forma simplista, pois a organização do sistema educativo difere entre os diversos países da OCDE, o que poderá influenciar os diferentes níveis de desempenho dos alunos.

Não contrapondo o que foi referido, o indicador que revela o insucesso escolar não é comum em todos os países membros da União Europeia, uma vez que o conceito de insucesso escolar possui definições específicas consoante o sistema educativo em questão. A título ilustrativo, na Dinamarca durante os nove anos de escolaridade obrigatória as alunos não ficam retidos, falando-se de insucesso escolar quando se «verifica um desequilíbrio entre a aptidão do aluno, as suas capacidades naturais e o benefício que retira do ensino. A definição contempla igualmente o abandono dos estudos no final da escolaridade obrigatória» (Eurydice; 1995: 22). Noutros países, o termo “insucesso escolar” é inexistente, sendo substituído o conceito em si por outras designações, como é o caso da Inglaterra, do País de Gales e da Irlanda do Norte.

Apesar de este conceito ter diferentes interpretações de acordo com o respectivo sistema educativo, no contexto na União Europeia «o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido.

Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte activa na sociedade» (Eurydice; 1995: 49).

### **3.5. Absentismo**

Portugal é o país da União Europeia com a taxa mais elevada de abandono escolar precoce (41,1%), mais do dobro da média europeia (18,1%). Em entrevista ao EDUCARE.PT, Célia Sales (investigadora do departamento de Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa e coordenadora da equipa que recentemente apresentou um estudo sobre o absentismo escolar em Portugal) diz-nos que se aplicou um questionário adoptado pelos vários parceiros europeus do projecto "Policía en la Escuela, alumnos en la Calle. Prevención de la Delincuencia Juvenil en Absentistas Escolares", co-financiado pelo Programa AGIS, com vista a uma investigação à escala europeia (EDUCARE.PT). Este projecto, no qual trabalha Célia Sales juntamente com uma equipa de investigação europeia, reúne escolas, polícia, serviços de intervenção psicossocial e comunicação social na prevenção do abandono escolar e da delinquência juvenil.

Desse estudo concluiu-se que os alunos absentistas portugueses são, na sua maioria, rapazes e adolescentes. A menor incidência encontra-se no Ensino Secundário, com cerca de 4,9% de situações. O momento escolar em que o absentismo é mais acentuado regista-se no 3.º ciclo de escolaridade, com 42,3%, seguindo-se o 2.º ciclo, com 33,5% de casos, e, por último, o 1.º ciclo, com 19,2%. No entanto, importa salientar que, dada a técnica de amostragem utilizada (participação voluntária), este retrato não é ilustrativo da situação portuguesa. O estudo retrata um tipo de absentismo escolar que não está associado a comportamentos delinquentes e condutas desviantes ou, pelo menos, tal não é do conhecimento do director de turma. No entanto, revela uma amostra de absentismo que é preocupante e que põe em risco uma continuação saudável da vida do aluno na sua integração social.

Em casos de absentismo e abandono, a solução mais frequentemente escolhida pelos professores é a articulação com as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, com múltiplos serviços de apoio e com a polícia. Contudo,

existem diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade, no que respeita à forma de intervir em rede no absentismo.

No 2º Ciclo, o que mais ajuda é novamente o trabalho interinstitucional em rede e também a articulação com o Programa para a erradicação do Trabalho Infantil. O que menos ajuda neste nível de ensino é o contacto com o aluno, família ou encarregado de educação.

No 3º Ciclo e no Ensino Secundário, pelo contrário, é o contacto entre o professor, o aluno e a família que é reconhecido como mais eficaz para resolver o absentismo. A investigação refere que apesar de existirem intervenções mais eficazes do que outras, nem sempre os resultados obtidos são satisfatórios.

Há uma maior tendência no 2º Ciclo para que nada do que se faça resulte, continuando o aluno a faltar, reprovando por faltas ou anulando a matrícula, enquanto no secundário são encontradas evoluções positivas face às intervenções implementadas. Segundo Célia Sales, coordenadora da investigação, a intervenção deve ser feita o mais precocemente possível, assim que a escola perceba que o aluno começa a faltar e nunca no 3º período, quando já se registam muitas faltas.

### 3.6. Disciplina

A verdadeira educação começa em casa e, depois, naturalmente, prolonga-se na escola».

Pedro Strech (JN-8/3/11)

A escola dá os primeiros passos para lidar com “alunos indisciplinados”, e tem muitas vezes de lidar com expressões colectivizadas de indisciplina.

A disciplina é um hábito interno que facilita a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações, é um autodomínio, é a capacidade de utilizar a liberdade pessoal, isto é, a possibilidade de actuar livremente superando os condicionamentos internos e externos que se apresentam na vida quotidiana. De acordo com Freitas (2009), a indisciplina pode surgir como alternativa para o “insucesso” escolar, procurando valorizar a sua relação com os outros. Este fracasso não se refere exclusivamente às notas nas disciplinas, mas também em certos valores que o aluno não vê reflectidos nele.

Como consequências da falta desses valores, pode-se gerar um comportamento indisciplinado, que inclui agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e imaturidade. Tais sintomas devem ser encarados pela escola como distúrbios emocionais, sociais ou fisiológicos, que necessitam de maior atenção.

Vasconcelos (2001) relata que só se alcança a disciplina através do trabalho consequente do colectivo da escola. Essa ainda não é a realidade da maioria das escolas. Os trabalhos são segmentados. Cada profissional desempenha apenas sua função, sem a existência de uma coletividade. Enquanto os professores ministram as suas aulas, os gestores estão ocupados em resolver problemas administrativos e burocráticos. Por outro lado, o aluno vê-se obrigado a estar na sala de aula sem entender o porquê e o para quê; sem ver utilidade no que faz na escola, que é, para ele, muitas vezes, uma instituição que traz mais infelicidades que alegria. Essa insatisfação do aluno no tocante à aula gera

desmotivação e desinteresse, que por sua vez gera a indisciplina, que acaba interferindo em todo o processo ensino-aprendizagem, não só do aluno indisciplinado, mas também daqueles que ainda procuram o conhecimento.

Um dos focos de estudo dos pesquisadores da área da educação é a determinação dos factores que originam a indisciplina na escola. Uma das causas encontradas pela maioria dos pesquisadores está na estruturação e organização da família actual. TIBA (1996) afirma que hoje há falência da autoridade, seja em casa, na escola ou na sala de aula. Na maioria das famílias dos alunos tidos como indisciplinados, percebe-se o autoritarismo ou a permissividade.

Os casos de indisciplina escolar têm se mostrado um problema de responsabilidade de toda a comunidade escolar. É necessário buscar alternativas válidas para combater a indisciplina em todos os ambientes escolares. Este processo, que requer meses ou mesmo anos de trabalho colectivo, deverá incorporar a criação de grupos de trabalho responsáveis para avaliar, planejar e desencadear determinadas mudanças e avanços na escola (GARCIA, 1999).

Portanto, concluímos que implementar acções sistematizadas que atinjam efectivamente as causas do problema constitui uma importante ferramenta no combate à indisciplina na escola, e, mais importante ainda, na formação ética e social do aluno.

### **3.7. Importância da formação específica dos tutores**

#### **3.7.1. Supervisão pedagógica**

Um dos desafios que hoje é colocado à Supervisão Pedagógica é a ampliação de seu campo de actuação, a fim de incluir, para além da formação inicial de professores, também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola. Todos os que trabalham nela estão em aprendizagem, e a supervisão tem de encarar fundamentalmente dois níveis: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a influência na qualidade da vida das escolas.

Não se pretende que o supervisor tenha a função de inspecção, no sentido de verificação da execução de políticas exógenas à escola. Não se pretende igualmente que o supervisor se substitua ao gestor da escola, ou seja, qual for a designação para quem, na escola, assume a função de conduzir seus destinos. Pretende-se, sim, que, fazendo parte do colectivo da escola, se responsabilize por organizar, gerir e avaliar a formação de recursos humanos, com vista à melhoria da qualidade da educação de acordo com o projecto endógeno à escola. Integrar-se-á, assim, na política da escola em cuja definição, aliás, deve ter participado.

Ao atribuírmos essa responsabilidade ao supervisor, não pretendemos enquadrá-lo num modelo taylorista de eficiência e eficácia a todo custo. Pretendemos, sim, situá-lo num sistema organizativo institucional e, nesse enquadramento, atribuir-lhe uma missão, uma voz, uma acção. Pretendemos que ele seja uma peça vital numa escola como organização que aprende ao longo de sua vida, porque sabe interpretar sua história passada, ler sua realidade e planificar seu futuro na flexibilidade que só um trabalho bem planeado e com ampla visão de mundo consegue proporcionar.

O trabalho da Supervisão Pedagógica visa traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

É necessário que a supervisão seja vista numa perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade. Pretendemos salientar a perspectiva de supervisão definida por Alarcão e Tavares (1987), por Vieira (1993) e Sá-Chaves (1994), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e pessoal e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a (re)construção de novas experimentações, num caminhar para um tipo de acção pedagógica cada vez mais eficaz e significativa. Gostaríamos de encaminhar esta nossa reflexão para as tarefas da figura do supervisor que, segundo Cogan, Goldhammer e Anderson, desenvolveram o modelo de *supervisão clínica*, provavelmente o cenário mais referido na literatura.

Este modelo, enquadrado num paradigma de formação reflexiva, propôs-se libertar a supervisão dos seus significados anteriores e das suas práticas ameaçadoras, autocráticas e administrativo-burocráticas, baseadas num certo distanciamento onde o supervisor é entendido como detentor do saber.

Para isso, o modelo clínico promove processos de indagação sobre a acção, instituindo a importância, a dignidade e o valor dos docentes e a colaboração entre eles. Rasco (1999) assinala, por isso, os quatro valores mais importantes do cenário: a *colegialidade*, a *colaboração*, o *serviço* e a *ética*. O trabalho do professor é um trabalho multidisciplinar onde várias sinergias se juntam numa mesma linha de actuação, num esforço conjunto em função do projecto educativo da escola. Assim, na formação dos professores surge uma cultura colaborativa e reflexiva. Por exemplo, uma acção de formação criada a partir de tomadas de decisão de grupo e uma aprendizagem cooperativa darão origem a níveis de transferência mais elevados.

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola.

O método de trabalho é simples, dinâmico, democrático, cooperador e de acordo com as necessidades apresentadas, colaborando com os professores na procura de meios e fins para melhor aprendizagem e formando um trinómio indispensável: aluno-professor-supervisor, e procurando a Filosofia Educacional como forma de organização para atingir os objectivos e procurando obter adesão e colaboração de todos os elementos, desenvolvendo, assim, um verdadeiro trabalho de equipa.

Nesta linha, Moreira e Alarcão (1997), aludindo a Brubacher *et al* (1994), apresentam três características da prática reflexiva que a tornam um objecto de formação importante e eficaz:

“1) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros.

2) a prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional.

3) a prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente” (1997:121).

Aqui, o supervisando é, ele próprio, “o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 2003: 24). Portanto, neste processo, os implicados trabalham em colaboração numa actividade continuada que, para além de incluir a observação e análise, compreende também actos de planificação e de avaliação em conjunto. A sala de aula é metaforicamente considerada como *clínica* e é tomada como ponto de partida para a análise dos fenómenos ocorridos, seguindo uma estrutura com várias fases que constituem o *ciclo de supervisão*.

As fases do ciclo têm em vista o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação, reflexão e análise das situações reais de ensino. Este faseamento, em que se sucedem o fazer, o reflectir sobre o que se fez e o (re)fazer da acção pressupõe um ciclo que se renova sempre que se inicia um novo ciclo.

### **3.7.2 Coaching – desenvolvimento de competências**

O Coaching, tal como cita Celso Pais(2003), “é a arte de tornar o outro autónomo”, visto que permite o desenvolvimento de um conjunto de técnicas que ajudam a alcançar metas e a aperfeiçoar competências, capacidades, autoconfiança, motivação e atitudes.

O coaching ganhou muita importância nos últimos anos e esta técnica de desenvolvimento pessoal passou rapidamente para a área da docência, porque é um método simples e prático de desenvolver o potencial humano. E pode dar um contributo valioso para melhorar o mundo do Ensino, um factor-chave em toda a sociedade.

Ao contrário do que acontece com o coach profissional, que só actua com o consentimento do coachee (cliente), o professor-coach não carece da permissão do aluno e deve actuar proactivamente para que toda a turma tenha uma mesma linha de actuação. Os professores devem por isso analisar como aprendem os

seus alunos, tendo em conta as diferenças individuais na aprendizagem e o uso de diversos métodos de ensino, definir objectivos claros e precisos.

Para que se possa aplicar eficazmente a disciplina de coaching na docência, um professor deverá atingir previamente um grau considerável de autoconhecimento, auto-reflexão e auto-aceitação. Deve ter alguns conhecimentos de psicologia, desenvolvimento pessoal, conhecer-se a si próprio e praticar o selfcoaching.

Salientando o pensamento de Perrenoud (2001), “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender”. Os professores devem solicitar aos seus alunos assignments, inculcando-lhes a responsabilidade do princípio ao fim de todo o projecto, apelando ao trabalho em equipa, à criatividade e à proactividade, através da psicopedagogia. As pessoas proactivas têm um estilo próprio e reconhecem a responsabilidade das suas próprias decisões.

O professor-coach é responsável por dar o seu melhor durante todo o processo de ensino, não dando conselhos nem apresentando soluções (esta é a filosofia subjacente ao coaching), mas, através de perguntas inteligentes, ser o pilar da estrutura de aprendizagem do aluno, para que este consiga desenvolver os seus próprios recursos. Para Chiavenato (2002:41), o “*coaching* é um relacionamento, onde o *coach*, o tutor, neste caso, se compromete a apoiar e ajudar o aprendiz, para que ele possa atingir o seu objectivo”. O aprendiz é o aluno que está em busca de galgar os degraus rumo à sua formação. É imprescindível que o tutor tenha a máxima sensibilidade para entender as necessidades do aluno e transformar tais necessidades em competências e habilidades.

Um professor-coach é como um líder: deve ter uma visão que lhe permita compreender situações complexas, podendo assim auxiliar o aluno na criação de alternativas na resolução de problemas; ter sabedoria adquirida através da experiência e da análise permanente das vivências pessoais e profissionais; ter humildade, que em coaching significa afirmar-se na matéria que domina bem e ter consciência daquilo que não sabe; ter segurança em si próprio, obtida dos resultados positivos alcançados no processo de ajuda aos seus alunos. Como diz

Gallwey(1984:63), “a essência do coaching consiste em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de ensinar”.

## 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 4.1. Definição de um objecto de estudo

Depois de uma abordagem aos temas do insucesso escolar, do abandono, do absentismo e da indisciplina nas escolas em Portugal, não perdendo de vista que estes são fenómenos multifacetados sendo várias as variáveis que se conjugam para os explicar, a perspectiva adoptada neste trabalho de investigação enquadra-se na corrente sócio-institucional.

É na escola, que se pretende que seja de todos e para todos, que se podem criar as possibilidades de promover o sucesso escolar, fazendo face a situações desvantajosas e penalizantes de que alguns alunos possam ser portadores.

O objecto deste estudo identificar até que ponto o projecto do Gabinete de Acção Tutorial tem tido êxito na sua aplicação e avaliar a opinião dos actores envolvidos no projecto sobre os resultados obtidos e a metodologia usada.

Vamos ter como objecto de estudo duas escolas, uma de 2º e 3º Ciclo, e outra do 3º Ciclo/Secundário. O principal objectivo desta investigação é verificar em cada escola se o projecto de Acção Tutorial, mediante a formulação de objectivos e estratégias, consegue combater o insucesso escolar, o abandono escolar, o absentismo escolar e a indisciplina escolar. A análise que se fará a este documento será no domínio dos resultados e dos processos.

Os objectivos deste estudo, nomeadamente a análise que se pretende efectuar ao nível do projecto de Acção Tutorial, decorre da importância que este documento assume nos estabelecimentos de ensino, pois é o documento de planeamento estratégico que dá possibilidade às escolas de introduzirem processos de mudança e de inovação para promover o sucesso, criando estratégias que permitam minorar as desvantagens socioeconómicas de origem

que penalizam os alunos oriundos de meios sociais, culturais e económicos menos privilegiados.

Este projecto pode ser considerado como um espelho da cultura organizacional, pois nele estão patentes os valores e as crenças partilhadas pelos membros da escola, os objectivos e estratégias a adoptar, ou seja, toda a concepção da política de escola que orienta a acção dos membros da organização escolar.

Este projecto tem lugar numa análise do clima de escola no âmbito das variáveis de processo. Por seu turno, as variáveis que compõem o clima (comportamentais, de estrutura e de processo) ao determinarem um certo clima de escola produzem efeitos nos resultados individuais, nos resultados de grupo e nos resultados organizacionais, entre os quais o rendimento escolar.

Assim sendo, o tipo de clima gerado reflecte-se ao nível da eficácia escolar, a qual se pode definir sucintamente como o atingir os objectivos propostos.

Com a análise que se pretende efectuar neste trabalho, é ainda possível verificar até que ponto a promoção do sucesso educativo é uma prioridade nos diferentes estabelecimentos de ensino.

## **4.2. Desenho metodológico**

### **4.2.1. Modelo analítico**

Com o objectivo de prosseguir os objectivos enunciados, tendo como objecto de estudo uma escola do 2º e 3º ciclos e uma 3ºciclo/Secundário, localizadas no distrito do Porto, surge o modelo analítico que a seguir se apresenta.

Esta metodologia tem como características a intensidade, dado que permite explorar na análise uma multiplicidade de facetas, e a flexibilidade, uma vez que permite mobilizar um conjunto diversificado de técnicas para a análise do objecto de estudo de que resultam, conseqüentemente, um conjunto diversificado de informações de diferente natureza (Almeida e Pinto; 1995).

Inserida numa análise qualitativa, esta pesquisa desenvolveu-se através da adopção da metodologia de estudo de caso comparativos, segundo designação adoptada por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que foram efectuados dois estudos de caso que posteriormente se comparam e contrastam. De acordo com Merriam, os estudos de caso podem ser definidos pela «observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (*in* Bogdan e Biklen; 1994:89). Esta metodologia tem como virtualidade, entre outras, a possibilidade de se poder utilizar um conjunto variado de técnicas de recolha de dados.

A técnica de recolha de dados utilizada enquadra-se nas documentais e na observação não participante, dado que não existe a intervenção do investigador no objecto em análise. Das técnicas disponíveis na observação não participante, a utilizada incidu na realização de entrevistas.

A opção pela entrevista deveu-se ao facto de se querer dar liberdade ao entrevistado para este se poder exprimir livremente mediante um guião pré estruturado, tendo para tal sido realizadas entrevistas de tipo directivo. A realização de entrevistas permite obter uma «informação centrada na *persona* do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um *problema* global teoricamente definido» (Almeida e Pinto; 1995:109).

Para além da realização de entrevistas ao Coordenador do GAAF, coordenador da Acção Tutorial e Directores Executivos, far-se-á também à análise documental ao Projecto de Acção Tutorial, de documentos produzidos pelos grupos de trabalho dos gabinetes, e informações estatísticas.

As entrevistas aos Coordenadores e Directores das escolas seleccionadas serão realizadas nas próprias escolas. Todas as entrevistas serão gravadas e previamente marcadas com os entrevistados.

Consequentemente, com o propósito de analisar as entrevistas efectuadas, será realizada a técnica da análise de conteúdo. Esta técnica é utilizada para definir categorias de resposta as quais permitem atribuir sentido, neste caso, às representações dos actores, permitindo «reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da

análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa *simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação» (Vala, 1986: 110).

A par da metodologia de estudo de caso, e das técnicas enunciadas, existe toda uma recolha bibliográfica, tendo em conta a temática de investigação seleccionada.

### **Definição da Amostra**

A nossa investigação será realizada em duas escolas do Conselho do Porto distando uma da outra 8Km, as escolas que vamos estudar tem características sociais e familiares comuns.

Apesar das escolas seleccionadas fazerem parte de agrupamentos verticais de escolas, optou-se por trabalhar apenas com as escolas sede. Tal opção deveu-se, por um lado a constrangimentos logísticos dada a existência de várias escolas de 1º ciclo que se encontravam dispersas, e, por outro lado, ao facto de actualmente as taxas de retenção do 1º Ciclo serem muito reduzidas face à dos restantes ciclos. Outro dos motivos que influenciou esta opção deveu-se a este nível de ensino possuir uma organização pedagógica e curricular diferente dos outros ciclos de ensino, podendo esse facto por si só originar diferenças nas representações de professores e de pais deste nível de ensino face aos restantes.

Para se manter o anonimato vamos identificar a escola do 2º e 3º ciclos como a escola A e a escola com Secundário como a escola B.

### 4.3. Caracterização da Escola A

#### Caracterização do contexto escolar – o meio

A Escola A localiza-se na freguesia de Fânzeres, concelho de Gondomar a cerca de 7Km do Porto.

O Concelho de Gondomar encontra-se inserido na Área Metropolitana do Porto (AMP) e é constituído por doze freguesias, totalizando 164 096 habitantes, que representam 13% da população da AMP. Este concelho, que ocupa o lugar de terceiro maior concelho da área Metropolitana do Porto, cresceu nos últimos dez anos 14,6%, uma média muito superior às taxas de crescimento registadas na AMP (cerca de 8%) e na Região Norte (cerca de 6%), evidenciando ser um município com uma forte expansão demográfica.

Possui uma área de 130,5 Km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de 1.257,4 hab/Km<sup>2</sup>, registando uma maior concentração populacional em seis freguesias, as consideradas mais urbanas: S. Cosme, Rio Tinto, Valbom, Fânzeres, Baguim do Monte e S. Pedro da Cova, onde a densidade populacional é, em média, de 2856 hab/Km<sup>2</sup>, consideravelmente superior à da AMP (1543 hab/km<sup>2</sup>).

À semelhança de outros concelhos limítrofes das grandes metrópoles, Gondomar tem vindo a sofrer ao longo dos anos um processo de periferialização da cidade do Porto, transformando-se, progressivamente, num dormitório desta cidade. O concelho tem vindo a registar um aumento significativo da densidade demográfica, quer pela fixação da população já existente, quer pela atracção de populações vizinhas, em particular vindas da própria cidade do Porto.

A maior parte da população residente nas habitações de cariz social situa-se na faixa etária entre os 11 e os 40 anos, revelando ser uma população muito jovem e carenciada aos mais diversos níveis (económicos, sociais, culturais,

académicos...) e que congrega diferentes problemáticas: desemprego de longa e curta duração, pré-delinquência e delinquência juvenil, desestruturação familiar, situações de monoparentalidade, recasamentos, toxicoddependência, alcoolismo, abandono escolar, entre outras.

O concelho de Gondomar apresenta uma taxa de 5,5% de analfabetismo, que baixou em cerca de 1% entre 1991 e 2001 INE, (2001), percentagem inferior à média nacional.

Em termos genéricos, percebe-se que a população possui um baixo nível de escolaridade e, por conseguinte, défices de qualificação académica e profissional. Esta situação contribui para a existência de trabalho precário, regime de biscates e elevadas taxas de desemprego de curta e longa duração. No Município de Gondomar, a taxa de desemprego ronda os 7,6% (10 948 desempregados), incidindo especialmente o desemprego sobre o sexo feminino (54,4%).

A freguesia de Fânzeres apresenta uma área de 8 Km<sup>2</sup> e uma densidade demográfica de 276.4 hab/Km<sup>2</sup>, e possui cerca de 22000 habitantes residentes, sendo, por isso, considerada uma freguesia predominantemente urbana.

De acordo com o diagnóstico da Rede Social de Gondomar, 2758 habitantes (12,5%) não possuem nenhum nível de ensino, e há 4,3% de residentes analfabetos.

Segundo informações cedidas pela Comissão Local de Acompanhamento – CLA de Gondomar, em Dezembro de 2008, Fânzeres possuía 1208 beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção), o que representa 5,5% da sua população.

### **Instalações e Equipamentos**

A escola é um edifício de tipologia T18, construída há 25 anos. Apresenta, genericamente, sinais de progressiva deterioração ao nível das suas instalações (pavilhão gimnodesportivo, pintura das paredes exteriores e interiores dos

pavilhões), equipamentos (mobiliário inadequado) e infra-estruturas (redes de água e electricidade), a necessitarem de obras de conservação e beneficiação. Carece de um recreio coberto, gabinetes de trabalho para professores, espaços de arrecadação de material didáctico, polivalente para actividades lúdicas e de convívio dos alunos.

Para além das salas de aula, dispõe dos seguintes espaços específicos: biblioteca escolar; três salas de informática; laboratórios de Físico-Química e de Ciências; salas de educação visual e tecnológica; auditório; pavilhão gimnodesportivo; campos polidesportivos e amplos espaços exteriores, com áreas verdes que incluem zonas densamente arborizadas, ajardinadas e de estar. Dispõe, ainda, de um pavilhão pré-fabricado, já antigo, destinado fundamentalmente às actividades de enriquecimento curricular, bem como um outro, recente, financiado no âmbito do projecto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) II, destinado a actividades de carácter social e lúdico.

### **Encarregados de Educação**

O Agrupamento está inserido numa zona onde a grande maioria dos encarregados de educação se caracteriza por um baixo nível de escolaridade, apresentando carências económicas que se traduzem numa elevada percentagem de alunos subsidiados. A maioria dos contextos familiares apresenta fragilidades, com condições de subsistência precárias, verificando-se que 53,7% (dados de Setembro 09) beneficiam de subsídio atribuído pela Acção Social Escolar, com habilitações literárias baixas, prevalecendo algum analfabetismo e pouca ou nenhuma formação/qualificação profissional.

Há famílias marcadas pelo fenómeno da exclusão sob várias perspectivas, sem acesso a bens e serviços fundamentais, sem qualquer tipo de participação e poder, ocupando um lugar na sociedade bastante desvalorizado, provenientes de estratos sociais muito baixos, tendo normalmente crescido e vivido em circuitos de

marginalidade, em que a escola, a formação profissional, o emprego, os horários e as regras de conduta não existem, ou são ténues.

Apesar desta realidade complexa e diferenciada, considera-se que os índices de participação dos pais e encarregados de educação na vida do Agrupamento são satisfatórios.

A ligação dos encarregados de educação à escola faz-se directamente através de contactos informais com a Direcção e da participação em reuniões com os Directores de Turma e, indirectamente, através da participação dos seus representantes no Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Associação de Pais.

Contando com uma Associação de Pais e Encarregados de Educação atenta e empenhada na vida da escola, torna-se porém difícil conseguir a cooperação da maioria dos encarregados de educação, que, apesar de manifestarem um crescente envolvimento na vida escolar dos seus educandos, continuam alheios a outras solicitações, quando estas não lhes dizem directamente respeito.

Segundo um estudo da Rede Social do Município de Gondomar, a exclusão em relação ao sistema educativo tem-se traduzido em baixos níveis de escolaridade e, paralelamente, em insucesso e abandono escolar precoce. Esta situação tem sido visível nos anos lectivos anteriores onde se registou um elevado número de retenções por falta de assiduidade bem como de abandono escolar<sup>1</sup>.

### **Alunos**

De uma forma geral, a população discente caracteriza-se por um baixo nível de expectativas sociais, académicas, culturais e profissionais, que se traduzem numa desvalorização da vida escolar no projecto de vida individual. Decorrentes da falta de investimento na vida escolar, emergem preocupações quer relativamente a problemas do foro educativo e disciplinar, quer ao nível da falta de hábitos de leitura, de um deficiente domínio da língua materna, do recurso frequente a

---

<sup>1</sup> Dados retirados do Projecto Educativo da Escola EB/23.

vocabulário inadequado ao contexto educativo e de um baixo nível de frequência de espaços e eventos culturais.

### **Perfil do pessoal docente e pessoal não docente**

O corpo docente desta escola é estável e experiente, tendo um número de professores do quadro de escola de 71,9%, 22,2% do quadro de zona pedagógica e 5,9% contratados. Do total de docentes, 38% estão no Agrupamento há mais de 10 anos e 5% há mais de cinco, tendo cerca de 70% dos docentes idades superiores a 40 anos. A estabilidade verificada no corpo docente é um dos factores que contribuem para o sucesso educativo. De um modo geral, o corpo docente mostra-se empenhado e aberto à participação em projectos inovadores, quer sejam da iniciativa da própria escola quer propostos por entidades externas.

Sobressai a qualidade do corpo docente (experiência, coesão, empenho e empreendedorismo) e a sua estabilidade, e a aposta e a preocupação com os alunos.

Do corpo não docente do agrupamento de escola A fazem parte integrante um psicólogo, duas assistentes sociais, uma educadora social e quarenta assistentes operacionais. Há alguns casos de funcionários colocados pelo centro de emprego, via Autarquia Local.

Ao nível das assistentes operacionais há uma grande heterogeneidade de habilitações – do 4º ano ao 12º ano de escolaridade.

### **Caracterização da Direcção**

A Direcção Executiva actua de forma participativa, cria um bom ambiente de trabalho e apoia os professores dos diferentes departamentos e da educação especial, propiciando um clima de colaboração e ajuda mútua.

No âmbito de uma escola que se quer inclusiva, esta Direcção vai ao encontro das considerações de Costa (1998), quando este autor refere que a instituição escola deve promover a abertura ao exterior, essencialmente, através e com a colaboração com os pais, ligação com a comunidade e na procura de recursos e apoios.

Assim, a Direcção, atendendo às dificuldades existentes em aceder a bens culturais, procura criar protocolos com entidades exteriores, para favorecer a participação da comunidade educativa em espectáculos e actividades culturais.

Outros dos aspectos positivos mencionados referem-se à resolução de problemas no imediato, à boa organização e gestão, à participação dos encarregados de educação, às fortes relações interpessoais, à divulgação junto da comunidade do trabalho realizado na escola, à autoridade e ao poder que é exercido como facilitador do trabalho.

Verifica-se uma preocupação por parte da Direcção com o acolhimento e a integração dos professores e dos funcionários. Ao longo do ano, há momentos de convívio e actividades que promovem um bom relacionamento entre o pessoal docente e não docente.

A Direcção revela uma capacidade mobilizadora da comunidade educativa na prossecução de uma política educativa assente na melhoria do sucesso académico dos alunos e na qualidade das práticas educativas, no envolvimento das famílias na vida da escola e diálogo permanente com as instituições locais e regionais, na responsabilização e humanização das relações interpessoais no interior do Agrupamento. As lideranças intermédias funcionam em parceria com a Direcção, assumem as suas competências e revelam-se empreendedoras.

#### **Reflexão sobre o presente. Avaliação Externa - Problemas detectados**

A Avaliação Externa das Escolas, feita pela Inspeção-Geral da Educação sob alçada do Ministério da Educação, atribuiu esta classificação, segundo uma escala de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom:

**Resultados escolares (Bom):** “O Agrupamento incentiva a integração dos alunos na vida da escola, sendo notória a sua identificação e sentimento de pertença ao Agrupamento. Os alunos reconhecem que este valoriza fortemente a sua participação nos projectos de trabalho por si escolhidos no âmbito da Área de Projecto, nas actividades de enriquecimento curricular e na análise e discussão dos problemas da escola, através da assembleia de delegados e sub-delegados do 2.º e 3.º ciclos e das assembleias de turma do 1.º ciclo. As actividades de desenvolvimento educativo são valorizadas e reconhecidas pela comunidade envolvente, sobretudo pelo impacto na motivação e aprendizagens dos alunos. Salientam igualmente a aposta nas ofertas formativas dos cursos de educação e formação e dos cursos de educação e formação de adultos”.

**Prestação do serviço educativo (Bom):** “No Agrupamento existem os serviços especializados de apoio educativo já bastante consolidados que prestam apoio a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo os alunos com necessidades educativas especiais apoiados pelos docentes de educação especial. Estes docentes desenvolvem o seu trabalho em colaboração estreita com o gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), com a psicóloga e a assistente social.

O Agrupamento fez uma aposta recente na diversificação da sua oferta educativa, através da criação dos cursos de educação e formação e curso de educação e formação de adultos. É perceptível uma forte valorização das actividades de complemento curricular e projectos de desenvolvimento educativo como espaços facilitadores das aprendizagens. O projecto no âmbito dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP II), a funcionar, desde o ano lectivo de 2005/2006, assume-se como resposta eficaz de redução das taxas de insucesso, de absentismo e de abandono escolares”.

**Organização e gestão escolar (Bom):** “O Conselho Executivo (CE) preocupa-se com o acolhimento e a integração dos docentes e não docentes e estes sentem-se motivados e empenhados.

O Agrupamento reforça e incentiva a participação dos pais e de outros elementos da comunidade local na vida escolar, considerando-os parceiros

fundamentais no planeamento da sua acção educativa. Evidencia-se, por parte dos professores titulares de turma e Directores de Turma (DT), o estímulo à participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos.

O Agrupamento tem uma política clara de inclusão dos alunos, através do reforço das suas competências escolares (assessorias e reforços educativos) e das competências sociais, lúdicas e culturais (acção tutorial, cursos de educação e formação, clubes e actividades extracurriculares). Rege-se por princípios de equidade e justiça na atribuição dos apoios educativos, na constituição das turmas e das respectivas equipas pedagógicas e na atribuição dos horários aos alunos”.

**Liderança (Muito Bom):** “O Agrupamento é reconhecido no meio onde se insere pela qualidade da sua educação/formação. Tem uma evolução positiva no que respeita ao comportamento e disciplina dos alunos, à redução dos índices de retenção e abandono escolares, apesar das adversidades do contexto que o envolve, conhecido pelas suas problemáticas sociais, económicos e culturais. Todavia, as lideranças do Agrupamento têm-se revelado eficazes na sua direcção e gestão.

O Agrupamento mobiliza a comunidade educativa, procura o envolvimento das famílias na vida escolar e o diálogo permanente com as instituições locais e regionais. Vive-se um ambiente acolhedor no Agrupamento, de bom relacionamento com as associações de pais, a Autarquia e as instituições locais. O pessoal docente e não docente mostra-se motivado e empenhado na sua actividade e identifica-se com a escola. As estruturas intermédias e a Assembleia de Escola assumem as suas posições e tomam decisões na base do bom senso e da responsabilidade.

O Agrupamento estabelece parcerias e protocolos com a Autarquia e as instituições locais, enquanto espaços de intervenção social e facilitador das aprendizagens”.

**Capacidade de auto-regulação e melhoria (Suficiente):** “O Agrupamento tem evoluído positivamente na melhoria do sucesso escolar, graças à liderança do Conselho Executivo e ao trabalho desenvolvido pelos docentes com os alunos, na

sala de aula e no âmbito das outras actividades, no Conselho Pedagógico e nas diferentes estruturas de orientação educativa. Mediante estas classificações, pode-se considerar que a avaliação externa a que a escola foi submetida foi muito positiva. Esta avaliação ocorre depois de um processo de autoavaliação, de avaliação interna da escola”.

No que concerne ao resultado da avaliação interna, considera-se que a ambição estratégica prevista no projecto educativo é vaga, que não confere identidade à escola e que não é directamente observável. Outro dos resultados alcançados refere-se à capacidade do órgão de gestão em executar as decisões tomadas no âmbito do preconizado no projecto educativo, tendo sido realizadas as acções/estratégias previstas, exercendo uma liderança facilitadora com partilha de poder e orientação para a negociação no processo de decisão. (*Relatório da Avaliação Interna 2007-2008*).

Da observação dos mais recentes instrumentos de avaliação existentes (*Relatório da Avaliação Interna*, realizado em 18 de Junho de 2008, e *Relatório da Avaliação Externa*, realizado entre 25 e 27 de Fevereiro de 2007).

### **Problemas identificados na análise da avaliação externa**

A observação dos mais recentes instrumentos de avaliação existentes (*Relatório de Avaliação Interna*, realizado em 2009 e *Relatório da Avaliação Externa* realizado em 2007) e o conhecimento intrínseco da comunidade educativa permitem-nos identificar os seguintes problemas:<sup>2</sup>

Pontos fracos:

- Insucesso escolar, 12%
- Abandono escolar, 1,5%
- Alunos com problemas de aprendizagem e/ou desmotivação
- Reduzidas expectativas profissionais
- Reduzidos hábitos de estudo

---

<sup>2</sup> Dados retirados do Relatório de Avaliação Externa - Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Bárbara - Fânzeres 25 a 27 de Fevereiro de 2007.

Como pontos fortes, verificamos que os professores titulares de turma e Directores de Turma (DT) estimulam a participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos:

“O Agrupamento tem uma política clara de inclusão dos alunos, através do reforço das suas competências escolares (assessorias e reforços educativos) e das competências sociais, lúdicas e culturais (acção tutorial, cursos de educação e formação, clubes e actividades extracurriculares). Rege-se por princípios de equidade e justiça na atribuição dos apoios educativos, na constituição das turmas e das respectivas equipas pedagógicas e na atribuição dos horários aos alunos”<sup>3</sup>.

### **Sucesso Académico**

O PE apresenta como uma das prioridades estratégicas para o triénio 2007-2010 o combate ao insucesso e ao absentismo escolar dos alunos, prevendo, na sua execução anual, a obtenção de uma taxa anual de insucesso escolar abaixo dos 12% e de uma taxa de abandono inferior a 1,5%. Em 2006/2007, as taxas de transição/conclusão oscilaram entre os 70,2% no 9º ano.

Os níveis de abandono e absentismo escolares são residuais, tendo vindo a diminuir nos últimos anos.

O Agrupamento incentiva a participação dos alunos, através do seu envolvimento e co-responsabilização na vida escolar. Releva-se, neste sentido, a participação dos alunos em projectos de desenvolvimento educativo (clubes/ateliês de Ar Livre, Aprender a Empreender, Desporto Escolar, Línguas Estrangeiras, Teatro, Educação Artística), actividades extracurriculares (Dia Mundial da Música e da Alimentação, Festa de Natal, Desfile de Carnaval, Festa Final de ano – Sarau) e actividades de solidariedade para alunos e famílias mais carenciadas (distribuição de roupas e livros). Realça-se, igualmente, a recente criação da Assembleia de delegados e subdelegados da EB2,3, em que são analisados e discutidos os problemas desta escola e as assembleias de turma de alunos do 1º ciclo, a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas oficinas

---

<sup>3</sup> Retirado do relatório de avaliação externa.

(Alimentação, Tecelagem, Jardinagem, Motricidade e Cidadania), o envolvimento dos alunos mais velhos na recepção aos mais novos. Esta cultura de participação dos alunos desenvolve-se também através da elaboração de projectos de trabalho por si escolhidos na Área de Projecto e planificados pelo conselho de turma e docentes titulares de turma no âmbito do PCT, na Formação Cívica, como um espaço de promoção da responsabilidade e cidadania.

### **Diferenciação e Apoios**

O Agrupamento dispõe de serviços especializados de apoio educativo constituído por seis docentes. Prestam apoio educativo a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, através do ensino individualizado, do planeamento e desenvolvimento programáticos, avaliação e orientação pedagógica e comunicação entre os vários professores das turmas com o gabinete de apoio ao aluno e à família e outros técnicos, nomeadamente a psicóloga e a assistente social. O ensino individualizado privilegia os conteúdos programáticos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Os alunos com dificuldades de aprendizagem às línguas estrangeiras são encaminhados para os respectivos clubes. Existem também as assessorias a Matemática e, pontualmente, a outras disciplinas, por iniciativa de docentes. Procura-se assegurar a diferenciação pedagógica na sala de aula e no desenvolvimento dos planos de recuperação e acompanhamento.

Funciona igualmente no Agrupamento o departamento de educação especial (DEE) constituído por seis docentes especializados para apoio a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, doze com currículo escolar próprio e sessenta e sete com currículo alternativo. Estes alunos são apoiados de uma forma individual e em pequenos grupos. Para além deste apoio, estes professores acompanham os alunos às consultas médicas, prestam apoio indirecto aos professores e aos pais, através da participação nas reuniões dos conselhos de turma. Os clubes, os ateliês e as oficinas funcionam como espaços alternativos de apoio educativo.

Apesar da necessidade de clarificar a coordenação e a representação dos vários serviços, bem como de alguns constrangimentos sentidos no recrutamento de professores e técnicos especializados e da falta de ajudas técnicas, materiais didáctico-pedagógicos, é feito um trabalho eficaz e já consolidado, bastante valorizado pela comunidade educativa.

O Agrupamento fez uma aposta na diversificação da sua oferta educativa, através da criação dos CEF e dos EFA. Os EFA são frequentados por funcionários e população adulta do meio onde se insere, incluindo pais de alunos. Fomenta actividades de complemento curricular e projectos de desenvolvimento educativo consubstanciados em clubes, ateliês, oficinas temáticas, de natureza científica, cultural, tecnológica, artística, recreativa e desportiva. Destacam-se, entre outros, os clubes: Desporto Escolar, Ciência e Tecnologia, Artes, Prevenção e Segurança, Jardinagem, Línguas Estrangeiras, Canto das Letras, Orquestra Orf, Ponto de Cruz e Reciclagem e Recuperação. Além destes são promovidas actividades no âmbito do projecto de educação para a saúde e do TEIP. Desenvolve, igualmente, uma diversidade de actividades extracurriculares, facilitadoras da autonomia, partilha, criatividade e responsabilidade dos alunos e de resposta às suas motivações e afinidades, nas quais se inserem as seguintes: o Dia Mundial da Música, Feira de S. Martinho, Cantar as Janeiras, Dia do Pai, Quinzena da Música, Festa de Finalistas, Festa de Final de Ano.

O GAAF, constituído por uma bolsa de docentes, desenvolve um plano de acção tutorial junto dos alunos, em geral, e, em particular, das crianças e dos jovens em situação de risco e de exclusão social, promove a relação família-escola e detecta e apoia famílias desfavorecidas, em articulação com o DT, pais, famílias, psicóloga, assistente social, instituições locais e sociais, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ). Em resultado do plano de acção tutorial, os casos de sinalização à CPCJ têm vindo a diminuir.

O Agrupamento integra o projecto TEIP desde o ano lectivo de 2005/2006. Actualmente, o Agrupamento integra o TEIP II, que pretende ser uma resposta eficaz à redução do absentismo, do insucesso e de abandono escolar.

## 4.4. Caracterização da Escola B

### Caracterização do contexto escolar – o meio

A escola B é uma escola inserida num meio social muito difícil e conhecido pelos problemas sociais da zona envolvente. O Agrupamento de Escolas do Cerco está situado na zona oriental da Cidade do Porto, na freguesia de Campanhã. Esta freguesia é uma das mais populosas da cidade (cerca de 40.000 habitantes), sendo a maior em termos geográficos. Ocupa um quinto da área do concelho do Porto (cerca de 8,13 Km<sup>2</sup>).

No passado uma zona de forte exploração agrícola e importantes indústrias do tecido industrial portuense, depara-se, actualmente, com um declínio das actividades mais tradicionais. A sua população, constituída em grande parte por operários, dedica-se, cada vez mais, ao comércio e serviços. Na generalidade, os níveis de escolaridade e a motivação para o estudo são baixos. Os códigos linguísticos da maior parte das famílias, bem como a qualificação profissional, são restritos, nomeadamente no que se refere à inserção e manutenção no mercado de trabalho. A freguesia de Campanhã concentra o maior número de Bairros Sociais da Cidade: Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Polícia, S. Roque, Monte da Bela e Ilhéu. Neles coabita um grande número de indivíduos de etnia cigana – desalojados do Bairro S. João de Deus (implodido, por ter sido considerado “socialmente inaceitável”) e de outros, que têm vindo a integrar a população escolar do Agrupamento.

O Bairro do Cerco do Porto, construído na década de 60, situa-se na zona oriental da Cidade do Porto. O objectivo da construção deste Bairro Social (e de outros que surgiram posteriormente) foi o de albergar famílias oriundas de zonas pobres e degradadas da Cidade do Porto, de baixo nível social e cultural, de poucos recursos financeiros e baixas expectativas, devido, sobretudo, à existência de desemprego e consequente ausência de projectos de vida. Estes factores têm obrigado muitas destas famílias a manter uma luta cerrada pela sobrevivência, arrastando-as, por vezes, para estilos de vida desviantes, provocando a exclusão

total no seio da comunidade em que estão inseridos, e reflectindo-se os efeitos nos seus descendentes.

Devido ao crescimento espontâneo da população local, nos anos de 1979 / 1980 surgem as Escolas EB2/3 e a Secundária / 3º Ciclo do Cerco – paredes-meias com o Bairro do Cerco –, para dar resposta à escolaridade dos filhos destas famílias, de forma a permitir-lhes elevar o nível sociocultural e uma maior integração na comunidade local.

Nos últimos anos, num enquadramento de crise económica, os problemas sociais têm vindo a acentuar-se, bem como as vulnerabilidades e riscos envolvidos.

Os realojamentos compulsivos, com tudo o que implicam na falta de resiliência por parte das populações, aliados ao carácter obrigatório da frequência escolar – condição para receberem o Rendimento Social de Inserção –, têm potenciado problemas acrescidos para o Agrupamento, nomeadamente no que diz respeito ao insucesso, absentismo e abandono.

Uma grande parte da população vive em condições económicas e sociais desfavorecidas. Um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios e imobilizando-se numa assistência instalada, crentes no RSI.

As situações de exclusão social decorrem de um processo mais ou menos avançado de acumulação de rupturas várias: ao nível do trabalho, do habitat, da família e, grosso modo, ao nível da participação nos modos de vida dominantes, com a conseqüente interiorização de identidades desvalorizadas.

### **Instalações e Equipamentos**

A escola foi sujeita a uma requalificação das suas instalações.

Para além das salas de aula, dispõe dos seguintes espaços específicos: biblioteca escolar; salas de informática; laboratórios de Físico-Química e de Ciências; salas de educação visual e tecnológica; auditório; pavilhão

gimnodesportivo; campos polidesportivos e amplos espaços exteriores, com áreas verdes que incluem zonas arborizadas, ajardinadas e de estar.

### **Encarregados de Educação**

As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação são baixas, predominando o ensino básico (84%), seguido do ensino secundário (7%) e 2% não possuem habilitações.

As carências económicas traduzem-se numa elevada percentagem de alunos subsidiados. A maioria dos contextos familiares apresenta fragilidades, com condições de subsistência precárias, verificando-se que 53,7% (dados de Setembro 09) beneficiam de subsídio atribuído pela Acção Social Escolar, com habilitações literárias baixas, prevalecendo algum analfabetismo e pouca ou nenhuma formação/qualificação profissional.

Uma grande parte dos encarregados de educação tem baixa expectativa em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. E, enquanto alguns alunos procuram na escola e nos educadores/professores quadros de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos.

Estas adversidades, entre outros factores, contribuem para a existência de comportamentos disfuncionais e de elevado absentismo, em particular nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O quadro, de exclusão social e, potencialmente, de marginalidade, exige propostas educativas diferenciadas e complementares de ensino, fulcrais para os jovens em situação de risco.

Apesar da baixa participação dos encarregados de educação no processo educativo dos educandos, todas as escolas têm Associação de Pais que mostram disponibilidade e empenho na resolução dos problemas do Agrupamento, apesar das dificuldades em grangear associados e motivá-los para uma maior responsabilização e participação activa

## **Pessoal docente e não docente**

O corpo docente da escola é estável e experiente, tendo um número de professores do quadro de escola de 71,9%, 22,2% do quadro de zona pedagógica e 5,9% contratados. Do total de docentes, 38% estão no Agrupamento há mais de 10 anos e 5% há mais de cinco, tendo cerca de 70% dos docentes idades superiores a 40 anos. A estabilidade verificada no corpo docente é um dos factores que contribuem para o sucesso educativo. De um modo geral, o corpo docente mostra-se empenhado e aberto à participação em projectos inovadores, quer sejam da iniciativa da própria escola quer propostos por entidades externas.

Sobressai a experiência do corpo docente e a sua estabilidade, e a aposta e preocupação com os alunos.

Do corpo não docente do agrupamento de escola A fazem parte integrante um psicólogo, mais uma colocada ao abrigo do projecto TEIP, duas assistentes sociais colocadas ao abrigo do projecto TEIP, uma educadora social do projecto TEIP, uma animadora sociocultural ao abrigo do projecto TEIP. Há alguns casos de funcionários colocados pelo centro de emprego, via Autarquia Local.

Ao nível das assistentes operacionais há uma grande heterogeneidade de habilitações – do 4º ano ao 12º ano de escolaridade.

## **Os alunos**

A maior parte dos alunos provém dos bairros sociais existentes na freguesia. Um número significativo de crianças e jovens reside fora desta área, mas frequenta as escolas do Agrupamento, por estar em ATLS da zona ou à guarda de avós ou familiares (durante o dia), residentes no espaço de influência pedagógica do Agrupamento.

No geral, os agregados familiares são do tipo tradicional, verificando-se, no entanto, um aumento das famílias monoparentais, com uma presença muito acentuada dos avós como figuras tutelares.

Os pais e/ou encarregados de educação têm, na maioria dos casos, habilitações literárias mínimas, défice de qualificação profissional e baixos rendimentos económicos. Esta situação revela-se, parcialmente, na elevada percentagem de alunos subsidiados pelo SASE.

QUADRO 2 - ALUNOS APOIADOS PELO SASE - ESCOLA SECUNDÁRIA / 3º CICLO DO CERCO DO PORTO (UNIVERSO DE 704 ALUNOS)

Alunos Apoiados pelo SASE	Escalão A		Escalão B		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
3º Ciclo	179	43,8%	77	18,8%	256	62,6%
OUTRAS OFERTAS (PCA; PIEF E CEF)	37	52,1%	15	21,1%	52	73,2%
SECUNDÁRIO	66	28,6%	43	18,6%	109	47,2%
PROFISSIONAIS	30	44,8%	15	22,4%	45	67,1%

O número de alunos apoiados pelo SASE atingiu um total de 84%. Acreditamos que a iliteracia funcional não favoreça a apresentação de um maior número de candidaturas ao SASE.

Verificou-se, no Agrupamento, um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (68 alunos). Estes apresentam (continuam a apresentar) dificuldades de aprendizagem a vários níveis, em relação às quais o Agrupamento não tem poder de resposta efectiva, devido, sobretudo, à falta de recursos humanos para um elevado número de alunos com N.E.E. de carácter prolongado ou permanente (disfunções intelectuais e físicas; perturbações da linguagem; perturbações da leitura e da escrita; hiperactividade; deficiência mental; deficiência motora; mal-formações; problemas de desenvolvimento intelectual).

Para estes alunos, a competência da comunicação é, em muitos casos, deficitária. Daí a necessidade de afectação de mais recursos específicos

(materiais e humanos) para um apoio efectivo e integral às suas disfuncionalidades.

### **Caracterização da Direcção**

A Direcção Executiva demonstra uma forte liderança, capacidade organizativa e políticas internas globais e integradoras.

A Direcção Executiva assenta numa relação comunicacional aberta e na gestão flexível de expectativas e interesses, numa perspectiva de envolvimento dos diversos intervenientes. Demonstra um conhecimento efectivo das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente, considerando-o na atribuição das tarefas e responsabilidades.

### **2. Problemas identificados na análise da avaliação externa**

Avaliação Externa das Escolas pela Inspeção-Geral da Educação sob alçada do Ministério da Educação, que, segundo uma escala de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, classificou nestes termos:

**Resultados escolares (Suficiente):** “A promoção de uma cultura de gestão participativa, que envolva os alunos, ainda é uma prática pouco aprofundada, como revela a sua reduzida contribuição na elaboração e discussão dos documentos estruturantes do Agrupamento e na programação das actividades. Existem, porém, algumas iniciativas expressivas da participação dos alunos e do desenvolvimento de uma cidadania responsável, assente nos princípios da solidariedade, da convivência democrática e do respeito mútuo, apesar de ser evidente que tais princípios não foram assumidos por todos os alunos.

A indisciplina em contexto de sala de aula e a violência escolar estão patentes em algumas escolas do agrupamento, afectando o ensino e a aprendizagem. Há evidências de melhorias na disciplina, resultantes das medidas implementadas no âmbito do Programa TEIP”.

**Prestação do serviço educativo (Suficiente):** “O agrupamento organiza apoios educativos diferenciados, sobretudo, para alunos com necessidades educativas especiais, para os que apresentam dificuldades na fala e para os alunos com maior

insucesso” – “ A valorização dos saberes e da aprendizagem, para além das estritamente curriculares, está patente em actividades, projectos e concursos que expressam as dimensões sociais, artísticas, desportivas e culturais da educação e que tem impacto na formação integral do aluno” .

**Organização e gestão escolar (Bom):** “É consensual, na comunidade escolar, que o agrupamento age com equidade e justiça, não só na gestão dos recursos humanos e materiais, mas também na promoção de condições de igualdade de oportunidades no acesso aos bens educativos”.

**Liderança (suficiente):** “O agrupamento tem uma visão de escola a prosseguir, patente no projecto TEIP, e partilhada por actores internos e externos. Contudo, a falta de um Projecto Educativo pensado e construído conjuntamente pode dificultar a mobilização da comunidade educativa”.

**Capacidade de auto-regulação e melhoria (Suficiente):** “O agrupamento evidencia práticas continuadas de avaliação do seu desempenho a nível dos resultados escolares e da concretização do projecto de constituição do TEIP. Ainda não foi instituído um processo de auto-avaliação sistemático em todas as áreas-chave do seu funcionamento e que envolva a participação da comunidade escolar”.

#### **Problemas identificados na análise da avaliação interna**

Seríamos os problemas em quatro grandes eixos:

- Insucesso
- Abandono/Absentismo
- Violência/Indisciplina
- Percursos Socioeducativos e Profissionais

Todo o processo tem subjacente a avaliação, que permite aferir a possibilidade de adequações pertinentes. Assim, surge outro eixo, que, não sendo considerado problema, é transversal a todo o processo.

#### **Sucesso académico**

O estudo mostra que a taxa de conclusão da escolaridade obrigatória aumentou em 2007/2008 (78%), tendo diminuído no ano lectivo de 2008/2009 (70%).

Analisando os resultados dos exames, conclui-se que o insucesso é muito elevado. No entanto, em 2008/09, o número de negativas baixou, o que implicou alguma melhoria nos resultados ao nível do ensino secundário.

QUADRO 3 – TAXAS DE INSUCESSO POR ANO E CICLO DE ENSINO – ESCOLA SECUNDÁRIA / 3º CICLO CERCO DO PORTO

	Ano de escolaridade	2006/2007	2007/2008	2008/2009
3º ciclo	7º	22,4%	10%	6,8%
	8º	11,9%	2%	9,2%
	9º	22,5%	18,4	28,6%
CEF	T2	0%	1%	11,5%
	T3	0%	0%	7,1%
Secundário Científico Humanístico	10º	20,7%	3,9%	33,3%
	11º	12,7%	13,3%	18,2%
	12º	19%	61,5%	60%
Secundário Tecnológico	10º	-	7,7%	23,5%
	11º	66,7%	-	22,2%
	12º	75%	40%	-

CEF	T5	-	0%	18,2%
Profissional	1º	-	0%	0%
	2º	-	0%	0%

O quadro demonstra que a taxa de insucesso aumentou, atingindo valores preocupantes no 9.º Ano e Ensino Secundário.

QUADRO 4 - TAXAS DE ABANDONO E ABSENTISMO POR CICLO DE ENSINO – ESCOLA SECUNDÁRIA / 3º CICLO DO CERCO DO PORTO

	Nº de alunos	Abandono (%)	Absentismo (%)	Exclusão por faltas
<b>Ensino Básico</b>	425	6,5 %	6,5 %	-
<b>Ensino Secundário</b>	254	7 %	16 %	-

O quadro demonstra a existência de um grau preocupante de absentismo e de abandono.

### Indisciplina e violência

A indisciplina e a violência (problemas de considerável dimensão e intensidade), bem como a degradação do espaço físico da escola (desmotivador da aprendizagem), foram igualmente considerados neste grupo, apesar de se definirem como problemas locais.

QUADRO 5 – PROCESSOS DISCIPLINARES POR CICLO DE ENSINO – ESCOLA SECUNDÁRIA / 3º CICLO DO CERCO DO PORTO

	Nº de alunos	Nº de processos	(%)
<b>Ensino Básico e CEF's</b>	450	48	2 %
<b>Ensino Secundário</b>	-	-	-

### **Diferenciação e apoios**

Há um número significativo de alunos que beneficia de Apoio Educativo no 1º ciclo: 136.

A indisciplina, que se estende à sala de aula, condiciona e perturba o processo de ensino-aprendizagem. Para combater este problema, o agrupamento aposta em acessórias pedagógicas a professores com turmas problemáticas, no programa de acção tutorial e nas medidas implementadas no âmbito do projecto TEIP2, nomeadamente a colocação de animadores socioculturais e a acção parental do grupo de acção social<sup>4</sup>.

A valorização dos saberes e da aprendizagem, para além do estritamente curricular, está presente na multiplicidade de actividades dinamizadas pelo Agrupamento. Estas expressam a valorização das dimensões social, artística, desportiva e cultural e têm impacto na formação integral dos alunos.

---

<sup>4</sup> Retirado da avaliação externa.

## 5. FASEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO E TÉCNICAS UTILIZADAS

### 5.1. Definição metodológica

O objectivo principal do estudo foi identificar e conhecer as actividades realizadas pelos dois projectos, de forma a atingir os objectivos a que se propõem e a verificar qual deles consegue alcançar com mais êxito os objectivos, ou seja, se as actividades realizadas interferem com os êxitos alcançados.

Para a concretização deste estudo, justifica-se a adopção de uma abordagem metodológica, de natureza qualitativa e a organização do estudo, de acordo com o formato de estudo de casos.

O presente trabalho desenvolveu-se ao longo do ano lectivo 2010/2011, tendo sido estruturado em três momentos de actuação, a saber:

- O primeiro momento diz respeito ao enquadramento teórico;
- no segundo momento, fizemos a caracterização do meio, dos alunos, do pessoal docente e não docente. Analisamos os projectos das escolas, realizamos uma observação não participativa, fizemos as entrevistas que serão submetidas à análise do conteúdo e socorremo-nos de observações directas.
- No terceiro momento, procedemos à descrição e tarefa interpretativa do nosso estudo.

De acordo com Vala (1986:108), qualquer investigação que use como técnica a análise de conteúdo pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador de pesquisa
- Construção de um corpus
- Definição de categorias
- Definição de unidades de análise

- Quantificação

O autor acrescenta que “qualquer plano de análise de conteúdo pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade” (1986:108a) Assim sendo, inicialmente fizemos a recolha da informação, para que fosse elaborado o corpus do nosso trabalho e para assim podermos elaborar o Processo Analítico.

## **5.2. Técnicas de procedimento**

A informação da nossa pesquisa alimenta-se em três fontes:

- Análise documental
- Entrevista semi-estruturada
- Observação directa

Este tipo de pesquisa qualitativa, utilizando as técnicas de observação e de entrevista, permite conhecer as escolas e a aplicação do projectos mais de perto, em que o pesquisador estabelece um contacto directo com a situação a pesquisar.

## **5.3. Processo de recolha de informação**

Segundo Ghiglione & Matalon (1997:84) e Lakatos & Marconi (1990:35), o processo de recolha de informação é fundamental, podendo ser utilizados três procedimentos: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e os contactos directos.

Não existindo estudos conhecidos sobre a temática em estudo, fizemos uma recolha bibliográfica acerca do insucesso, abandono e absentismo e ainda sobre “boas práticas em educação” o que nos permitiu elaborar um campo teórico de análise e nos forneceu um campo de referência teórico.

A partir do quadro de referência teórica, definimos o Sistema Categorical de acordo com categorias criadas *a priori*, com base nos conceitos de diversos autores (M. Ainscow; 2007; Lima-Rodrigues; 2007).

### **5.3.1. Entrevista Semi-Estruturada**

Uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação do tipo qualitativo é a entrevista. A forma oral de inquérito permite recolher opiniões e ideias dos entrevistados sobre um determinado tema.

Segundo Ghiglione & Matalon (1997), podemos distinguir três tipos de entrevistas: as não directivas ou livres; as semi-directivas e as directivas ou estandarizadas. Já outros autores, como Bikllen & Bogdan (1994:135), classificam as mesmas entrevistas usando uma terminologia diferente: não estruturadas, semi-estruturadas ou estruturadas, respectivamente.

Fizemos a transcrição das entrevistas, às quais aplicamos a técnica de análise de conteúdo, definimos o sistema categorial e elaboramos o guião das entrevistas que vão ser realizadas aos directores das escolas e aos coordenadores do projecto tutorial.

A aplicação das entrevistas foi combinada previamente em local aceite pelos entrevistados (o seu lugar de trabalho) e foi feita individualmente.

#### **Construção e validação do guião de entrevista**

Depois de definirmos qual o tipo de entrevista que melhor se adaptava ao nosso estudo, partimos para a elaboração do guião, que foi analisado e validado pela nossa orientadora, como sendo correcto do ponto de vista metodológico.

Antes de passarmos ao campo de estudo, procedemos à aplicação da entrevista piloto a um professor-tutor da nossa escola, para verificarmos a adequação das perguntas ao objectivo do estudo e validarmos o guião do estudo.

## 5.4. A observação

A observação directa é um complemento das entrevistas e é um meio de informação que nos vai permitir fazer uma recolha de dados ao longo da nossa pesquisa. A nossa observação teve informantes privilegiados, pois eram intervenientes activos em todo o processo e mesmo na implementação e realização do projecto.

Os investigadores (Evertson & Green; 1986) atribuem à observação “um conjunto de utensílios”, de recolha de dados, enquanto processo de tomadas de decisão.

## 5.5. Seleção do grupo de estudo

Definimos o grupo de estudo, seleccionando os coordenadores dos projectos de apoio tutorial, por serem estes que estão no terreno no apoio directo aos alunos, e os directores das escolas, por estes serem as figuras mais representativas da escola e que suportam todas as intervenções pedagógicas e operacionalizam o Projecto Educativo da Escola.

O material obtido através das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo. De acordo com o processo de categorização deste tipo de análise, foi possível sistematizar a gama de informações obtidas nas revistas.

Na presente pesquisa, realizamos uma entrevista semi-estruturada aos Directores das escolas e aos Coordenadores do Projecto de Acção Tutorial para identificar os alunos tutorados, actividades e estratégias usadas e formação de professores tutores.

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO

Elementos	Categorias	Anos de serviço	Anos de escola	Formação	sexo
-----------	------------	-----------------	----------------	----------	------

<b>Professor</b>	Director	25	9	Licenciatura	F
<b>Professor</b>	Coordenador Acção Tutorial	29	11	Licenciatura	F
<b>Professor</b>	Director	28	19	Licenciatura	M
<b>Professor</b>	Coordenador Acção Tutorial	30	10	Licenciatura	M

As características dos elementos entrevistados estão definidas no quadro 1.

É de salientar que os entrevistados têm muitos anos de serviço, o que lhes permite ter uma larga experiência de trabalho com os alunos. Salientamos o facto de serem dois elementos do sexo Feminino e dois do sexo Masculino.

## 5.6. Processo Analítico / Constituição do Corpus

Para a realização deste trabalho, constituímos um corpus documental, o qual foi sujeito a investigação diferenciada e que é composto pelos seguintes documentos:

- Transcrição das entrevistas realizadas aos coordenadores da acção tutorial das escolas em estudo.
- Transcrição das entrevistas realizadas aos Directores das escolas em estudo.
- Análise dos documentos dos projectos de Acção Tutorial.

## 5.7. Metodologia de aplicação e transcrição das entrevistas

Relativamente à metodologia da aplicação das entrevistas, procuramos que elas se realizassem nas instalações da escola em questão, e procuramos criar um clima agradável e um local isolado, onde o entrevistado se encontrasse à vontade para expor as suas ideias.

No final da entrevista, informámos o entrevistado de que a poderia ouvir, no sentido de verificar aquilo que tinha sido dito.

No quadro 2, podemos verificar todos os dados relativos ao processo metodológico, o local, dia e hora das entrevistas, bem como a duração das mesmas e a duração do processo de codificação.

QUADRO 7 - DADOS RELATIVOS AO PROCESSO METODOLÓGICO

Elementos	Categorias	Local da entrevista	Dia	Hora	Duração da Entrevista	Condições da Entrevista	Duração do Processo de Codificação
Professor	Directora	Auditório	11-5-11	12h	18 min.	boas	50min.
Professor	Coordenadora da Acção Tutorial	Sala do GAAF	2-5-11	11h	15 min.	boas	43min.
Professor	Director	Gabinete Do Coordenador de A.T.	17-5-11	17h	21 min	boas	53min.
Professor	Coordenador da Acção Tutorial	Gabinete Do Coordenador de A.T.	5-5-11	15	23 min.	boas	50min.

Relativamente à transcrição das entrevistas e respectiva categorização, usamos a seguinte metodologia:

- Ouvimos uma primeira vez a entrevista, para nos familiarizarmos com todas as ideias do entrevistado.

- Em seguida, aplicámos pela primeira vez a técnica de análise de conteúdo à transição das entrevistas, registando os trechos das mesmas onde surgiram as unidades de registo e contexto, e onde se revelavam as categorias e subcategorias que foram definidas à priori.

Finalmente, fizemos uma leitura das transcrições efectuadas, com o objectivo de verificar o processo.

## 5.8. Análise de Conteúdo

Segundo Poirier, Valladon & Raybaut (1999: 104), a análise de conteúdo é uma técnica prática para “efectuar a análise de um **corpus** recolhido em conformidade com as indicações que dermos (...), Trata-se de apresentar um instrumento que permita efectuar uma série de operações destinadas a interpretação de um **corpus** abundante, multiforme e recheado de informações”.

A credibilidade atribuída pela literatura a esta técnica de tratamento de informação, considerada actualmente como “(...) uma das técnicas mais comuns em investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 1986, p.100). Segundo este autor (1986: 107), a análise de conteúdo “tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-media, etc., fontes de informação preciosas e que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, a psicologia ou a sociologia”.

Ainda segundo Bardin (2004: 37), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Grande parte dos procedimentos de análise organiza-se à volta de um processo de categorização.

Segundo Bardin (2004: 111), as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo), sob um título genérico, efectuado em razão dos caracteres comuns desse elementos.

Bardin (2004: 113) afirma que, para a construção de um sistema de categorias, é fundamental seguir um conjunto de pressupostos para que estas sejam consideradas de categorias boas:

- Exclusão mútua significa que cada elemento não deve ser incluído em mais que uma categoria;
- Homogeneidade significa que a mesma categoria só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;
- A pertinência significa que uma categoria está adaptada ao material de análise escolhido;
- A objectividade e a fidelidade, consideradas como muito importantes no início da história de análise de conteúdo, devem ser definidas de forma objectiva e ser fidedignas aos elementos de categorias;
- A produtividade do estudo verifica se os resultados foram férteis em novas hipóteses e dados novos.

Uma categoria “é um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido”, segundo Albarello, Digneffe, Hiemaux, Maroy, & Ruquoy (1997, p.101).

As categorias e sub-categorias definidas foram:

#### CATEGORIA A – Iniciação do Projecto Acção Tutorial

- Sub-categoria A1 – Para combater o abandono escolar
- Sub-categoria A2 – Para combater o absentismo escolar
- Sub-categoria A3 – Para combater a indisciplina escolar

CATEGORIA B – Diferenças do Projecto de Acção Tutorial com o projecto GAAF

- Sub-categoria A1 – Actividades individuais
- Sub-categoria A2 – Actividades em grupo
- Sub-categoria A3 – Actividades sociais
- Sub-categoria A4 – Acompanhamento à família

CATEGORIA C – Qual o tipo de alunos encaminhados

- Sub-categoria C1 – Alunos com abandono
- Sub-categoria C2 – Alunos com absentismo
- Sub-categoria C3 – Alunos com indisciplina
- Sub-categoria C4 - Alunos com famílias desestruturadas

CATEGORIA D – Estratégias pedagógicas desenvolvidas

- Sub-categoria D1 – Estudo acompanhado
- Sub-categoria D2 – Criação de hábitos de estudo
- Sub-categoria D3 – Comportamentos sociais adequados
- Sub-categoria D4 – Relações afectivas

CATEGORIA E – Avaliação ao trabalho desenvolvido para atingir os objectivos definidos

- Sub-categoria E1 – trabalho desenvolvido Suficiente para atingir os objectivos.
- Sub-categoria E2 – trabalho desenvolvido Bom para atingir os objectivos.
- Sub-categoria E3 – trabalho desenvolvido Muito bom para atingir os objectivos.
- Sub-categoria E4 – trabalho desenvolvido Insuficiente para atingir os objectivos.

CATEGORIA F – Percepção e reflexão dos resultados alcançados

- Sub-categoria F1 – resultados inerentes ao projecto de acção tutorial
- Sub-categoria F2 – resultados inerentes ao Projecto Educativo da Escola
- Sub-categoria F3 – resultados inerentes aos técnicos que trabalham na A. T.
- Sub-categoria F4 – resultados inerentes aos apoios ministeriais.
- Sub-categoria F5 – resultados inerentes a um trabalho contínuo.

CATEGORIA G – Desenvolvimento e formação profissional

- Sub-categoria G1 – Formação específica dos professores tutores.
- Sub-categoria G2 – Perfil dos professores tutores.

## **5.9. Justificação das Categorias**

CATEGORIA A – Iniciação do Projecto de Acção Tutorial

Pretendemos saber o que levou à necessidade da criação do Projecto de Acção Tutorial e quais os problemas detectados nas escolas para que esta sentisse a necessidade da existência de professores tutores.

CATEGORIA B – Diferenças do Projecto de Acção Tutorial com o projecto GAAF

Aqui pretendemos saber quais as diferenças existentes entre o P.A.T. e o P. GAAF, analisando o tipo de apoio que é feito com os tutorandos e se há algum tipo de apoio ou de intervenção à família.

CATEGORIA C – Qual o tipo de alunos encaminhados

Pretendemos saber quais as problemáticas que os alunos acompanhados têm.

CATEGORIA D – Estratégias pedagógicas desenvolvidas

Pretendemos saber qual é o tipo de trabalho que é feito no apoio aos alunos, se este se situa num apoio apenas nas problemáticas detectadas ou se há um trabalho na formação mais global do aluno e também no aspecto social.

#### CATEGORIA E – Avaliação ao trabalho desenvolvido

Pretende-se saber se o trabalho realizado atinge os objectivos definidos previamente.

#### CATEGORIA F – Percepção e reflexão dos resultados alcançados

Pretende-se que seja feita uma reflexão sobre as razões que levam ao sucesso ou não do projecto. Se os resultados alcançados vão ao encontro das metas definidas pela escola.

#### CATEGORIA G – Desenvolvimento e formação profissional

Pretendemos saber se há uma formação exigida ao professor-tutor ou o que é exigido para que este seja um professor tutor.

#### **Unidades de registo**

De acordo com Bardin (2004, p. 98), a unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Segundo Vala (1986), “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”.

Segundo as definições mencionadas, as unidades de registos são as expressões que revelam a existência de determinadas categorias.

#### **Unidade de Contexto**

De acordo com Vala (1986: 114), “a unidade de contexto é o segmento mais largo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”

Analisamos, assim, o âmbito em que a unidade de registo foi utilizada, verificando em todos os documentos a unidade de contexto, como “o mais estreito

segmento de conteúdo, necessário para compreender a unidade de registo” (Ghiglione e Matalon; 1997: 192)

### **Unidade de Enumeração**

A unidade de enumeração é fundamental num estudo do tipo qualitativo, já que é através da utilização desta que iremos verificar a existência das unidades de registo codificadas, no nosso sistema categorial.

Segundo Bardin (2004: 101), é importante fazer a distinção entre a unidade de registo, ou seja, o que se conta, e a unidade de enumeração, ou seja, o modo de contagem. Este último pode e deve variar com os objectivos de análise do estudo e que podem ser:

- A presença ou ausência
- A frequência
- A frequência ponderada
- A intensidade
- A direcção
- A ordem
- A ocorrência

No nosso estudo, usaremos a unidade de enumeração presença ou ausência, já que pretendemos verificar a significação das unidades de registo no nosso estudo e se as categorias definidas pelo nosso sistema categorial se manifestam ou não.

## 6. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

A tarefa interpretativa é fundamental na identificação do corpo dos guiões das entrevistas. As unidades de registo e contexto irão permitir revelar as categorias seleccionadas *a priori* que queremos ver confirmadas.

### 6.1. Análise das entrevistas

Depois de aplicarmos a técnica de análise de conteúdo às entrevistas efectuadas, analisamos as representações dos entrevistados sobre as diferentes categorias em análise.

#### CATEGORIA A – Iniciação do Projecto de Acção Tutorial

Relativamente a esta categoria, verificamos que, na escola A, o Projecto de Acção Tutorial surge para colmatar problemáticas por vezes muito complexas, onde estavam envolvidas as crianças e as famílias. Como reflexo dessas problemáticas, surge o absentismo, o abandono e o insucesso repetido e acumulado ao longo dos anos.

Na escola B é referido que o que levou ao surgimento do Projecto de Acção Tutorial foi a Escola passar para Escola TEIP e aparecer assim a necessidade de encontrar estruturas para combater o abandono, o absentismo e o insucesso escolar.

Analisando as representações dos entrevistados, constata-se que a escola A faz uma leitura da necessidade de criar um Gabinete de Apoio aos Alunos e à Família, onde está integrado o Gabinete de Acção Tutorial, pois, na génese dos prolemas detectados dentro da escola, estão problemáticas que, se não forem ultrapassadas, dificilmente o abandono, o absentismo e o insucesso escolar serão resolvidos. Como nos disse a Coordenadora do GAAF: “não faz sentido que haja tutoria sem GAAF nem GAAF sem tutoria”; “temos também o GAPA que dá apoio em casos pontuais de indisciplina”.

A resolução das problemáticas existentes é de facto o centro da atenção para o projecto desta escola, que o vê no seu todo, e por isso não trabalha apenas uma vertente. Há um trabalho multidisciplinar, de combate aos problemas de raiz. Como se verifica no que nos diz a Directora: “A diferença entre GAAF e Tutoria é que a tutoria está mais centrada num trabalho mais individual com o aluno, num acompanhamento para a responsabilização, e o tutor é mais um conselheiro”; “GAAF é mais alargada, tem uma perspectiva social, envolve-se mais em projectos com a comunidade”.

A escola B vê-se inserida num projecto ministerial que obriga a que se combata o absentismo, o abandono e o insucesso escolar e encontra no Projecto de Acção Tutorial a forma de ultrapassar os níveis que a escola apresenta nesses domínios, como no diz o Director: “Começou por ser inicialmente como um apoio a alguém que é tutorado, que é apadrinhado e depois ganhando contornos cada vez mais específicos, de forma a tirar o aluno de abandono e do absentismo”.

#### CATEGORIA B – Diferenças do Projecto de Acção Tutorial com o projecto GAAF

Relativamente a esta categoria, a escola A considera que a Acção Tutorial tem de fazer parte de um projecto mais alargado, pois este trabalha situações pontuais e individuais, enquanto o GAAF tem uma perspectiva mais social e formativa ao aluno e à família, trabalhando projectos em grupo. Como nos diz a directora: “A diferença entre GAAF e Tutoria é que a tutoria está mais centrada num trabalho mais individual com o aluno, num acompanhamento para a responsabilização e o tutor é mais um conselheiro”; “o GAAF é mais alargada porque tem o trabalho com o aluno mas depois também tem uma perspectiva social, envolve-se mais em projectos com a comunidade, com os grupos de alunos. Enquanto a tutoria é mais professor aluno, o GAAF é o grupo de alunos enquadrados com o professor de acordo com o projecto educativo da escola, desenvolvendo actos cívicos de solidariedade e entreajuda”.

A escola B refere ter um trabalho de equipa multidisciplinar entre Acção Tutorial, S.P.O. (Serviço de Psicologia e Orientação) e Acção social, desenvolvendo um trabalho com o aluno e com a família.

A equipa de Acção Tutorial desenvolve um trabalho individual com os alunos e, sempre que necessário, socorre-se dos outros gabinetes, para se corrigirem os desvios que possam existir. O professor-tutor tem um bloco para trabalhar com o tutorando nas diferentes áreas que considere necessárias. Como nos diz o Director: “O professor-tutor tem no seu horário meio bloco para estar com o aluno semanalmente e depois tem mais meio bloco que dá para falar com o aluno, para trabalhar a outra parte onde pode falar do comportamento e aproveitamento. Eu não sou a favor desta compartimentação, mas a legislação é que nos diz para o fazer. Mas o relevante aqui é que o professor, para além da componente comportamental e pedagógica, tem a outra componente social e afectiva”.

A falta de técnicos não permite o funcionamento dum gabinete, como nota o coordenador: “Já tivemos um gabinete de apoio social – GAS – com uma educadora social e duas assistentes sociais, o que nos permitia fazer um acompanhamento social aos agregados familiares. Este ano houve diminuição dos recursos e as duas assistentes sociais foram embora e ficamos apenas com a educadora social. Transformamos isto numa equipa técnica multidisciplinar com três valências: SPO (Serviço de Psicologia e Orientação); Acção tutorial; Acção Social. De acordo com as competências fixadas para o professor tutor na legislação.

#### CATEGORIA C – Qual o tipo de alunos encaminhados

Relativamente a esta categoria, verificamos que a escola A encaminha para o GAAF e, dentro deste, para a tutoria, quando os alunos apresentam problemas de várias ordens, entre eles o insucesso, uma vez que de momento já não têm abandono e o absentismo também não possui uma percentagem significativa, resultados que têm sido conseguidos com o trabalho realizado ao longo dos anos. Há também alunos encaminhados sem problemáticas graves, mas que têm um papel de colaboradores, com nos diz a directora: “uns são encaminhados para o GAAF e depois há meninos que são colaboradores do GAAF, também têm

algumas problemáticas sociais mas esta é uma forma de os enquadrar com os outros de os responsabilizar e portanto tem uma função terapeuta”.

A coordenadora acrescentou: “alunos com problemas de comportamento e insucesso, pois não temos muito absentismo, mas melhorou desde que se implementou a tutoria”.

Na escola B verificou-se que os alunos encaminhados são os de absentismo, abandono e alunos que periodicamente têm problemas de comportamento: “Os alunos que acompanhamos são os de abandono, absentismo e com famílias desestruturadas. São alunos que dizem estar na escola porque são obrigados, se não, não estariam; é aqui que o professor-tutor tem um papel importante, canalizando-os para a escola e para as boas práticas, o que é fundamental para que estes alunos estejam na escola e num agrupamento como este”.

Estes alunos já foram acompanhados em anos anteriores e, portanto, são alunos já sinalizados ou então são alunos encaminhados pelo director de turma ou pelo S.P.O.

#### CATEGORIA D – Estratégias pedagógicas desenvolvidas

Nesta categoria verifica-se que as escolas realizam as actividades definidas institucionalmente, estudo acompanhado, disciplina e apoio pedagógico acrescido. A escola A tem o GAAF, onde está inserida a acção tutorial; a escola B tem a acção tutorial.

Coordenador da escola B: “A forma de o conseguirmos pode passar por apoios do P. T. nos métodos de estudo, organização dos cadernos diários e horário de estudo em casa. Há um acompanhamento multifacetado, cada tutor combina com o aluno qual a actividade pedagógica a desenvolver”.

Coordenadora da escola A: “Para além destas actividades de apoio individualizado, para colmatar lacunas temos actividades de formação integral do aluno que estão mencionadas no nosso projecto. Este ano foi importante a

actividade “Energia com vida”, pela qual recebemos um prémio de participação. Envolveu muitos alunos, incluindo os voluntários. Tivemos uma intervenção numa casa de etnia cigana, pois este projecto consta de fazer um levantamento de quais os maiores problemas da zona vistos pelos alunos. Eles descreveram como maiores problemas a pobreza e a fome. Daí termos realizado uma série de actividades ao longo do ano para combater o problema: o roupeiro onde temos roupa e calçado para fornecer a todos os necessitados que nos procuram (o que fazem diariamente), a distribuição de cabazes de natal pelas famílias mais carenciadas, o banco de livros; e também resolvemos intervir numa habitação duma família que vive aqui perto e que tem 4 filhos aqui na escola. Não tinham portas nem janelas e, por isso, encaminhamos os miúdos, incluindo os que viviam nessa casa (pois estes miúdos faltam muito), para uma oficina de madeiras que é dada por um professor aqui da escola e eles fizeram as portas e as janelas indo a seguir colocá-las na casa. Foi uma forma de os chamar à escola e também tentar responsabilizar a família que é sempre a parte mais difícil. Mas não é um trabalho concluído, é um trabalho a continuar”.

#### CATEGORIA E – Avaliação ao trabalho desenvolvido.

Nesta categoria, a escola A considera ter sucesso com a implementação do projecto GAAF e a Acção Tutorial. Contudo, tem consciência de que nem sempre os resultados finais são os desejados. Apesar de todo o esforço dispendido, não se consegue um sucesso a 100% em algumas áreas. Mas foi possível reduzir o abandono escolar. No sucesso escolar, os níveis, apesar de melhores, ainda estão aquém do desejável, como nos diz a Directora: “Temos tido sucesso mas é um investimento em que nem sempre se tem o retorno que esperamos; mas, de uma forma geral e pelo empenhamento dos técnicos e dos professores, tem vindo a dar frutos”.

A escola B considera o seu trabalho insuficiente, como se percebe pelas palavras do seu Director: “Insuficiente é insuficiente e não tem a ver com o trabalho que tem sido feito. O que nós achamos é que é pouco no sentido em que, sabendo nós das dificuldades que existem nesta área geográfica onde está

inserido o agrupamento, sabendo do desemprego que existe nesta comunidade, sabendo dos estereótipos que estão associados a esta população e das reduzidas expectativas para a escola, o que se pode dizer é que existem milagres, mas não resolvem problemas de fundo”. E acrescenta: “Os problemas são estruturais. Se este fosse um projecto para durar 15 ou 20 anos em termos de política educativa, aí a escola podia estruturar-se de outra forma”.

#### CATEGORIA F – Percepção e reflexão dos resultados alcançados

A Escola A, neste aspecto, considera: “Não é por se ter muitos recursos disponíveis que temos resultados. O sucesso está sobretudo nos recursos humanos, dedicação, sentido de responsabilização, uma certa missão que tem feito com que se tenha caminhado no sentido certo.

Achamos que estamos no bom caminho. A escola actual é muito exigente e os professores também têm os seus horários, mas penso que esta escola já não tem sentido sem o GAAF. É mais produtivo todo o trabalho quando a família também está envolvida. É necessário responsabilizá-la e por isso é que são feitas reuniões com os E.E.”

Já a Escola B afirma: “Com a parte emocional e afectiva consegue-se. Por isso é que o professor dá acompanhamento seguido ao longo dos anos ao mesmo aluno, de modo a criar laços afectivos e para que esse professor se torne uma referência para a vida; e para que seja aquela pessoa a quem o aluno confia o que não confessa a mais ninguém. As horas que são atribuídas pela tutela são insuficientes para dar resposta ao nosso universo de alunos.

Existem indicadores de que há melhorias em termos de abandono. Quando falamos de famílias ciganas que estão seis meses aqui e depois se vão embora, percebemos que é difícil controlar estas movimentações sociais, chamar e trazer estes alunos à escola. Por muito que um professor-tutor se esforce, por muita ligação que a escola tenha com a família, torna-se infrutífero. Os resultados perdem-se, mas mostram as estatísticas que o abandono e o absentismo

baixaram e há uma ligeira melhoria em termos de resultados escolares. Mas mantemos as expectativas e não prescindimos delas; temos sempre solicitado o Projecto para a escola, que, apesar de tudo, traz benefícios.

Os alunos que estão a ser acompanhados são problemáticos e, portanto, nem sempre os resultados que se obtêm são os que vêm nas estatísticas. Ou se transita ou não. Nem sempre os resultados são os que desejamos, mas, apesar de tudo, estamos convictos de que a taxa de sucesso se deve à acção tutorial, cuja acção tem sido preponderante. Este ano houve uma melhoria em relação ao absentismo, mesmo em relação à tutoria”.

#### CATEGORIA G – Desenvolvimento e formação profissional

Segundo a Escola A, “Os P.T. não têm formação específica. Valem-se da experiência, do seu perfil e do trabalho que foram demonstrando ao longo dos anos como Directores de Turma, são esses que nos dão mais confiança. Temos procurado dar formação interna, convidando as pessoas a fazer pequenas palestras.

A formação dos professores é mais o perfil e o trabalho demonstrado. Não é exigida qualquer formação específica. Eu, como Coordenadora, faço muitas formações e tento passar os conhecimentos adquiridos às colegas em reuniões ou pequenas palestras”.

Nas palavras da Direcção da Escola B, «os Professores Tutores tiveram uma formação na fase de arranque do projecto. Neste momento, procuram essa formação suscitando-a aos centros de formação, mas não tem havido uma resposta favorável, conforme nos é dito pelo coordenador da Acção Tutorial: “A formação dos professores tutores foi feita quando foi oferecida pela DREN. Isto aconteceu quando arrancou o Projecto de Acção Tutorial. Os que vieram de novo, porque esta escola tem muitos professores contratados, não têm formação em mediação de conflitos ou coisas do género. Nós temos pedido ao nosso Centro de

Formação que avance para uma acção nesse sentido, mas neste momento só estão virados para as ações TIC e não tem havido receptividade. Iremos continuar a pedir”».

Devido à falta de formação, o Director diz-nos seleccionar os professores pelo perfil. Os professores mais experientes dão acompanhamento aos que entram de novo. A experiência também é considerada uma mais valia para o trabalho a desenvolver, conforme percebemos pela transcrição da entrevista concedida pelo Director:

“Existem algumas dicas, principalmente para os professores que chegam de novo. Se verificarmos que o professor tem perfil, fica temporariamente a tutelar e assim poderá receber algumas dicas sobre o que está em causa. Será acompanhado passo a passo, para vermos se há resultados escolares e vermos a parte da família. Tem também um acompanhamento num trabalho conjunto com a equipa multidisciplinar que existe na escola, com o Serviço de Psicologia e Orientação profissional e com o professor de acção tutorial. Temos um elemento da Direcção que acompanha todo o processo e, quando verificamos que há algumas lacunas, tentamos superá-las, ou falando com alguém que é especialista ou dominando nós o processo, dando alguns conselhos ao processo, para que o processo seja controlado”.

Verificamos, em síntese, uma falta efectiva de formação dos professores tutores e de técnicos nas áreas sociais para apoiarem os alunos e a família.

## **6.2. Análise aos Projectos de Acção Tutorial**

Considerando que os Projectos de Acção Tutorial (P.A.T.) são os documentos que consagram as linhas orientadoras do trabalho realizado, procedemos à análise destes documentos. A base para a concepção de ambos os projectos é semelhante, direccionando-se para alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos absentistas e/ou em risco escolar, alunos com problemas

comportamentais dentro e fora da sala de aula, e alunos com dificuldades de integração.

Na missão que a Escola B se propõe desenvolver, vemos que, de acordo com o seu projecto educativo, coloca-se como meta o sucesso educativo dos alunos: “Qualificar os indivíduos, promovendo o sucesso educativo e a equidade social; contribuir para o desenvolvimento comunitário, com a promoção da dimensão individual, social e profissional dos alunos”.

A Escola A direcciona-se mais para a “formação integral do aluno”, como podemos ver na missão que se propõe: “Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social”. Nesta escola há, como visão, uma melhoria da qualidade do serviço educativo, visando a promoção e o desenvolvimento de uma educação com valores. Dilui-se a orientação para o sucesso educativo, focalizando-se na formação integral do aluno.

No projecto da Escola B está definida a valorização do sucesso escolar do aluno que permita a continuação dos estudos ou o ingresso em formações profissionais. Na escola A, verifica-se que é dada preferência ao desenvolvimento de competências nas vertentes da educação para a cidadania, para o ambiente e para o social, levando os alunos a intervir na resolução de problemas do quotidiano, numa lógica de cidadania local e nacional.

Pensamos que a grande diferença entre as duas escolas está na forma como é conduzido o processo. Na Escola A, o Projecto de Acção Tutorial está enquadrado num projecto mais vasto de actividades que têm como objectivo promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno, com actividades que promovam o desenvolvimento moral e cívico, educação para os deveres e os direitos, solidariedade e liberdade. A escola B possui um Projecto de Acção Tutorial assente num trabalho mais individual com o aluno. O professor realiza um trabalho de resolução dos problemas detectados, através de estratégias pedagógicas que resolvam os problemas de momento, com vista ao sucesso educativo e ao combate do absentismo e do abandono.

Nota-se que há uma desarticulação entre os objectivos definidos no Projecto de Acção Tutorial e as actividades programadas. Os objectivos enunciados são os seguintes:

- Valorizar a coesão social e solidariedade
- Fomentar hábitos de vida activa e estilos de vida saudáveis
- Garantir mais segurança e um clima favorável ao sucesso educativo
- Combater desigualdade de oportunidades
- Combater o abandono e o insucesso escolares
- Facilitar encaminhamentos diversificados e apropriados
- Promover/favorecer a resolução de problemas pessoais e de integração dos alunos

Conforme verificamos, os objectivos são muito generalistas e, como tal, de difícil concretização. Através da comparação entre os objectivos e as actividades programadas com os alunos, vemos que os objectivos são de ordem social e de resolução de problemas, enquanto as actividades são de âmbito pedagógico, como podemos verificar, analisando-as, através da seguinte categorização.

#### **Actividades com os alunos**

- Explicar as funções e tarefas da Tutoria, dando aos alunos a oportunidade de participarem na programação de actividades e de exporem os seus pontos de vista sobre questões que digam respeito ao grupo
- Aplicar questionários e outras metodologias de análise para diagnosticar as características próprias dos alunos, de forma a conhecer a situação de cada aluno
- Realizar entrevistas individuais com os alunos (informativas, orientadoras, etc.), sempre que necessário
- Estimular e orientar os alunos para que exponham as suas necessidades, expectativas, problemas e dificuldades

- Preparar com os alunos as provas de avaliação nas disciplinas em que revelem mais dificuldades e comentar e tomar decisões após os resultados das mesmas
- Aprofundar o conhecimento das atitudes, interesses e motivações dos alunos para os ajudar na tomada de decisões sobre as suas opções educativas e/ou profissionais
- Promover e coordenar actividades em colaboração com os Directores de Turma, os Professores e os Serviços Especializados de apoio educativo que fomentem a convivência, a integração e a participação dos alunos na vida da escola e no meio, nomeadamente:

- actividades para “ensinar a ser pessoa” (jogos sociais, de papéis...);

- actividades para “ensinar a pensar” (técnicas de estudo, resolução de problemas, melhoria da memória...);

- actividades para “ensinar a conviver” (dinâmicas de grupo, mesas redondas, jogo de papéis,...);

- actividades para “ensinar a comportar-se” (relaxação, concentração, pensar em voz alta,...);

- actividades para “ensinar a decidir” (auto-conhecimento, informação profissional, programas de orientação vocacional...).

Depois de compararmos os objectivos e as actividades, verificamos que o tipo de actividades programadas estão muito viradas para o trabalho com o aluno e não existe um trabalho social, com e para a comunidade, o que nos faz considerar que este trabalho não é suficiente para o desenvolvimento integral do aluno.

No Projecto de Acção tutorial da Escola A, os objectivos enunciados são os seguintes:

- Prevenir e minimizar situações de abandono escolar

- Prevenir e minimizar situações de absentismo escolar
- Prevenir e minimizar situações de violência escolar
- Prevenir e minimizar situações que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/ jovem
- Prevenir e minimizar situações de comportamentos desviantes
- Gerir conflitos e resolver problemas quotidianos dos alunos
- Participar e colaborar com a Rede de Apoio Social local (Equipas RSI, CSF de Fânzeres, Conferência Vicentina; CPCJ de Gondomar e outras instituições)
- Promover o envolvimento parental no percurso escolar do aluno
- Identificar e apoiar famílias desfavorecidas
- Fomentar o trabalho articulado entre serviços da comunidade escolar (SEAE e estruturas intermédias)
- Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno
- Contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança/ jovem, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades

#### **Actividades com os alunos**

- Abordagem e acompanhamento à criança/jovem, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma (deslocação ao recreio e/ou sala de alunos; ao domicílio do aluno)
- Abordagem e acompanhamento à família, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança com ela
- Articulação directa e permanente com professores e elementos da comunidade educativa
- Trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio
- Apoio psicopedagógico
- Acompanhamento individualizado e em grupo
- Criação de grupos de alunos voluntários do GAAF

- Atendimento permanente ao Aluno
- Criação e dinamização da “Caixa de Perguntas”
- Atendimento ao encarregado de educação/ família
- Intervenção/apoio à família e ao aluno de combate à exclusão social
- Apoio social a famílias (situações pontuais)
- Visitas domiciliárias

Para além do referido, nesta escola são ainda desenvolvidas actividades interdisciplinares. Há diversos clubes extra-curriculares de âmbito desportivo, cultural, social e ambiental, que permitem o desenvolvimento de competências transversais.

É ainda ambição desta escola implicar os pais na educação dos filhos e criar parcerias entre a escola e a família, realizando-se, nesse sentido, um trabalho de colaboração com a Associação de Pais. Foram realizados cursos de formação de pais, direccionados para os encarregados como estratégia para melhoria das competências parentais. As estratégias passam por reuniões gerais de encarregados de educação no início do ano lectivo, escola de pais, projectos de desenvolvimento educativo (clubes e núcleos), divulgação das regras de comportamento, planos de ocupação de tempos livres, formação de pessoal docente e não docente, debates temáticos inter-turmas, investimento nas Áreas Curriculares (por exemplo, na Área de Projecto, faz-se o acompanhamento vocacional dos alunos), actividades de complemento de currículos (como visitas de estudo e actividades realizadas pelo conselho de turma), criação de turmas com componente vocacional/profissional (nomeadamente Cursos de Educação e Formação e Cursos Técnico-Profissionais), criação de quadros de mérito e organização de grupos de reflexão.

### **Formação dos Professores Tutores**

No Projecto de Acção Tutorial é definido o perfil do professor tutor. Em ambas as escolas se valoriza a facilidade de relacionamento com os alunos e as famílias.

O perfil exigido na escola A é:

“O GAAF tem tentado escolher criteriosamente os professores-tutores, visto que depende muito deles o sucesso na inclusão destes alunos mais problemáticos”.

### **1. Perfil**

Consideramos que o professor-tutor deve ter as seguintes características:

- 1 – Ter equilíbrio e maturidade psíquica que permitam enfrentar adequadamente os diversos problemas e múltiplas pressões a que se está sujeito num trabalho tão complexo com a acção tutorial.
- 2 – Possuir flexibilidade mental e emotiva, já que muitas vezes a carga emocional se torna muito pesada.
- 3 – Revelar abertura e disponibilidade, para que consiga estabelecer empatia com o aluno a seu cargo.
- 4 - Ter facilidade em relacionar-se quer com os alunos, quer com as famílias
- 5 – Acreditar nas capacidades do aluno a seu cargo para resolver os conflitos e o ajudar a evoluir adequadamente.
- 6 – Ter capacidade de negociar e mediar situações e conflitos.
- 7 – Ser coerente, flexível e persistente.
- 8 – Ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos.
- 9 – Criar pontes com a comunidade enquadrando, caso necessário, apoio externo.

### **1. Funções do professor-tutor**

Como podemos verificar nas funções atribuídas aos professores tutores, estes fazem um acompanhamento individual ao aluno, no combate ao abandono, ao absentismo, à indisciplina e ao insucesso escolar. São também, o elemento que promove a integração dos alunos na vida escolar e na participação das actividades formativas que esta oferece, ele é também um elemento importante na promoção da intervenção da família nas actividades da escola.

- a) Acompanhar de forma individualizada o processo educativo de um grupo restrito de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.
- b) Facilitar a integração dos alunos na escola e na turma, fomentando a sua participação nas diversas actividades.
- c) Contribuir para o sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar, conforme previsto no Projecto Educativo da Escola.
- d) Aconselhar e orientar no estudo e nas tarefas escolares.
- e) Atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos para propor, sempre que necessário, adaptações curriculares, em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo.
- f) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas.
- g) Esclarecer os alunos sobre as suas possibilidades educativas e os percursos de educação e formação disponíveis.
- h) Ensinar os alunos a expressarem-se, a definirem objectivos pessoais, a auto-avaliarem-se de forma realista e a serem capazes de valorizar e elogiar os outros.
- i) Trabalhar de modo mais directo e personalizado com os alunos que manifestem um baixo nível de auto-estima ou dificuldade em atingirem os objectivos definidos.
- j) Aplicar questionários e outras metodologias de análise que propiciem um conhecimento aprofundado das características próprias dos alunos:
  - Dados pessoais e familiares
  - Dados relevantes sobre a sua história escolar e familiar
  - Características pessoais (interesses, motivações, “estilo” de aprendizagem, adaptação familiar e social, integração no grupo-turma)
  - Problemas e inquietudes
  - Necessidades educativas
- k) Implicar os docentes das disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades em actividades de apoio à recuperação.

l) Implicar os pais/encarregados de educação (em colaboração com o DT) em actividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos.

m) Desenvolver a acção de tutoria de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo (SEAE).

n) Elaborar relatórios periódicos (um por período) sobre os resultados da acção de tutoria, a serem entregues ao Conselho de Turma. Os relatórios devem ser elaborados numa linguagem clara e sem tecnicismos.

### **Escola B**

A designação do professor-tutor pela Direcção Executiva deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- Ser docente profissionalizado
- Ter facilidade em relacionar-se nomeadamente com os alunos e respectivas famílias
- Ter capacidade de negociar e mediar em diferentes situações e conflitos
- Ter capacidade de trabalhar em equipa
- Ser coerente, flexível e persistente
- Conhecer em profundidade as competências do aluno
- Ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos
- Capaz de criar um clima de interacção em que os alunos se sintam livres para se expressarem
- Capaz de criar pontes com a comunidade enquadrando, se necessário, apoio externo

### **Funções do Professor-Tutor**

- Acompanhar de forma individualizada o processo educativo dos alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar;

- Facilitar a integração dos alunos na escola e na turma fomentando a sua participação nas diversas actividades
- Aconselhar e orientar no estudo e nas tarefas escolares
- Atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos para propor, sempre que necessário, adaptações curriculares, em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo
- Atender às adaptações curriculares, individuais ou de grupo, que o Conselho de Turma ou os serviços especializados de apoio educativo considerarem pertinentes
- Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas
- Esclarecer os alunos sobre o mundo laboral e os procedimentos de acesso ao mesmo, promovendo atitudes de empreendedorismo
- Ensinar os alunos a expressarem-se, a definirem objectivos pessoais, a auto-avaliarem-se de forma realista e a serem capazes de valorizar e elogiar os outros
- Facilitar a cooperação educativa entre os docentes da(s) turma(s) e os Pais/Encarregados de Educação dos alunos
- Implicar os docentes das disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades em actividades de apoio à recuperação
- Implicar os Pais/Encarregados de Educação em actividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos
- Informar, sempre que solicitado, os Pais/Encarregados de Educação, o Conselho de Turma e os alunos sobre as actividades desenvolvidas e o concomitante rendimento
- Elaborar relatórios periódicos (um por período) sobre os resultados da acção de tutoria, a serem colocados no dossier do aluno de forma a poderem ser consultados pelos órgãos que o solicitarem
- Manter actualizado o dossier do aluno com os objectivos da Acção Tutorial para esse aluno (relatórios acima referidos, síntese das sessões realizadas com o aluno e outros documentos considerados pertinentes)

Como podemos verificar, o perfil e as funções do professor-tutor são muito semelhantes nas duas escolas, repetindo-se o que é exigido.

A Escola B coloca como exigência que o professor seja profissionalizado, enquanto que a Escola A exige equilíbrio e maturidade psíquica. Parece-nos ser da maior importância este equilíbrio, uma vez que nos é apontada (nas entrevistas realizadas) a dificuldade de alguns colegas em lidarem com as situações sociais que alguns dos alunos apresentam e que exige que se consiga trabalhar com algum distanciamento.

### **6.3. Discussão dos resultados**

Constatamos que as duas escolas têm diferentes formas de desenvolver o Projecto de Acção Tutorial. Enquanto que na escola A o Projecto de Acção Tutorial é mais uma forma de trabalhar os alunos integrados num projecto mais abrangente, o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), na escola B o projecto de Acção Tutorial vale por si só no trabalho que desenvolve com os alunos.

A Cultura, as Políticas e as Práticas de uma escola são determinantes na construção dum projecto de sucesso. Um aspecto a ter em conta é que não há projectos que sejam considerados modelos absolutos. Os projectos que resultam em determinado contexto podem ser insuficientes noutra. Assim, a escola deve ser capaz de trilhar o seu próprio caminho, no sentido de ultrapassar os obstáculos à aprendizagem educativa e à participação da comunidade educativa na construção duma escola de sucesso.

É também de salientar que uma análise da cultura organizacional não pode ser feita sem a referência ao meio social envolvente, bem como às interacções estabelecidas com esse meio.

Quando elaborámos o nosso estudo, baseamo-nos na análise dos Projectos de Acção Tutorial das duas escolas e nas transcrições das entrevistas efectuadas aos directores e coordenadores dos Projectos de Acção Tutorial. Realizámos também uma análise às características das escolas, à avaliação externa, assim como ao meio em que se encontram inseridas.

Os dados reunidos permitiram-nos tirar as seguintes conclusões:

1. A escola A tem um abandono escolar muito residual (abaixo de 1%) e um reduzido número de absentismo (1,5%), pelo que fica evidente que tem uma boa prática no combate a estas problemáticas.

A escola B tem abandono escolar (7%) e absentismo (16%), apesar de se notar uma diminuição nos últimos anos. Todo o trabalho efectuado, apesar de evidenciar alguns resultados positivos, não é suficiente para resolver satisfatoriamente os problemas que a escola apresenta. Por isso, parece-nos que todo o processo deve ser melhorado.

2. A escola A faz uma leitura do trabalho a desenvolver como um trabalho global. Tem consciência de que as problemáticas que encontra na escola surgem de outros problemas que, se não forem resolvidos ou pelo menos minimizados e se não se construírem personalidades mais fortes, com mais confiança em si e nos outros, todo o trabalho pode ser um fracasso. Cria um projecto que integra outros projectos (na tentativa da resolução de um maior número de problemas detectados) e, assim, consegue fazer uma maior cobertura das diferentes situações existentes. Ou seja: há um projecto que trabalha em simultâneo os problemas dos alunos, os problemas das famílias e também entra no apoio social, para que assim sejam minimizadas as problemáticas. Decorre deste trabalho o sentimento do dever cumprido por parte da equipa, pois os resultados têm sido menos insucesso educativo, menos absentismo e menos abandono (abaixo de 1%).

A escola B, que se encontra num meio mais difícil, tem consciência das dificuldades do meio socioeconómico em que está inserida. Utilizando os técnicos que foram colocados institucionalmente, desenvolveu um projecto com três valências: S.P.O. (Serviço de Psicologia e Orientação), Acção Tutorial e Acção Social. Há um trabalho conjunto entre estes três projectos de apoio no trabalho a desenvolver com os alunos. Sempre que haja necessidade, entram em acção os técnicos.

O trabalho desenvolvido por esta escola parece-nos ser um trabalho de resolução de situações pontuais. Fica a faltar um trabalho de fundo, ou seja, quando o problema é resolvido pontualmente, o problema de base mantém-se, e nada se faz para que haja um reforço efectivo na personalidade do jovem. Continuamos a ter um jovem frágil, inseguro ou violento, sem defesas para ultrapassar os problemas e encontrar caminhos. Só conseguiremos mudanças se conseguirmos, na prática, ligar estes jovens através de projectos e de acções a actividades que lhes garantam a desejada resiliência.

Pensamos que, para isso, seria desejável que existissem projectos de trabalho de grupo com uma perspectiva social, onde existisse um trabalho com e para a comunidade, para poder haver um maior envolvimento com a família. Criar-se-ia assim aproximação e entendimento entre as famílias e a escola.

Ambas as escolas demonstraram uma preocupação no que concerne à necessidade de criar hábitos de estudo, cumprimento de horários, organização dos cadernos diários e aquisição de regras.

A parte afectiva também é uma vertente muitas referida. Pode resolver, por si só problemas graves, uma vez que muitos destes alunos vêm de famílias desestruturadas com grande falta de competências para o papel que têm a desenvolver na educação das crianças e jovens. Concordamos que esta é, de facto, uma vertente que deve ser trabalhada envolvendo os alunos em actividades que lhes transmitam confiança e sentimentos de que são capazes de assumir um papel activo na sociedade.

A envolvência das famílias é outro dos aspectos que verificamos que a escola A privilegia e que nos parece da máxima importância. A dinâmica da escola na sensibilização aos encarregados de educação, chamando os pais à escola, faz com que estes se envolvam no processo de ensino-aprendizagem. A família é chamada a participar em actividades desenvolvidas pela escola e outras vezes são os próprios alunos a fazê-lo de uma forma autónoma. Um exemplo do exposto foi uma feira renascentista levada a cabo por esta escola, onde os próprios encarregados de educação foram actores na iniciativa, tendo eles mesmos arranjado roupa da época para vestirem e sendo figurantes.

A colaboração entre professores e outros agentes educativos, em particular os pais, tem vindo a ser reconhecida como um dos principais factores para o sucesso da inclusão (Wood; 1998:45).

Parece-nos ser uma iniciativa que a escola B poderia adoptar como forma de envolver os encarregados de educação com a escola, uma vez que não tivemos contacto com nenhuma iniciativa de envolvência directa dos encarregados de educação em actividades desenvolvidas pela escola ou pelos próprios alunos.

A ajuda entre professores é defendida pelo Roeher Institute, segundo uma perspectiva de resolução de problemas (Rahme; 2008). Assim, podemos dizer que, se existir um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes do ensino colocando as competências de cada um em torno de um fim comum que contribuam para uma cultura baseada na colaboração, no apoio, no respeito mútuo, haverá uma educação para a excelência.

Segundo Hunter (1999:23), a colaboração é um processo interactivo, através do qual intervenientes com diferentes experiências encontram soluções que permitem a resolução de problemas mútuos. Para um processo de colaboração ser eficaz, devem existir reuniões periódicas que promovam uma reflexão conjunta com partilha de saberes e experiências, num contexto de apoio e interajuda, que ajudem a encontrar caminhos para os problemas existentes.

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”, que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves; 1998: 209).

Porém, a promoção de práticas reflexivas na escola não depende exclusivamente do tempo, da disponibilidade e da capacidade reflexiva do professor, mas também dos contextos educativos e das directrizes das políticas educativas para e da escola. É necessário que, por parte da Direcção, seja dado tempo para o trabalho em equipa e o reconhecimento da capacidade de resolução de problemas pelos diferentes intervenientes.

Na escola A conseguimos perceber que há um trabalho colaborativo em diferentes vertentes. Um exemplo é o projecto de reconstrução da casa de quatro alunos, a colaboração dum professor de madeiras que, não sendo um elemento integrante do GAAF, imediatamente se disponibiliza e colabora num projecto de resolução de problemas, tornando-se um elemento facilitador de resolução de problemas.

Na escola B, o trabalho que existe com a equipa multidisciplinar leva-nos a considerar que existe colaboração dos diferentes elementos envolvidos. Apesar disso, nota-se que esse trabalho não se estende aos alunos.

### **1. A formação dos tutores**

Relativamente a esta categoria, é reconhecido pelos entrevistados a falta de formação da maioria dos professores para lidarem com estes alunos, que apresentam problemas graves e de vária ordem. Verificamos, porém, que existe uma preocupação por parte da Direcção em proporcionar aos docentes formação, pedindo aos centros de formação esse apoio (pelo menos a escola B).

A escola A manifestou necessidade de formação, mas não nos disse se esta foi pedida ao Centro de Formação.

Pensamos que há todo o interesse em que a formação não seja externa à escola, como se verifica a maior parte das vezes, pois esta provoca alguma dificuldade na promoção de tempos de trabalho comuns, na perspectiva de colaboração e coordenação entre os docentes. A partilha de conhecimento e a troca de experiências entre os professores serão de grande valor no desenvolvimento de cada um e num trabalho focalizado no meio e na resolução dos problemas.

Na escola B verificamos que, inicialmente, houve uma formação sobre tutoria, o que ajudou a arrancar com o projecto. Formação que tem continuado a ser pedida, mas que não tem tido uma resposta positiva por parte dos centros de formação.

Pensamos que é de extrema importância que exista uma formação mais contínua. Quando esta não for disponibilizada pelos centros de formação, deverá haver uma procura por parte de todos os envolvidos no Projecto de Acção Tutorial nas diferentes instituições de ensino superior. A vontade de investir na sua auto-formação deve ser uma prioridade do ser professor.

A construção que o professor vai fazendo do seu conhecimento profissional está intimamente relacionada com o seu percurso pessoal e profissional (Guimarães, 2005), sendo evidente que as diferentes experiências de vida e de formação pelas quais vai passando ao longo desse percurso condicionam, a diversos níveis, a(s) maneira(s) de observar, compreender e actuar sobre as múltiplas situações educativas com que se depara. Sabe-se que, neste caminho de “tornar-se professor”, todas essas experiências formativas podem ter um significado muito próprio.

Para que um professor-tutor tenha sucesso no seu trabalho, não interessa apenas a formação. Concluimos dos dados obtidos que o perfil, a personalidade

do tutor, é fundamental. O trabalho a desenvolver com os alunos exige, para além da formação, um espírito de missão, muito equilíbrio e maturidade psíquica e competência interrelacional.

Apontamos a formação em coaching como sendo uma formação importante. O coaching pode ajudar a ultrapassar as debilidades das soluções tradicionais porque tem características específicas que o tornam numa solução única:

- 1) É uma solução personalizada que se baseia na personalidade, valores e objectivos de cada pessoa.
- 2) Tem em conta o ambiente e factos concretos que o rodeiam.
- 3) É um processo continuado no tempo, porque as soluções que visam alterar comportamentos têm que passar forçosamente pela adopção de novos hábitos e atitudes, e estes só se criam com o tempo.
- 4) É uma prática que leva à acção.

O Coach tem como missão fazer o coachee brilhar. Brilhar nos seus actos, nas suas atitudes, no seu relacionamento com terceiros, no seu bem-estar pessoal e profissional, permitindo que este, de uma forma segura, consiga atingir os objectivos a que se propõe. Por isso, esta relação terá de ser pautada por valores e princípios de partilha, honestidade, ética e compromisso.

É um compromisso com a consecução de resultados, considerando o ser humano como um todo, o seu desenvolvimento e a sua realização, pessoal e profissional. É uma potencialização do indivíduo para transformar as suas intenções em acções que se irão traduzir em resultados. É um processo com técnicas de estímulo à reflexão sobre comportamento ou decisões, para a escolha da melhor alternativa diante de determinada situação de vida pessoal ou de trabalho. O processo de coaching apoia o indivíduo na revisão ou análise de seu comportamento, ajudando-o a repensar a forma de alcançar objectivos, agregando valor à performance e aos resultados de suas acções.

O coaching busca, nas pessoas, o potencial que já têm dentro delas, ampliando-o com a realização de um acompanhamento pessoal, dando suporte e apoio, fortalecendo a autoconfiança, assessorando, auxiliando na definição de metas e objectivos, encorajando-as a superarem bloqueios e dificuldades, até alcançarem o sucesso.

Portanto, o coaching deve projectar o crescimento da pessoa envolvida no processo para alcançar seus objectivos de vida. Para isto, é imprescindível feedback constante, facilitando a compreensão mútua dos valores e a troca de experiências. O feedback incentiva a compreensão de tudo o que a experiência proporciona e a análise da situação sob novas perspectivas, a fim de ampliar a consciência em relação à situação vivida, fortalecendo a auto-estima.

Aplicar o coaching não significa dizer às pessoas o que fazer; mas sim ajudá-las a controlar as suas vidas; ajudá-las a avaliar o que estão a fazer num determinado momento levando em consideração os seus objectivos, sonhos, valores e intenções. Isso dá-lhes novas hipóteses e conduz à mudança. O coaching ajuda uma pessoa a ir além dos seus bloqueios mentais, a ir além do que acreditava possível. Auxilia no sentido de se fortalecer na tomada de decisões, planeamento e confiança na gestão de outras crises futuras.

O coaching não dá as respostas, mas faz as perguntas. O Coaching explora o presente e planeia o futuro do coachee; o coachee aprende num processo, mas o coach não ensina diretamente. Um coach é uma pessoa comprometida com o progresso e bem-estar do coachee.

Há alguns princípios:

1. Todos os seres humanos sonham com a possibilidade de se satisfazerem e merecem a oportunidade de o fazer da melhor forma possível.
2. As pessoas criam a sua própria experiência de vida e um coach pode ajudá-las a criar a que realmente querem.

3. A compreensão intelectual não é suficiente. Uma mudança requer uma acção.
5. Todo mundo tem todos os recursos necessários ou então pode criá-los. Não existe ninguém que não tenha esses recursos. O cliente tem as respostas, o coach, as perguntas.
6. Um coach trabalha para aumentar a quantidade de escolhas na vida do cliente.
7. O coaching é uma parceria sinérgica e equitativa.

### **Papel do Coach**

O papel do coach é o de, antes de mais, aceitar o outro como ele é, e ouvir com atenção, ter energia para alterar a realidade, comprometer-se com o coachee, sem lhe tirar o poder de decisão e sem competir com ele ou tentar superá-lo. Diante dos erros não acusa mas analisa, ajuda o outro a analisar o desempenho, antecipando as suas necessidades, ajuda a criar, analisar e usar as suas potencialidades e a superar seus limites.

Permite ainda que explore, descubra e utilize amplamente todo o seu potencial, possibilitando diferentes visões, reflecta sobre as suas práticas, o seu modo de gerir as dificuldades que pode encontrar no seu dia-a-dia e amplie o seu quadro de referência, o modo de pensar sobre as coisas e as pessoas, explorando soluções inovadoras, sem crítica e sem julgamento

### **A Capacidade de realização**

O que importa é, em primeiro lugar, traçar uma meta, levando a que o aluno tenha consciência de que ele é o principal responsável pelos resultados que atinge hoje e no futuro; levá-lo a entender que, independentemente de onde está hoje, pode ter sempre um plano de desenvolvimento individual que o levará ao sucesso.

Quanto mais o aluno assume novas responsabilidades e atribuições, mais necessita de aprender a aprender como se auto-regular.

Neste sentido, torna-se imprescindível a criação de um “acompanhamento personalizado”, para que haja uma reflexão e se discuta estratégias. Este processo de condução individual visa atingir uma determinada meta/resultado, desenvolver novas competências (conhecimentos, habilidades ou atitudes) e produzir uma mudança específica.

Portanto, coaching é uma actividade profissional que se dá num processo confidencial, estabelecido numa relação de parceria entre coach e coachee, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, apoiando e instigando, com o objectivo de atingir resultados previamente estabelecidos onde o coachee é desafiado a fazer mais do que faria sozinho, focando-se nos objectivos que pretende atingir (como: organizar o tempo, a vida pessoal e emocional, planos de estudos, conquistar um projecto, conquistar um sonho, organizar a vida pessoal após mudanças na vida).

No coaching temos de se assumir um compromisso conosco. O coach não é dono da solução do problema, nem sempre ele tem o conhecimento técnico sobre o objectivo em questão. Ele ajuda a buscar a estratégia para desenvolver metas.

É importante que haja uma empatia entre coach e cliente; as emoções surgem a partir do momento em que se fala de sonhos, mas o terapeuta vai tratar da parte afectiva: passado e traumas.

A formação em supervisão pedagógica é uma outra componente importante de formação, uma vez que o professor-tutor trabalha com situações complexas e com características únicas, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados.

A supervisão é uma área de formação que, numa perspectiva mais actual, nos remete para a importância de uma supervisão de natureza transformadora e de orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos de liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de

reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática.

Entende-se que uma pedagogia para a autonomia se inscreve nesta concepção e constitui uma direcção defensável para a supervisão, promovendo nos professores e nos seus alunos a competência para se desenvolverem como participantes auto-determinados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social. Só esta visão de educação garantirá que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia dos educandos (e não à sua margem), instituindo a autonomia como interesse colectivo.

Para além disso, é essencial desconfiar da razoabilidade e ressonância dos discursos educacionais construídos à margem das escolas e dos professores, ou até à sua custa, valorizando aqueles que se constroem em estreita relação com a experiência dos professores. Ou seja: o contexto, a situação, o espaço e tempo de cada um(a) são fundamentais para a adopção de uma estratégia educativa reflexiva. Esta prática reflexiva, indispensável, deve ser promovida, encarada seriamente por todos e inserida no âmbito do grupo de trabalho. Todavia, o professor não deve ficar à espera de que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer. Tem de ser ele a descobrir, por si próprio, interiorizando procedimentos de auto-supervisão, numa tónica de actuação de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexo do próprio ensino e nunca se distanciando da imprescindível colaboração e entreaajuda dos colegas que, na “clínica” da reunião, do encontro (local por excelência da acção/experimentação/reflexão), procuram, na interacção do processo de ensino-

aprendizagem, o objectivo da reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança.

Como sublinha Daniela Gonçalves (2010), a ausência de uma concepção de supervisão pedagógica que ofereça resposta a um cenário global que não coloca de lado o próprio contexto, poderá ser a responsável pela multiplicação de orientações que confundem a acção dos professores, cuja prática deve ser pensada dentro de um contexto escolar concreto, delimitada pelos normativos internos definidos em concordância com os gerais, para assim se poder viabilizar uma prática aproximada à concepção de um professor multifuncional que tenta responder ao trabalho docente, às concepções sobre ensino e/ou aprendizagem, à necessária e incontornável formação ao longo da vida e às funções sociais da escola. A mesma autora arrisca e apresenta um modelo supervisivo que designou por *situacional* (Gonçalves; 2010) que atende às especificidades do cocontexto e dos seus intervenientes que situa e tem em conta a situação de todos.

Assim, a função do par observador/supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Sobretudo, como preconiza Alarcão (2003), porque a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a acção e sobre o processo de ensino e aprendizagem eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta também necessita: a inovação.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), no *cenário psicopedagógico*, supervisor e supervisando mantêm igualmente uma relação de ensino-aprendizagem caracterizada pelo diálogo e pela valorização da componente pessoal, em que o primeiro tem por missão ensinar conceitos, ajudar o segundo a desenvolver capacidades e competências e ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas. O modelo foi proposto por Stones e tinha como objectivo formar professores que fossem capazes de resolver os problemas pedagógicos e tomar decisões de uma forma autónoma e

independente. Segundo este autor, há um conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o professor na tomada dessas decisões.

“O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o supervisando a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão e Tavares; 2003:42).

Sá-Chaves (2002) veio a chamar-lhe *cenário integrador* e sobre ele desenvolveu o conceito de *supervisão não standard*, um outro nome que utilizou para designar o exercício de uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso.

Assim, e conforme a autora, este tipo de formação pressupõe um modelo aberto e flexível que respeita o direito à diferença e, conseqüentemente, permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a actos de ensino conscientes e responsáveis. É um modelo necessariamente “inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves; 2002:161), que a autora remete para um *paradigma de indagação*.

A ênfase colocada no desenvolvimento de competências dos professores que assegurem, não só o sucesso escolar e pessoal dos seus alunos (Alarcão; 2001), mas também um redimensionamento do papel do professor, implica uma nova abordagem dos modelos de organização dos tempos lectivos e não lectivos, bem como formação adequada ao desenvolvimento de novas competências supervisivas que a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, solicita. Impõe-se, neste sentido, que todos se impliquem numa permanente aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão; 2003).

Nunca é demais evidenciar que os contextos e as situações onde ocorre a sua acção são marcados por grande número de variáveis e os saberes exigidos são muitos e de natureza diversa, impondo uma concepção sistemática de escola.

Enfim, reafirme-se o necessário envolvimento das partes na análise do ciclo supervisivo, salientando-se, uma vez mais, a importância de processos de

aprendizagem partilhados, numa perspectiva de supervisão colaborativa, inter-pares, que remete para uma acção conjunta em que cada um é, numa determinada etapa, protagonista de um processo que se espera globalizante. Na escola dos tempos de mudança impõe-se desbravar caminhos, em passos curtos mas seguros, permitindo ao professor a construção de uma profissionalidade docente, no seio de uma escola real, reflexiva, com uma identidade própria.

Como síntese, e tendo em conta o cenário apresentado, representamos, no seguinte quadro, as competências do professor-tutor:

QUADRO 8 – QUADRO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR TUTOR

<b>QUADRO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR-TUTOR</b>	
<b>Determinação do tipo de ajuda necessária</b>	<i>- O professor-tutor deverá saber distinguir a realidade socioeducativa em que o aluno se situa e determinar em que medida a sua ajuda é necessária.</i>
<b>Competências Essenciais</b>	
<b>Aceitação</b>	<i>- Aceitar o aluno como pessoa numa relação de igual para igual, fomentando a confiança mútua.</i>
<b>Empatia</b>	<i>- Ser capaz de compreender as dificuldades e os problemas do aluno e conseguir transmitir essa compreensão através de um sentimento de empatia</i>
<b>Concretização</b>	<i>- Estimular o aluno a concretizar/objectivar os seus problemas, acções, desejos, sentimentos, já que ele pode ter a tendência para se perder em generalizações</i>
<b>Confrontação</b>	<i>- Ser capaz de confrontar o aluno com a discrepância entre aquilo que ele julga ser/fazer e aquilo que, de facto, é/faz</i>
<b>Objectivar</b>	<i>- Ser capaz de ajudar o aluno a definir objectivos e ajudá-lo a atingi-los</i>
<b>Uso de experiências recentes</b>	<i>- Usar experiências recentes para analisar e facilitar a reflexão</i>

<b>Explicitação</b>	- Ser capaz de ajudar o aluno a perceber melhor os seus problemas, tornando-os explícitos
<b>Competências Complementares</b>	
<b>Silêncio</b>	- Saber ouvir e estar atento, mantendo-se silencioso e permitindo, assim, que o aluno pense por si mesmo
<b>Ênfase nos pontos fortes</b>	- Realçar os pontos fortes do aluno, ajudando-o a consciencializar-se e a tirar proveito deles
<b>Consciencialização do processo de melhoria</b>	- Ajudar o aluno a compreender e a tomar consciência de que o seu processo de melhoria se desenvolve continuamente, através da reflexão sobre a acção, nova acção e assim sucessivamente

### **Avaliação e reflexão**

Esta é uma categoria da maior importância. Uma avaliação e uma reflexão objectiva sobre o trabalho efectuado permitem-nos retirar indicadores, sem os quais não é possível saber se o trabalho efectuado responde às necessidades diagnosticadas, nem fazer as adaptações necessárias.

### **Participação/colaboração e a coordenação entre os diferentes intervenientes**

Esta categoria verifica-se nas duas escolas em estudo, apesar de acontecer de forma diferente. Na escola A, os alunos são enquadrados em várias actividades e eles próprios também desenvolvem actividades autónomas. Na escola B, o trabalho de resolução de problemas é feito sobretudo pelos técnicos, enquanto que o trabalho com o aluno é mais individual.

Mais do que um Projecto de Acção Tutorial, são os projectos que promovem a formação global do aluno no trabalho interdisciplinar de combate ao abandono, ao absentismo e à indisciplina.

A Acção Tutorial é importante, na medida em que ajuda o aluno a adquirir métodos de trabalho, ensina regras de estudo, cria horários de estudo e ajuda a resolver algumas instabilidades emocionais ou encaminha o aluno para a resolução desses problemas.

Mas, se queremos chamar integrar o aluno, temos de o fazer sentir-se parte da escola. Para isso, é necessário que o aluno se sinta uma parte activa em todo o processo.

### **Organização**

Ao estudarmos a realidade das diferentes escolas, verificamos que nem todas as escolas aplicaram a legislação do professor-tutor da mesma forma. Algumas criaram a figura do professor-tutor apenas com o objectivo de acompanhamento individualizado a alunos com problemas de aprendizagem, absentismo, abandono, disciplinares e de integração social. Outras colocaram a figura do professor-tutor integrado num projecto de trabalho colaborativo e com uma dinâmica mais activa com os alunos que precisam de acompanhamento, aparecendo assim o gabinete de apoio ao aluno – GAPA.

As Escolas, na tentativa de resolução dos problemas detectados nestes alunos, rapidamente perceberam que havia a necessidade de uma intervenção na família, pois os problemas detectados residem em problemas estruturais familiares. Surge, neste contexto, nalgumas escolas, o Gabinete de apoio ao aluno e a Família – GAAF.

Verificamos que a intervenção feita na escola A surge como o projecto mais conseguido. As actividades desenvolvidas com os alunos têm objectivos pensados na formação integral do aluno e a apontar para o futuro, sem, contudo, esquecer as respostas que têm de ser dadas no momento. Isto tem sido possível porque o grupo de trabalho é constituído por pessoas motivadas e por uma coordenadora com um horário alargado (o que lhe permite trabalhar no projecto) e com formação contínua em áreas de mediação de conflitos.

Verifica-se que todo o projecto é dirigido para o sucesso, mas não só para o sucesso imediato; é feito para uma construção sólida que tenha repercussões futuras.

A escola B organizou-se de forma diferente. Criou respostas para as situações actuais e conseguiu ter resultados positivos, que, todavia, ficaram aquém das expectativas no combate ao abandono, absentismo, indisciplina e sucesso

escolar. Na análise ao trabalho desenvolvido ficamos com dúvidas em relação à formação integral e futura dos alunos. Nesta escola não existe o GAPA nem o GAAF. O trabalho é desenvolvido por técnicos que tentam dar respostas aos problemas detectados e existe o gabinete de Acção Tutorial.

O meio social de origem dos alunos e os contextos familiares desprovidos de recursos económicos, sociais e culturais, não proporcionam à criança as bases necessárias, linguísticas e culturais, para um desempenho bem sucedido na escola. Os gabinetes devem ter como objectivo criar meios e apoios para combater as desigualdades, e apelarem à ligação entre a escola e a comunidade e à criação de parcerias.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Gabinete de Acção Tutorial, só por si, é insuficiente para ultrapassar os problemas detectados nas duas escolas e atingir os objectivos enunciados. Pensando no aluno como um ser psico-sócio-cultural que tem de ser trabalhado no todo, tem de se ir à raiz dos problemas. O trabalho tem que ser mais global. Por isso, propomos que se encontre enquadrado num projecto de natureza sócio-educativa, com o intuito de promover a integração escolar e contribuir para a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo. Um projecto com identidade, promotor do bem-estar e da realização dos projectos individuais e colectivos da comunidade, em que o aluno se reveja como elemento activo e actuante, para que sinta a escola como sua pertença e não apenas um sítio onde é obrigado a estar e com o qual não se identifica minimamente.

Não podemos falar num modelo de projecto acabado, pois, ao realizarmos um projecto, temos de ter em conta o meio onde a escola se insere, a realidade da escola, e os actores envolvidos.

Por isso, vamos apenas apontar alguns aspectos a ter em conta na construção dum projecto contra o abandono, o absentismo e o insucesso escolar:

1. Ser um projecto com um cariz formativo e social, e envolver projectos com a comunidade, desenvolvendo actos cívicos de solidariedade e entre-ajuda.
2. Envolver os encarregados de educação no projecto, tornando-os elementos activos nas actividades a realizar.
3. Atribuir aos professores envolvidos no projecto horas suficientes para o trabalho a realizar.
4. Formação dos professores tutores.
5. Reuniões semanais.
6. Avaliação periódica do trabalho desenvolvido, com reflexão conjunta de todos os participantes.

7. Criar uma via de contacto directa com alunos e/ou pais através do site da escola que possibilite marcações, esclarecimento de dúvidas e encaminhamento para páginas com informação válida.

**Assim, podemos sintetizar a nossa proposta de intervenção.**

#### **1. Ao nível do aluno**

- Implementação de metodologias mais activas e participativas, com recurso ao trabalho.
- Aplicação regular de programas estruturados de desenvolvimento de competências de autonomia e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.
- Envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e responsabilização pelo seu percurso escolar.
- Envolvimento dos alunos na auto-avaliação das aprendizagens e na monitorização do seu processo de aprendizagem e percurso escolar.
- Envolvimento dos alunos nas reflexões e decisões sobre a vida escolar e problemas que os afectem.
- Salas de estudo para trabalho e estudo voluntário com apoio de professores e de alunos mais velhos.
- Introdução de mecanismos de controlo assíduo e auto-regulado do processo de aprendizagem.
- Implementação de projectos de entreaajuda e outros do interesse dos alunos.
- Dinamização regular dos recreios com animação sócio-cultural; apetrechamento dos recreios e locais de lazer; apetrechamento e dinamização de centros de recursos e bibliotecas.
- Divulgação de boas práticas; atribuição de prémios de sucesso aos melhores trabalhos, ao esforço individual, etc.; valorização do trabalho individual e de grupo com sessões de divulgação abertas aos familiares dos alunos.

**Workshops / Acções de sensibilização e de reflexão para docentes do ensino regular:**

Igualdade de oportunidades / impacto das condições pessoais e ambientais adversas no processo de aprendizagem / desenvolvimento comunitário e coesão social / transdisciplinaridade e interdisciplinaridade / impacto das retenções no processo de aprendizagem e na motivação para as aprendizagens / identificação de dificuldades não específicas na aprendizagem / estratégias de mediação do processo de aprendizagem para a promoção da motivação extrínseca e intrínseca nos alunos, para a regulação dos comportamentos e para a auto-regulação do processo de aprendizagem dos alunos / temáticas da inclusão / formação em coaching para docentes / importância de processos de aprendizagem partilhados, numa perspectiva de supervisão colaborativa.

**Workshops / Acções de sensibilização e de reflexão para pessoal não docente** (administrativos e auxiliares de acção educativa / assistentes operacionais / técnicos especializados)

Conceito actual de comunidade educativa / gestão de conflitos e competências pessoais e sociais no relacionamento interpessoal / equipas de trabalho / problemáticas educativas contemporâneas / a actual função da escola / igualdade de oportunidades / impacto das condições pessoais e ambientais adversas no processo de aprendizagem / desenvolvimento comunitário e coesão social / temáticas da inclusão.

**Workshops para pais e encarregados de educação.**

Os temas poderão ser vários: "Saúde, Higiene e Alimentação", "Desenvolvimento Psicossocial da Criança em Idade Escolar" e "Monitorização Familiar e Estratégias Disciplinares" e um "Curso de Formação de Pais".

### **3. Ao nível da comunidade**

- Realização de eventos e encontros culturais, desportivos e recreativos com convite à comunidade.
- Desenvolvimento de projectos com e na comunidade.
- Articulação do trabalho das várias parcerias com vista à rentabilização de recursos e à eficácia das acções a desenvolver.
- Realização de acções de sensibilização para o desenvolvimento de competências parentais.
- Disponibilização técnica (e/ou encaminhamento) para acompanhamento das famílias com problemáticas de risco mais acentuadas.
- Dinamização local de projectos: culturais; desportivos; empreendedorismo.
- Convite formal aos pais e Encarregados de Educação para assistirem à apresentação de trabalhos realizados pelos seus educandos.
- Convite formal aos pais e Encarregados de educação para actividades dentro da escola.
- Eventos festivos e actividades que valorizem todas as culturas presentes na comunidade escolar e educativa.

#### **Metodologias:**

- Abordagem individual/em grupo, formal e/ou informal, com o objectivo de estabelecer uma relação de proximidade empática com os alunos.
- Trabalho concertado com os serviços de apoio especializado da escola.
- Trabalho em parceria com Instituições da Comunidade Escolar e Educativa.
- Apoio aos alunos e famílias a definirem projectos de vida.
- Sensibilizar os alunos e as suas famílias para a importância da escola na construção de um projecto de vida.
- Apoiar alunos e famílias na resolução dos problemas utilizando os seus próprios recursos e os recursos existentes na comunidade de forma a promover autonomia e uma verdadeira inserção social.

**Estratégias:**

- Visitas domiciliárias.
- Encaminhamento para entidades de Apoio Social.
- Trabalho em parceria com entidades de Apoio Social.
- Encaminhamento Técnico-Profissional.
- Acompanhamento em pátio.
- Atendimento ao aluno e sua própria família.
- Acompanhamento individual e/ou em grupo dos alunos.
- Trabalho directamente articulado com directores de turma e professores.
- Reunião com Associações de Pais.
- Acções de sensibilização aos pais acerca de determinadas temáticas.
- Acções de sensibilização aos alunos para as temáticas da inclusão.

**4. Professor-tutor**

Não cabe aos educadores definir o “caminho” mais indicado para os seus educandos, como nos diz o coaching, mas sim apoiá-los na construção do seu projecto.

Falar em sucesso educativo implica olhar o processo educativo segundo uma abordagem sistémica, em que o aluno, a escola, a família e a comunidade devem ser vistos como sistemas abertos e em interacção. O sucesso de todos e de cada um depende, assim, da comunicação e do diálogo que se estabelecem entre si, de forma a estabelecer uma rede de relações baseadas na cooperação, na co-responsabilidade, no trabalho conjunto, reflectido e participado.

Como ponto de chegada, pretende-se um processo de desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade de todos os sujeitos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, com o objectivo de desenvolver um trabalho concertado entre todos os agentes educativos, de forma a que este se possa traduzir no sucesso educativo do aluno. Afinal, e como refere Canário (2001), o aluno é a comunidade dentro da escola.

Consideramos que o professor-tutor deve ter as seguintes características:

1 – Ter equilíbrio e maturidade psíquica que permitam enfrentar adequadamente os diversos problemas e múltiplas pressões a que está sujeito num trabalho tão complexo com a acção tutorial.

2 – Possuir flexibilidade mental e emotiva, já que muitas vezes a carga emocional se torna muito pesada.

3 – Revelar abertura e disponibilidade para que consiga estabelecer empatia com o aluno a seu cargo.

4 - Ter facilidade em relacionar-se quer com os alunos, quer com as famílias.

5 – Acreditar nas capacidades do aluno a seu cargo para resolver os conflitos e o ajudar a evoluir adequadamente.

6 – Ter capacidade de negociar e mediar situações e conflitos.

7 – Ser coerente, flexível e persistente.

8 – Ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos.

9 – Criar pontes com a comunidade enquadrando, caso necessário, apoio externo.

### **Projectos:**

Somos a favor da existência de projectos, como os abaixo apontados:

Projecto de Mentoria “Uma mão para a solução”:

- Capacitar os mentores de competências básicas de ajuda.

- Apoiar jovens com dificuldades a diversos níveis no âmbito da escolaridade.
- Promover uma abordagem centrada nas necessidades individuais de cada aluno.

Projecto de Educação Parental “Conversas com Pais”:

- Partilhar experiências entre pais e técnicos.
- Ajudar os pais a conseguirem ensinar a resolver os problemas dos seus filhos, através do seu exemplo, melhorando a qualidade da comunicação e relacionamento na família.
- Criar uma rede de apoio/suporte aos pais e encarregados de educação. Tornar os pais cada vez mais confiantes de que ultrapassarão os desafios que a educação de crianças coloca a todos nós.
- Reflectir sobre as melhores maneiras de ultrapassar desafios.
- Dinamização de projectos relativos ao desenvolvimento de relações interpessoais assertivas (persuasão de comportamentos agressivos e conflituosos por parte dos alunos em contexto escolar).

**5 - Definimos como objectivos:**

- Fomentar nos alunos a consciência da relação direitos-deveres.
- Contribuir, de forma imparcial, para a resolução de conflitos decorrentes de situações de ensino-aprendizagem.
- Avaliar a pertinência de sugestões e críticas, elaborando as recomendações que delas decorrerem.
- Promover uma aprendizagem da convivência, no respeito por si e pelo outro.
- Desenvolver uma cultura assente nos valores da cidadania.

- Promover a inserção dos alunos na Comunidade escolar;
- Incrementar modalidades de apoio e/ou orientação escolar dos alunos;
- Promover a educação para a Saúde/ Cidadania;
- Promover a prática de atitudes e comportamentos positivos no seio da comunidade escolar.
- Promover o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o seu crescimento harmonioso e global;
- Fomentar uma relação de interacção entre os diversos agentes educativos, nomeadamente família-escola-comunidade.

É importante lembrar que as mudanças, em termos humanos, são sempre lentas e pouco visíveis a curto prazo. Não há qualquer solução que, de um dia para o outro, altere toda a escola e resolva todos os seus problemas. Mas, se todos pensarmos em melhorar a escola, também todos decerto seremos melhores e construiremos uma escola melhor.

“Cativar é criar laços”, como afirmou Saint-Exupéry, em *O Príncipezinho*. É por acreditarmos que os professores e técnicos são capazes, em conjunto, de cativar os nossos alunos mais problemáticos e que, por alguma razão, necessitam de ser ouvidos e apoiados, que realizamos este trabalho. Acreditamos que um projecto destes pode trazer resultados positivos aos alunos, à escola e à sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2004) *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. ME/MSST

AFONSO, N. G., (1994). *A reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em Análise Organizacional*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa in ALMEIDA, João Ferreira de (coord.). (1995) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade de Aberta

AINSCOW, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British journal of Special Education*, 27(2), 76-80.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, J. F. PINTO, J. M. (1995) *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ANNE, A. (2003). "Conceptualization et dissémination des bonnes pratiques en education: Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tires d'un project". In C. BRASLAVSKY, A. ANNE & M. PATIÑO (Eds.), *Developpement curriculaire et «bonne pratique» en education*. Genève: UNESCO

AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

BELL, J. (2002). *Como realizar um Projecto de investigação. Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, Ana, 1990, *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

BIKLEN, & BOGDAN (1994). *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOOTH, T., AINSCOW, M., & .(2002) Centre for Studies on Inclusive education

BOSKER, R. J., SCHEERENS, J. (1995) “Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BRUNET, L. (1995) “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CANÁRIO, R. (1992) “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local” in Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (1995) “Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE GONDOMAR - A Educação no Coração de Gondomar.

CASSIS, F. (2000) *O abandono escolar na Outurela: factores e percursos – um estudo exploratório*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa | Instituto de Educação.

COMISSÃO EUROPEIA (2005) *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, [online], Serviço das Publicações Oficiais da União Europeia, Luxemburgo. Editor da versão portuguesa: Gabinete da Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.

COSTA, A. M.(1998). *Projectos Escolas Inclusivas*(vol.11).Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CHIAVENATO, I. (2002). *Construção de talentos*. Campus Editora.

DUARTE, M. I. R. (2000) *Alunos e insucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

EURYDICE (1995) *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.

FREITAS, E. M. (2009). *As conseqüências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem*. Ceará: Universidade Gama Filho.

GARCIA, J. (1999). “Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva”. Curitiba: *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Nº 95, pp. 101-108, Jan/abr.

GOMES, M. do C. (2003). “Literexclusão na vida quotidiana”, in, *Sociologia Problemas e Práticas*, Nº. 41

GONÇALVES, D. (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Portofólio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas no Futuro Professor. Um Estudo de Caso*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Área da Supervisão), Universidade de Vigo, Ourense – texto policopiado

IGE, 2007, Relatório da Avaliação Externa das Escolas [online. Disponível: [www.ige.minedu.pt](http://www.ige.minedu.pt)]

INE, 2006, Anuário Estatístico da Região Norte [online], Lisboa

LIMA-RODRIGUES, L (2005). *Os pais, a escola e a Inclusão*. Jornal “ A Página da Educação”.(ano 14| nº143), p.16.

MATA, I. M. (2000) *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar* [Tese de Mestrado em Educação, Área de Formação de Professores]. Lisboa: Universidade de Lisboa.

MATOS, A. I. R. T. (1997) “Liderança, clima de escola e inovação: Interrelações etológicas” in *Actas do IV Congresso Português de Sociologia* [online. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta087.PDF>]. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

NÓVOA, A. (1995) “Para uma análise das instituições escolares”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OECD, 2007, *Education at a Glance 2007 – OECD Indicators* [online]  
OECD, PISA [online. Disponível em  
:http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\_Constitucionais/GC17/  
Ministerios/ME/Comunicacao/Outros\_Documentos/20050427\_ME\_Doc\_PISA.htm

OROSCO, L. (2006). *O novo perfil profissional*. São Paulo: Ed. São Paulo.

PÉREZ, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, M. A. L. dos S. R. (2004) *O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – contributos para a avaliação da sua eficácia na prevenção do abandono escolar* [Tese de Mestrado]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre

REBELO, M. (1996). *A construção social do desempenho escolar* [Tese de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional]. Lisboa: ISCTE.

ROSA, M. J. V. (2004) “Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: os Números do Recenseamento” in *As Bases da Educação, Actas de um Seminário realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, CNE-ME.

SALES, C., Quintas, C., Machado, H., & Faísca, L. (2005). *Absentismo escolar em Portugal: Uma avaliação sistémica*. (relatório não publicado).

SALES, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. INTERACÇÕES NO. 13, PP. 20-34. Lisboa

SCHNEIDER, L. (2002). *Psicopedagogia, Ludicidade e Processos de Ensinar e Aprender*. ULBRA – RS

VASCONCELOS, C. dos S. (2001). *Disciplina*. São Paulo: Libertad.

VALA, J. (1986). “A análise de conteúdo” in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 9ª ed.. Porto: Edições Afrontamento.

VALA, Jorge, 1997, “Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social” in Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro, *Psicologia Social*, 3.ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

### **Legislação**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série-A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005

Ministério da Educação, Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, Diário da República – I Série – N.º 186 de 26 de Setembro de 2007.

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio - Serviço de Psicologia e Orientação, com vista à realização de acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional, Diário da República – I Série – A, N.º 113 de 17 de Maio de 1991.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, Diário da República I Série-B, n.º. 199, de 29 de Agosto de 2000.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República I Série-A, n.º 102, de 4 de Maio de 1998.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, Diário da República I Série-B, n.º. 199, de 29 de Agosto de 2000.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 55.º, consigna autonomia em termos de política de escola e de definição de estratégias que permitam responder aos problemas e necessidades identificadas, Diário da República I Série-A, n.º. 102, de 4 de Maio de 1998.

- Despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, que cria os Cursos de Educação e Formação, Diário da República n.º 175, IIª Série, de 27 de Julho de 2003.

- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro - cria a possibilidade dos estabelecimentos de ensino assinarem contratos de autonomia com as Direcções Regionais de Educação, Diário da República n.º 186, Série I de 26 de Setembro de 2007.

**ANEXOS****Anexo I** - Linhas Orientadoras das entrevistas efectuadas aos Directores e aos Coordenadores da Acção Tutorial

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
A – Iniciação do Projecto de Acção Tutorial	- O que levou à criação do Projecto de Acção Tutorial
B – Diferenças do Projecto de Acção Tutorial com o Projecto GAAF	- Quais as principais diferenças no trabalho que é desenvolvido pelo G.A.T. e pelo G.A.A.F. - Quais os objectivos do G.A.T. e quais os objectivos do G.A.A.F. - Considera que algum destes gabinetes tem um trabalho mais favorável à formação integral do aluno?
C – Qual o tipo de alunos encaminhados	- Quais os alunos encaminhados para o G.A.T. -Quais os alunos encaminhados para o G.A.A.F.
D – Estratégias pedagógicas desenvolvidas	Qual o tipo de estatégias pedagógicas são desenvolvidas com os alunos integrados nestes gabinetes.
E – Avaliação ao trabalho desenvolvido para atingir os objectivos definidos	- Qual a avaliação do trabalho desenvolvido. - O trabalho desenvolvido é suficiente para os objectivos que pretendem atingir no trabalho com os alunos.
F – Percepção e reflexão dos resultados alcançados	- Os resultados obtidos são dependentes do trabalho realizado? - Os resultados obtidos respondem ao projecto educativo da escola
G – Desenvolvimento e formação profissional	- Os professores tem formação específica para o trabalho que desenvolvem. - Como são escolhidos os professores para o cargo que desempenham..

## **ANEXO II – Entrevista ao Director da Escola B**

### **P-O que levou à criação do Projecto de Acção Tutorial**

**R-** O que levou à criação do gabinete de acção tutorial foi a escola estar integrada no projecto TEIP e com o absentismo e abandono e a acessibilidade que se verificavam na escola, essencialmente por isso. Começou por ser inicialmente como um apoio a alguém que é tutorado, que é apadrinhado e depois ganhando contornos cada vez mais específicos de forma a tirar o aluno de abandono e do absentismo.

O P.A.T. começou por ser uma medida de escola, e depois foi alargada ao agrupamento, se falarmos de as horas que são atribuídas pela tutela ao agrupamento estas são insuficientes para dar resposta ao universo que temos de alunos, que provêm em parte deles de famílias carenciadas e de famílias com fracas expectativas em relação à escola e se estivessemos aqui a dizer que este projecto é um milagre, não o é de todo.

Dentro do nº de horas que nos dão e ainda o coordenador que nos atribuem melhoram substancialmente as coisas, consegue-se abranger o 1º ciclo e com as 42 horas que nos dão, conseguimos ter 42 professores tutores, apesar de parecer ter um largo expetito de cobertura que parece muito abrangente, resolve alguns problemas de facto mas há outros que não consegue resolver.

### **P- O P. A. T. existe como um projecto isolado ou está inserido em outro projecto mais alargado?**

**- Há diferenças nos objectivos a atingir no G.A.T. e no G.A.A.F.**

**R –** O professor tutor tem no seu horário meio bloco para estar com o aluno semanalmente, e depois tem mais meio bloco que dá para falar com o aluno, para trabalhar a outra parte onde pode falar do comportamento e aproveitamento, eu não sou a favor desta compartimentação mas a legislação é que nos diz para o fazer, mas o relevante aqui é que o professor para além da componente

comportamental e pedagógica, trabalha também a outra componente social e afectiva que normalmente, se calhar é descurável por muita gente principalmente pais e família e pessoas que não estão muito ligadas às questões da educação. É extremamente importante irmos falar com estes alunos a casa , levá-los ao cinema, ou terem um professor como um referencial a quem se pode dizer um segredo, com que pode partilhar dúvidas e ansiedades é extremamente importante e é aí que acho que a tutoria tem dado frutos, e isto porque trabalhamos com uma equipa multidisciplinar para resolver os problemas detectados. Em relação aos resultados escolares há alguns frutos mas não são os mais importantes.

**P- Quais são os alunos encaminhados para o G. A. T.**

**R** – Os alunos encaminhados para tutoria são os de abandono e absentismo escolar, os alunos que periodicamente tem mau comportamento ou instabilidade emocional ou qualquer outra razão que nos pareça ser necessário acompanhamento. Se os problemas são de outra natureza mais grave são accionados outros mecanismos, como seja o encaminhamento para a CPCJ.

Os alunos que acompanhamos são os de abandono, absentismo e com famílias desestruturadas. Que são alunos que dizem estar na escola porque são obrigados, se não, não estariam é aqui que o professor tutor tem um papel importante, canalizando-os para a escola e para as boas práticas, o que é fundamental para que estes alunos estejam na escola e num agrupamento como este.

**P- consegue-se combater o abandono e o absentismo com a A. T.**

**R** – Com a parte emocional e afectiva consegue-se, por isso é que o professor dá acompanhamento seguido ao longo dos anos ao mesmo aluno, de modo a conseguir-se criar laços afectivos e para que esse professor se torne uma referência para a vida e seja aquela pessoa a quem confia o que não faz com mais ninguém.

**P- Quais são as estratégias pedagógicas que se desenvolvem com os alunos que estão a ser acompanhados?**

**R** – À família é tudo explicado há uma concertação entre o director de turma e o professor tutor e entre estes e o coordenador da tutoria. Para que um aluno passe a ser acompanhado por um tutor é necessária a sua autorização.

Pretende-se que haja um complemento entre o trabalho do director de turma e o professor tutor. O encarregado de educação é informado passo a passo da situação do seu educando, ou vindo à escola ou através de telefonema ou carta. Quando há necessidade o coordenador da acção tutorial entra em acção sendo ele o interlocutor com o E. E.

**P – O trabalho é suficiente para os objetivos que a ação tutorial tem?**

**R** – Insuficiente, insuficiente, insuficiente é insuficiente e não tem a ver com o trabalho que tem sido feito. O que nós achamos é que é pouco no sentido em que sabendo nós das dificuldades que existem nesta área geográfica onde está inserido o agrupamento, sabendo do desemprego que graça nesta comunidade, sabendo dos estereótipos que estão associados a esta população às reduzidas expectativas para a escola, o que se pode dizer é que existem milagres mas não resolvem problemas de fundo.

**P- Quais os dados que interferem nos resultados alcançados?**

**R** - Os problemas são estruturais, se dissessemos que isto é um projecto que vai durar 15 ou 20 anos, em termos de política educativa que vai atravessar uma geração, aí a escola podia estruturar doutra forma dizendo--."nós comprometemo-nos em atingir esta meta...". Não existindo um projeto de médio e longo prazo...

Aquilo que é de bom é que possa não ser auto-sustentável, em termos do professor pode acabar por rondar em fracasso, aquilo que era muito bom pode dar em nada. Aqui se a expectativa for de ter resultados pode não dar em nada mas já existem indicadores que há melhorias em termos de abandono. Quando falamos de famílias ciganas que estão 6 meses aqui e depois vão embora, é difícil controlar estas movimentações sociais, chamar e trazer estes alunos à escola, por muito que um professor tutor se esforce por muita ligação que a escola tenha com

a família torna-se infrutífero e os resultados vão por água abaixo, mas mostram as estatísticas que o abandono e o absentismo baixaram e há uma ligeira melhoria em termos de resultados escolares. Relativamente à expectativa que temos sobre o P.A.T. é bom e não prescindimos dele, temos sempre solicitado o projeto para a escola pois em termos de resultados escolares apesar de um resultado minimalista é positivo.

**P- É exigida alguma formação específica aos professores tutores?**

**R** – Existem algumas dicas, principalmente para os professores que chegam de novo, verificando se o professor tem perfil ficando temporariamente a tutelar poderá receber algumas dicas sobre o que está no cardápio, será acompanhado passo a passo tentando controlar os passos que ele dá e ver os resultados escolares. A ligação com a família de forma que ele sinta que está a ser expionado no seu dia a dia e isso é algo que a maior parte dos professores com a tarimba que tem não precisa que lhe digam como se faz.

Quando se iniciou com a acção tutorial os professores fizeram uma formação dada pela DREN com o Dr. João Baldaia e a Margarida Rocha. Tem também um acompanhamento num trabalho conjunto com a equipa multidisciplinar que temos na escola, serviço de psicologia e orientação profissional com o professor de acção tutorial. Tínhamos 2 assistentes sociais, 1 educadora social e 1 terapeuta da fala, actualmente só temos 2 psicólogas, 1 educadora social e o coordenador de acção tutorial mais um elemento da direcção que acompanha todo o processo e quando verificamos que há algumas lacunas tentamos superá-las ou falando com alguém que é especialista ou então dominando nós o processo dando algumas dicas para o processo para que o processo seja controlando.

O professor tutor é escolhido pelo perfil e pela formação, a maior parte dos professores tutores são professores do quadro de forma a que possam dar continuidade ao acompanhamento que tenham iniciado. Sempre que possível são professores com formação e que acreditamos tem o perfil necessário.

### **Anexo III- Entrevista ao coordenador do P. A. T. da Escola B**

#### **P-O que levou à criação do Projecto de Acção Tutorial**

**R** – Quando vim para esta escola já existia P. A. T. surgiu à volta de 7 anos para um único aluno e um único professor, como esta experiência foi positiva no ano seguinte alargou-se para 5 casos e depois com a ajuda do professor João Baldaia da DREN alargou-se ao 5º e 6º ano e com a intervenção do coordenador no 1º ciclo que vai analisando os casos e vai intervindo, não existe aqui um professor tutor.

#### **P- O P. A. T. existe como um projecto isolado ou está inserido em outro projecto mais alargado?**

**- Há diferenças nos objectivos a atingir no G.A.T. e no G.A.A.F.**

**R** – Os alunos encaminhados para tutoria são os de abandono e absentismo escolar, os alunos que periodicamente tem mau comportamento ou instabilidade emocional ou qualquer outra razão que nos pareça ser necessário acompanhamento. Se os problemas são de outra natureza mais grave são accionados outros mecanismos, como seja o encaminhamento para a CPCJ.

GAPA já existiu apenas na escola secundária, mas apenas para alunos que tinham problemas disciplinares, estava lá alguém que os acompanhava apenas nesse momento.

Optamos pela Acção Tutorial, porque houve um grupo de professores que fez uma formação sobre tutoria com o professor João Baldaia e então aproveitamos a formação para arrancar progressivamente com a A: T.

#### **P- Quais são os alunos encaminhados para o G. A. T.**

**R-** Os alunos que acompanhamos são os de abandono, absentismo e com famílias desestruturadas. Que são alunos que dizem estar na escola porque são obrigados, se não, não estariam é aqui que o professor tutor tem um papel importante, canalizando-os para a escola e para as boas práticas, o que é fundamental para que estes alunos estejam na escola e num agrupamento como este.

Os alunos com quem vamos intervindo são os alunos que apresentam as problemáticas TEIP, abandono, absentismo e insucesso e também algumas vezes de comportamento, são estas as temáticas onde intervimos.

**P- Quais são as estratégias pedagógicas que se desenvolvem com os alunos que estão a ser acompanhados?**

**R –** À família é tudo explicado há uma concertação entre o director de turma e o professor tutor e entre estes e o coordenador da tutoria. Para que um aluno passe a ser acompanhado por um tutor é necessária a sua autorização.

Pretende-se que haja um complemento entre o trabalho do director de turma e o professor tutor. O encarregado de educação é informado passo a passo da situação do seu educando, ou vindo à escola ou através de telefonema ou carta. Quando há necessidade o coordenador da acção tutorial entra em acção sendo ele o interlocutor com o E. E.

**P – O trabalho é suficiente para os objetivos que a acção tutorial tem?**

**R-** A A. T. esta intima e em estreita ligação com a equipa técnica multidisciplinar, de acordo com os problemas detectados o aluno pode ser encaminhado para o S:P:O., há aqui todos os dias um intercâmbio entre P.T., D.T. e a equipa, há casos em que temos que intervir na família, principalmente as de origem cigana por causa do absentismo. Mas é difícil dizermos que o trabalho é suficiente.

Já tivemos um gabinete de apoio social – GAS- com 1 Educadora social e 2 Assistentes sociais, o que nos permitia fazer um acompanhamento social aos agregados familiares. Este ano houve diminuição dos recursos e as 2 assistentes sociais foram embora e ficamos apenas com a educadora social. Transformamos isto numa equipa técnica multidisciplinar com três valências:-SPO(serviço de psicologia e orientação); Acção tutorial; Acção Social

**. P- Quais os dados que interferem nos resultados alcançados?**

**R-** Os alunos encaminhados são acompanhados durante todo o ano, havendo alguns casos em que isso não acontece pelo aluno faltar reiteradamente à tutoria nessa altura passa outro aluno a usufruir desta, mas isto só acontece quando são esgotadas todas as diligências, falando com o aluno, com o E. E., tivemos 3 casos no 1º período e 2 no 2º período.

A tutoria começa com um contrato escrito entre aluno e P. T., depois do P. T. saber através de conversas com o aluno, com o D. T. e com a equipa S.P.O.e se inteirar da problemática do aluno faz um contrato com os objetivos a atingir para que este tenha maior sucesso.

A forma de o conseguirmos pode passar por apoios em termos de disciplina onde o P. T. domine melhor, métodos de estudo, organização dos cadernos diários e horário de estudo em casa, há um acompanhamento multifacetado, cada tutor combina com o aluno qual a actividade pedagógica a desenvolver.

No caso de comportamento o professor tutor deve fazer registos do comportamento durante a semana em termos do absentismo passa pelo controle da assiduidade e aqui também entra a outra componente da educação social, avisando a equipa para esta entrar em acção.

**P- É exigida alguma formação específica aos professores tutores?**

**R –** Quando se iniciou com a acção tutorial os professores fizeram uma formação dada pela DREN com o Dr.João Baldaia e a Margarida Rocha. Tem também um acompanhamento num trabalho conjunto com a equipa multidisciplinar que temos

na escola, serviço de psicologia e orientação profissional com o professor de acção tutorial. Tínhamos 2 assistentes sociais, 1 educadora social e 1 terapeuta da fala, atualmente só temos 2 psicólogas, 1 educadora social e o coordenador de acção tutorial mais um elemento da direcção que acompanha todo o processo equando verificamos que há algumas lacunas tentamos superá-las ou falando com alguém que é especialista ou então dominando nós o processo dando algumas dicas para o processo para que o processo seja controlando.

## **Anexo IV – Entrevista ao Director da Escola A**

### **P-O que levou à criação do Projecto de Acção Tutorial**

**R-** O Gaaf foi criado numa necessidade que a escola foi sentindo, nomeadamente ao nível das problemáticas, muitas delas muito complexas em que estavam alguns alunos e as próprias famílias, comportamentos na escola a nível social a nível da família que foram sendo conhecidos, essencialmente na génese está o absentismo pois toda a problemática traduz-se em absentismo, abandono e insucesso repetido e acumulado ao longo dos anos, tudo isto está ligado mas o abandono não é o 1º problema pois não temos níveis alarmantes de abandono.

**P- O P. A. T. existe como um projecto isolado ou está inserido em outro projecto mais alargado?**

**- Há diferenças nos objectivos a atingir no G.A.T. e no G.A.A.F.**

**R-** A diferença entre GAAF e Tutoria é que a tutoria está mais centrada num trabalho mais individual com o aluno, num acompanhamento para a responsabilização e o tutor é mais um conselheiro.

GAAF é mais alargada porque tem o trabalho com o aluno mas depois também tem uma perspectiva social envolve-se mais em projectos com a comunidade, com os grupos de alunos porque a tutoria é mais professor aluno, o GAAF é o grupo de alunos enquadrados com o professor de acordo com o projecto educativo da escola, desenvolvendo actos cívicos de solidariedade e entre ajuda.

Os alunos são enquadrados em várias actividades e também eles próprios desenvolvem actividades autónomas

**P- Quais são os alunos encaminhados para o G. A. T. e para o G.A.A.F.**

**R-** O tipo de alunos que são encaminhados, são os que apresentam níveis de absentismo, abandono e insucesso repetido preocupantes, uns são encaminhados

para o GAAF e dentro deste tem a acção tutoria para a resolução de problemas pontuais, depois há meninos que são colaboradores do GAAF, também têm algumas problemáticas sociais mas esta é uma forma de os enquadrar com os outros e de os responsabilizar, tendo uma função terapêutica.

**P- Quais são as estratégias pedagógicas que se desenvolvem com os alunos que estão a ser acompanhados?**

**R-** Cada caso é um caso, as crianças problemáticas, como é uma escola TEIP, temos várias opções, temos assistente social que também integra o GAAF, mas quando a problemática tem mais a ver com a parte social e é necessária ajuda à família ou resolução de problemas que têm a ver com a família, maus tratos, negligência, procura-se soluções em entidades externas à escola. A psicóloga dá outro tipo de apoio porque nem sempre só o professor consegue dar as respostas necessários aos problemas existentes, apesar de serem professores com experiência e perfil próprio para o cargo, por vezes não aguentam toda a carga deste gabinete há colegas que já pediram para sair pois é pesado trabalhar aqui.

**P – O trabalho é suficiente para os objetivos que a ação tutorial tem?**

**R-** Temos tido algum sucesso mas é um investimento que nem sempre se tem o retorno que esperamos, mas numa forma geral, e pelo empenhamento dos técnicos e dos professores tem vindo a dar frutos.

**P- Quais os dados que interferem nos resultados alcançados?**

**R-** Não é por se ter muitos recursos disponíveis que temos resultados, o sucesso está sobretudo nos recursos humanos, dedicação, sentido de responsabilização, uma certa missão que tem feito com que se tenha caminhado no sentido certo.

Sim, quando há acompanhamento à família e ao aluno todos trabalhando no mesmo sentido os resultados são melhores até porque há muitas famílias com grande falta de competências e nós todos temos que trabalhar, todos no mesmo sentido, trabalhando a família esta entende e valoriza mais a escola, é todo um ciclo que se fecha e é nesta área que temos que investir essencialmente.

**P- É exigida alguma formação específica aos professores tutores?**

**R-** Os P.T. não tem nenhuma formação específica, essencialmente é a experiência, o perfil e o trabalho que foram demonstrando ao longo dos anos como D.T. são esses que nos dão mais confiança. Temos procurado dar formação interna, convidando as pessoas a fazer pequenas palestras.

Em off foi dito que a chamada dos pais à escola para realização de actividades faz com que estes tenham uma leitura acerca da escola diferente e cria outra ligação e responsabilidade para com a escola, por isso temos actividades na escola que são realizadas por mães.

## **Anexo V- Entrevista à coordenadora do G. A. A. F. da Escola A**

### **P-O que levou à criação do Projecto de Acção Tutorial**

**R-** O GAAF existe há 5 ou 6 anos e surgiu porque havia muitas crianças com carências, no início foi para dar resposta aos alunos com problemas de comportamento desde que entrei passou a ter uma vertente social, não temos muito absentismo mas melhorou desde que se implementou a tutoria.

**P- O P. A. T. existe como um projecto isolado ou está inserido em outro projecto mais alargado?**

**- Há diferenças nos objectivos a atingir no G.A.T. e no G.A.A.F.**

**R-** Não faz sentido que haja tutoria sem GAAF nem GAAF sem tutoria, nós temos muitos alunos tutorados, este ano tivemos 62 ao todo, com toda a vertente social e as actividades inerentes ao gabinete, temos também o GAPA, gabinete que serve como apoio aos professores que estão com problemas de comportamento por parte de alunos estes encaminham-os para o GAPA, porque os problemas estão sempre ligados nunca é só problema de comportamento e como estamos muito virados para a parte social, já não faz sentido uma coisa sem as outras pois às vezes é por fraco rendimento apoiamos ensinando técnicas de estudo, mas outras vezes são outras as problemáticas e quando existem estas lacunas significa que em casa não há apoio familiar, daí ter que se trabalhar o todo.

**P- Quais são os alunos encaminhados para o G. A. T.**

**R-** Essencialmente são alunos com problemas de integração, com famílias desestruturadas que leva a que tenham uma percentagem grande de absentismo e insucesso escolar.

**P- Quais são as estratégias pedagógicas que se desenvolvem com os alunos que estão a ser acompanhados?**

**R-** Para além destas actividades de apoio individualizado para culminar lacunas temos actividades de formação integral do aluno que estão mencionadas no nosso projecto.

Este ano foi importante a actividade que fizemos “Energia com vida” onde recebemos um prémio de participação, envolveu muitos alunos incluindo os voluntários. Tivemos uma intervenção numa casa de etnia cigana pois este projecto constou de fazer um levantamento aos maiores problemas da zona, visto pelos alunos, eles descreveram como maiores problemas a pobreza e a fome, daí termos realizado uma série de actividades ao longo do ano para combater o problema, como actividades temos, o roupeiro onde existe roupa e calçado para fornecer a todos os necessitados que nos procuram, o que fazem diariamente, a distribuição de cabazes de natal pelas famílias mais carênciadas, o banco de livros e depois resolvemos intervir numa habitação numa família que vive aqui perto e que tem 4 filhos aqui na escola, não tinham portas nem janelas então encaminhamos os miúdos incluindo os que viviam nessa casa, pois estes miúdos são muito absencionistas para uma oficina de madeiras que é dado por um professor aqui da escola e eles realizaram as portas e as janelas indo a seguir colocá-las na casa. Foi uma forma de os chamar à escola e também tentar responsabilizar a família que é sempre a parte mais difícil mas não é um trabalho concluído é um trabalho a continuar.

**P – O trabalho é suficiente para os objetivos que a ação tutorial tem?**

**R-** Acho que estamos no bom caminho, a escola actual é muito exigente e os professores também tem os seus horários, mas penso que esta escola já não tem sentido sem o GAAF.

**P- Quais os dados que interferem nos resultados alcançados?**

**R-** O envolvimento de todos, é mais produtivo todo o trabalho quando a família também está envolvida para isso é necessário responsabilizá-los para isso são feitas reuniões com os E.E.

**P- É exigida alguma formação específica aos professores tutores?**

**R-** Não é exigida nenhuma formação específica aos professores, é mais o perfil e o trabalho demonstrado portanto não é exigida qualquer formação, eu faço muitas e tento passar os conhecimentos adquiridos às colegas em reuniões ou pequenas palestras, os centros de formação não disponibilizam nenhum tipo de formação na área e era muito importante que houvesse.

## **Anexo VI – Projecto GAAF - Plano de Acção Tutorial da Escola A**

### **ENQUADRAMENTO**

O nosso Agrupamento está inserido numa zona onde a grande maioria dos encarregados de educação se caracteriza por um baixo nível de escolaridade e cultura, apresentando carências económicas que se traduzem por uma elevada percentagem de alunos subsidiados. Acresce o facto de frequentemente se detectarem situações de desagregação familiar a que não são estranhos casos de alcoolismo, toxicodependência e pequena criminalidade.

Contando com Associação de Pais e Encarregados de Educação atenta e empenhada na vida das escolas, torna-se porém difícil conseguir a cooperação da maioria dos encarregados de educação que, apesar de manifestarem um crescente envolvimento pela vida escolar dos seus educandos, continuam alheios a outras solicitações quando estas não lhes dizem directamente respeito.

Segundo um estudo da Rede Social do Município de Gondomar, a exclusão em relação ao sistema educativo tem-se traduzido em baixos níveis de escolaridade e, paralelamente, em insucesso e abandono escolar precoce. Esta situação tem sido visível nos anos lectivos anteriores onde se registou um elevado número de retenções por falta de assiduidade bem como de abandono escolar apesar dos esforços desenvolvidos junto das famílias e das entidades competentes (CPCJ de Gondomar, GNR de Fânzeres, Segurança Social), as quais também se defrontam com limitações para procederem a um trabalho eficaz de (re) integração desses alunos e respectivas famílias.

Integramos a Comissão Social de Freguesia, sendo parceiro activo e presente em todas as iniciativas promovidas. Com esta parceria muito se tem conquistado ao nível da articulação dos diferentes intervenientes da comunidade local, em prol dos alunos.

Para fazer face a esta contextualização, o Agrupamento aderiu em 2006 ao Projecto TEIP, apresentando acções diversificadas de combate ao insucesso, absentismo e abandono escolares, bem como intervenção ao nível do tecido social. Para tal, apostou na abertura de cursos de Educação e Formação de

Adultos (EFA), assim como sessões de sensibilização no domínio das competências parentais. Desta forma, encontraram-se algumas soluções conducentes ao sucesso educativo de um número cada vez mais elevado de alunos que apresentam problemáticas diversas.

Conscientes desta situação, já antes da integração no Projecto TEIP, e no sentido de travar esta tendência negativa e os seus efeitos a longo prazo, surge no ano lectivo de 2005 - 2006 o **Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família**.

Pretende-se assim, desenvolver um projecto dinâmico capaz de criar o “**gosto de estar na escola**” e contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos, particularmente daqueles que se encontram em situações de exclusão social e escolar.

Sabendo que o Dec. Regulamentar 10/99 de 21.07.99 enquadra no seu artº 10º a figura de professor tutor, este Gabinete responde a esta exigência uma vez que prevê esta figura assim como toda a acção tutorial vista como uma dinâmica diferentes actores (professores, alunos, Enc. Educação) com diferentes graus de implicação de forma a resolver dificuldades com vista a promover o sucesso educativo e a fomentar os valores éticos e morais de modo a favorecer a formação integral dos alunos.

#### **GAAF – GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA**

<b>MISSÃO</b>	Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/ jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social
<b>OBJECTIVOS GERAIS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevenir situações de risco e reforçar os factores sociais de protecção.</li> <li>2. Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes família / escola/ comunidade como agentes participantes no processo de desenvolvimento sócio-educativo .</li> <li>3. Promover condições psico-socio-emocionais que contribuam para a consolidação do sucesso escolar da criança/ jovem</li> </ol>

<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<p>1.1 Prevenir e minimizar situações de abandono escolar;</p> <p>1.2 Prevenir e minimizar situações de absentismo escolar;</p> <p>1.3 Prevenir e minimizar situações de violência escolar;</p> <p>1.4 Prevenir e minimizar situações que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/ jovem;</p> <p>1.5 Prevenir e minimizar situações de comportamentos desviantes;</p> <p>1.6 Gerir conflitos e resolver problemas quotidianos dos alunos;</p> <p>2.1 Participar e colaborar com a Rede de Apoio Social local (Equipas RSI, CSF de Fânzeres, Conferência Vicentina; CPCJ de Gondomar e outras instituições);</p> <p>2.2 Promover o envolvimento parental no percurso escolar do aluno;</p> <p>2.3 Identificar e apoiar famílias desfavorecidas;</p> <p>2.4 Fomentar o trabalho articulado entre serviços da comunidade escolar (SEAE e estruturas intermédias);</p> <p>3.1 Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno;</p> <p>3.2 Contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança/ jovem, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades.</p>
<b>Metodologias</b>	<p>Abordagem e acompanhamento à criança/ jovem, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma (deslocação ao recreio e/ou sala de alunos; ao domicílio do aluno);</p> <p>Abordagem e acompanhamento à família, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança com a mesma;</p> <p>Articulação directa e permanente com professores e elementos da comunidade educativa;</p> <p>Trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio.</p>
<b>Estratégias</b>	<b>Aluno</b>

	<p>Acção tutorial;  Atendimento permanente ao aluno;  Acompanhamento individualizado e em grupo;  Apoio psicopedagógico;  Criação de grupos de alunos "Voluntários do GAAF";  Criação e dinamização da "Caixa de Perguntas" ;</p> <p><b>Família</b>  Atendimento ao encarregado de educação/ família;  Intervenção/apoio à família e ao aluno de combate à exclusão social;  Apoio social a famílias (Situações pontuais);  Visitas domiciliárias.</p> <p><b>Escola</b>  Trabalho concertado com directores de turma e professores;  Trabalho articulado com serviços internos;  Reuniões com delegados e subdelegados de turma;  Trabalho em parceria com entidades de apoio;  Reuniões com grupo de professores tutores;</p> <p><b>Comunidade</b>  Representação da Coordenadora na CPCJ, na qualidade de Mediadora Educativa.</p>
<b>Actividades</b>	<p>Criação da figura do Professor tutor;  Sessões de sensibilização e esclarecimento sobre diversas temáticas;  Aplicação de Programas de Competências Pessoais e Sociais;  Promoção e desenvolvimento de actividades extra-curriculares;  Promoção e desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas na escola;  Recepção e integração dos alunos provenientes do Jardim-de-Infância, do 1º ciclo do ensino básico e de outras instituições de ensino;  Promoção do papel representativo do aluno como agente dinâmico/activo da Escola com a mobilização dos alunos "Voluntários do GAAF";</p>

<b>Instrumentos</b>	<b>Instrumentos de Registo e de Avaliação</b> Proposta de Encaminhamento. Termo de Autorização para acompanhamento. Plano de Acção tutorial. Ficha de Registo de Contactos. Ficha de Registo de Intervenção. Ficha de Registo de Reuniões (equipa, parceiros, avaliação de casos). Grelha de avaliação Intermédia e final do Plano de Acção Tutorial feita pelo Professor Tutor, pelo Director de Turma e pelo aluno tutorado. Questionários.
---------------------	---

Neste contexto, o GAAF propõe o seguinte plano de acção tutorial.

### **PLANO DE ACÇÃO TUTORIAL**

#### **Objectivos gerais**

- promover o exercício efectivo da acção tutorial;
- constituir uma equipa multidisciplinar na escola, com representação na Rede Social e outros parceiros.

#### **Definição do público-alvo**

A realização do diagnóstico da situação escolar do aluno permite encontrar razões que expliquem os resultados insatisfatórios e identificar factores extra-escolares que possam intervir no aproveitamento escolar com vista a definir o público - alvo.

As situações consideradas para definir e identificar o público - alvo são as seguintes:

Absentismo / risco de abandono escolar

Retenções

Baixo rendimento escolar

Dificuldades de aprendizagem

Falta de motivação

Problemas de integração escolar

Dificuldades de relacionamento com os diferentes membros da comunidade escolar

Dificuldades de comunicação

Incumprimento de regras

Problemas comportamentais

Ambiente familiar desestruturado

Indicação médica

Para detectar e acompanhar devidamente estas situações, foram elaboradas diversas fichas a ser utilizadas pelos diferentes agentes educativos, nomeadamente:

**Proposta de Inclusão no Plano de Acção Tutorial** – a ser entregue pelo Director de Turma à Coordenadora do GAAF, sempre que for considerada necessária a intervenção do Gabinete.

**Plano Individual de Acção Tutorial** – traçado pelo Professor Tutor.

**Contrato de Comportamento** – Assinada pelo aluno na presença do professor tutor, como estratégia para o aluno corrigir o seu comportamento.

**Ficha Individual de Registo de Intervenção** – preenchida pelo professor -tutor e que permite registar todas as sessões realizadas com o aluno.

**Ficha Individual de Registo de Acompanhamento** – onde o professor--tutor regista os contactos realizados (Director de Turma, professores do Conselho de Turma, Encarregado de Educação ou outros parceiros).

**Ficha de Avaliação Intermédio do PAT** - onde o professor tutor avalia o PAT no final de cada período.

**Ficha de Avaliação Intermédia do PAT**- feita pelo Director de Turma e Conselho de Turma no final de cada período.

**Ficha de Auto-Avaliação feita pelo aluno tutorado** – preenchida pelo aluno no final de cada período.

**Ficha de Avaliação Final do PAT**– preenchida pelo professor - tutor, onde é feito um balanço final de toda a intervenção realizada.

**Ficha de Avaliação Final do PAT** - preenchida pelo Director de Turma/Conselho de Turma, onde é feito um balanço final de toda a intervenção realizada.

O tempo de acompanhamento tutorial por aluno será determinado em função das necessidades avaliadas pelo professor tutor e pelo Director de Turma.

#### **Características do professor - tutor**

O GAAF tem tentado escolher criteriosamente os professores – tutores, visto que depende muito deles o sucesso na inclusão destes alunos mais problemáticos.

Não basta um professor querer ser professor tutor, a sua designação, pela Directora deverá ter em conta os seguintes aspectos:

#### **1. Perfil**

1 – Ter equilíbrio e maturidade psíquica que permitam enfrentar adequadamente os diversos problemas e múltiplas pressões a que se está sujeito num trabalho tão complexo com a acção tutorial.

2 – Possuir flexibilidade mental e emotiva, já que muitas vezes a carga emocional se torna muito pesada.

3 – Revelar abertura e disponibilidade para que consiga estabelecer empatia com o aluno a seu cargo.

4 - Ter facilidade em relacionar-se quer com os alunos, quer com as famílias

5 – Acreditar nas capacidades do aluno a seu cargo para resolver os conflitos e o ajudar a evoluir adequadamente.

6 – Ter capacidade de negociar e mediar situações e conflitos

7 – Ser coerente, flexível e persistente

8 – Ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos

9 – Criar pontes com a comunidade enquadrando, caso necessário, apoio externo.

#### **2. Funções do professor tutor**

- a) Acompanhar de forma individualizada o processo educativo de um grupo restrito de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.
- b) Facilitar a integração dos alunos na escola e na turma fomentando a sua participação nas diversas actividades.
- c) Contribuir para o sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar, conforme previsto no Projecto Educativo da Escola.
- d) Aconselhar e orientar no estudo e nas tarefas escolares.
  
- e) Atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos para propor, sempre que necessário, adaptações curriculares, em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo.
- f) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas.
- g) Esclarecer os alunos sobre as suas possibilidades educativas e os percursos de educação e formação disponíveis.
- h) Ensinar os alunos a expressarem-se, a definirem objectivos pessoais, a auto avaliarem-se de forma realista e a serem capazes de valorizar e elogiar os outros.
- i) Trabalhar de modo mais directo e personalizado com os alunos que manifestem um baixo nível de auto estima ou dificuldade em atingirem os objectivos definidos.
- j) Aplicar questionários/outras metodologias de análise que propiciem um conhecimento aprofundado das características próprias dos alunos:
  - dados pessoais e familiares;
  - dados relevantes sobre a sua história escolar e familiar;
  - características pessoais (interesses, motivações, «estilo» de aprendizagem, adaptação familiar e social, integração no grupo-turma);
  - problemas e inquietudes;
  - necessidades educativas.
- k) Implicar os docentes das disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades em actividades de apoio à recuperação.

l) Implicar os pais/encarregados de educação (em colaboração com o DT) em actividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos.

m) Desenvolver a acção de tutoria de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo (SEAE).

n) Elaborar relatórios periódicos (um por período) sobre os resultados da acção de tutoria, a serem entregues ao Conselho de Turma. Os relatórios devem ser elaborados numa linguagem clara e sem tecnicismos.

### 3. Actividades

O desempenho das funções anteriormente mencionadas implica três níveis de actividades/relacionamentos:

- a) com os alunos,
- b) com os docentes da(s) turma(s)
- c) com os pais/encarregados de educação

<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Explicar as funções e tarefas da tutoria, dando aos alunos a oportunidade de participarem na programação de actividades e de exporem os seus pontos de vista sobre questões que lhe digam respeito.</li> <li>☒ Manter entrevistas individuais com os alunos (informativas, orientadoras, ...), sempre que necessário.</li> <li>☒ Aplicar questionários/outras metodologias de análise para diagnosticar as características próprias dos alunos.</li> <li>☒ Estimular e orientar os alunos para que exponham as suas necessidades, expectativas, problemas e dificuldades.</li> <li>☒ Aprofundar o conhecimento das atitudes, interesses e motivações dos alunos para os ajudar na tomada de decisões sobre as suas opções educativas e/ou profissionais.</li> <li>☒ Promover e coordenar actividades em colaboração com os Directores de Turma, os professores e os SEAE que fomentem a</li> </ul>
---------------	---

	convivência, a integração e a participação dos alunos na vida da escola e no meio
<b>Docentes</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Preparar um Plano de Acção Tutorial (PAT) <input checked="" type="checkbox"/> Transmitir ao DT e aos professores, caso necessário, todas as informações sobre os alunos que lhes possam ser úteis no exercício das suas funções. <input checked="" type="checkbox"/> Colaborar com os Directores de Turma e os restantes tutores, sobretudo com os do mesmo ciclo, no momento de definir e rever objectivos, preparar materiais e coordenar o uso dos meios disponíveis.
<b>Pais/encarregados de educação</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Explicar as funções e tarefas da tutoria, solicitando aos pais/encarregados de educação para participarem na programação de actividades e exporem os seus pontos de vista. <input checked="" type="checkbox"/> Promover/Obter a colaboração dos pais/encarregados de educação em relação ao trabalho pessoal dos seus educandos, organização do tempo de estudo em casa, do tempo livre e de descanso. <input checked="" type="checkbox"/> Reunir com os pais/encarregados de educação quando o solicitarem ou quando o tutor considerar necessário, de forma a antecipar a resolução de situações de inadaptação ou de insucesso. <input checked="" type="checkbox"/> Coordenar grupos de debate sobre temas de interesse para os pais/encarregados de educação, com a colaboração dos SEAE.

#### 4. Núcleo de professores tutores

##### 4.1 Composição

- O Núcleo de Professores Tutores é composto pelo conjunto dos Professores Tutores (2º e 3º ciclos)
- A lista dos Professores Tutores que compõem o Núcleo de Professores Tutores será actualizada anualmente.
- O Núcleo de Professores Tutores é presidido pelo Coordenador do GAAF

#### **4.2 Competências**

Assegurar a articulação e normalização de procedimentos a adoptar na tutoria

- Identificar necessidades de formação no âmbito da tutoria
- Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos tutores e a outros docentes da escola.
- Propor e planificar formas de actuação junto de alunos, pais e encarregados de educação, professores e outras entidades.

#### **4.3 Funcionamento**

O Núcleo de Professores Tutores reúne, em local a designar, em **reunião ordinária**, no início do ano lectivo e no fim de cada período, e, em **reunião extraordinária**, sempre que necessário. Podem, ainda, realizar-se **reuniões sectoriais** dos Professores Tutores de cada ciclo de escolaridade para analisar problemas específicos.

As reuniões anteriormente referidas têm a **duração máxima de duas horas**. No caso da ordem de trabalhos não ser cumprida no tempo previsto, os elementos presentes decidirão: prolongar a sua duração ou marcar nova reunião imediatamente, ficando dispensada a sua convocatória.

#### **Convocatórias**

As convocatórias das reuniões ordinárias e extraordinárias serão afixadas no placard dos Professores Tutores, com a antecedência de 48 horas. Das convocatórias devem constar a Ordem de Trabalhos.

#### **Actas**

As reuniões serão secretariadas, rotativamente, pelos Professores Tutores. As actas serão registadas em impresso próprio e arquivadas no respectivo dossier, depois de lidas e aprovadas.

#### **5. Coordenador dos professores tutores**

O coordenador dos professores tutores, também coordenador do GAAF, é designado pela Directora, pelo período de um ano lectivo, considerando a sua competência em orientação educativa ou coordenação pedagógica.

Compete ao coordenador dos professores tutores:

- divulgar, junto dos professores tutores, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências;
- convocar, coordenar e presidir às reuniões do Núcleo de Professores Tutores;
- planificar, em colaboração com o Núcleo de Professores Tutores, as actividades a desenvolver anualmente;
- apoiar os professores tutores na elaboração dos PAT (Planos de Acção Tutorial);
- monitorizar a aplicação dos PAT (Planos de Acção Tutorial);
- apresentar à Directora um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

#### **6. Tempo atribuído à acção de tutoria**

A distribuição da carga lectiva ao professor tutor é da responsabilidade da Directora do Agrupamento.

#### **7. Plano de Acção Tutorial (PAT)**

É parte integrante do Projecto Curricular de Turma.

O Conselho Pedagógico aprova as directrizes gerais e os critérios de elaboração, definidos pelo GAAF.

Os professores tutores procedem à sua elaboração, bem como à sua divulgação e discussão em Conselho de Turma.

O Coordenador dos Professores Tutores monitoriza a implementação.

O Plano de Acção Tutorial é um instrumento onde se clarifica:

- os critérios e procedimentos para a organização e funcionamento da tutoria;
- as linhas de actuação que o tutor desenvolve com os alunos e respectivas famílias;

- a equipa educativa implicada;
- as medidas para manter uma comunicação eficaz com as famílias, quer com vista ao intercâmbio de informações sobre aspectos relevantes para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, quer para orientá-los e promover a sua cooperação;
- as actividades a realizar com os alunos.

O Plano de Acção Tutorial deve ainda contemplar os elementos em anexo. (**VER QUADRO PROGRAMA**).

### **8. Avaliação do Programa Tutorial Individual**

Realizada pelo:

- 1. Tutor** – através de relatório;
- 2. Aluno tutorado** – através do preenchimento de uma ficha para o efeito;
- 3. Director de turma** – através de relatório onde tenha em consideração:
  - Alteração de comportamentos;
  - Participação nos trabalhos escolares e extra-curriculares;
  - Grau de consecução dos objectivos do programa;
  - Propostas de reformulação;
  - Alteração na assiduidade.

Este relatório terá por base informação prestada pelo Conselho de Turma e até os Encarregados de Educação, se as houver.

### **Avaliação do Projecto de Tutoria**

Realizada pelo(a):

- 1. Equipa de Tutores** – através de um relatório que será enviado para análise ao Conselho Pedagógico
- 2. Conselho Pedagógico** – Fará a análise do projecto tendo em conta:
  - Alinhamento com o Projecto Educativo;
  - Análise das propostas de intervenção;

Avaliação dos resultados

Reformulado em Setembro 2009

**Anexo VII – Projecto G.A.T. - Plano de Acção Tutorial da Escola B****REGIMENTO DA ACÇÃO TUTORIAL**

O Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho de 1999 enquadra no seu artigo 10º. a figura do Professor Tutor, remetendo para o Regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino a definição de outras competências consideradas pertinentes.

Assim sendo, nos Planos de Acção Tutorial (PAT), a acção de Tutoria deve ser entendida como uma acção dinâmica colaborativa em que intervêm diferentes actores (alunos, docentes, encarregados de educação e outros especialistas) com diferentes graus de implicação, de forma a resolver dificuldades de aprendizagem dos alunos, de facilitar a sua integração na escola e nos grupos-turma e de atenuar eventuais situações de conflito.

**Os alicerces desta acção de Tutoria são:**

- Capacitação – preparar os alunos para a sua própria auto-orientação e induzi-los, de forma progressiva, a criarem uma atitude para a tomada de decisões fundamentais e responsáveis sobre o presente e o futuro, quer na escola quer na vida social e profissional;
- Continuidade – ser disponibilizada aos alunos ao longo dos diferentes níveis de escolaridade;
- Educação – é tão importante a instrução dos alunos como a sua educação;

- Implicação – dos diferentes actores, nomeadamente, família, especialistas, comunidade e instituições que intervêm no processo educativo;
- Individualidade \_ atender às características específicas de cada aluno.

**Este Projecto tem como público-alvo alunos com o seguinte perfil:**

- Alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Alunos absentistas e/ou em risco escolar;
- Alunos com problemas comportamentais dentro e fora da sala de aula;
- Alunos com dificuldades de integração.

O tempo de acompanhamento tutorial por aluno será determinado em função das necessidades avaliadas pelo Professor Tutor.

## 1 - OBJECTIVOS

Pretende-se um outro protagonismo da escola capaz de dar respostas à multiplicidade de situações económicas, sociais e culturais desfavoráveis.

Estas, colocam à Escola, inevitavelmente, novos desafios.

Assim, são objectivos inerentes ao plano:

- Valorizar a coesão social e solidariedade;
- Fomentar hábitos de vida activa e estilos de vida saudáveis;
- Garantir mais segurança e um clima favorável ao sucesso educativo;
- Combater desigualdade de oportunidades;
- Combater o abandono e o insucesso escolares;

- Facilitar encaminhamentos diversificados e apropriados;
- Promover/favorecer a resolução de problemas pessoais e de integração dos alunos.

## 2 – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

### 2.1. – Perfil/Funções e Acção a Desenvolver pelo Professor Tutor

A figura do Professor Tutor deve ser entendida como a de um profissional que conhecendo bem os currículos e as opções dos alunos e das suas famílias, promove as acções necessárias para ajustar posições e expectativas.

A sua designação pela Direcção Executiva deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- Ser docente profissionalizado;
- Ter facilidade em relacionar-se nomeadamente com os alunos e respectivas famílias;
- Ter capacidade de negociar e mediar em diferentes situações e conflitos;
- Ter capacidade de trabalhar em equipa;
- Ser coerente, flexível e persistente;
- Conhecer em profundidade as competências do aluno;
- Ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos;

- Capaz de criar um clima de interacção em que os alunos se sintam livres para se expressarem;
- Capaz de criar pontes com a comunidade enquadrando, se necessário, apoio externo.

## 2.2 – Funções do Professor Tutor

- Acompanhar de forma individualizada o processo educativo dos alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar;
- Facilitar a integração dos alunos na escola e na turma fomentando a sua participação nas diversas actividades;
- Aconselhar e orientar no estudo e nas tarefas escolares;
- Atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos para propor, sempre que necessário, adaptações curriculares, em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo;
- Atender às adaptações curriculares, individuais ou de grupo, que o Conselho de Turma ou os serviços especializados de apoio educativo considerarem pertinentes;
- Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- Esclarecer os alunos sobre o mundo laboral e os procedimentos de acesso ao mesmo, promovendo atitudes de empreendedorismo;
- Ensinar os alunos a expressarem-se, a definirem objectivos pessoais, a auto avaliarem-se de forma realista e a serem capazes de valorizar e elogiar os outros;

- Facilitar a cooperação educativa entre os docentes da(s) turma(s) e os Pais/Encarregados de Educação dos alunos;
- Implicar os docentes das disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades em actividades de apoio à recuperação;
  
- Implicar os Pais/Encarregados de Educação em actividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos;
- Informar, sempre que solicitado, os Pais/Encarregados de Educação, o Conselho de Turma e os alunos sobre as actividades desenvolvidas e o concomitante rendimento;
- Elaborar relatórios periódicos (um por período) sobre os resultados da acção de tutoria, a serem colocados no dossier do aluno de forma a poderem ser consultados pelos órgãos que o solicitarem;
- Manter actualizado o dossier do aluno com os objectivos da Acção Tutorial para esse aluno, relatórios acima referidos, síntese das sessões realizadas com o aluno e outros documentos considerados pertinentes.

### 2.3 – Actividades do Professor Tutor

O desempenho das funções anteriormente enumeradas implica quatro níveis de actividades/relacionamentos:

- Com os alunos;
- com os docentes da(s) turma(s);
- com os Pais/Encarregados de Educação;
- com os técnicos.

### 2.3.1 – Actividades com os Alunos

- Explicar as funções e tarefas da Tutoria, dando aos alunos a oportunidade de participarem na programação de actividades e de exporem os seus pontos de vista sobre questões que digam respeito ao grupo;
- Aplicar questionários/outras metodologias de análise para diagnosticar as características próprias dos alunos, de forma a conhecer a situação de cada aluno;
- Realizar entrevistas individuais com os alunos (informativas, orientadoras, ...), sempre que necessário;
- Estimular e orientar os alunos para que se exponham as suas necessidades, expectativas, problemas e dificuldades;
- Preparar com os alunos as provas de avaliação nas disciplinas em que revelem mais dificuldades e comentar e tomar decisões após os resultados das mesmas;
- Aprofundar o conhecimento das atitudes, interesses e motivações dos alunos para os ajudar na tomada de decisões sobre as suas opções educativas e/ou profissionais;
- Promover e coordenar actividades em colaboração com os Directores de Turma, os Professores e os Serviços Especializados de apoio educativo que fomentem a convivência, a integração e a participação dos alunos na vida da escola e no meio, nomeadamente:

- actividades para “ensinar a ser pessoa” (jogos sociais, de papéis,...);
- actividades para “ensinar a pensar” (técnicas de estudo, resolução de problemas, melhoria da memória,...);
- actividades para “ensinar a conviver” (dinâmicas de grupo, mesas redondas, jogo de papéis,...);
- actividades para “ensinar a comportar-se” (relaxação, concentração, pensar em voz alta,...);
- actividades para “ensinar a decidir” (auto conhecimento, informação profissional, programas de orientação vocacional,...).

### 2.3.2 – Actividades com os Professores

- Implicar, quando pertinente, os professores das disciplinas em que os alunos revelam mais dificuldades na identificação de aspectos específicos e prioritários a que o Tutor deverá atender;
- Adquirir uma visão global sobre a programação, objectivos e aspectos metodológicos das diferentes disciplinas/áreas disciplinares;
- Transmitir aos Professores todas as informações sobre os alunos que lhes possam ser úteis no exercício da função docente;
- Colaborar com os Directores de Turma e os restantes Tutores, sobretudo com os do mesmo ciclo, no momento de definir e rever objectivos, preparar materiais e coordenar o uso dos meios disponíveis.

### 2.3.3 – Actividades com os Pais/Encarregados de Educação

- Explicar as funções e tarefas da Tutoria, solicitando aos Pais/Encarregados de Educação o envolvimento na consecução dos objectivos definidos;
- Reunir com os Pais/Encarregados de Educação quando o solicitarem ou quando o Tutor considerar necessário, de forma a antecipar a resolução de situações de inadaptação ou de insucesso;
- Identificar temas de interesse para os Pais/Encarregados de Educação com a colaboração dos serviços especializados de apoio educativo, com vista à realização de grupos de debate.

### 2.3.4 – Técnicos

- Analisar e definir estratégias e metodologias de acção com vista à resolução das situações mais complexas e/ou que envolvam o encaminhamento para outras instituições.

## 3 – CONSELHO DE TUTORES

### 3.1 – Composição

O Conselho de Professores Tutores é composto pelo conjunto dos Professores Tutores do Ensino Básico e Serviço de Psicologia e Orientação.

O Conselho de Professores Tutores do Ensino Básico é presidido pelo Coordenador do Projecto de Acção Tutorial a quem compete:

- assegurar a articulação e normalização de procedimentos a adoptar na Tutoria;
- identificar necessidades de formação no âmbito da Tutoria;
- conceber e desencadear mecanismos de apoio aos Tutores e a outros docentes da escola;
- propor e planificar formas de actuação junto de Alunos, Pais e Encarregados de Educação, Professores e outras Entidades.

### 3.2 – Funcionamento

O Conselho de Professores Tutores reúne, em local a designar, em reunião ordinária, no início do ano lectivo e uma vez por período, e, em reunião extraordinária, sempre que necessário. Podem, ainda, realizar-se as reuniões sectoriais dos Professores Tutores para analisar problemas específicos.

### 3.3 – Tempo Atribuído à Acção Tutorial

Os tempos lectivos a atribuir ao cargo de Professor Tutor serão definidas anualmente pelo Director em função das necessidades dos alunos.

O número de tempos lectivos de Tutoria atribuídas a cada aluno deverá ser determinada caso a caso.

O período de tempo de acompanhamento será determinado em função das necessidades avaliadas pelo professor Tutor e o Conselho de Turma.

Um Professor Tutor poderá tutorar mais do que um aluno.

Os tempos atribuídos ao Coordenador dos Professores Tutores correspondem a dois blocos de noventa minutos.

#### 4 – COORDENADOR DOS PROFESSORES TUTORES

O Coordenador dos Professores Tutores é nomeado pelo Director, pelo período de um ano lectivo, considerando a sua competência em orientação educativa ou coordenação pedagógica.

Compete ao Coordenador dos Professores Tutores:

- Divulgar, junto dos Professores Tutores toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências;
- Convocar, coordenar e presidir às reuniões do Conselho de Professores Tutores;
- Planificar, em colaboração com o Conselho de Professores Tutores, as actividades a desenvolver anualmente;
- Apresentar ao Director um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Setembro de 2009