

UNIVERSIDADE ABERTA



O IMPACTO ORGANIZACIONAL DAS TUTORIAS INDIVIDUAIS

Análise das percepções dos atores educativos:

O caso da Escola Europeia de Alicante

Tiago Nuno Gonçalves Pita

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Alicante, 2017

UNIVERSIDADE ABERTA



O IMPACTO ORGANIZACIONAL DAS TUTORIAS INDIVIDUAIS

Análise das percepções dos atores educativos:

O caso da Escola Europeia de Alicante

Tiago Nuno Gonçalves Pita

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Cláudia Susana  
Coelho Neves

Alicante, 2017

**Resumo:**

O sistema das Escolas Europeias existe desde 1953 com o objetivo primordial de providenciar uma educação multicultural e multilinguística baseada em valores de respeito e aceitação da diferença e diálogo entre culturas. Não obstante apresentar valores altos de promoção (98%), existem alunos com dificuldades académicas, sociais, individuais e de adaptação ao sistema educativo. A literatura apresenta as tutorias individuais como uma medida eficaz e eficiente para mitigar esses problemas. O presente trabalho pretende conhecer a realidade de uma Escola Europeia e as possibilidades de implementação das tutorias, do ponto de vista organizacional, pedagógico e de aprendizagem. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à comunidade escolar e a análise documental de boletins escolares. Os resultados apontam para uma aceitação unânime da medida e a eficácia esperada pela mesma sendo, no entanto, necessárias algumas alterações organizacionais.

Palavras chave: Apoio tutorial, impacto organizacional, Escolas Europeias.

## **Abstract**

The European School system exists since 1953 with the main objective to promote a multicultural and multilingual education based on values of respect and acceptance of the difference and dialogue between cultures. Despite registering high values of promotion (98%), there are pupils with academic, social, individual and adjustment to the educational system difficulties. The literature presents the individual tutorial support as an efficient and effective solution to reduce the impact of these problems. This assignment aims to be familiar with the reality of an European School and the possibilities to implement the individual tutorial support from the organizational, pedagogical and learning point of view. For that effect, some semi-structured interviews to the stakeholders were held and documental analysis to school reports. The results show an unanimous acceptance to the tutorial support and its efficiency, but some organizational changes are required.

Keywords: Tutorial support, organizational impact, European Schools.

## Dedicatória

Aos meus amores incondicionais, Maria Luisa e Madalena

## Agradecimentos

À professora Doutora Cláudia Neves, orientadora do trabalho, pelo apoio incansável, valiosas sugestões e correções, sem nunca perder o rumo do que realmente interessa.

À Escola Europeia de Alicante, na pessoa do seu Diretor, José Mário Cantante da Torre, pela disponibilidade, abertura, interesse, lições de vida, de escola e de Ser.

# Índice

Introdução .....	1
Parte I. Enquadramento teórico .....	4
1. A organização das Escolas Europeias .....	5
1.1 A Escola como organização .....	5
1.2 Contextualização histórica, características e organização das Escolas Europeias .....	10
1.2 Organização curricular nas Escolas Europeias.....	14
1.3 Regulamento e orientações para apoios nas Escolas Europeias.....	18
2. A tutoria .....	23
2.1 Definição e aproximação histórica do conceito .....	23
2.2 Conceitos associados e/ou relacionados com a tutoria.....	26
2.3 A tutoria como possibilidade e forma de aprendizagem .....	27
2.3.1 Abordagens à aprendizagem .....	31
2.3.2 Paradigma teórico cognitivo-comportamental .....	32
2.3.3 Paradigma teórico humanista e existencial .....	40
2.4 A tutoria em contexto escolar.....	48
2.5 Objetivos, eficácia e variáveis a considerar nas tutorias .....	51
Parte II – Corpo empírico.....	58
3. Metodologia .....	59
1. Metodologia de investigação.....	60
2. Instrumentos de recolha de informação.....	63
2.1 Entrevista semiestruturada .....	63
2.2 Recolha e análise documental de boletins escolares .....	74
3. Procedimentos .....	75
4. Breve contextualização da população em estudo .....	78
4. Análise de resultados.....	79
1. Entrevistas .....	79
1.1 Entrevista ao Diretor da Escola Europeia de Alicante .....	79
1.2 Entrevista ao Coordenador dos Apoios e aos professores tutores .....	82
1.3 Entrevista aos professores .....	86

1.4 Entrevista aos alunos.....	88
1.5 Entrevista aos encarregados de educação.....	90
1.6 Leitura integradora dos pontos categoriais das entrevistas realizadas .....	93
2. Análise documental dos boletins dos alunos que beneficiam de apoio geral, moderado e intensivo .....	94
2.1 Boletim da aluna 1.....	94
2.2 Boletim do aluno 2 .....	95
2.3 Boletim do aluno 3 .....	96
2.4 Boletim do aluno 4.....	97
2.5 Leitura integradora dos pontos categoriais da análise documental aos boletins escolares dos alunos.....	99
Conclusão.....	100
Limitações e aportes.....	105
Referências.....	107
Anexos.....	112
Anexo I.....	113
Pedido de autorização ao Diretor da Escola Europeia de Alicante para realização de entrevistas na Escola .....	113
Anexo II .....	115
Pedido de colaboração para realização de entrevistas na Escola .....	115
Anexo III .....	117
Guiões de Entrevistas .....	117
Anexo IV .....	123
Documento orientador da política de apoios nas Escolas Europeias .....	123
Anexo V .....	125
Exemplo de Boletim de avaliação .....	125

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Síntese das teorias e modelos escolares, segundo Costa (2003), retirado de Pacheco (2015, pág. 39) .....	7
Tabela 2 - População escolar no ano letivo 2016/2017 no sistema das Escolas Europeias .....	11
Tabela 3 - Distribuição percentual de nacionalidades dos alunos no sistema das Escolas Europeias no ano letivo 2016/2017 .....	11
Tabela 4 - Caracterização geral dos participantes segundo idade, anos de serviço total e no sistema das Escolas Europeias .....	64
Tabela 5 - Categorias e questões de entrevista ao diretor da Escola Europeia de Alicante .....	65
Tabela 6 - Categorias e questões de entrevista ao coordenador de apoios e professores tutores da Escola Europeia de Alicante .....	67
Tabela 7 - Categorias e questões de entrevista aos professores da Escola Europeia de Alicante .....	69
Tabela 8 - Categorias e questões de entrevista aos alunos da Escola Europeia de Alicante .....	71
Tabela 9 - Categorias e questões de entrevista aos encarregados de educação da Escola Europeia de Alicante .....	72

## **Introdução**

Por toda a Europa verificamos a aposta pelo ensino multilíngue, não só no ensino privado, mas já em alguns projetos piloto no ensino público.

O sistema organizacional das Escolas Europeias pode aportar a experiência de mais de 60 anos de implementação no terreno, com algumas situações onde se poderá certamente melhorar, mas, sobretudo, de muito sucesso reconhecido internacionalmente.

A tomada de conhecimento sobre as práticas pedagógicas e organizacionais das Escolas Europeias poderão aportar alguma experiência aos restantes sistemas de ensino e, em sentido inverso, poderão assimilar e implementar experiência e conhecimentos de outros sistemas educativos.

Consideramos por isso pertinente a realização de um estudo que, para além de enquadrar a organização geral de como trabalham as Escolas Europeias, procure conhecer e refletir sobre a possibilidade (e utilidade) de implementar uma medida específica (as tutorias), como potenciadora do ajustamento social, académico e pessoal de cada aluno no sistema especial das Escolas Europeias, mais precisamente, na Escola Europeia de Alicante.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos conhecer as razões subjacentes à adoção de medidas tutoriais e quais os impactos esperados no domínio organizacional de uma Escola Europeia. Procurou-se ainda entender o impacto de que uma decisão tem em vários domínios organizacionais, bem como as suas consequências na percepção dos seus intervenientes e, finalmente, refletir sobre a pertinência/eficácia/necessidade da existência da medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das escolas europeias.

Foi, por isso necessário especificar detalhadamente o tipo de organização formal e ensino de todo um sistema educativo originário dos anos 50 do século passado, bem como apresentar e fundamentar na literatura existente, as especificidades do apoio tutorial e “ir ao campo” recolher a informação sobre a percepção de como é a realidade na Escola

Europeia de Alicante, bem como seria essa realidade se fosse proposta uma medida de intervenção como o apoio tutorial individual.

Para tal, organizou-se e dividiu-se este trabalho em duas partes (a primeira sendo o enquadramento teórico do trabalho e a segunda parte, a do corpo empírico) e quatro capítulos para uma melhor compreensão e estruturação.

Assim, e no primeiro capítulo, apresentaremos uma breve síntese sobre a escola como organização (subcapítulo 1.1), a contextualização histórica, características e organização geral das Escolas Europeias (subcapítulo 1.2), a organização curricular das Escolas Europeias (subcapítulo 1.3) e o regulamento e orientações para os apoios nas Escolas Europeias (subcapítulo 1.4), acreditando que assim se clarificará o enquadramento teórico base sobre as Escolas Europeias, sua história, seus objetivos e visão educativa, sua organização curricular, sistémica e preocupação com os seus alunos.

Ainda no que diz respeito ao enquadrar teoricamente o presente trabalho, no capítulo 2 enunciaremos as principais aproximações ao conceito de tutoria e a sua contextualização histórica (subcapítulo 2.1) e os conceitos a ela associados e relacionados no subcapítulo 2.2.

O subcapítulo 2.3 apresenta a tutoria como possibilidade e forma de aprendizagem, refletindo sobre ela (subsubcapítulo 2.3.1) indicando as duas principais abordagens ao conceito de aprendizagem, a saber, o paradigma cognitivo-comportamental e o humanista e existencial (subsubcapítulos 2.3.2 e 2.3.3, respetivamente).

Ainda no capítulo 2 encontramos o subcapítulo 2.4 que apresenta a tutoria em contexto escolar e o subcapítulo 2.5 sobre os objetivos, eficácia e variáveis a considerar noutros estudos e que, se apresentam como relevantes aquando da realização de um estudo sobre a aplicação das tutorias a um contexto escolar.

O capítulo 3 marca a entrada da metodologia ou do corpo empírico do trabalho. Nele são apresentadas as opções metodológicas do trabalho devidamente fundamentadas, os instrumentos de recolha de informação utilizados e o seu porquê (neste caso, entrevistas semiestruturada e análise documental de boletins escolares), os procedimentos seguidos e uma breve contextualização da população em estudo.

Optou-se por uma tipologia ou natureza do estudo qualitativa, observacional-descritiva, dado que se fará a recolha de informação por entrevista semiestruturada e análise documental de boletins escolares.

Como referido, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas ao Diretor da Escola Europeia de Alicante, ao seu coordenador de apoios, a três professores tutores, a três professores, a quatro alunos e a dois encarregados de educação e quatro boletins por cada um dos quatro alunos.

Creemos que apesar de não ser utilizada uma amostra suficientemente potente do ponto de vista quantitativo ( $n=30$ ), seremos capazes de recolher informação sobre a percepção dos diferentes atores educativos sobre o ambiente escolar, bem como da possibilidade de introdução de tutorias na sua Escola.

Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos pelos instrumentos de recolha de informação no capítulo 4, por diferente instrumento e por elemento da amostra.

Finalmente, na conclusão serão apresentadas as ideias fundamentais e finais da presente investigação, nomeadamente, respondendo às questões e objetivos propostos no início, e quais as limitações e aportes que este trabalho encontrou e deixará para estudos futuros.

## **Parte I. Enquadramento teórico**

## 1. A organização das Escolas Europeias

### 1.1 A Escola como organização

O Ser Humano constitui-se como um ser pensante e iminentemente social. Os padrões de socialização e relacionamento entre os vários elementos da espécie humana são complexos e organizados.

Dos iniciais comportamentos tribais ficou claro que a reunião em grupos era essencial à sobrevivência da espécie, uma vez que supria várias necessidades vitais, que sozinhos não eram capazes (por exemplo, na caça de animais de grande porte), na defesa contra predadores ou na manutenção da espécie.

Desde o tempo pré-histórico até à atualidade, foi verificando-se um desenvolvimento civilizacional profundo, tanto do ponto de vista individual, como do ponto de vista social. Surgiram agrupamentos de pessoas, com os mesmos interesses, objetivos, projetos, sendo por isso também necessário, a organização dessas organizações.

Mascarenhas (2014) coloca o surgimento e evolução histórica das organizações na *Política* de Aristóteles já que este identifica o Homem como um Ser social na e para a sociedade. A política é, para Aristóteles, a arena onde o Homem se cumpre e potencia as suas capacidades não só para o melhor para si, mas para todos. O político era o responsável pela gestão e orientação da cidade (*pólis*), tendo em vista o melhor para todos.

Mascarenhas (2014) refere que as organizações possuem como principais características a constante interação com os ambientes, múltiplas funções e objetivos, presença de vários subsistemas interdependentes em interação dinâmica e a presença de vários elos entre a organização e os seus ambientes.

Pacheco (2015), no que concerne à organização do ponto de vista clássico, destaca os contributos de Taylor (gerência científica), Fayol (departamentalização), Weber (burocracia) e Gulick e Urwick (modelo formal de estrutura). Estabelece ainda a diferença entre as organizações que seguem teorias organizativas ditas clássicas, burocráticas ou modernas e as organizações pós-modernas. Assim, as primeiras apresentam uma estrutura simples, a comunicação é vertical e hierárquica, a forma de trabalho é mecânica, linear e interligada, a capacidade de decisão é estável e controlada, as soluções são objetivas e são organizações tendencialmente imutáveis. Já as organizações de paradigma pós-moderno apresenta, uma estrutura complexa, a comunicação é horizontal e promotora de redes de trabalho, a forma de trabalho é holográfica e com ligações culturais, a capacidade de

decisão é instável e imprevisível, as soluções são subjetivas e são organizações espontaneamente mutáveis (Pacheco, 2015, pág. 30).

Pacheco (2015) afirma que a escola como organização poderá ser analisada do ponto de vista micro e macro. Enquanto a dimensão micro pretende estudar o comportamento dos indivíduos constituintes da organização, na sua atuação e efeitos da mesma na organização e a dimensão macro preocupa-se com o aspecto global da organização e aos seus produtos, a sua relação, características, as relações que estabelece com o seu contexto, os modos de agir dos seus intervenientes e determinar o seu grau de eficiência e eficácia.

De acordo com Nóvoa (1992, citado por Catela, 2013, pág. 21-22) foram vários os enfoques da investigação sobre a organização escolar, distinguindo cinco fases:

- a) Até aos anos 50 do século XX, o foco era dirigido para o aluno (dimensão cognitiva, afetiva e motora) e os seus processos de aprendizagem, procurando as metodologias que se mostrassem mais eficazes;
- b) Anos 50/60 do século XX, o foco era dirigido para a sala de aula, dando-se relevância às recém-criadas metodologias não diretivas, às vivências individuais e coletivas e à comunicação, diálogo e o trabalho colaborativo;
- c) Anos 60/70 do século XX, o foco era dirigido para o sistema educativo que, derivado ao período de tensão social e político vivido em Portugal, se transforma numa pedagogia institucional com recurso a metodologias de intervenção social;
- d) Anos 70/80 do século XX, o foco volta a dirigir-se na turma e na sala de aula, sendo desenvolvidas metodologias e linhas de investigação para a promoção da eficácia no ensino. Surge o paradigma processo-produto que estuda como os processos de ensino influenciam os produtos de aprendizagem;
- e) Anos 80/90 do século XX, o foco dirige-se para a escola como uma organização na qual se valorizam metodologias ligadas aos processos organizacionais para melhorar a gestão e avaliação das instituições educativas.

A aplicação das teorias organizacionais à realidade escolar possibilitam as seguintes descrições de diversos modelos organizacionais, como sejam, a escola como empresa, possuidora de estrutura própria e burocracia, onde os seus membros se orientam por normas e regras, definidos pela estrutura hierárquica interna ou externa à escola,

visando a concretização dos objetivos da instituição; o modelo sistémico, onde se assumem as interações entre os vários sistemas existentes na escola, influenciando e sendo influenciados por ela, privilegiando a abertura (simbólica) entre a escola e o meio que a envolve; a anarquia organizada, dado a não existência de objetivos claros e precisos ou a não clarificação da obrigação de cumprimento dos mesmos e a reduzida participação dos membros da comunidade educativa; e como comunidade educativa, pois constitui-se numa "relação mais vasta, correspondente a uma comunidade local, entendida como uma entidade social organizada e com identidade própria" (Canário, 1989, citado por Mascarenhas, 2014, pág. 23).

A analogia organizacional entre uma empresa e a escola parece falhar já que existem alguns elementos específicos à escola que são inexistentes nas empresas, como por exemplo, os objetivos, que na escola são de difícil definição, a matéria prima, que na escola é a humana, os resultados obtidos, que na escola são de complexa avaliação e medição e a equipa de gestores, que na escola são professores, estabelecendo uma forte proximidade e empatia entre gestores e professores (Mascarenhas, 2014).

Na tabela número 1 podemos verificar uma síntese entre as principais teorias organizacionais, os seus equivalentes modelos, metáforas e correntes pedagógicas ou pedagogos.

**Tabela 1 - Síntese das teorias e modelos escolares, segundo Costa (2003), retirado de Pacheco (2015, pág. 39)**

Teorias	Modelos	Metáforas	Correntes pedagógicas / Pedagogos
Clássica, Administração científica, Neoclássicas	Produtivos	A escola como uma empresa	Pedagogia por objetivos
Movimento das Relações Humanas	Humanistas	A escola como comunidade educativa	Educação Personalizada (Garcia Oz) e Educação progressiva (John Dewey)
Estruturalistas Burocracia	Burocráticos	Burocracia escolar	--
Marxistas	Políticos	Poder, liberdade (A escola como arena política e escola como anarquia)	Pedagogia Institucional Escola de Summerhill Escola Moderna A. S. Neil, C. Freinet
Críticas e Neomarxistas	Culturais	Cultura de escola (da escola transmissiva e reprodutora à educação pela liberdade)	Paulo Freire
Teoria Geral de Sistemas	Sistémicos	A escola como sistema (cultura e clima organizacionais)	Escola aberta

Constituída por seres humanos, a escola é um sistema que influencia e é influenciada pelo seu contexto, circunstância, pessoas que a constituem e cultura onde se insere e que pretende promover.

É à escola que a sociedade pede e exige liderança no desejado progresso e construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promotora de valores que permitam a “formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (Santos Guerra, 2001, pág. 7 citado em Catela, 2013, pág. 13).

Nóvoa (1992) sugere ainda que a “organização escolar é o fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (pág. 25). Dessa forma, identificam-se três bases possíveis para uma abordagem eficaz da estrutura escolar, a saber, a física, a administrativa e a social.

Parece unanime que para uma escola eficaz serão necessários considerar tópicos como sejam, a crescente autonomia escolar e a sua possibilidade e responsabilidade, liderança organizacional, articulação curricular, organização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais e famílias, reconhecimento público e apoio das autoridades e instituições envolventes (Pacheco, 2015).

Ainda como elemento fundamental para uma escola eficaz é a cultura organizacional onde se insere e o clima organizacional que se vive na instituição.

Como cultura organizacional, deve-se entender:

o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa ou integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas (Mascarenhas, 2014, pág. 10).

Já o clima organizacional está relacionado com o grau de satisfação nas tarefas e geral, considerando um conjunto de variáveis que, de acordo com Brunet (1999, citado por Pacheco, 2015), e no que ao clima organizacional diz respeito, identificam-se:

a) Comportamentos - comportamentos individuais (atitudes, personalidade, capacidades) e de grupo (estrutura, coesão, normas e papéis);

b) Estrutura – dimensão da organização (escola), medidas de controlo e disciplina, níveis hierárquicos, especialização das funções, dimensão dos departamentos, grau de centralização e programa educativo;

c) Processo – liderança, comunicação, resolução de conflitos, seleção, coordenação, recompensas, estatuto e relações de poder e projeto educativo.

Já como efeitos, eles podem ser:

a) Individuais – satisfação, resultados e qualidade da formação, inclusão na vida ativa;

b) De grupo – coesão, moral e cidadania;

c) Organizacionais – resultados, eficácia, adaptação/adequação e evolução.

Pacheco (2015) refere a existência de três classificações possíveis sobre o clima de uma organização: um mais positivo, favorável ou muito bom; neutro, razoável ou satisfatório; e desfavorável, mau ou insatisfatório.

A tipologia com maior carácter positivo caracteriza-se pela desejada fixação de elementos, satisfação nas tarefas, alto envolvimento, sucesso, qualidade, forte percentagem de assiduidade, realização profissional e pessoal, motivação, dedicação, produtividade alta, constante formação e atualização, adaptação plena, abertura à inovação e alta credibilidade.

A tipologia com um carácter neutro caracteriza-se pela fixação média de elementos, baixo nível de satisfação, envolvimento quando necessário ou requerido, sucesso mediano, pouca qualidade, alguma percentagem de ausências, indiferença, apatia, alguma dedicação, produtividade média, formação apenas indispensável, adaptação regular, alguma abertura à inovação, mudança apenas se necessária e alguma credibilidade.

Já a tipologia com maior carácter negativo caracteriza-se pela falta de fixação de elementos, insatisfação generalizada, pouco envolvimento, insucesso, falta de qualidade, muita frequência de ausências, frustração, desmotivação, fraca dedicação, exclusão, baixos índices de produtividade, baixo nível de formação, inadaptação, pouca abertura à inovação, mudança indesejada e pouca credibilidade.

Catela (2013) apresenta alguns fatores relevantes para o bom clima escolar, como sejam, as atitudes dos intervenientes da comunidade, a forma como essa comunidade é gerida e a forma como é avaliada pela sociedade.

Para além destes, a cultura escolar positiva está correlacionada com fatores como a atitude positiva por parte das pessoas, o trabalho de equipa, boas condições físicas, oportunidades de sucesso e desafios, expectativas elevadas dos alunos e professores, comunicação clara e eficaz, oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, participação significativa dos alunos e suas famílias e a forma de liderança.

De acordo com Arbuckle (2005), uma comunidade escolar forte e estimulante necessita de um diálogo reflexivo, unidade no/do propósito, foco coletivo na aprendizagem estudantil, abertura ao aperfeiçoamento, responsabilização do docente pela revisão prática e crítica, confiança e respeito, renovação da comunidade e liderança apoiante e informada.

## **1.2 Contextualização histórica, características e organização das Escolas Europeias**

"Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together. Without ceasing to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them, to bring into being a united and thriving Europe." Monet, J.<sup>1</sup>

O sistema das Escolas Europeias é considerado legalmente como um conjunto de estabelecimentos de educação oficial e estatal controlados pelos estados membros da União Europeia. A missão das Escolas Europeias é providenciar uma educação multilingue e multicultural no ensino infantil, primário e secundário. Com o objetivo inicial e primordial de escolarização dos filhos dos funcionários e trabalhadores das instituições europeias num ambiente multicultural e multilinguístico, foi criada em 1953, no Luxemburgo, a 1ª escola das atuais 14 escolas espalhadas por 7 países da União. Estão situadas em Alicante (Espanha), Bergen (Holanda), 4 em Bruxelas (Bélgica), Culham (Reino Unido), Frankfurt (Alemanha), Karlsruhe (Alemanha), 2 no Luxemburgo (Luxemburgo), Mol (Bélgica), Munique (Alemanha) e Varese (Itália), com uma

---

<sup>1</sup> Citado por Swan, D. (1996). *A singular pluralism. The European Schools 1984–1994*. Dublin: Institute of Public Administration.

população aproximada de 27000 alunos, distribuída da forma que se pode observar na tabela 1.

**Tabela 2 - População escolar no ano letivo 2016/2017 no sistema das Escolas Europeias**

<b>Escola</b>	<b>Número de alunos inscritos no sistema EE</b>	<b>Número de alunos de Categoria I</b>
<b>Alicante</b>	1057	657
<b>Bergen</b>	526	121
<b>BruxelasI</b>	3498	3390
<b>BruxelasII</b>	3056	2944
<b>BruxelasIII</b>	3041	2943
<b>BruxelasIV</b>	2703	2598
<b>Culham</b>	390	30
<b>Frankfurt</b>	1465	1241
<b>Karlsruhe</b>	837	172
<b>Luxemburgo I</b>	3260	2640
<b>Luxemburgo II</b>	2531	1750
<b>Mol</b>	740	157
<b>Munique</b>	2313	1882
<b>Varese</b>	1321	792
<b>Total</b>	<b>26748</b>	<b>21317 (79.9%)</b>

Atualmente, coabitam no sistema das Escolas Europeias 120 diferentes nacionalidades distribuídas percentualmente como apresentado na tabela 2

**Tabela 3 - Distribuição percentual de nacionalidades dos alunos no sistema das Escolas Europeias no ano letivo 2016/2017**

<b>Nacionalidade dos alunos das EE</b>	<b>Porcentagem da população escolar</b>
<b>Austríaca</b>	1.3
<b>Belga</b>	10.3
<b>Britânica</b>	4.9
<b>Búlgara</b>	1.7
<b>Croata</b>	0.5
<b>Cipriota</b>	0.2
<b>Checa</b>	1.6
<b>Dinamarquesa</b>	2.0
<b>Holandesa</b>	3.4
<b>Estónia</b>	1.0
<b>Finlandesa</b>	2.1
<b>Francesa</b>	12.1
<b>Alemã</b>	12.6
<b>Grega</b>	3.7
<b>Húngara</b>	1.9
<b>Irlandesa</b>	1.7
<b>Italiana</b>	9.9
<b>Letã</b>	1.0
<b>Lituana</b>	1.4
<b>Luxemburguesa</b>	0.9
<b>Maltesa</b>	0.3

<b>Polaca</b>	3.0
<b>Portuguesa</b>	2.6
<b>Romena</b>	1.8
<b>Eslovaca</b>	1.2
<b>Eslovena</b>	0.8
<b>Espanhola</b>	8.5
<b>Sueca</b>	2.3
<b>Forada UE</b>	5.4
<b>Total</b>	100% (= 120 nacionalidades)

A estrutura hierárquica de todo o sistema educativo divide-se em diversos “Boards”, como sejam:

1. *Board of Governors*, representação de cada país pelo responsável da educação ou negócios estrangeiros (no caso de Portugal, do Ministro da Educação e Ciência) + 1 representante da Comissão Europeia + 1 representante de professores + 1 representante de encarregados de educação.
2. Secretário Geral, diretor geral de todas as escolas europeias, nomeado pelo *Board of Governors*.
3. Comitês preparatórios, sendo os mais importantes, o comité conjunto de ensino (inspetores nacionais de cada país da União Europeia (UE), diretores de escolas, representante de pais e alunos + 1 representante da UE) e o comité do orçamento, onde especialistas dos países da UE analisam o impacto das medidas educativas nas suas diversas formas.
4. *Board of Inspectors*, cada ciclo (primária + secundária) tem 1 inspetor por país, que para além de selecionar a representação (professores e/ou diretores), garante a sua avaliação, monitorização e formação.
5. *Administrative boards*, estruturas locais, presididas pelo secretário geral das escolas Europeias, em que a direção, 2 representantes de professores, 2 representantes de pais e 2 representantes de alunos discutem aspetos administrativos do dia-a-dia escolar em cada uma das diferentes escolas.
6. Direção, 1 diretor por ciclo (primária + secundário) + diretor da escola (=3).
7. Comité do pessoal docente, 1 por ciclo e escola (ou seja, cada escola tem 2).
8. Associação de pais.
9. Comité de alunos.
10. Controlo financeiro nomeado pelo *Board of Governors*, que tem como função auditar as contas das escolas.

11. *Complain Board*, ou comité para recursos vários, nomeadamente, no que se refere a decisões provenientes da direção, do secretário geral ou dos inspetores.

O responsável executivo máximo das Escolas Europeias é o Secretário-Geral (por delegação e nomeação do *Board of Governors*), que representa ordinariamente esse comité, liderando todos os 14 Conselhos de Administração existentes nas Escolas Europeias, monitorizando detalhadamente o seu funcionamento e implementação de planos, projetos e autonomia, garantindo a harmonização da lecionação e avaliação dos alunos e pessoal no sistema das Escolas Europeias e participando na seleção e avaliação das direções das 14 Escolas Europeias. A entidade que o Secretário-Geral dirige e que com ele articula pessoalmente denomina-se Gabinete Geral, dividindo-se organicamente em várias unidades, como sejam, a unidade administrativa, a unidade de recursos humanos, a unidade de contabilidade, a unidade de desenvolvimento pedagógico, a unidade do BAC europeu, a unidade informática e estatística, a unidade de controlo financeiro e a unidade de reclamações ou recursos. O Gabinete Geral conta com 50 funcionários enviados pelos diferentes estados membros da União Europeia.

A dita liderança de proximidade, mas também a hierarquia máxima de cada Escola Europeia é o diretor de escola, coadjuvado por 1 adjunto para cada ciclo existente na escola, ou seja, um diretor adjunto para o ciclo infantil e primário e um diretor adjunto para o ciclo secundário. Dada toda esta estrutura, e apesar dela, cada funcionário nomeado pelo seu país para exercício de funções nas escolas europeias, sabe claramente que depende não só do seu diretor de ciclo e diretor de escola (gestão diária), mas ainda do seu inspetor nacional (no caso de Portugal, de um inspetor para o ciclo primário e outro para o ciclo secundário, nomeados pelo inspetor geral da educação), co-responsável na sua avaliação, mas, sobretudo na sua seleção, monitorização, acompanhamento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Cada funcionário sabe-se representado localmente e nas reuniões de representantes de pessoal por um colega (votação anual) por cada ciclo de ensino e sente-se defendido por um estatuto profissional e funcional claramente definido e de aplicação obrigatória e igual em todas as escolas do sistema, independentemente da sua localização.

Por ser um sistema com muitas e variadas participações (quer em número, quer em tipologia e estatuto, como sejam diretores, professores, alunos, famílias), foi redigido um conjunto de regras muito precisas e protocolos definidos.

Muito embora se organizem em número razoável vários grupos de trabalho para alterar ou inovar o sistema existente, o processo, embora bastante participado, é lento, quer na discussão, quer na implementação e avaliação de qualquer medida.

Esta tipologia de escola apresenta-se como uma proposta bastante favorável e eficaz no que concerne uma imersão diária no multiculturalismo e no multilinguismo, com alunos e professores nativos de vários países da União Europeia, denotando uma aptidão para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico e dos valores da tolerância e diálogo.

A gestão e a organização curricular é intencionalmente estruturada para permitir que os alunos possam mudar de escola sem as normais preocupações de ajuste a um novo sistema, a saber, equivalências, diferentes opções e manuais. Por exemplo, os alunos que participam nos programas de intercâmbio de outras escolas, apenas necessitam de ter o mapa das salas, já que o currículo e a estrutura do mesmo é igual. Pretende-se também que em qualquer momento um aluno possa regressar ao seu país de origem e integrar-se sem dificuldades no seu sistema educativo.

## **1.2 Organização curricular nas Escolas Europeias**

Do ponto de vista de organização curricular, e muito sucintamente, as Escolas Europeias, sistema reconhecido através de equivalências entre todos os estados da União Europeia, organiza-se em 3 ciclos: Infantil (*Early Education*), Primária (*Primary*) e Secundária (*Secondary*).

Na Escola Europeia de Alicante existem 4 seções linguísticas, as 3 línguas veiculares da União (Alemão, Inglês e Francês) e a da língua do país, ou seja, Espanhola.

Na Infantil (4 e 5 anos de idade), os alunos são inseridos em turmas mistas (do ponto de vista etário) consoante a sua língua materna (dominante ou de "trabalho"),

tendo como docente titular um professor nativo dessa língua materna e um assistente, onde se exploram áreas como a linguística (com apoio para os alunos com dificuldades ou com outra língua materna que não a da secção linguística, pois existe a possibilidade de um aluno lituano não encontrar a secção linguística Lituana, sendo por isso inserido numa das secções existentes na Escola) e o desenvolvimento de competências pessoais, intrapessoais e interpessoais ou sociais. Neste ciclo privilegia-se a adaptação da criança a conhecer-se a si e aos outros, desenvolvendo competências não só linguísticas, mas sobretudo, sociais, como a vivência multicultural, o respeito e a responsabilidade sobre as suas ações, decisões e consequências das mesmas.

Posteriormente, surgem 5 anos de primária (1º e 2º ano com aulas de 30 minutos e os restantes anos com aulas de 45 minutos) em que, inseridos nas mesmas 4 secções linguísticas, os alunos começam a ter o seu currículo mais estruturado, com a sua língua materna (L1), uma língua estrangeira (L2 que é obrigatoriamente Inglês ou Alemão ou Francês), Matemática, Exploração do Mundo, Arte, Música, Educação Física e Religião ou Ética, cumprindo um total de 25 horas e 30 minutos.

No 3º, 4º e 5º ano de primária adiciona-se a disciplina de Horas Europeias (em que alunos de várias secções linguísticas são divididos em grupos mistos para realizar trabalhos no âmbito da arte, da culinária, do desporto, da música e muitos outros, dependendo das propostas dos docentes e do interesse dos alunos) com 2 períodos, perfazendo assim um total de 27 horas e 30 minutos. Neste ciclo pretende-se a aquisição de competências básicas de uma educação integral, com especial atenção à componente linguística, bem como ao seu lugar no mundo, enquanto Ser Humano, individual e pertencente a um projeto de sociedade democrática, justa e fraterna.

Aos 11/12 anos, espera-se que os alunos estejam a começar o Ciclo Secundário, após um processo de transição com atividades de adaptação à realidade da escola secundária, com participação em aulas regulares de secundária como observadores e participantes, atividades desportivas e outro tipos de atividades com os alunos e professores do ciclo secundário.

O ciclo secundário divide-se em 3 subciclos, sendo que os 1º a 3º anos da escola secundária se denominam ciclo de observação, o 4º e 5º anos ciclo de pré orientação e os 6º e 7º anos ciclo de orientação.

É nesse mesmo espírito que se estrutura o currículo dos alunos. Assim, no 1º ano da escola secundária, às línguas 1 e 2, junta-se uma L3, as Ciências Humanas (História e Geografia), as Ciências Integradas (Biologia, Química e Física) e a Informática, seguindo os alunos com Matemática, Arte, Música, Educação Física e Religião ou Ética, num total de 33 períodos de 45 minutos.

No 2º ano, os alunos têm a mesma estrutura curricular, podendo escolher Latim como opção (se escolher Latim, 35 períodos, se não escolher, os mesmos 33 períodos). No 3º ano de secundária, as Ciências Humanas são lecionadas na L2 do aluno e é possível escolher as opções de Informática (2 períodos) ou Latim (4 períodos), para um total mínimo de 31 e um máximo de 35 períodos de 45 minutos por semana.

Nos 4º e 5º anos, mantêm-se as disciplinas anteriores, sendo que as Ciências Humanas (em L2), dividem-se em História (em L2) e Geografia (em L2) e as Ciências Integradas em Biologia, Química, Física. As Matemáticas podem ser "fortes" (6 períodos) ou "fracas" (4 períodos), o que perfaz um total de 27 ou 29 períodos. Cada aluno poderá depois adicionar disciplinas opcionais de 4 períodos (uma L4, Latim ou Economia em L2) ou de 2 períodos, como Arte, Música ou Informática, perfazendo um total mínimo de 31 períodos por semana ou um máximo de 35. As escolhas realizadas no 4º ano mantêm-se no 5º ano, (com a exceção de passar de Matemáticas "fortes" a "fracas" e sempre que o mínimo dos períodos por semana o permita) podendo no entanto o nível de Matemática ser alterado de 6 para 4 períodos por semana.

Nos 6º e 7º anos, que funcionam como um ciclo indivisível (querendo com isto dizer que não é possível o ingresso direto no 7º ano, tendo o aluno que iniciar no 6º mesmo que no seu sistema nacional o tivesse cumprido), existem como disciplinas obrigatórias L1, L2, Matemática (de 3 ou 5 períodos), História e Geografia (ambas em L2), Biologia, Educação Física, Religião ou Ética e uma novidade, a Filosofia. A estes 21 ou 23 períodos obrigatórios, junta-se a opção de um mínimo de 2 disciplinas de 4 períodos (que poderá ser o tornar "forte" uma obrigatória de 2 períodos, por exemplo, a História e a Filosofia para um aluno de humanidades ou a Biologia e a Química para um aluno de Ciências, ou acrescentar uma nova de 4 períodos, como Economia, Música, Arte, L3, L4 ou Latim. Pode ainda cada aluno acrescentar uma disciplina de 3 períodos (Matemática avançada, L1 avançada ou L2 avançada) ou de

2 períodos (denominadas disciplinas complementares) que na Escola Europeia de Alicante podem ser Técnicas Laboratoriais de Biologia, de Química ou de Física, Desporto, Informática, Desenho Técnico, Sociologia ou L5.

Para conseguirem a conclusão do ensino secundário, os alunos deverão realizar provas escritas harmonizadas (iguais em todas as escolas do sistema) e três provas orais com júri externo à escola. Conseguido o título, todos os alunos têm a oportunidade de cursar em qualquer universidade da União Europeia, já que todos os países que a constituem reconhecem e validam esse título.

O sistema das Escolas Europeias é, sem sombra de dúvida, estruturado para o desenvolvimento de competências intelectuais, linguísticas e personalísticas. O seu currículo é equilibrado, mas exigente.

O domínio de várias línguas permite, para lá de qualquer dúvida, a compreensão de diferenças e a aceitação do outro nos seus registos culturais e linguísticos, objetivos finais do ensino e aprendizagem das e nas Escolas Europeias.

A Escola Europeia de Alicante abriu as suas portas em Setembro de 2002 com cerca de 500 alunos inscritos no ciclo infantil e primário nas secções Alemã, Inglesa, Francesa e Espanhola. Em 2003, a população escolar sobe para 700 alunos com a abertura do ciclo secundário (1º até 5º ano). Em 2005 funcionavam já os 3 ciclos escolares, ou seja, desde o ciclo infantil até ao 7º ano do ciclo secundário com uma população próxima aos 1000 alunos. A 1ª edição da conclusão do *Baccalauréat Européen* foi em Julho de 2005.

Atualmente (ano letivo 2016/2017) a Escola Europeia de Alicante tem inscritos no ciclo infantil 111 alunos, no ciclo primário 375 e no ciclo secundário 571 alunos, perfazendo um total de 1057 alunos.

Existem, como referido, quatro secções linguísticas. Cada uma das línguas veiculares (ou seja, Inglês, Francês e Alemão) e uma secção linguística do país onde está localizada a escola, portanto, a secção Espanhola. Estão inscritos e a frequentar a Escola Europeia de Alicante 161 alunos na secção Alemã, 292 na secção Inglesa, 191 na secção Francesa e 366 na secção Espanhola.

Os 123 alunos cuja língua materna é diferente dos quatro idiomas supra referidos (num total de 2957 no sistema) estão integrados em Alicante, nas secções Inglesa (51),

Francesa (6) e Espanhola (66). A secção Alemã não possui em Alicante nenhum aluno sem secção linguística diferente da sua língua materna.

### **1.3 Regulamento e orientações para apoios nas Escolas Europeias**

Data dos dias 12, 13 e 14 de Outubro de 2016, a aprovação das atualizações e alterações da *Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools* (PPESES), documento estruturante e regulador do processo de ensino aprendizagem no sistema das Escolas Europeias, nomeadamente no que aos apoios diz respeito, contemplando questões essenciais e críticas, como sejam, o ensino diferenciado (geral, moderado ou intensivo, de curta, média ou longa duração), medidas especiais a pôr em curso quando e sempre que necessário, organização dos apoios escolares, recursos humanos e materiais disponíveis e atores educativos (e os seus direitos e deveres).

São ainda detalhados temas organizacionais como os procedimentos administrativos de matrícula e ingresso no sistema das Escolas Europeias, avaliação das aprendizagens e aprovação (princípios e transição entre ciclos de estudos) e a de segurança na qualidade do sistema de ensino.

O documento que aqui se apresentará sumariamente (e se anexará ao presente trabalho para uma análise mais detalhada e aprofundada) visa primordialmente harmonizar os procedimentos, medidas e orientações dentro do sistema escolar das Escolas Europeias, salvaguardando simultaneamente questões locais e individuais, tendo sempre o melhor interesse de cada aluno como objetivo e meta final.

A qualidade no ensino inclui necessariamente variadas tipologias e metodologias de ensino/aprendizagem. No entanto, por vezes, as diferentes metodologias não se mostram eficientes e torna-se impreterível aplicar algumas estruturas de apoio aos alunos. Estas, têm como paradigma dominante a diferenciação, ou seja, a planificação e execução do ensino/aprendizagem para todos os alunos e turmas, tendo em conta as suas diferenças no estilo de aprendizagem, interesses, motivação e aptidão, refletindo ainda essas diferenças na turma em que os alunos estão integrados (PPESES, p. 5).

Podemos inferir que nas Escolas Europeias a diferenciação surge como base e fundamento do ensino, estando todos os alunos incluídos (inclusive os alunos que

carecem de algum tipo de apoio), sendo a função de todos os docentes ir ao encontro das necessidades de todos os seus alunos. Referimo-nos não só aos alunos com estilos de aprendizagem distintos, mas também aos alunos que estudam numa secção linguística que não a da sua língua materna, alunos que chegam mais tarde ao sistema escolar e cujas aprendizagens ou conhecimentos possam denotar algumas lacunas, alunos com dificuldades moderadas de/na aprendizagem, alunos com diagnóstico de necessidades educativas especiais e alunos talentosos ou superdotados.

A formação e experiência em metodologias de diferenciação é um elemento importante e a ter em conta no recrutamento de pessoal destacado pelos respetivos países (função do inspetor nacional), quer pelos docentes contratados localmente (função da direção da escola).

Existem 3 tipos de apoio no sistema das Escolas Europeias:

- Apoio geral – integra alunos que apresentem dificuldades em aspetos particulares numa disciplina ou que necessitem de recuperar conhecimento e/ou competências (devido a, por exemplo, uma integração tardia no sistema, doença, ou cursar uma disciplina numa língua que não a sua língua materna). Ajuda adicional poderá ainda ser atribuída para a aquisição de estratégias de aprendizagem ou metodologias de estudo.
- Apoio moderado - extensão do apoio geral, dirige-se a alunos que apresentam dificuldades moderadas no seu processo de aprendizagem e que, por isso, carecem de um apoio mais dirigido à dificuldade sentida, por exemplo, dificuldades linguísticas, problemas de concentração e processos atencionais reduzidos. A duração deste apoio supera, em princípio, a do apoio geral.
- Apoio intensivo:
  - Apoio intensivo de tipo A – apoio ativado através de um relatório clínico (médico, psicoeducacional e/ou multidisciplinar), redigido por um especialista externo à escola, justificando as necessidades específicas do aluno (como sejam necessidades educativas provocadas por questões de aprendizagem, emocionais, comportamentais ou físicas). É necessária a redação e assinatura de um compromisso entre a direção da escola e os pais ou

representantes legais. A estes alunos são permitidas adaptações curriculares e condições especiais de avaliação. Dependendo do nível e profundidade das adaptações ao currículo, os alunos poderão acompanhar a sua turma (se e sempre que seja considerado positivo para o aluno), mas não progridem de ano (pois não apresentam as competências e/ou conhecimentos para a progressão).

- Apoio intensivo de tipo B – apoio extraordinário e de duração excepcional e provisória. A direção da escola pode optar por integrar um aluno sem necessidades educativas especiais (apresentando, por exemplo, dificuldades linguísticas) mas que não é capaz de acompanhar o currículo normal.

O papel e as funções dos professores estão também plasmados no documento, e são; utilização de metodologias de ensino diferenciadas e adequadas, observação e avaliação da progressão do aluno e trabalho em conjunto com o professor titular da disciplina (em caso de não ser o próprio) e a família. Em casos especiais, a família poderá contratar um tutor ou outro especialista de forma privada (podendo atuar no espaço físico escolar). Neste caso, aconselha-se a que esse tutor ou especialista tenha conhecimento ou experiência nas dinâmicas e currículos do sistema das Escolas Europeias para potenciar uma intervenção mais eficaz e eficiente.

O procedimento formal a seguir para que um aluno possa usufruir de qualquer tipo de apoio tem início ou por pedido expresso da família, que apresentará os relevantes relatórios justificativos das dificuldades que o aluno revela, ou internamente pela Escola, quer por indicação de algum dos seus professores, quer pelo coordenador do apoio ou por um membro da Direção, que após identificação do aluno, traçam uma estratégia de intervenção para ultrapassar as dificuldades apresentadas. É importante referir que a interação entre a Escola (professores, Direção) e família do aluno é essencial quer no encontrar de respostas adequadas, quer nas decisões quanto à sequência do processo.

A decisão final de atribuição (ou não) de medidas complementares e/ou apoios é da Direção de cada Escola Europeia. Essas medidas incluem, por exemplo, o tempo adicional para cumprir exercícios de avaliação, realizar as provas de avaliação num espaço individual, utilizar adaptações (cor ou tamanho) nos enunciados de avaliação e/ou materiais de ensino-aprendizagem, utilização de meios tecnológicos de auxílio nas aulas

e/ou nas provas de avaliação, mas não são descritas aqui (e no documento regulamentar) de forma exclusiva e exaustiva, pois outras podem ser aceites, de forma justificada e autorizada pela Direção da Escola (e também pela unidade BAC nos anos 6º e 7º de escolaridade, pelo conselho dos inspetores ou pelo inspetor responsável pelo apoio educativo).

Caberá a cada Escola Europeia a correta implementação de cada apoio e medida tida como essencial para garantir não a vantagem de alguns alunos sobre outros, mas a equiparação dos que necessitam de alguma forma de auxílio que a Escola pode fornecer de modo a compensar os problemas que os tornam distintos dos outros alunos.

Para que tal possa ser possível, existe um plano orçamentado para esse fim. Os Apoios Geral, Moderado e Intensivo de tipo B possuem um orçamento conjunto para ser gerido e distribuído consoante a necessidade e existência de alunos que deles beneficiam, calculado anualmente (de Janeiro a Dezembro), baseado no número de alunos inscritos na Escola mais um valor especial atribuído pela população de alunos que estudam em Escolas que não possuem a secção linguística da sua língua materna.

Para este cálculo são utilizados os números do ano imediatamente anterior ao que se está a orçar. É dada a cada Escola a autonomia de utilização do financiamento (dentro dos pressupostos e filosofia dos apoios educativos) pela necessidade de cada aluno sem a existência de qualquer regra e constrangimento de cota por ano ou ciclo. O Apoio Intensivo de tipo A possui um tipo de orçamento específico e separado de qualquer outro, calculado no ano anterior, baseando-se no número de alunos com necessidades educativas especiais existentes na Escola. O orçamento total para todos os apoios será o somatório destas duas rúbricas, mais o eventual pagamento de horas extraordinárias ao(s) coordenador(es) dos apoios sempre que realizem qualquer tarefa fora do seu horário, ou compensação horária.

No que concerne à organização e regulação financeira (documento 2014-12-D-10-en-1), o sistema das Escolas Europeias requer uma firme e segura gestão dos recursos disponíveis e disponibilizados, elegendo 3 princípios essenciais, que presidem e norteiam a execução financeira de todas as Escolas. Referimo-nos ao princípio de Economia, que defende e exige que os recursos utilizados pelas Escolas Europeias na prossecução dos seus objetivos e atividades sejam disponibilizados em seu devido tempo, em quantidade e qualidade adequada e de acordo com o preço que resulte da melhor qualidade/custo; ao

princípio da Eficiência, que diz respeito à melhor relação possível entre os recursos aplicados e os resultados conseguidos; e ao princípio da Eficácia, que diz respeito à realização dos objetivos específicos traçados e a realização dos resultados pretendidos.

No caso de as propostas submetidas pela Escola ao *Board of Governors* terem impacto financeiro, devem estas apresentar uma declaração financeira em que esclareçam e quantifiquem o impacto financeiro dessas decisões, para que possam ser regularmente apreciadas no sentido de uma gestão sólida.

No caso específico dos vários apoios, como avançado, existe uma dotação financeira própria, a utilizar apenas nessa rubrica.

## 2. A tutoria

### 2.1 Definição e aproximação histórica do conceito

Como referido, a pesquisa sobre a temática das tutorias é rica em conteúdo. Se procurarmos no dicionário de língua portuguesa a palavra “tutor”, encontramos o significado de “o que está encarregado de uma tutela ou tutoria; o que protege, dirige, ampara ou defende” (Machado, 1991, pág. 79).

Para Santos (2012), o termo “tutor” apresenta várias utilizações, diretamente ligadas com o campo científico que referencia, devendo ser entendido no campo da educação não só como aquele que ampara, protege e tutela alguém, mas, sobretudo, como a atividade de um professor e educador.

Muito embora se trate de um conceito de difícil e consensual definição, Álvarez e Bisquerra (1996) apresentam uma definição de tutoria como sendo:

Uma ação sistemática, específica, concretizada num tempo e num espaço (e.g: uma hora por semana) em que o aluno recebe uma especial atenção, individualmente ou em grupo, e que se considera uma ação personalizada, porque (...) ajusta a resposta educativa às necessidades particulares, prevendo e orientando as possíveis dificuldades (pág. 333).

Para Semião (2009), o termo tutoria e tutela partilham a mesma etimologia cujo significado conduzia a “proteger”, “defender”, “cuidar” e “zelar por”. No entanto, tutela foi associando-se a uma ação jurídica, como seja, o exercício de autoridade por alguém ou algo, por seu lado, tutoria ganhou uma significação mais ampla e lata, ou seja, proteger, defender, amparar. De acordo com a mesma autora, o termo tutor perpassou toda a idade média refém da Igreja Católica, como veículo de transmissão da cultura grega e romana, mas num relacionamento individual. Assim, cada tutor ou mestre tinha apenas um tutorando de cada vez.

Terá sido em 1379, e no *New College* de Oxford, que o sistema tutorial teve o seu berço.

Santos (2012) coloca a 1ª utilização do significado de tutoria no termo “mentor”, na obra de Homero, *Odisseia*, enquanto Semião (2009) apresenta uma resenha histórica sobre a atividade e funções do tutor, desde a Idade Clássica até à atualidade. É sublinhado o papel e aporte dos sofistas e filósofos que eram responsáveis de uma forma individual de formação e educação plena, que ia desde o aspeto físico, à música, dança, canto, poesia,

mas também à gramática, dialética e retórica, não esquecendo a aritmética, geometria e astronomia. Aos sofistas é reconhecido especial desenvolvimento de técnicas e competências de adaptação às necessidades sociais, nomeadamente, para o desempenho de cargos de gestão da propriedade ou da coisa pública (políticos, ou seja, gestores da cidade). Por outro lado, Sócrates, que apostava no indivíduo como centro do conhecimento, sendo que para isso, cada indivíduo deveria realizar um exercício crítico e fundamental (saber pela causa) do que era ensinado e buscar na sua razão o conhecimento verdadeiro e imutável (Jaeger, 1990).

De uma forma ou de outra, a tutoria continuou a ser a opção mais utilizada e eficaz durante a época clássica, medieval e renascentista (Jaeger, 1990; Rato, 2013; Semião, 2009).

Com a massificação e acessibilidade ao ensino verifica-se uma diminuição da utilização das tutorias individuais, processo que, segundo Rato (2013), é revertido na segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América como resposta aos efeitos negativos da referida massificação. São os casos dos programas *Youth Tutoring Youth*, para jovens em risco de exclusão social, o *Homework Helper*, para jovens carenciados economicamente e o *National School Volunteer Program*, dirigido a crianças portadoras de deficiência e sobredotadas (Semião, 2009).

Atualmente, podemos identificar programas tutoriais, por exemplo, em Israel (o projeto Perach), na Holanda (Crossover), no Reino Unido (Pimlico Connection no Imperial College da Universidade de Londres, o Stimulus da Universidade de Cambridge, o Student Tutoring Wales, no Instituto de Estudos Superiores de Cardiff, e o Students into Schools, em Newcastle), Austrália com o STAR - *Science/Technology/Awareness Raising*) e Espanha, (PAT-Universidade de Alicante) (Almeida, 2013).

Parece então que a tendência atual é vivermos num paradigma onde se demonstra ser evidente que a aplicação educativa de conceitos como a diversificação pedagógica e o respeito pela diferença podiam ser também coadjuvados pela estratégia ou opção do recurso pela tutoria (Almeida, 2013; Rato, 2013; Semião, 2009).

Assim, importa conhecer as competências essenciais do perfil dos profissionais que concretizam esta prática, a tutoria. Os seus princípios baseiam-se em capacidades como o ter equilíbrio e maturidade psíquica que permitam enfrentar adequadamente os diversos problemas; possuir flexibilidade mental e emotiva; revelar abertura e disponibilidade para que consiga estabelecer empatia com o aluno que acompanha; acreditar nas capacidades do aluno para resolver os conflitos, ajudando-o a evoluir

adequadamente; ter capacidade de negociar e mediar situações de conflito; ser coerente, flexível e persistente e, ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos. De acrescentar, ainda que os tutores podem orientar-se por três níveis para o desempenho da sua função que, segundo Simão e Flores (2008), se dividem no nível do *saber*, no nível do *ser* e no nível do *saber-fazer*. Quanto ao primeiro, o tutor tem que reconhecer os “conhecimentos prévios sobre o trabalho de tutoria que fazem [dele] uma pessoa com mais experiência e saber” (Simão & Flores, 2008, pág. 7).

Ao nível do *ser*, o tutor deverá assumir o papel de guia “sendo fundamental estar motivado para o trabalho de tutoria no sentido de criar uma disponibilidade para estabelecer relações interpessoais” (idem), para assegurar a comunicação e a empatia que deve existir entre ambos durante a tutoria.

Relativamente ao *saber-fazer*, o tutor deverá ter em consideração o saber: escutar, comunicar, identificar necessidades e respetivas respostas, negociar e gerir conflitos (Simão & Flores, 2008).

Mundina, Pombo e Ruiz (2007) identificam 8 diferentes dimensões na ação tutorial genericamente tomada:

1. Dimensão tutorial legal ou administrativa (a prescrição legislativa);
2. Dimensão tutorial docente ou curricular (referente ao conteúdo e programas curriculares);
3. Dimensão tutorial académica ou formativa (referente ao desenvolvimento com êxito a vida académica, promovendo a autonomia da e na aprendizagem);
4. Dimensão tutorial personalizada (apoio nas dificuldades e desenvolvimento individuais);
5. Dimensão tutorial em período de práticas (preferencialmente e tendencialmente utilizadas na área de saúde, como enfermagem e medicina);
6. Dimensão tutorial à distância (utilizada pelo denominado ensino não presencial ou à distância);
7. Dimensão da tutoria como atenção à diversidade (dirigida especialmente a indivíduos com distintas problemáticas, resultado quer da sua idiosincrasia, quer dos fenómenos sócio-culturais próprios do seu tempo);
8. Dimensão da tutoria entre pares/iguais (o tutor é pertencente ao grupo de pares do tutorado).

Igualmente, entende-se que a tutoria, apesar das suas várias designações e utilizações, mostra-se uma excelente metodologia educativa, pois sendo flexível, pode-se adaptar a diferentes contextos temporais, sociais, económicos, políticos, ideológicos e culturais.

## **2.2 Conceitos associados e/ou relacionados com a tutoria**

Das pesquisas realizadas, verifica-se que atualmente, à tutoria são (co)relacionados conceitos como *coaching*, *supervisão*, *mentoria* e *tutoria escolar*.

No que concerne ao *coaching*, ele é definido como “metodologia de ensino e de apoio ao desenvolvimento pessoal e académico, baseada na relação de um para um” (Semião, 2009, pág. 41), privilegiando a prática e a resolução rápida de problemas de desempenho académico ou desenvolvimento pessoal, num curto espaço de tempo. No entanto, não existe, neste processo, uma relação pessoal significativa, nem a preocupação de conhecer realmente o outro.

Muito embora sejam comumente identificadas 4 abordagens ao *coaching* (a funcionalista – que pretende o eficaz funcionamento organizacional ou de uma sociedade; a de compromisso – que pretende integrar socialmente quem é excluído, através de uma metodologia humanista e relacional; a revolucionária – que pretende a alteração de crenças e comportamentos definidos anteriormente; e a evolucionista – pretende a construção da própria aprendizagem pela atenção à experiência própria de cada um), a que mais se adequa ao processo de ensino e aprendizagem é a evolucionista, pois promove a aprendizagem ativa do indivíduo, considerando o indivíduo como uma pessoa capaz de crescimento auto-dirigido.

A *supervisão*, considerada no âmbito educativo ou escolar, acontece no que concerne “à formação inicial de professores e à orientação de trabalhos universitários de longo prazo (mestrado e doutoramento, por exemplo)” (Semião, 2009, pág. 45).

A natureza própria destes trabalhos implica o necessário acompanhamento do projeto e realização do mesmo, colaborando um supervisionado com um supervisor (Martins, 2014).

Muito embora o tipo de relação seja colaborativo, não deixa de existir um relacionamento hierárquico, autoritário e de controlo entre os 2 constituintes da relação.

Distingue-se do *coaching* por possuir uma visão mais alargada no que concerne às estratégias, mas também aos objetivos e duração do processo. Ainda no que concerne

às diferenças entre supervisão e o *coaching*, é importante referir que existe ou se “pressupõe uma relação de autoridade, visto que implica orientação, tomada de decisões e juízos sobre a qualidade do produto” (Semião, 2009, pág. 47).

Já a *mentoria* apresenta como características “uma relação de apoio, um processo de ajuda, um processo de ensino e aprendizagem, um processo de desenvolvimento profissional, um processo reflexivo e formal, (...) construído *por e para* o mentor” (Semião, 2009, pág. 48).

Então, e para que tal relação se produza, é necessário que o mentor seja experiente, numa determinada área e um modelo que incentiva e treina o menos experiente visando o seu desenvolvimento profissional e pessoal, numa relação de confiança e respeito mútuo, num período de tempo mais alargado, relativamente aos outros processos supra referidos (Martins, 2014; Semião, 2009).

Santos (2012) apresenta-nos uma clara diferenciação entre os conceitos de *mentoring* e *coaching*. Muito embora ambos os conceitos se refiram a atividades como o aconselhamento e orientação, é possível detectar diferentes perspectivas, alvos e objetivos.

Para a referida autora, a terminologia de *coaching* é utilizada para caracterizar a relação que visa a melhoria de desempenho/eficácia num área de competência concreta e definida. Por outro lado, o *mentoring* é usado para designar um tipo de relacionamento de intervenção mais ampla, focando o desenvolvimento holístico do sujeito alvo. “O mentor é suposto ajudar o mentorado a descobrir as direções que quer tomar; apresenta uma abordagem mais educacional. O *coaching* está mais dirigido para a colmatação de lacunas numa área específica, apresentando uma natureza mais instrutiva.” (Santos, 2012, pág. 11-12).

Então, enquanto o *coaching* utiliza o foco na atividade concreta, geralmente de curto prazo, onde o feedback é explícito, se desenvolvem atividades direcionadas pelo *coach* e em que este mostra onde o sujeito está errado, o *mentoring*, por seu lado, foca no progresso, geralmente é de longo prazo, o feedback é intuitivo, desenvolvem-se capacidades, pode ser direcionado quer pelo mentor, quer pelo mentorado e o processo busca ajudar na escolha de alternativas e decisões (Clutterbuck & Sweeney, 1997).

No próximo capítulo, aprofundar-se-à a temática das tutorias em contexto escolar.

### **2.3 A tutoria como possibilidade e forma de aprendizagem**

“Aprender resulta de um esforço através do qual se atribui um sentido a um conjunto de objetos naturais cuja universalidade só se manifesta através da experiência singular, do envolvimento e da atividade cognitiva dos indivíduos” (Cosme & Trindade, 2001, pág. 12).

A aprendizagem é, um processo desenvolvido num determinado contexto, cruzando variáveis externas de quem aprende, como sejam a cultura, família, sociedade e escola (Duarte, 2012). Estas variáveis irão por isso influenciar as características pessoais, nomeadamente, as características de cada aluno no que concerne aos seus aspetos cognitivos, afetivos e interpessoais. Finalmente, identifica-se a abordagem com a aprendizagem, ou seja, a motivação e a estratégia utilizada por cada aluno que tem como face visível, os resultados escolares. Duarte (2012) conclui que diferentes abordagens à aprendizagem têm distintas implicações no resultado dessa mesma aprendizagem.

Por outro lado, "os resultados da aprendizagem consistem não só nas classificações obtidas mas também nos conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspectivas alcançadas, na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender" (Duarte, 2012, pág. 27).

Tradicionalmente são aceites três conceções de aprendizagem: a quantitativa, a qualitativa e a institucional (Duarte, 2012).

A conceção de aprendizagem quantitativa tem como operação cognitiva a aquisição de informação, a memorização para a reprodução de informação e a memorização para a aplicação de conhecimentos (no sentido de resolução de problemas).

A conceção de aprendizagem qualitativa pretende atingir objetivos como a compreensão do significado das coisas, a compreensão dita interpretativa (possibilidade de alteração da opinião do aprendente e/ou ganhar consciência de diferentes perspetivas sobre o real) e a autoatualização, onde aprender é já mudar a sua conceção do real e, assim, ser capaz de mudar como pessoa.

A conceção institucional de aprendizagem remete para o reconhecimento e/ou certificação da instituição escolar de que os objetivos traçados e tidos como suficientes foram atingidos, sendo a conclusão que aprender é obter boas ou suficientes classificações ou padrões de sucesso normalizados e convencionados por um dado sistema escolar.

Duarte (2012) quando tematiza os diferentes tipos de complexidade do que é aprendido, apresenta uma adaptação da taxionomia SOLO<sup>2</sup> (de Biggs & Collins, 1982, citado em Duarte, 2012), clarificando a escala de complexidade estrutural do produto de

---

<sup>2</sup> *Structured of the Observed Learning Outcome* (Biggs & Collis, 1982), citado em Duarte (2012).

aprendizagem. Ela parte de uma complexidade pré-estrutural (ausência de elementos informativos relevantes), passa depois para uma complexidade uni-estrutural (presença de um elemento correto e relevante), daí para uma complexidade multi-estrutural (vários elementos relevantes mas independentes, geralmente na forma de uma lista), posteriormente uma complexidade relacional (integração de elementos relevantes, na forma de um argumento pessoal) e finalmente, uma complexidade também relacional, como a anterior, mas adicionando a abstração de um princípio generalizável a outros domínios de conhecimento.

O professor que também é tutor pode então desempenhar um papel determinante ou para o investimento e motivação escolar e acadêmica ou para a mobilização do interesse do tutorando na mesma. A sua proximidade com o tutorando permite-lhe interagir no seu contexto relacional e nele/dele absorver informações dos diferentes papéis sociais desempenhados pelo aluno.

A autonomia ou a capacidade de auto regulação do comportamento e experiência pelo sujeito surge como um dos fatores que potenciam a aprendizagem e o tutor poderá desempenhar um papel essencial nela, já que, Vallerand et al (2008), apontam a autonomia como caminho para formas superiores e mais complexas de autodeterminação dos sujeitos que se repercutirão em todos os quadrantes da vida do indivíduo.

Além da proximidade relacional e da autonomia, Pereira (2012) refere o incremento da motivação do aluno, que no âmbito da tutoria escolar, deverá ter em consideração a promoção da auto eficácia.

A possibilidade de contato informal com cada aluno permite ao professor tutor conhecer e motivar cada aluno de forma específica, correspondendo às suas necessidades e potencialidades individuais.

A compreensão de que a motivação dirigida à aprendizagem é um processo composto por variáveis e processos cognitivos e afetivos constitui um grande avanço no campo da educação, permitindo também considerar a qualidade da relação pedagógica e o papel do professor, em geral, e do tutor, em particular, podem desempenhar na mobilização do aluno para o envolvimento no seu processo de aprendizagem (Paiva & Boruchovitch, 2010).

Duarte (2012) resume os três tipos de motivação tradicionalmente aceites: motivação instrumental, a que se baseia na intenção de evitar o insucesso, o investimento no processo é limitado e restringido ao mínimo exigido, o tempo nas tarefas é valorizado

negativamente, a satisfação na tarefa é reduzida e as situações de avaliação são potenciadoras de ansiedade e receio de falhar; motivação intrínseca, cuja intenção fundamental é de atualizar interesses e competências pessoais, não dirigida a nenhum prémio ou recompensa que não a própria aprendizagem, o investimento na tarefa supera o que é pedido, a satisfação no processo é elevada e são escolhidas preferencialmente as tarefas que permitam a aprendizagem independente e compreensiva; motivação de realização, que tem como intenção primordial a demonstração de excelência nos resultados e classificações, o investimento nas tarefas caracteriza-se por uma realização exaustiva e nas situações de avaliação identifica-se uma tensão positiva facilitadora do desempenho.

A ação tutorial poderá ainda desenvolver estratégias e competências para melhor entender os conhecimentos e aprendizagens trabalhadas, estabelecendo relações pertinentes e significativas com outros conteúdos e competências anteriormente aprendidas.

Para Veiga Simão (2005), a aprendizagem adquire significado por resultar da interação de um conhecimento prévio ou anterior com novas experiências do contexto social e profissional, e ainda de variáveis pessoais que estimulam e possibilitam uma forma de ser, agir e aprender de forma intencional e estratégica.

Então, a aprendizagem, seja ela ou mais centrada no objeto a aprender (comportamentalista), ou mais centrada no sujeito que aprende (apriorista) ou, finalmente, na dinâmica relação e interação entre objeto e sujeito (construtivista), apresenta-se como um processo de passagem de conhecimentos e/ou competências anteriormente adquiridas para a aquisição de comportamentos/respostas novas, que se mantenham e se repitam no tempo (Ianhes, 2007).

O mesmo autor enumera várias concepções denominadas de filosóficas sobre a aprendizagem, tendo como denominador comum, a preocupação não só de se tematizar a aprendizagem significativa, mas também a aprendizagem como a construção e desenvolvimento do ser humano de forma integral (Ianhes, 2007).

Dessa forma, uma aprendizagem é tão mais significativa quanto mais o aprendiz tem consciência da especificidade das tarefas, dos meios que julga possuir para as

abordar, dos dispositivos estratégicos que utiliza e das condições que necessita para as realizar.

A aprendizagem significativa ocorre quando é permitido ao aluno participar sempre e o mais possível, na definição de atividades, na tomada de consciência acerca das melhores condições e das estratégias mais adequadas para que se possa realizar a aprendizagem e, também, no modo como se criam e organizam os ambientes para que se desenvolvam.

Não há melhor garantia para motivar alguém a aprender que proporcionar-lhe a possibilidade de vivenciar aprendizagens (realmente) significativas, o que passa pelo modo como entendemos e aproveitamos o potencial educativo (Cosme & Trindade, 2001).

Em suma, o acompanhamento ao e no estudo contribui para o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem, contribuindo por isso para a aprendizagem significativa que visa enfatizar o papel do aluno como um produtor de sentidos e significados, uma iniciativa em que a ação do tutor se constrói em função da valorização do seu papel como agente de mediação entre o(s) aluno(s) e o seu saber culturalmente organizado, o que significa que deverá tentar implementar atividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos, quer do ponto de vista da sua significância lógica, quer do ponto de vista da sua significância psicológica.

### **2.3.1 Abordagens à aprendizagem**

No sentido de melhor preparar a aprendizagem dos alunos, podemos identificar três principais abordagens cada que professor e aluno fazem à aprendizagem: a abordagem de superfície, a abordagem de profundidade e a abordagem de organização. A abordagem de superfície combina uma motivação instrumental e uma conceção quantitativa de aprendizagem. Ela conduz a uma aprendizagem menos bem conseguida (no que diz respeito quer a resultados ou classificações, quer à qualidade do produto de aprendizagem) e a uma motivação reduzida para continuar a aprender.

Por outro lado, esta abordagem apresenta bons resultados no que diz respeito a situações de aprendizagem ditas tradicionais, aulas expositivas ou exames que requerem um estudo mecanizado de memorização de informação e recuperação da mesma.

A abordagem de profundidade conjuga uma motivação intrínseca com uma conceção de aprendizagem qualitativa. Esta tende a ser associada a melhores resultados de aprendizagem (que a anterior), no que concerne a classificações, qualidade do produto alcançado e motivação para continuar a aprender. No entanto, são detetadas algumas situações problemáticas para a utilização desta abordagem dado o carácter pouco flexível dos currículos, podendo, por exemplo, um aprofundamento de um tema ser considerado como irrelevante ou fora do que deve ser aprendido e avaliado nas aulas e/ou na escola.

A abordagem de organização integra uma motivação de realização e uma conceção de aprendizagem institucional, implicando que uma aprendizagem para alcançar resultados de excelência, passa por maximizar uma organização sistemática das aprendizagens. Esta abordagem tende a conduzir a um produto de aprendizagem que se ajusta estrategicamente em função da perceção do que é mais valorizado pelo contexto académico.

Lirola (2008) sublinha o papel das tutorias como espaços de esclarecimento pessoal e académico de importância relevante para o processo de aprendizagem, no sentido de desenvolver no estudante competências necessárias para a construção de conhecimentos estáveis, úteis e eficazes.

É com esse duplo objetivo (ajustamento e desenvolvimento académico e desenvolvimento e esclarecimento pessoal) que nos propomos explorar e aplicar um programa de tutorias nas Escolas Europeias.

Para enquadrar teoricamente os dois supra citados objetivos, utilizaremos dois paradigmas sobre a aprendizagem humana e sobre o desenvolvimento do ser pessoa humana. Para o objetivo mais diretamente dirigido ao campo académico e a questões de como aprender e para uma intervenção de carácter pragmática, dirigida à rápida intervenção em determinado problema, será utilizado o paradigma cognitivo-comportamental. Para o objetivo mais dirigido ao autoconhecimento e desenvolvimento do aluno enquanto "Ser Humano", será utilizado o paradigma humanista de Carl Rogers.

### **2.3.2 Paradigma teórico cognitivo-comportamental**

Prout e Brown (2007) utilizam a denominação de “cognitivo-comportamental” para abarcar um conjunto diversificado de modelos teóricos que tiveram o seu início histórico, na corrente comportamentalista de John Watson.

Segundo a sua visão sobre o que deveria ser a Psicologia, Watson chega mesmo a afirmar que a, “*Psychology, as the behaviorist views it, (...) is an experimental branch of natural science which needs introspection as little as do the sciences of chemistry and physics*” (Watson, 1913).

Assumindo as “exigências da ciência”, e encontrado o método (experimental), o objeto de estudo próprio e exclusivo da Psicologia passaria a ser o comportamento observável do Homem e do animal, sendo o objetivo teórico de Watson a sua previsão e o controlo comportamental. Para Watson, o comportamento observável seria a análise rigorosa da resposta (R) a um determinado estímulo (E).<sup>3</sup>

Por estímulo, deve-se entender todo o excitar dos órgãos da sensibilidade, podendo este ter génese ambiental (estímulo do meio externo) ou alterações internas do organismo do sujeito (estímulo do meio interno). A um conjunto de estímulos diversos, mas que se constituem como um todo (logo de difícil identificação individual) chamamos *situação* (S). Sendo que a uma dada situação, corresponde um determinado comportamento ou resposta.<sup>4</sup>

Por resposta, entendemos tudo o que o sujeito manifesta de forma observável por ter interagido diretamente com o(s) estímulo(s). Esta manifestação poderá ser explícita, se nos referirmos a comportamentos observados diretamente, ou implícita, se nos referirmos a registos viscerais medidos por instrumentos (exemplo: contrações do estômago, alterações na tensão arterial, entre outros).

Neste contexto, cada R depende intimamente do E (ou S). O que se pretende é que o psicólogo ou o técnico de intervenção como o tutor, identificando o estímulo, seja capaz de prever a resposta; e se conhecer a resposta, deverá ser capaz de identificar o estímulo ou a situação que a provocou (McLeod, 2003b).

Como ramo do saber teórico, interpretativo e interventivo da realidade, a Psicologia foi desenvolvendo-se, ao nível das suas práticas, já que “o caráter pragmático e objetivo da abordagem comportamental cedo motivou os psicólogos para traduzirem em programas clínicos e educacionais de modificação do comportamento os primeiros resultados das suas investigações laboratoriais” (Gonçalves, 1999, p. 8).

---

<sup>3</sup> E → R.

<sup>4</sup> S → R.

Já para a teoria comportamental, os sintomas formam-se por mecanismos de aprendizagem. Pressupõe-se, deste modo que, os comportamentos “indesejados” que se originaram na decorrência de aprendizagens defeituosas, sejam suscetíveis de novas aprendizagens, razão pela qual, a intervenção comportamental augura como objetivo maior, a promoção e aprendizagem de comportamentos adaptativos e o esbatimento/eliminação de comportamentos denominados como disfuncionais (Moniz, 1991).

A teoria comportamental tem sido alvo de constantes reformulações, que se traduzem num continuum evolutivo da mesma, mas de onde podemos destacar (Gonçalves, 1999):

- a) O Condicionamento Clássico (Ivan Pavlov);
- b) O Condicionamento Operante (Burrhus Frederic Skinner);
- c) A Aprendizagem Social (Albert Bandura).

Como já referido, o comportamentalismo nasce com os primeiros estudos de aprendizagem (visão de John Watson) e, concomitantemente com a emergência do paradigma do condicionamento clássico.

Os estudos de Pavlov, Thorndike, Guthrie e Mowrer fizeram com que a “aprendizagem” passasse a ser o objeto de estudo central da psicologia. As metodologias ensaiadas e desenvolvidas pela Escola Russa de Reflexologia estabeleceram os conceitos que viriam a influenciar o desenvolvimento científico e prático da psicologia por largas décadas (Corey, 2009; Hergenhahn, 2009; McLeod, 2003b; Moniz, 1991).

No paradigma do condicionamento clássico, o reflexo incondicionado é o elemento básico de interação entre o sujeito e o meio. O reflexo condicionado ocorre quando um estímulo neutro é emparelhado com outro desencadeante do reflexo incondicionado. Para que tal ocorra, é necessário existir contiguidade e correlação entre os estímulos incondicionado e neutro.

Em suma, vários estudos realizados no decurso do primeiro quarto do século XX, permitiram concluir o seguinte:

- a) Grande parte das aprendizagens humanas e animais verificam-se por um processo de condicionamento, onde por emparelhamento repetido entre um

estímulo neutro e um estímulo incondicionado, o primeiro adquire algumas das propriedades do segundo, passando a desencadear por si só, respostas aprendidas condicionadas;

- b) À semelhança de qualquer outro comportamento, o comportamento disfuncional obedece às mesmas leis de aprendizagem e condicionamento;
- c) É possível, mediante leis de aprendizagem, *descondicionar* condicionamentos previamente adquiridos a assim tratar, por recurso às teorias da aprendizagem, várias perturbações do comportamento humano (Gonçalves, 1999).

Da evolução histórica do paradigma do comportamento operante, salientam-se três momentos que, ilustram as principais forças evolutivas deste paradigma. Em primeiro lugar os trabalhos de Thorndike (lei do efeito), que foram responsáveis em grande medida pelo nascimento do paradigma, de seguida, os trabalhos iniciais de Skinner na extrapolação das principais leis do condicionamento operante e, finalmente os estudos de Greenspoon sobre o comportamento verbal (Trower, Jones, Dryden & Casey, 2011).

De acordo com este paradigma, o meio não estimula unicamente o comportamento. O meio seleciona o comportamento através das suas consequências (Skinner, 1976).

Ainda segundo Skinner (1976), um estímulo não desencadeia *por si só* uma resposta. É a sua associação com a consequência que passa a adquirir propriedades discriminativas de indução de resposta. Por outras palavras, o estímulo é como um sinal de ocorrência de determinadas consequências, aumentando ou diminuindo deste modo a probabilidade de ocorrência de uma resposta.

Concluindo, a análise do condicionamento operante, trouxe três contribuições fundamentais para os modelos e métodos da psicologia enquanto ciência geral, e por inerência, também para a área educativa em particular:

- a) Permite uma observação mais objetiva dos comportamentos, no caso, das aprendizagens dos alunos. As respostas do organismo deixam de ser reflexas e passam a ser respostas instrumentais aprendidas;

- b) As consequências do comportamento passam a ser consideradas como os principais fatores que regulam a aprendizagem humana e animal. Cabe às consequências selecionar os comportamentos a desenvolver;
- c) Através da manipulação das contingências é possível produzir novas aprendizagens e extinguir outras previamente adquiridas.

De acordo com este paradigma, parte dos problemas comportamentais (seja na aprendizagem, seja em comportamentos não desejados em sala de aula) resume-se a dois grandes temas: (1) o repertório comportamental do sujeito não inclui determinado comportamento ou esse comportamento tem duração, frequência e intensidade insuficientes; e/ou (2) o sujeito possui comportamentos em excesso que necessitam de ser eliminados ou reduzidos no que respeita à sua frequência duração e intensidade (Gonçalves, 1999; McLeod, 2003b; Skinner, 1976).

Conseqüentemente, as principais estratégias de intervenção são técnicas que procuram a diminuição ou o aumento de um comportamento através da manipulação de consequências e de estímulos discriminativos.

Assim, neste contexto (paradigma do condicionamento operante), parece ficar claro a existência de três momentos essenciais na formulação de uma estratégia de intervenção (Gonçalves, 1999, 2000):

- a) Avaliação e conceptualização comportamental;
- b) Organização de estratégias para diminuição da frequência, duração ou intensidade de um comportamento;
- c) Organização de estratégias para o aumento da frequência, duração ou intensidade de um comportamento.

No que diz respeito ao primeiro momento (avaliação e conceptualização comportamental), o mesmo é composto por três fases:

- a) Definição operacional dos comportamentos, que consiste na tradução desse mesmo comportamento em unidades motoras discretas e objetivas, suscetíveis de observação e acordo independente;

- b) Avaliação das relações contingenciais, onde se torna possível identificar os fatores responsáveis pela sua regulação podendo assim chegar-se à conceptualização de uma estratégia de intervenção adequada;
- c) Conceptualização das estratégias operantes, a conjugação dos dois itens referidos anteriormente permite a identificação de dois grupos de fatores fundamentais no processo de mudança, a saber, comportamentos que se pretendem fortalecer ou aumentar e comportamentos que se pretendem enfraquecer ou diminuir.

Como estratégias mais comumente utilizadas com o intuito de conseguir o objetivo mencionado em epígrafe, poderemos utilizar para diminuir a ocorrência de um comportamento: a *Extinção* (retirada de todos os reforços que se encontram a manter um determinado comportamento, devendo esta ser consistente e sistemática), a *Saciação* (consiste no fornecimento ao aluno de uma superabundância dos reforços que mantêm o comportamento, por forma a que estes percam o seu valor reforçador levando à sua diminuição ou eliminação), a *Prática positiva* (consiste na correção, para uma situação melhor que a original, dos efeitos negativos que o comportamento indesejável teve no meio, sendo desejável que a resposta de correção envolva uma atividade útil para o aluno), o *Custo de resposta* (consiste na retirada de reforços previamente adquiridos, como consequência da realização de um comportamento indesejável, devendo os custos ser realistas e aplicados de forma imediata, não devendo estes ser objeto de fácil reacquirição), o *Time-out* (consiste em retirar ao aluno, como consequência de um comportamento indesejável, a oportunidade deste ser reforçado positivamente durante um certo período de tempo, sendo importante que o lugar ou atividade, da qual o sujeito é retirado, seja reforçador para ele e, por outro lado, torna-se pertinente que a área de *time-out* (isolamento) seja livre de qualquer reforço positivo) e a *Estimulação aversiva* (consiste na aplicação de um estímulo aversivo como consequência da realização de um comportamento indesejável).

Em sentido inverso, utilizam-se como estratégias para aumento da frequência, duração ou intensidade de um comportamento, o *Reforço positivo* (que consiste na apresentação de uma consequência positiva face à exibição de um comportamento desejável, de forma imediata e contínua passando *a posteriori* a uma forma de administração intermitente), o *Reforço negativo* (consiste na retirada ao cliente de uma

estimulação aversiva como consequência de um determinado comportamento), a *Moldagem* (consiste no reforço de comportamentos que sejam aproximações sucessivas ao comportamento desejado), e o *Esbatimento* (consiste na passagem progressiva do controlo de um comportamento e das consequências, para os estímulos antecedentes discriminativos).

Outra importante referência para o comportamentalismo é o paradigma da observação social. Pois, apesar de grande parte das aprendizagens surgir através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental é adquirido por imitação do que se observa nos outros (Bandura, Ross & Ross, 1961).

Bandura constatou que o comportamento dos outros é uma fonte de influência importante na aprendizagem humana. Desprezar a importante fonte de aprendizagem vicariante é ignorar a mais potente fonte de aprendizagem a que os indivíduos estão sujeitos numa era dominada pelo poder da informação (Fall, Holden & Marquis, 2010).

De acordo com Bandura, e ao contrário dos paradigmas anteriores, é possível aprender comportamentos sem que seja necessária a experiência direta e as respetivas consequências. De acordo com a aprendizagem social, grande parte das aprendizagens verificam-se por um processo de observação da execução de modelos sociais e suas consequências (Gonçalves, 1999).

A teoria da aprendizagem social surge como um paradigma de extrema importância na transição de perspectivas comportamentais para perspectivas cognitivas. Os teóricos deste novo paradigma formulam uma teoria da cognição abarcando os processos cognitivos de atenção e de reprodução e os mecanismos reguladores da aprendizagem por observação (Feltham & Horton, 2000; McLeod, 2003b; Trower, Jones, Dryden & Casey, 2011).

Torna-se pertinente salientar que com a aprendizagem social foi possível dar explicação a algumas situações que não eram explicadas pelo condicionamento operante, como sejam situações em que o observador não desempenha o comportamento no contexto observado, situações em que, nem o modelo nem o observador foram reforçados e situações onde os sujeitos executam o comportamento observado passados dias, semanas e mesmo meses após a sua observação (Gonçalves, 1999).

A modelagem com prática comportamental apresenta duas componentes principais:

a) Processo de modelagem e prática comportamental (apoio do terapeuta ou técnico numa aprendizagem e iniciação do comportamento, em regime de contexto artificial);

b) Prática comportamental ao vivo, com prevenção de recaída (aperfeiçoamento e generalização da resposta para as situações da vida diária do cliente).

Assim, a modelagem e prática comportamental consistem na utilização combinada de quatro estratégias: instruções, modelagem, prática e auto-observação e reforço, enquanto que a prática comportamental ao vivo, com prevenção de recaída envolve dois processos: prática ao vivo e prevenção da recaída, ou seja, do regresso aos comportamentos anteriores e indesejáveis (Gonçalves, 1999; McLeod, 2003a).

As estratégias de modelagem e prática comportamental têm encontrado a sua aplicação em três áreas fundamentais: aquisição de novos comportamentos; inibição/desinibição dos comportamentos e facilitação de comportamentos (Feltham & Horton, 2000; McLeod, 2003a; Trower, Jones, Dryden & Casey, 2011).

As intervenções utilizando a aproximação cognitiva têm como finalidade a identificação e a correção de emoções, cognições distorcidas, crenças subjacentes, pensamentos automáticos e “esquemas” disfuncionais que determinam o estilo desadaptativo das relações interpessoais disfuncionais (Gonçalves, 2000), enfatizando:

a) A importância da aliança terapêutica ou relação de ajuda, bem como a necessidade da existência da colaboração e participação ativa do aluno no processo;

b) Um enfoque orientado para o problema e os objetivos delineados;

c) O caráter educacional do processo, por forma a que o aluno adquira capacidades para enfrentar por si mesmo possíveis situações de uma forma mais saudável, eficaz e funcional.

O contributo que a abordagem cognitivo-comportamental aporta ao processo tutorial traduz-se, por exemplo, em ferramentas com sentido, propósito e estruturação protocolada, recorrendo a técnicas como automonitorização, exercícios ou trabalhos de casa e exercícios de relaxamento, entre outras.

McLeod (2003b) ressalta dois contributos para o aconselhamento ou processos tutoriais provenientes da abordagem cognitiva (ou que a sigam os seus princípios paradigmáticos), a saber, o construtivismo (refletindo o papel ativo ou construtor da realidade pelo aluno) e a intervenção focada na solução (encoraja o aluno ou participante na concentração para a resolução pragmática do seu problema).

Mais do que uma forma de compreender a vida e a existência, a abordagem cognitivo-comportamental apresenta-se com um alto nível de eficácia na área da organização, controlo e monitorização e rapidez na vida de uma pessoa, que não na ajuda aos indivíduos para que sigam com as suas vidas (McLeod, 2003b). As abordagens construtivistas e terapias breves centradas ou focadas na solução são o melhor exemplo.

### **2.3.3 Paradigma teórico humanista e existencial**

Provavelmente conduzidos pela tradição das abordagens anteriores na história do conhecimento dirigido ao estudo da aprendizagem (a psicanálise e o comportamentalismo) centrarem-se demasiado nas técnicas, Rogers (2004) defende, por seu lado, que o eficaz conselheiro, terapeuta ou tutor que utilize a abordagem centrada na pessoa, possui um coerente conjunto de atitudes profundamente inculcados na sua organização personalística e que são coerentes e consistentes com o que o ele é.

Pela experiência recolhida por Rogers, qualquer pessoa que intervenha numa relação de ajuda com outra e que *pré*-determina usar um método não genuíno com o que ele é enquanto pessoa estará condenado ao insucesso. No entanto, e por outro lado, um conselheiro ou tutor que possua um sistema atitudinal que facilite a relação de ajuda, mas cuja implementação dessas atitudes seja por métodos e técnicas, estará condenado a somente ter parcial sucesso.

Para Rogers, as técnicas e competências são relevantes se servirem para aprofundar a relação entre as pessoas que se comprometem (por exemplo, tutor e aluno). Avança mesmo que técnicas e métodos pré-concebidos para aplicação universal causam maiores problemas do que os que resolvem (Rogers, 2004).

Para além das denominadas condições necessárias e suficientes para toda a relação de ajuda (empatia, olhar incondicionalmente positivo e congruência), Prever (2010) acrescenta alguns outros conceitos relevantes para o trabalho com adolescentes e/ou jovens. A saber:

- a) presença, no sentido de ser na relação mais do que fazer algo na relação de ajuda, sendo percebido pelo cliente como estando presente em partes do seu mundo experiencial;
- b) Permanecer no quadro de referência do jovem;
- c) "Imediatez" ou urgência (premência), no sentido do "aqui e agora", estabelecendo uma comunicação aberta e honesta com o jovem;
- d) Desafiar, no sentido de auxiliar o aluno a enfrentar e confrontar-se com a realidade, tal qual é percebida pelo tutor.

Leal (2005) propõe como fatores essenciais no trabalho com jovens, não só as preocupações éticas, mas também a competência (boa formação e preparação teórica, prática e constantes reatualizações), a responsabilidade (na escolha de técnicas e/ou decisões no processo) e o respeito e desenvolvimento do direito das pessoas e da sua dignidade (preservação da intimidade, promoção da liberdade, autonomia e bem-estar).

Para a British Association for Counselling and Psychotherapy, no seu *Ethical Framework for Good Practice* (2016), os valores que um conselheiro/tutor deverá possuir são o respeito pela dignidade e direitos humanos, assegurar a integridade da relação entre tutor e tutorando, desenvolver a qualidade do seu conhecimento profissional e a sua aplicação e estar disponível para a diversidade da experiência humana e da sua cultura. São ainda referidos como principais qualidades do conselheiro/tutor, a empatia, a sinceridade, a integridade, a resiliência, o respeito, a humildade, a competência, a sabedoria e coragem.

Rogers desafia-nos a captar a cor, textura e o sabor do sentido pessoal experienciado pelo aluno no momento (Rogers, 1986). Para tal, deverá o tutor estar atento a pistas partindo da observação da expressão facial e movimentos do jovem, atender à comunicação verbal (utilização das palavras), permitir ao aluno espaço para escutar a sua própria experiência, ter em conta o nível de autoconsciência (*self-awareness*) do tutorando, o sentido das suas mensagens e verificar a acuidade do entendimento que

recolhe do seu aluno, tendo a habilidade de ser completamente *despreconceituoso* (*non-judgemental*).

A não emissão de julgamentos ou preconceitos (nem deles partir) permite e está imbuído do denominado “olhar incondicionalmente positivo” que deverá presidir à intervenção de cada tutor, que posteriormente, será percebido e verbalizado pelo tutorando como parecendo sempre preocupado com ele, que verdadeiramente se sinta sempre apreciado, uma pessoa que vale a pena (tem valor), do qual o tutor gosta apesar de poder ser por ele criticado, ou seja, potencia o sentimento de liberdade para mostrar-se como é, a segurança em manifestar os seus sentimentos e emoções e que nunca seria intencionalmente magoado pelo seu tutor.

A congruência é experienciada pelo cliente pela não existência de conflitos entre o que é dito e sentido, o ser-se ele ou ela própria na relação, transparência de sentimentos entre os 2 elementos da relação (tutor e aluno), sentimento de que o aluno pode confiar no tutor (quer pela inexistência de intenção em magoar o outro, quer pelo não esconder elementos importantes para a relação) e pelo impacto emocional percebido como igual ao do aluno, não temendo dizer o que está a sentir.

A respeito da congruência, Mearns e Thorne (2007) afirmam que se trata de um estado de ser, que não tem de ser necessariamente percebido como uma mimetização do sentimento do tutor, mas antes pela honestidade da sua resposta e presença na relação de ajuda.

Por outro lado, tal não significa que o tutor tem a possibilidade de dizer sempre o que pensa. A congruência existe como requisito da relação, aprofundando o sentido da mesma em contacto com o aluno, tendo que fazer sentido para ele e para a relação.

Para auxiliar ao equilíbrio necessário no que à congruência diz respeito, Mearns e Thorne (2007), sugerem três princípios para a utilização da congruência:

- a) a congruência deverá ser resposta à experiência do aluno e não o que está a acontecer ao tutor;
- b) a congruência deverá ser relevante para o aluno;
- c) a congruência deverá focar sentimentos persistentes e atuais.

No que concerne à empatia, Prever (2010) identifica e esclarece os três níveis de resposta empática:

- a) o primeiro nível diz respeito à reflexão sobre o significado e o entendimento do conteúdo que o aluno manifesta;
- b) o segundo nível começa a atender e expressar um acesso aos sentimentos do aluno como eles existem para ele próprio, implicando, por isso, um maior grau de acuidade;
- c) o terceiro nível, ou o nível avançado de empatia, sugere que o tutor é capaz de ir além do que é evidente ou está à superfície, alcançando um nível mais profundo, tentando explorar o que ainda não foi verbalizado pelo aluno ou que foi verbalizado, mas parcialmente.

Prever (2010) adiciona duas outras características relacionais identificadas especificamente quando o jovem e/ou adolescente buscam numa relação de ajuda. Para além das anteriormente referidas empatia, congruência e olhar incondicionalmente positivo, refere a confiança e a confidencialidade.

A confiança surge definida por Prever (2010) como a vontade de ser íntimo e vulnerável com outro, denotando capacidade de acreditar no outro e que não haverá mal ou dor alguma se ambos fizerem o mesmo.

A radical revolução operada por Carl Rogers inspira e convoca (neste caso) o tutor a constantes reflexões sobre o seu próprio ser e à capacidade de se relacionar de forma genuína e completa com outro. Alguns exemplos são "consegurei ser de forma que possa ser percebido pela outra pessoa como sendo merecedor de confiança, confiável ou consistente num sentido profundo?", "consegurei ser suficientemente expressivo como pessoa que quando comunique o que sou isso aconteça sem ambiguidade?", "consegurei permitir-me experienciar atitudes positivas em relação a esta outra pessoa...atitudes de calor, carinho, gosto, interesse, respeito?" ou "consegurei eu ser suficientemente forte como pessoa para me separar do outro?" (Rogers, 1961; 2009).

Na esteira e inspirado pela abordagem centrada na pessoa, utilizaram-se neste trabalho e intervenção, muitos dos tópicos essenciais desta abordagem. A inspiração e adaptação dos conceitos fundamentais rogerianos obriga a que a percepção do que é a

relação de ajuda (neste caso, a tutoria), o papel dos participantes dessa relação (tutor e aluno ou pessoa), o objeto do que é trazido e comunicado na relação, paradigma e forma de preparar o antes, o durante e depois e, preparação para lidar com as possíveis dificuldades ou limitações de cada intervenção seja tematizada e detalhadamente refletida.

Dessa forma, a intervenção tutorial que neste trabalho se introduz tem o seu inevitável início na ideia de que existem duas pessoas em contacto (psicológico), a primeira pessoa, o aluno, surge em estado de incongruência, vulnerável e ansioso, a segunda pessoa, o tutor, é congruente ou integrado na relação.

O tutor deverá experienciar o outro através de um olhar incondicionalmente positivo. O tutor experiencia simultaneamente uma compreensão do quadro de referências interno do aluno e esforça-se por transmitir esta experiência a esse aluno. A comunicação ao aluno da compreensão empática do tutor e do seu olhar incondicionalmente positivo em relação a este é conseguida através dessas condições necessárias e suficientes para a ajuda que se pretende conseguir.

A relação de ajuda é/deve/pode ser procurada quando uma pessoa que tem um problema ou uma questão sobre a sua vida (sentido pragmático), que não tenha ou consiga resolvê-la com as suas habituais estratégias e que, por isso, busque apoio ou ajuda na relação com um outro.

Na relação de ajuda tem e encontra por parte do tutor a permissão e a liberdade de expressão, o respeito pela diferença, a confidencialidade, a afirmação axiológica de honestidade, a integridade, a crença no desenvolvimento individual, o compromisso com o diálogo e a colaboração e reflexividade (McLeod, 2007).

No final, pretende-se a reflexão e/ou resolução da questão ou problema inicial (no caso mais pragmático), que poderá incluir ganho e/ou compreensão do problema, uma outra e diferente perspectiva sobre o problema, aceitação pessoal desse problema e/ou dilema e, sobretudo, ação visando a alteração da situação problemática vivenciada anteriormente, aprendizagem, já que durante o processo tutorial, a pessoa pode adquirir novas competências e entendimento sobre estratégias que a auxiliem no seu dia a dia, prevenindo assim que em situações similares, se sinta de novo numa situação problemática ou dilemática, e a necessária inclusão social, pois esta forma de intervenção

estimula as competências e capacidades do sujeito no sentido de este se integrar e sentir-se bem e ajustado em contexto social e, neste caso, também em contexto escolar (McLeod, 2003a; Prever, 2010).

McLeod (2007) apresenta algumas tarefas que podem ser trabalhadas em tutorias no paradigma humanista. Assim, destaca-se o dialogar sobre um tema/problema no sentido de melhor compreender as coisas, o tentar dar sentido e significado a uma situação ou experiência que se apresenta como problemática, a resolução de problemas, planificação e tomada de decisão tida como relevante, a alteração comportamental, o lidar com emoções e sentimentos difíceis e o lidar com relações difíceis ou dolorosas.

Uma característica crítica no tipo de relação que aqui se procura utilizar é a segurança que o aluno deverá sentir na relação com o seu tutor, pois este apresenta-se legitimamente e incondicionalmente confiável, é alguém com que o aluno pode contar e depender genuinamente para mutuamente se comprometerem na relação de ajuda (McLeod, 2007).

A prontidão para escutar a pessoa, a habilidade de permitir que o significado emocional do que a pessoa está a dizer seja sentido de forma profunda, a capacidade de utilizar a linguagem e as competências observacionais, quer através da escuta ativa, quer através da identificação de pistas visuais e/ou comportamentais e a coerência e consistência das mesmas, são ainda dimensões a ter em conta.

No que concerne ao trabalho com emoções poderão ser explorados sentimentos que são ilusórios, vagos ou escondidos, dar expressão a emoções que estão a ser reprimidas e/ou lidar com a expressão de emoções que são experienciadas como estando fora de controlo (McLeod, 2007), mas sempre com o apoio e colaboração dos serviços psicopedagógicos que poderão demonstrar-se de suma utilidade.

Poderemos tentar apontar algumas considerações a atender na intervenção realizada através de tutorias.

Desde antes do primeiro momento até ao final do processo, tudo deverá ser o mais natural e centrado na pessoa possível, já que o tutor não tem uma estrutura fixa, estável, pré-determinada e/ou pré-concebida (um currículo ou uma planificação como se de uma aula ou intervenção psicoterapêutica se tratasse) onde tentará, com maior ou menor

facilidade, com maior ou menor rapidez, colocar o seu aluno ou pessoa (caráter individual de cada processo tutorial).

Além das inevitáveis questões de encaminhamento institucional pela escola e a disponibilidade temporal de cada sessão, todo o processo é pensado e vivido de forma centrada na pessoa que está presente nas sessões (Mearns & Thorne, 2007; Prever, 2010), ou seja, o aluno.

Existe, isso sim, alguns "detalhes", princípios ou conceitos que estão na relação, resultado da abordagem teórica escolhida para esse trabalho.

Dado que, e de acordo com Mearns e Thorne (2007), praticamente todos os pormenores e preparação para o acolhimento do cliente fazem ressaltar a autoridade do conselheiro em detrimento do cliente, deverá ser também por aí que a abordagem escolhida marcará a sua diferença. Assim e, por exemplo, deverá ser escolhida uma mesa redonda (sem "o lado do tutor" e o "lado do aluno") com duas cadeiras iguais (e não uma a ser ou poder ser percebida como a do tutor e a outra a do aluno), onde o aluno escolhe livremente onde se sentar.

No que diz respeito às expectativas e necessidades do aluno, verifica-se que na grande maioria dos casos, o aluno apresenta-se incongruente, inseguro, inexperiente, vulnerável, nervoso, ou seja, em estado de desequilíbrio inicial em relação ao tutor. Nesse sentido, o aluno poderá ter como intenção estar com o tutor para procurar ou buscar um conselho de um especialista, fazer perguntas sobre o seu processo e percurso académico, chorar ou, simplesmente, encerrar-se no mais profundo e dilacerante mutismo.

Dado que a abordagem centrada na pessoa assume como requisito fundamental o equilíbrio na relação, o tutor procurará anular o referido "desequilíbrio inicial" através de respeito, espaço, tornando uma situação potenciadora de tensão própria num momento de autêntica relação de ajuda centrada em quem a busca, necessita, motiva e decide o ritmo, direção e finalização.

Para a existência e criação de momentos especiais para a mudança e para o desenvolvimento do aluno, ele deverá ganhar confiança na relação e para ela estar preparado (*readiness*). Mearns e Thorne (2007), identificam cinco "perfis" de aluno que,

dado o seu estado vulnerável e inicial na relação, denotam um estado de preparação e potencial aceitação para o processo tutorial reduzido ou baixo:

- a) o aluno indeciso sobre o querer mudar - "gostaria que a minha relação com os meus colegas fosse diferente, mas não se isso criar demasiados problemas";
- b) o aluno que possui uma desconfiança generalizada nos outros - "as pessoas dizem que me querem ajudar, mas na realidade só se querem ajudar a si próprias";
- c) o aluno que não tem vontade de assumir as suas responsabilidades na vida - "não tem nada a ver comigo, é esta situação que me leva a fazer estas coisas";
- d) o aluno que não tem vontade de assumir as suas responsabilidades no processo de tutoria - "ajudar-me é o seu trabalho, por isso, comece!";
- e) o aluno que não tem vontade de reconhecer ou explorar sentimentos - "sim, sinto-me triste sobre isso, mas focar-me em sentimentos maus nunca fez bem a ninguém".

De referir, que apesar de um baixo estado de preparação para a mudança, nenhum destes estados do aluno impossibilita o trabalho, apenas a sua presença ou ausência terá impacto na rapidez do início e adesão ao processo.

Depois de ser iniciada a relação entre aluno e tutor, busca-se a fase onde seja possível conseguir a intimidade, mutualidade e autoaceitação através da profundidade relacional a que ambos se comprometem.

Dado que a abordagem selecionada para este trabalho não permite ou aconselha um protocolo fechado e inflexível no que ao número de sessões diz respeito, e dado que não foram sentidos constrangimentos institucionais, optou-se por respeitar a liberdade e necessidade relacional do aluno, mantendo por isso o “purismo” da abordagem centrada na pessoa, bem como os objetivos deste trabalho.

Como já indicado, é o aluno que, idealmente, determinaria o fim do processo de tutoria.

Dado que o presente trabalho foi realizado tendo em vista um apoio tutorial, temporário e de curta duração, foi tida em conta as essenciais tarefas como sejam,

preparar e preparar-se para o processo que o fim do processo carece. Desse modo, e para esse fim, poderão ser aflorados temas ou questões do início do processo de tutoria, através de revisões, a própria análise e revisão do processo tutorial e os temas ainda não terminados ou tratados. Durante estas revisões, poderão ambos os elementos da relação (aluno e tutor) certificarem-se que a relação deverá terminar.

Necessariamente foram tidos em conta os principais problemas ou situações eticamente difíceis identificadas por McLeod (2007), como sejam o atender aos limites da relação de ajuda, que poderão ser ultrapassados devido ao desejo de ultrapassar ou aprofundar a relação entre o tutor e o aluno, transformando-a numa relação de amizade, de envolvimento desadequado, de encontros de índole social.

Poderão também existir outras relações sociais pré-existentes à relação de ajuda (por exemplo, quando o tutor é ou foi professor do aluno, treinador, familiar do aluno que fragilize ou limite o aconselhamento; a existência e persistência de terceiros à relação de ajuda procurarem informações e/pressionarem o tutor poderão também ser um claro ataque aos limites do processo tutorial; finalmente, quando a problemática apresentada pelo aluno é urgente ou emergente, sendo, por isso mesmo, necessário encaminhamento para outras valências que não a tutoria que neste trabalho se preconiza.

#### **2.4 A tutoria em contexto escolar**

Num processo de orientação de teor académico, pretenderá o tutor ajudar à superação de dificuldades relacionadas com hábitos e métodos de aprender a estudar e com a importante integração na escola, enquanto que no caso da orientação profissional, o objetivo primordial é promover no aluno competências e conhecimentos para que ele seja capaz de realizar uma escolha académica e/ou profissional tendo em conta não só a sua personalidade, mas também as suas aptidões e interesses (Arguís, 2002; Lourenço, 2012).

Ora podemos afirmar que a tutoria em contexto escolar é caracterizada pela sua estratégia de diversificação nos apoios que se torna essencial para ajudar os alunos quanto à “aquisição e/ou desenvolvimento de um conjunto de competências básicas e de valor transversal que compõem o ofício de estudante e que são susceptíveis de otimizar o rendimento académico” (Carita, 1998, pág. 16).

O tutor deverá estar atento aos diferentes domínios:

1. *Pedagógico*, onde se avalia com o aluno os seus resultados escolares (e, se necessário, definir, em conjunto, eventuais adequações na organização do trabalho), auxiliar o aluno a avaliar continuamente o seu processo de ensino-aprendizagem, apoiar o aluno na identificação, desenvolvimento e implementação de estratégias, técnicas e métodos de estudo no sentido de promover a melhoria da perceção e expectativas que o aluno têm da escola;
2. *Social*, promotor da essencial integração do aluno na turma e na escola, visando o despertar de atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares, fomentando a participação na vida escolar e construindo uma análise conjunta dos comportamentos adequados (e/ou não adequados) ao contexto escolar;
3. *Psicológico*, que tem como objetivo último, ajudar o aluno a conhecer-se, promover a sua autoestima, eficácia e motivação para o trabalho escolar (Marinho, 2008).

Especificando, com as tutorias pretende-se que o aluno aprenda sobre si, o seu estilo de como aprende, o seu modo de desempenhar o papel de estudante, questionando-se quanto aos modos: “como aprendo? Como estudo? Como comunico? Como escuto? Como registo? De que ajudas necessito?” (Carita, 1998).

Para Martins (2014), existe uma clara aposta no desenvolvimento qualitativo do estudante quanto aos seus saberes e às suas habilidades, que não sejam apenas úteis para o exercício da sua função (estudar), mas também, apostar na motivação e na eficácia do estudo através da promoção da sua capacidade de auto orientação e controlo. Nesse sentido, procura-se privilegiar um agir educativo de carácter preventivo que pode contribuir para o sucesso escolar do aluno pela descoberta de novas formas de expressão, novos objetivos pessoais.

Referindo-nos a um contexto mais específico, como seja, o contexto educativo, podemos encontrar os seguintes denominadores comuns, no que concerne à tutoria (Carrasco Embuena & Lapeña Pérez, 2005):

1. É uma ação de orientação que tem como objetivo primordial a promoção de um desenvolvimento integral (intelectual, social, pessoal) dos estudantes;
2. É uma tarefa docente personalizada e individual, pois a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes e planificação do seu itinerário académico é facilitado por um acompanhamento individualizado e próprio para cada estudante;

3. É uma ação de integração ativa e eficaz do estudante na instituição, nomeadamente relacionando-se com os seus variados recursos, como sejam, administrativos e docentes.

Em Portugal, a tutoria é oficializada primeiramente em 1993 (Despacho 178-A/ME/93), como outra forma e possibilidade utilizar como apoio pedagógico a alunos, nomeadamente com especial incidência a alunos que necessitassem de apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento (alínea j do Despacho).

Em 1998, pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98 de 4 de Maio, surge a possibilidade de, no âmbito da autonomia escolar, de designar professores tutores para o acompanhamento do processo educativo de um grupo de alunos.

No ano seguinte, são apresentadas no Decreto Regulamentar nº. 10/99 de 21 de Julho, no seu artigo 10º, as funções desejadas pelas tutorias e o perfil desejado para o tutor. Assim, ficaram plasmadas as funções de acompanhamento de forma individualizada do processo educativo de um conjunto de alunos ao longo do seu percurso escolar, desenvolvendo medidas de apoio aos alunos na sua integração na turma e/ou na escola, de aconselhamento, orientação no estudo e nas tarefas escolares. Pretende-se também a promoção da articulação entre as atividades escolares dos alunos com outras atividades e, finalmente, atuar de forma articulada com a família e restantes estruturas de orientação educativa internas e externas à escola. No que concerne ao perfil do tutor, aposta o presente Decreto Regulamentar em docentes profissionalizados com adequada experiência e, preferencialmente, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica (Lourenço, 2012).

Rato (2013) refere que em 2004, sob a égide dos Ministérios da Educação e da Segurança Social, publicam o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, onde se plasma a figura das tutorias como medida de redução não só do abandono escolar, mas também como promotor do sucesso escolar (Canavarro, 2004).

De acordo com Lourenço (2012), o Despacho Normativo nº. 50/2005, no seu ponto 2, recoloca a possibilidade das tutorias, mas agora com a implementação do Plano de Recuperação Individual dos alunos, aplicável aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área disciplinar ou não disciplinar. A possibilidade de implementação de um regime tutorial, surge no ponto 3, alínea b, como um programa de tutorias para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno.

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº51/2012, a estratégia de tutorias individuais volta a ser apresentada como uma possibilidade para a recuperação escolar de alunos, apoiando ou desenvolvendo estratégias de estudo, orientação e aconselhamento, bem como aplicação de planos de recuperação ou desenvolvimento psicossocial do aluno tutorando. Existe ainda referência à presença dos tutores nas equipas multidisciplinares, tendo como missão o acompanhamento de alunos que revelam mais e maiores dificuldades de ou na aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco para si e/ou para os outros (Almeida, 2013).

Na pesquisa realizada aos articulados legais e regulamentares das Escolas Europeias não se identificou qualquer referência direta à existência de tutorias individualizadas, apenas à existência de apoios em contexto escolar, por exemplo, na organização e no desenvolvimento das competências de aprender a aprender.

Os tutores são os responsáveis pela turma de alunos ou o responsável legal de um indivíduo.

As referências encontradas são todas de forma indireta, ou seja, como a pessoa responsável pela aplicação e desenvolvimento de um determinado plano individualizado de apoio (moderado, grave ou intensivo de tipo A ou B).

Existem, no entanto, várias referências à utilização das aulas ou sessões de apoio individual que, por vezes, são também utilizadas como formas mais ou menos estruturadas e intencionalizadas de organização de estudo e tutoria individual.

## **2.5 Objetivos, eficácia e variáveis a considerar nas tutorias**

O denominador comum das pesquisas realizadas e do paradigma dominante atual das tutorias parece indicar que os seus objetivos fundamentais são criar, desenvolver e adaptar medidas de apoio aos alunos, de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo; promover a articulação das atividades escolares com outras atividades formativas de valor educativo; e desempenhar a sua atividade de forma coordenada com a família e serviços especializados de apoio educativo (Almeida, 2013; Carita, 1998; Martins, 2014).

Santos (2012) afirma que os jovens que beneficiam de apoio tutorial apresentam como condição para o sucesso desses programas a existência de modelos positivos.

Dessa forma, é particularmente essencial a designação e a formação necessária do

tutor. Muito embora os tutores possam ser designados e/ou escolhidos de forma natural (entenda-se por ser um amigo, ter um grau de parentesco, serem colegas), o ideal é que o sejam de forma planeada (por exemplo, designados após um processo de seleção formal) (Santos, 2012).

O programa tutorial implementado nos Estados Unidos da América, denominado, *Big Brother/Big Sisters of America*, é um exemplo da designação planeada, onde através de entrevistas pessoais e a capacidade de comunicação desempenham um papel essencial. No referido programa, o perfil de tutor é ser alguém:

responsável; ético; discreto; aberto à novidade, diversidade e à pesquisa; aberto ao trabalho em equipa e discussões em grupo; persistente; deve apresentar experiência relevante em alguma área de atuação; deve ser bom ouvinte; deve ter um elevado nível de equilíbrio emocional; deve ter uma ocupação profissional que lhe permita disponibilizar tempo para os atendimentos; ter natural interesse por pessoas; deve ser flexível e paciente; focado em resultados e capacidade de persuasão. (Santos, 2012, pág. 17)

Nesse sentido, Rhodes (2002) reafirma a importância do tutor, sugerindo que no momento de recrutamento e/ou designação do tutor, as qualidades pessoais mereçam especial atenção.

No entanto, qualquer programa de apoio tutorial deve contemplar pelo menos três etapas: diagnóstico, desenvolvimento e avaliação (Rato, 2013).

O diagnóstico serve para tomar conhecimento da situação do aluno e, conseqüentemente, traçar estratégias de intervenção.

No desenvolvimento realizam-se as atividades planificadas anteriormente, acompanhadas da necessária reflexão crítica.

Finalmente, a realização da avaliação de todo o processo, em conjunto com os participantes, ou seja, aluno, tutor, família, professores e direção.

No mesmo sentido, identificamos, segundo Santos (2012), como elementos constituintes do processo tutorial o aluno, a sua família e a sua escola (de onde provém o tutor).

As funções do tutor são, por isso, distintas tendo em conta aos referidos constituintes.

Assim, no que concerne ao aluno, deverá o tutor investigar e identificar a situação atual do aluno, os seus problemas e potencialidades que posteriormente se refletem no

processo de aprendizagem, motivação, questões emocionais e/ou de comportamento e relações sociais (pares, família e restantes atores educativos).

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, deverá o tutor informar e orientar-las não exclusivamente para as problemáticas próprias e características dos vários períodos desenvolvimentais, mas apostar na promoção de uma comunicação honesta, clara e eficaz entre família e aluno, fornecendo constantes feedbacks sobre a situação escolar e académica do seu educando, bem como as decisões institucionais com impacto na vida quer de alunos, quer das suas famílias.

Se tal acontecer, ganha-se o aporte de informação e apoio por parte das famílias, essencial para que se possa chegar à melhor decisão possível para o presente e futuro dos alunos.

Por último, quem promove o processo de tutoria (a escola) deverá permitir e fomentar a participação e colaboração entre todos os elementos a envolver no processo, com as suas estruturas hierárquicas, em comunhão com os objetivos e projetos a desenvolver na escola.

Baudrit (2009) tenta esclarecer o carácter essencial da relação e do envolvimento entre todos, afirmando que *“não basta associar parceiros dispostos a trabalhar em conjunto, preparados para colaborar e se ouvirem, para, sistematicamente, surgirem efeitos benéficos, (...) sendo necessárias condições bastante especiais, tarefas e atores bem escolhidos, para que os benefícios da tutoria se manifestem”* (pág. 14).

Por seu lado, os alunos tutorandos esperam dos seus tutores o estabelecimento de uma relação de empatia, autenticidade, respeito por si e pela sua intimidade, competência e eficácia na resolução de problemas ou de identificação de soluções de forma não imposta, coerência de procedimentos e confiança em si.

Posteriormente à implementação de alguns programas de tutoria, surgiu a inevitável necessidade de avaliação dos mesmos, no sentido de entender em que medida são ou não eficazes, úteis e/ou necessários.

Assim, e como exemplos de benefícios dos processos tutoriais, importa referir o trabalho de Lapan, Gysbers e Petroski (2001), que, com o objetivo de examinar as relações entre a implementação de programas de orientação e tutoria, avaliando os indicadores de segurança e sucesso de alunos do 7.º ano nos Estados Unidos da América (utilizando o modelo linear hierárquico para analisar dados de 22.601 alunos do 7.º ano, a frequentar 184 escolas do Missouri e 4.868 professores de ensino básico) chegaram à conclusão de que os alunos integrados ou integrantes em tutorias sentiam-se mais seguros

nas suas escolas, tinham um melhor relacionamento com os professores, acreditavam que a educação era relevante e importante para o seu futuro, sentiam-se mais satisfeitos com a qualidade de ensino que lhes é oferecido, tinham menos problemas relacionados com o ambiente físico e interpessoal nas suas escolas e conseguiam alcançar notas mais elevadas.

Thompson e Vance (2001) analisam o impacto da estratégia tutorial sobre a realização académica de jovens em risco envolvidos no já referido programa *Big Brother/Big Sister*, apresentando evidência de benefícios para problemas que afetam a classe etária jovem, como sejam, a droga, o consumo de álcool, gravidez precoce, abandono e rendimento escolar.

Tais resultados possibilitam a legisladores e a decisores educacionais e escolares a tomada de decisão pelas tutorias, podendo inclusive investir de forma mais profunda e abrangente em aspetos como sejam, tutores com mais atividades, tutorandos e grupos de tutorandos, mais tempo presencial dos tutorandos, mais tempo (e financiamento) para trabalho de preparação pessoal e formação dos tutores e a possibilidade de contratação pontual de consultores (Santos, 2012).

Os benefícios da tutoria observam-se também nos tutores, que referem ter ganho uma consciência mais forte e ativa do seu papel na educação e na comunidade educativa, ter melhorado a sua relação com os alunos (tutorandos e não tutorandos), aumentado as relações com os restantes professores e diretores da escola, terem consumido menos tempo nos seus gabinetes e terem passado menos tempo em tarefas burocráticas (Thompson & Vance, 2001).

Os benefícios deste tipo de intervenção são ainda confirmados em estudos, como sejam os de Schneider e Stevenson (1999), onde se afirma que os alunos que integraram programas de tutoria aumentaram as suas ambições educacionais e profissionais.

Por outro lado, e porque as escolas não encorajaram os alunos a planear o futuro, a tutoria é utilizada em contexto escolar como ferramenta para lutar contra as ambições escolares e profissionais desalinhas dos alunos, quer dizer, quando os alunos apresentavam uma falta de correspondência entre as competências e resultados exibidos e os necessários para a futura profissão pretendida.

Outras investigações mais foram realizadas no sentido de avaliar o impacto e eficácia de programas tutoriais aplicados e dinamizados em jovens. DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) recolheram informação datada entre os anos de 1970 e 1998 (55 estudos) onde identificaram benefícios significativos (mas de pequena magnitude)

nos domínios emocional/psicológico, problemas de comportamento ou comportamentos de risco, competência social, académico e educacional e carreira ou emprego.

Verificaram ainda que a eficácia da tutoria aumentava quando esta se baseava ou estava associada a uma determinada corrente, teoria ou investigação científica, nas recomendações de boas práticas ou quando a relação entre tutor e tutorando era forte. Mais tarde, DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011) apresentam uma nova análise ao impacto e eficácia dos programas de tutoria com jovens, agora publicados entre 1999 e 2010 (73 estudos).

Os resultados foram semelhantes, verificando-se modestas melhorias entre os grupos experimentais e de controlo (+9% de melhoria), mas significativos estatisticamente para os domínios comportamental, social, emocional e académico. Concluem ainda que tais melhorias se mantinham durante 1 ou mais anos.

Rato (2013), tal como Simões e Alarcão (2011), sugere que a literatura diverge no que concerne à eficácia dos impactos dos programas tutoriais, evidenciando apenas que a qualidade da relação entre tutor e tutorando seja um dos fatores mais fortes para obter resultados positivos.

No que diz respeito às características dos alunos ou pessoas que são alvo das tutorias, DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) concluíram a existência de melhores resultados nas tutorias quando os jovens são provenientes de meios sociais desfavoráveis, quer no que concerne aos resultados académicos, quer também para problemas de comportamento e indisciplina.

O mesmo sentido de conclusão foi ainda sugerido por DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011), pois verificaram que os melhores resultados apresentados pelos alvos das tutorias aconteciam em participantes que apresentavam (ou tinham apresentado anteriormente) problemas de comportamento ou estavam (ou tinham sido anteriormente) sujeitos a níveis significativos de risco ambiental. Verificaram finalmente, que os resultados são melhores nas participantes do género feminino do que os participantes do género masculino.

Rato (2013, pág. 24) considera que estes programas não devem ser considerados substitutos dos serviços educacionais ou terapêuticos especializados, considerando contraproducente a atribuição destes papéis aos mentores, quando estes não possuem os conhecimentos necessários para lidar com eles, como sucede perante problemáticas de aprendizagem, emocionais e/ou comportamentais mais profundas.

Sanchez e Colon (2005) concluem que os programas tutoriais de sucesso estão associados à melhoria relacional com os outros (pares e professores), bem como colegas de culturas diferentes, podendo ter um impacto positivo no desempenho acadêmico.

A ausência de publicações e referências com ou de resultados de experiências nacionais, não convida a tirar conclusões sobre a eficácia das mesmas, ou possibilita a referência a trabalhos nacionais nesta área.

Assim, e segundo Santos (2012), no presente momento, quaisquer conclusões sobre a eficácia das tutorias no sistema educativo português assumiriam "uma natureza especulativa, muito baseada em impressões, dado que a implementação não foi conduzida por critérios claros e orientada para a recolha de dados" (Santos, 2012, pág. 35).

DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002) identificaram que os programas de tutoria atingiam resultados melhores quando os tutores eram possuidores de formação e/ou de experiência anterior em relações de ajuda e quando lhes eram comunicadas as expectativas em relação à frequência e objetivos do trabalho com os tutorandos.

Interessantemente, o mesmo estudo indicava que quando o emparelhamento entre tutor e tutorando se baseava no critério raça ou etnicidade, os resultados do processo tutorial ou não apresentava diferenças significativas de melhoria nos seus resultados, ou eles pioravam.

DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011) obtiveram resultados semelhantes no que diz respeito à relevância da experiência anterior dos tutores nesse trabalho, acrescentando, no entanto, que a melhoria nos resultados das tutorias serão maiores se essa experiência anterior e os objetivos do trabalho que devem desenvolver forem o mais semelhantes possíveis (exemplo, professores e tutorias educativas).

Os mesmos autores salvaguardam, não obstante, que a falta de experiência anterior não significa o fracasso da relação ou processo tutorial, pois poderão recorrer a formação e outras estratégias no sentido de colmatar possíveis lacunas e falhas que o tutor possa sentir.

O mesmo estudo aponta para uma maior eficácia no processo tutorial se existem interesses comuns entre tutor e tutorando.

DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn e Valentine (2011) defendem, finalmente, que os processos tutoriais serão menos eficazes quando se dirigem para o desenvolvimento de competências instrumentais ou específicas, sugerindo antes, que o potencial deste processo se deverá orientar para a influência social e para as relações interpessoais de proximidade.

No que aos tutorandos diz respeito, verificou-se que a percepção destes em relação às tutorias demonstrava vantagens no que diz respeito ao apoio na tomada de decisão e resolução de problemas, acompanhamento do seu percurso de forma individualizada, planificação do tempo e das avaliações e uma maior proximidade entre professores e alunos. Já os tutores, referiam a existência de uma maior proximidade às problemáticas próprias de cada aluno e um sentimento de gratificação pelo auxílio a um aluno.

Como dificuldades do processo, são referidos aspetos como a fraca assiduidade dos alunos e a sua adesão ao processo, o que é causa criadora de frustração no tutor, pois não sentem o seu esforço e empenho valorizados, mas também dificuldades para trabalhar com temas e problemas fora da esfera educativa, mas que, no entanto, preocupam e/ou influenciam os alunos (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011).

Wood e Mayo-Wilson (2012) postulam que apesar dos programas tutoriais apresentarem alguns resultados positivos, falham no cumprimento dos seus objetivos, pois não se verificaram melhorias estatisticamente significativas para as variáveis estudadas, a saber, resultados escolares, assiduidade, atitudes, comportamento e autoestima.

Salvaguarda-se, não obstante, que a amostra estudada evidenciava uma significativa heterogeneidade nas categorias em análise, podendo estes resultados serem melhor explicados pela influência de variáveis de eficácia, como, por exemplo, a curta duração do processo.

## **Parte II – Corpo empírico**

### **3. Metodologia**

## **1. Metodologia de investigação**

Exige a tradição e a evidência científica de que sempre que se inicia um trabalho de investigação se deverá elencar os pertinentes objetivos para o estudo que se pretende realizar.

A temática da intervenção em contexto educacional, mais especificamente, escolar, tem ganho uma crescente atenção da comunidade científica dada a sua relevância social e de desenvolvimento académico e pessoal dos alunos. Os “utentes” da escola passam muito tempo nela e a escola, muito embora alguns esforços locais e pontuais, não está muitas vezes preparada quer para os desafios da contemporaneidade dos jovens, quer para o desafios existentes numa Escola Europeia (por exemplo, diversidade cultural, linguística, entre outras).

Da pesquisa realizada ressalta a evidência de que poucos estudos existem de aplicação de procedimentos tutoriais. Se reduzirmos a abrangência da pesquisa para programas tutoriais nas Escolas Europeias verificamos que não obtemos qualquer resultado. Considera-se, pois, relevante e necessário do ponto de vista científico e social, pensar, desenvolver e avaliar recursos para a intervenção tutorial no sistema educativo das Escolas Europeias. Pretende-se não só acrescentar informação sobre esta tipologia de população, mas projetar-se uma intervenção como a das tutorias individuais possibilite a melhoria dos resultados académicos e ajuste social dos alunos desse sistema.

A temática do apoio individualizado de tipo tutorial tem vindo a ser implementado, testado e avaliado em diversos sistemas educativos, quer no continente europeu, quer em outros países do mundo.

Parece ser clara a evidência de que apoios educativos em pequenos grupos ou individuais atingem maior eficácia não só nos resultados escolares (classificação final numérica), mas, sobretudo, nos processos a conseguir para atingir esses resultados ou diminuir a diferença dos resultados obtidos pré-tutoria e os resultados e/ou perfis de competências/conhecimentos esperados para determinada faixa etária.

Sendo o sistema das Escolas Europeias propenso a constantes avaliações, discussões, sugestões, grupos de trabalho, reformulação de currículos, procedimentos e regras, por um lado, e sendo um sistema ambicioso no que diz respeito ao seu controlo de qualidade de resultados e qualidade de formação de alunos, parece interessante perceber

se existem condições (entendidas do ponto de vista organizacional, funcional, de recursos e de sensibilidade) para implementar esse tipo de medida no sistema.

Pensamos que se poderá considerar relevante a investigação inicial sobre o apoio tutorial, pretendendo de esta forma acrescentar valor não somente pela investigação de uma forma de intervenção específica de carácter educativo, mas a decisão organizacional de a implementar num sistema como o das Escolas Europeias, que apesar de existir desde os anos 50 do século passado, não se conhecem muitos trabalhos sobre a sua atuação, procedimentos e resultados quando se realiza uma pesquisa bibliográfica.

Assim, e para este trabalho, identificaremos como problema e questão principal a estudar, na perceção dos atores envolvidos, qual o impacto da introdução das tutorias individuais na organização em termos de resultados das aprendizagens?”

Partindo deste problema, traçam-se como questões específicas de investigação:

1. Em termos organizacionais quais os impactos esperados com a aposta no desenvolvimento de tutorias individuais?
2. Na perspetiva dos atores envolvidos, quais os domínios organizacionais e individuais que ganham/perdem com a opção de tutorias individuais?
3. Na perceção dos atores envolvidos, será que a adoção de tutorias individuais é necessária/imprescindível na Escola Europeia de Alicante?

Nesse sentido, este trabalho assume como objetivos:

1. Conhecer as razões subjacentes à adoção de medidas tutoriais e quais os impactos esperados no domínio organizacional;
2. Entender o impacto que a decisão pelas tutorias individualizadas causa, bem como as suas consequências e perceção nos seus intervenientes;
3. Refletir sobre a pertinência/eficácia/necessidade de decidir por uma medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das Escolas Europeias.

A natureza do estudo é qualitativa, mais concretamente, observacional-descritiva, dado que se fará a recolha de informação por entrevista semiestruturada (criando de raiz

5 guiões de entrevista), bem como através da análise documental de relatórios informativos e de classificações trimestrais e semestrais.

Importa primeiramente recolher a informação e perceção quer de alunos, quer dos restantes atores educativos, sobre as tutorias. A utilização da entrevista semiestruturada permite partir de um conjunto de questões pré-determinadas (adaptadas e fundamentadas pela pesquisa bibliográfica) com a flexibilidade das questões que surgem do natural discurso do entrevistado. Pretende-se então, obter uma noção o mais profunda possível da realidade percebida por cada sujeito entrevistado (por oposição ao questionário, que estará sempre mais dirigido a estudos psicométricos e quantitativos, de menor profundidade sobre o fenómeno investigado e flexibilidade para interpretar os dados).

A opção por esta técnica "prende-se com o facto de existir uma interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado que é desenvolvida em torno de grandes temas ou questões que organizam o discurso, sendo que não existem perguntas específicas e respostas codificadas" (Afonso, 2005).

Assim sendo, o objetivo deste tipo de entrevista consiste em compreender sem condicionar (Afonso, 2005).

Para obter informação de teor organizacional na tomada de decisão sobre a medida de apoio tutorial, serão especialmente incluídas questões nos guiões de entrevista do diretor de escola e no de coordenador de apoios.

Para obter informação de teor de importância, relevância, necessidade ou sentido pedagógico, serão especialmente incluídas questões nos guiões de entrevista de alunos, encarregados de educação, professor de apoio e professor-tutor.

Os guiões de entrevista foram criados a partir da revisão da literatura realizada sobre o tema, entrevistas exploratórias e posterior discussão e correção por parte da orientadora do presente trabalho.

As entrevistas semiestruturadas realizaram-se no início do ano civil (semanas de 30 de Janeiro a 10 de Fevereiro de 2017) aos alunos, aos professores de apoio em Fevereiro e Março de 2017 e ao diretor de escola e coordenador de apoios em Abril de 2017. Todas as entrevistas decorreram na sala de reuniões (S118) (exceção feita ao diretor de escola que me recebeu no seu gabinete) e tiveram uma duração média de 45 minutos.

Posteriormente, realizou-se a análise de conteúdo da informação realizada pelas entrevistas, sendo identificadas as principais categorias de significado por cada respondente.

“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite uma descrição objetiva da informação recolhida uma vez que analisa as comunicações, o conteúdo das mensagens e dos indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos a determinados conteúdos” (Moraes, 1999, pág. 16).

A análise de conteúdo vai permitir que seja possível aceder ao discurso do entrevistado para compreender mais pormenorizadamente o teor das informações dadas. A análise de conteúdo permite que a informação que chega ao investigador no seu estado bruto possa ser processada para dessa forma facilitar o trabalho de compreensão e interpretação dos dados recolhidos (Moraes, 1999).

Uma das formas de “medir” ou conhecer o impacto da medida e as perceções dos vários intervenientes, para além das entrevistas semiestruturadas aos alunos alvo da medida de intervenção, é a análise aos seus boletins de classificações e comentários à sua participação nos apoios, permitindo assim, verificar se existem ou não vantagens num apoio diversificado, e se estas, podem de alguma forma refletir competências exploradas e desenvolvidas futuramente numa medida de apoio baseado nas tutorias.

As opções tomadas no presente trabalho justificam-se já que se busca perceber se nessa escola seria possível (necessário ou desejável) a implementação de um apoio tutorial ao aluno, como também para ser possível compreender o funcionamento e como (ou o porquê) se pode implementar alguma medida. Estas escolhas metodológicas são as que melhor servem a intenção de saber o "quê", não pelo caminho da medição quantitativa ("quanto"), mas tentar chegar à resposta do "como" e do "porquê" (Fernandes, 2015).

## **2. Instrumentos de recolha de informação**

O presente trabalho utiliza 2 fontes primordiais de informação:

2.1. Entrevista semiestruturada (14 entrevistas);

2.2. Análise documental (16 boletins de avaliação, 4 por cada 1 dos 4 alunos).

### **2.1 Entrevista semiestruturada**

Para a entrevista semiestruturada (14) foram escolhidos os seguintes participantes:

- 1 diretor;
- 1 coordenador de apoios;
- 3 professores tutores;
- 3 professores;
- 2 encarregados de educação;
- 4 alunos.

**Tabela 4 - Caracterização geral dos participantes segundo idade, anos de serviço total e no sistema das Escolas Europeias**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de serviço (total)</b>	<b>Anos de serviço no sistema das Escolas Europeias</b>
<b>Diretor</b>	61	39	23
<b>Coordenador de Apoios</b>	56	35	5
<b>Tutor 1</b>	39	13	13
<b>Tutor 2</b>	41	15	13
<b>Tutor 3</b>	40	14	13
<b>Professor 1</b>	43	19	4
<b>Professor 2</b>	44	21	5
<b>Professor 3</b>	62	42	24
<b>Encarregado de Educação 1</b>	46	Não aplicável	Não aplicável
<b>Encarregado de Educação 2</b>	35	Não aplicável	Não aplicável
<b>Aluno 1</b>	11	Não aplicável	Frequência no 1º Secundária
<b>Aluno 2</b>	18	Não aplicável	Frequência no 7º Secundária
<b>Aluno 3</b>	13	Não aplicável	Frequência no 2º Secundária
<b>Aluno 4</b>	14	Não aplicável	Frequência no 4º Secundária

A escolha dos entrevistados foi em alguns casos, a única possibilidade (caso do diretor e do coordenador de apoios, já que só existe um por cada cargo) e nos outros casos por conveniência. Assim, procurou-se e encontrou-se professor que trabalhasse com muitos alunos mas não fosse professor de apoio (1), professor que tivesse simultaneamente turmas de alunos e grupos de apoio (1) e professor que apenas tivesse grupos de apoio (1); tutores com experiência simultânea de grupos de apoio e turmas, de áreas de línguas (2) e ciências (1); encarregados de educação de meninos com apoio do último ciclo do ensino secundário (1) e do primeiro ciclo do ensino secundário (1); alunos que beneficiam de apoio geral (2), moderado (1) e intensivo (1). O contacto para a participação no presente estudo foi realizado de forma pessoal, com formulário de consentimento informado.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, após a consulta da literatura disponível sobre investigações que procuram saber mais sobre um fenómeno escolar/administrativo, elaborou-se um guião que serviu para estruturar a entrevista, tocando pontos considerados essenciais, mas, por outro lado, permitir a importante flexibilidade que sempre preside este tipo de técnica de recolha de informação. As categorias de análise das referidas entrevistas foram criadas anteriormente à sua aplicação, tendo como base as questões de investigação e na revisão da literatura.

Uma vez que se pretendia entrevistar 5 tipologias distintas, de acordo com as suas funções (direção, coordenação de apoios educativos e tutores, professores, alunos e encarregados de educação), construíram-se 5 guiões de entrevista semiestruturada.

Assim, para o guião de entrevista ao Diretor da Escola Europeia de Alicante (=1) foram identificadas as seguintes categorias e questões:

**Tabela 5 - Categorias e questões de entrevista ao diretor da Escola Europeia de Alicante**

<b>Categorias</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Questões</b>
-------------------	--------------------	-----------------

<p>Clima educacional e organizacional das/nas Escolas Europeias (questões número 1 a 4);</p>	<p>Conhecer a percepção do diretor sobre o clima educativo existente na Escola Europeia de Alicante; Identificar as vantagens e limitações do sistema das Escolas Europeias; Caracterizar o desempenho dos alunos da Escola e a relação existente com as famílias.</p>	<p>1. No seu entender, quais são as principais “forças” e “fraquezas” do sistema das escolas europeias? 2. Como classifica a abordagem pedagógica da sua escola? 3. Como caracteriza o desempenho social e académico dos seus alunos? 4. Como caracteriza a relação com os pais e famílias dos alunos da sua escola?</p>
<p>Apoio a alunos (questões número 5 a 7);</p>	<p>Avaliar a percepção do diretor sobre as respostas que o sistema das escolas europeias possui para apoiar os seus alunos com dificuldades e, se caso for, sobre as tutorias individuais.</p>	<p>5. Quais as respostas que as escolas europeias possuem para enfrentar as dificuldades dos seus alunos? 6. (se não tiver sido referido o apoio tutorial) Pensa que a possibilidade de tutorias poderia auxiliar na resolução de alguns desses problemas? 7. (se tiver sido referido o apoio tutorial) De entre as medidas referidas, falou do apoio tutorial. Especificamente, como pensa que esta medida pode auxiliar os alunos?</p>
		<p>8. Quais os impactos que julga existirem para uma</p>

<p>Importância/impacto dos apoios e tutorias nas Escolas Europeias (questões número 8 e 9);</p>	<p>Identificar os vários impactos de uma possível e futura implementação de tutorias individuais no sistema das Escolas Europeias.</p>	<p>futura implementação de tutorias no sistema das Escolas Europeias? 9. E do ponto de vista organizacional?</p>
<p>Características e formação do tutor (questões número 10 e 11);</p>	<p>Recolher informação sobre as características que um tutor deveria possuir (de acordo com o Diretor da Escola Europeia de Alicante);  Recolher informação sobre que formação deveria um tutor possuir (de acordo com o Diretor da Escola Europeia de Alicante).</p>	<p>10. Na sua óptica, quais as principais características que um tutor deveria ter?  11. Que tipo de formação deveria um tutor ter?</p>

Para o guião de entrevista ao Coordenador de Apoios da Escola Europeia de Alicante e aos tutores (1+3) foram identificadas as seguintes categorias e questões:

**Tabela 6 - Categorias e questões de entrevista ao coordenador de apoios e professores tutores da Escola Europeia de Alicante**

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<p>Clima educacional e organizacional das/nas EE (questões número 1 a 3);</p>	<p>Compreender a percepção do coordenador de apoios e professores tutores da Escola Europeia de Alicante sobre o clima organizacional escolar</p>	<p>1. Como classifica o ambiente ou clima escolar na Escola Europeia de Alicante?</p>

	<p>existente na escola onde trabalham;</p> <p>Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação da Direção da Escola Europeia de Alicante;</p> <p>Conhecer a forma e a organização do trabalho realizado na Escola.</p>	<p>2. Como caracteriza a ação da direção?</p> <p>3. Como caracteriza a forma de trabalho existente entre os diferentes elementos da escola?</p>
<p>Dificuldades e soluções nas EE (questões número 4 e 5);</p>	<p>Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos seus tutorandos;</p> <p>Identificar as soluções utilizadas pelos respondentes no seu trabalho no sistema das Escolas Europeias.</p>	<p>4. Quais as principais dificuldades que identifica nos seus tutorandos?</p> <p>5. Quais as respostas que as escolas europeias possuem para enfrentar as dificuldades dos seus alunos?</p>
<p>Características e formação do tutor (questões número 6 a 8);</p>	<p>Recolher informação sobre as características que um tutor deveria possuir (de acordo com os respondentes);</p> <p>Identificar a existência de alguma abordagem teórica presente no seu labor de tutor;</p>	<p>6. Que características pensa serem essenciais num tutor?</p> <p>7. Utiliza alguma abordagem teórica na sua ação tutorial?</p>

	Identificar as áreas consideradas (pelos respondentes) como prioritárias para formação de um tutor.	8. Recebeu alguma formação para ser tutor?
Impacto das tutorias nas EE (questões número 9 e 10).	Referir os principais ganhos e perdas existentes aquando da implementação das tutorias individuais;  Recolher propostas de alteração a práticas já implementadas na Escola Europeia de Alicante.	9. Na sua óptica, quais os principais ganhos e perdas a considerar aquando do processo tutorial?  10. Se pudesse alterar algo na escola, o que seria e porquê?

Já para o guião de entrevista aos professores da Escola Europeia de Alicante (3) foram identificadas as seguintes categorias e perguntas:

**Tabela 7 - Categorias e questões de entrevista aos professores da Escola Europeia de Alicante**

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Clima educacional e organizacional das/nas EE (questões número 1 e 2);	Compreender a percepção dos professores da Escola Europeia de Alicante sobre o clima organizacional escolar existente na escola onde trabalham;  Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação da Direção da Escola Europeia de Alicante;	1. Que tipo de ambiente de aprendizagem identifica na Escola Europeia de Alicante?  2. Como caracteriza a ação da direção da escola?

<p>Dificuldades e respostas educativas (questões número 3 a 7);</p>	<p>Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos seus alunos;</p> <p>Identificar as soluções utilizadas pelos respondentes no seu trabalho no sistema das Escolas Europeias;</p> <p>Avaliar a percepção dos professores sobre as tutorias individuais;</p> <p>Inferir da importância (necessidade/eficácia/pertinência) da implementação de tutorias individuais no sistema das Escolas Europeias.</p>	<p>3. Que tipo de pontos fortes e dificuldades identifica nos seus alunos?</p> <p>4. Como pensa que a escola pode enfrentar essas dificuldades?</p> <p>5. (se não tiver sido referido o apoio tutorial) Pensa que a possibilidade de tutorias poderia auxiliar na resolução de alguns desses problemas?</p> <p>6. (se tiver sido referido o apoio tutorial) De entre as medidas referidas, falou do apoio tutorial. Especificamente, como pensa que esta medida pode auxiliar os seus alunos?</p> <p>7. Refletir sobre a pertinência/eficácia/necessidade de decidir por uma medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das escolas europeias.</p>
<p>Aporte individual e profissional (questões número 8 a 10).</p>	<p>Identificar as áreas consideradas (pelos respondentes) como essenciais para ser tutor;</p> <p>Avaliar se, de forma geral, existem condições de trabalho adequadas à função que desempenha;</p> <p>Recolher propostas de alteração a práticas já implementadas na Escola Europeia de Alicante.</p>	<p>8. Que características pensa ser essenciais a um tutor?</p> <p>9. Considera que tem condições para desempenhar a sua função de professor de forma eficaz?</p> <p>10. Se pudesse, o que alteraria na Escola Europeia de Alicante?</p>

Para o guião de entrevista aos alunos da Escola Europeia de Alicante (4) foram identificadas as seguintes categorias e perguntas:

**Tabela 8 - Categorias e questões de entrevista aos alunos da Escola Europeia de Alicante**

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Perceção da organização e clima escolar (questões número 1 a 3);	Conhecer a perceção dos alunos da Escola Europeia de Alicante sobre o clima organizacional escolar; Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação da Direção da Escola Europeia de Alicante; Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação dos professores da Escola Europeia de Alicante.	1. O que pensas da tua escola?  2. O que pensas da direção da tua escola?  3. O que pensas dos professores da tua escola?
Perceção social e pessoal (questões número 4 e 5);	Avaliar a perceção dos respondentes sobre a dinâmica social dos alunos da Escola Europeia de Alicante; Avaliar a perceção dos respondentes sobre o bem estar dos alunos da Escola Europeia de Alicante.	4. O que pensas dos teus colegas? 5. Como te sentes na escola? (Despiste de situações académicas, sociais, emocionais)
	Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos alunos;	6. Sentes que tens dificuldades na escola? a. (Se sim) De que tipo?

<p>Identificação de problemas e soluções (questões número 6 a 8);</p>	<p>Caracterizar a forma de organização do trabalho dos alunos;</p> <p>Identificar os tipos de apoios percebidos pelos alunos como os mais adequados.</p>	<p>7. Como organizas o trabalho em tua casa? (identificar a existência de condições físicas de trabalho, apoio fora da escola, apoio da família)</p> <p>8. Que tipo de ajuda acreditas que seria boa para ti?</p>
<p>Objetivos e sugestões (questões número 9 e 10).</p>	<p>Conhecer os objetivos dos alunos para o ano letivo e respetivos obstáculos;</p> <p>Recolher propostas de alteração a práticas já existentes na Escola Europeia de Alicante.</p>	<p>9. Que objetivos tens para este ano letivo?</p> <p>a. Que obstáculos acreditas que enfrentarás?</p> <p>10. Que coisas gostarias de alterar na tua escola ou algum conselho que gostarias de deixar?</p>

Finalmente, para o guião de entrevista aos encarregados de educação dos alunos da Escola Europeia de Alicante (2) foram identificadas as seguintes categorias e perguntas:

**Tabela 9 - Categorias e questões de entrevista aos encarregados de educação da Escola Europeia de Alicante**

Categorias	Objetivos	Questões
	<p>Conhecer os motivos da decisão pela Escola Europeia de Alicante como instituição a frequentar pelos seus educandos;</p>	<p>1. Porque escolheu uma escola europeia para a formação do seu filho/filha?</p>

<p>Clima educacional e organizacional das/nas EE (questões número 1 a 4 e 10);</p>	<p>Compreender a percepção dos encarregados de educação da Escola Europeia de Alicante sobre o clima organizacional escolar existente;</p> <p>Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação da Direção da Escola Europeia de Alicante;</p> <p>Identificar a avaliação dos respondentes sobre a ação dos professores da Escola Europeia de Alicante;</p> <p>Recolher propostas de alteração a práticas já existentes na Escola Europeia de Alicante.</p>	<p>2. Que tipo de ambiente escolar identifica na escola europeia de Alicante?</p> <p>3. Como caracteriza o desempenho de funções da direção da escola de Alicante?</p> <p>4. Como caracteriza o desempenho de funções dos professores da escola europeia de Alicante?</p> <p>10. Se pudesse, o que alteraria na Escola Europeia de Alicante?</p>
	<p>Avaliar a percepção dos respondentes sobre o bem estar dos seus educandos na Escola Europeia de Alicante;</p> <p>Identificar os tipos de apoios percebidos pelos encarregados de educação como existentes na Escola Europeia de Alicante;</p>	<p>5. Como sente o seu filho/filha na escola (situações académicas, sociais, emocionais)?</p> <p>6. Que tipo de apoios pensa encontrar na Escola Europeia de Alicante?</p>

Bem estar e apoio aos alunos nas EE (questões número 5 a 9).	Compreender a tipologia de apoio e acompanhamento dos encarregados de educação aos seus educandos;	7. Apoia na organização do trabalho do seu filho/filha fora da escola? Se sim, de que forma?
	Conhecer os objetivos dos alunos para o ano letivo e respetivos obstáculos;	8. Que objetivos tem para o seu filho/filha neste ano letivo?
	Avaliar a perceção dos respondentes à introdução de medidas de apoio aos seus educandos.	9. Que significado tem para si que o seu filho ou filha tenham apoio?

## 2.2 Recolha e análise documental de boletins escolares

A recolha de informação para posterior análise documental dos boletins dos alunos que beneficiam de apoio geral, moderado e intensivo, 16 boletins de avaliação pertencentes aos 4 alunos também entrevistados.

Recolheu-se informação quantitativa (escala de avaliação de 1 a 10 com a classificação de aprovação sendo o 6) e qualitativa (comentários escritos por todos docentes de todas as disciplinas que o aluno frequenta com um limite de 220 caracteres cada) dos boletins escolares.

Na Escola Europeia de Alicante publicam-se 2 boletins de avaliação formativa (boletim de Novembro e da Primavera) e 2 de avaliação sumativa ( boletim de 1º semestre e 2º semestre). Neste caso, como analisamos 4 boletins por cada um dos alunos, serão tratados 16 boletins. Em anexo podemos consultar a formatação utilizada nesses boletins.

Com esta análise traçou-se o objetivo de avaliar a convergência e/ou concordância entre a informação recolhida nas entrevistas, verificar a eficácia das atuais medidas de apoio existentes na Escola Europeia de Alicante, conhecer a opinião de um número maior

de professores do que os entrevistados sobre resultados e processo de aprendizagem dos alunos e conhecer se essas dificuldades identificadas são compatíveis com a tipologia de dificuldades cujas tutorias individualizadas se mostram eficazes possibilitando explorar competências e potencialidades dos alunos.

### **3. Procedimentos**

O presente trabalho decorreu na Escola Europeia de Alicante por diferentes razões. Primeiramente, por motivações pessoais, uma vez que é o meu local de trabalho e como tal, é habitual confrontamo-nos com questões e problemas que nos estimulam e desafiam para saber mais sobre eles e que possíveis soluções poderiam ser encontradas e implementadas. Neste caso, a possibilidade de um apoio individualizado, baseado simultaneamente no aspecto cognitivo e dos seus resultados escolares, mas também para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Como local onde desempenho as minhas funções laborais, a conveniência de maior facilidade de acesso não só à amostra, mas também aos atores que autorizam a referida investigação, desempenhou um papel importante.

Por outro lado, foram ainda razões importantes as de que não existem, no nosso entender, investigações suficientes sobre o sistema das Escolas Europeias. Existe no sistema uma tradição de autoanálise, avaliação e comparação com avaliações externas, mas o mesmo não acontece como objeto de estudo de investigações académicas como a que presentemente se realiza. Acreditamos por isso que é relevante e pertinente investir na investigação de um sistema diferente do sistema nacional Português, mas que, no entanto, tem equivalência não só em Portugal, mas em todos os países da União Europeia (financiado também por estes países).

A realização do presente trabalho necessitou, como é óbvio, de várias autorizações por parte não só dos órgãos de gestão da Escola Europeia de Alicante, como também dos participantes na investigação e dos seus respetivos responsáveis legais segundo documento para o efeito.

Para este trabalho interessava recolher e organizar informação sobre os objetivos anteriormente referidos, por isso, resolveu-se criar uma amostragem por conveniência dos participantes.

O contato para o agendamento das entrevistas foi através do envio de correio eletrônico aos entrevistados como poderá ser consultado em anexo.

As entrevistas semiestruturadas decorreram no próprio contexto que se pretende investigar, ou seja, a Escola Europeia de Alicante, não só porque é o elo de ligação entre a presente investigação e os seus intervenientes, mas sobretudo, entre os vários intervenientes, a saber, diretor, professores, tutores, coordenador de apoios, alunos e encarregados de educação. De referir ainda que a Escola Europeia de Alicante forneceu ainda excelentes condições materiais e de tempo para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e finalmente enviadas aos entrevistados para que a transcrição das suas respostas fosse o mais fiel possível (no caso dos alunos foram apenas confirmadas as respostas dadas). Nenhuma informação constante nas transcrições foi alterada.

A duração média das entrevistas foi de 37'06", sendo a duração máxima de 50'26" e a mínima de 22'15" e decorreram durante os meses de Outubro de 2016 e Abril de 2017.

Dado que existia o compromisso para manter um mínimo de privacidade necessária num estudo que posteriormente se pretende público, decidiu-se pela codificação de cada uma das 14 entrevistas realizadas pela letra "E" (para cada entrevista). A esta foram adicionadas algumas letras dependendo das funções dos respondentes e algarismos de acordo com número de entrevistados em cada categoria.

Assim, "D" para Diretor (1 só entrevista, por isso, "ED"), "P" para professor (3 entrevistas, por isso "EP1", "EP2" e "EP3"), "CA" para coordenador de apoio (1 entrevista, por isso, "ECA"), "PT" para professor tutor (3 entrevistas, por isso, "EPT1", "EPT2" e "EPT3"), "EE" para encarregados de educação (2 entrevistas, por isso, "EEE1" e "EEE2") e "A" para aluno (4 entrevistas, por isso, "EA1"..."EA4").

Posteriormente à referida codificação, e tratando-se das respostas às entrevistas, deverá adicionar-se a letra "R" (de resposta) e o número da questão respondida. Por exemplo, "EDR4" para entrevista ao diretor, resposta 4 ou "EA3R9" para entrevista ao aluno número 3, resposta à questão 9.

Recolhida a informação de todas as entrevistas semiestruturadas procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas, procurando tendências e frequências na utilização de

palavras ou significados categorizáveis. Dada a não existência de um número suficiente de entrevistas não foi possível fazer a transposição para uma análise de foro quantitativo. No entanto, partindo das respostas conseguidas foi possível traçar algumas categorias e subcategorias de significação, suportadas e justificadas por exemplos/referências diretas dos participantes no estudo.

Para além das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a análise documental dos boletins de avaliação formativa (2 - boletim de Novembro e da Primavera) e sumativa (2 - boletim de 1º semestre e 2º semestre) de quatro alunos que beneficiaram de apoios (os mesmos quatro alunos que foram entrevistados).

Dado que é imprescindível garantir o sigilo sobre a identidade dos alunos em questão, decidiu-se retirar ou cortar dos boletins toda a informação que pudesse indiciar qualquer elemento identificativo do aluno, nomeadamente, nome, idade, secção linguística, ano de escolaridade ou dificuldades diagnosticadas no boletim. Por outro lado, decidiram-se manter referências de género por não se considerarem suficientes para a identificação do aluno. Obviamente que as entrevistas semiestruturadas realizadas aos alunos referem-se a estes quatro alunos, seleccionados como referido anteriormente. Para a análise documental do boletim de cada aluno foi atribuída uma nomenclatura que permita ao leitor um melhor e mais rápido entendimento da informação pertencente a cada aluno. Então, a cada boletim foi atribuída uma letra ("B"), de acordo com a sua publicação cronológica, um número de 1 a 4 (1 para o 1º boletim que é publicado em Novembro, 2 para o 2º boletim que é publicado em Janeiro, no fim do 1º semestre, 3 para o 3º boletim que é publicado em Abril e 4 para o 4º boletim que é publicado em Julho, no final do 2º semestre e do ano), depois a letra "A" para se referir a um aluno e, finalmente, um número de 1 a 4 designando o aluno que nos referimos. Então, "B4A2" refere-se ao boletim final de ano (2º semestre) do aluno 2.

Com a análise integrada do conteúdo das diferentes entrevistas e dos boletins dos alunos acreditamos ser possível identificar e compreender o clima educacional vivido na Escola Europeia de Alicante, bem como conhecer as razões subjacentes à adoção de medidas tutoriais e quais os impactos esperados no domínio organizacional, entender o impacto que a decisão pelas tutorias individualizadas causa, bem como as suas consequências e percepção nos seus intervenientes. Finalmente, ser possível refletir sobre

a pertinência/eficácia/necessidade de decidir por uma medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das Escolas Europeias.

#### **4. Breve contextualização da população em estudo**

A Escola Europeia de Alicante fica situada em Espanha, Comunidade Valenciana, Província de Alicante. Segundo o Instituto de Estatística de Espanha, Alicante tem um total de população de 1.836.459, sendo que destes, 911.173 são do género masculino, e os restantes 925.286, do género feminino. A taxa bruta de mortalidade é ligeiramente inferior da taxa bruta de natalidade (8.14% para 8.22%).

Como anteriormente referido, A Escola Europeia de Alicante foi aberta em Setembro de 2002 (cerca de 500 alunos inscritos no ciclo infantil e primário nas secções Alemã, Inglesa, Francesa e Espanhola) e em 2003, a população escolar sobe para 700 alunos com a abertura do ciclo secundário (1º até 5º ano). Em 2005 funcionavam já os 3 ciclos escolares, ou seja, desde o ciclo infantil até ao 7º ano do ciclo secundário com uma população próxima aos 1000 alunos. A 1ª edição da conclusão do *Baccalauréat Européen* foi em Julho de 2005.

Atualmente (ano letivo 2016/2017) a Escola Europeia de Alicante tem inscritos no ciclo infantil 111 alunos, no ciclo primário 375 e no ciclo secundário 571 alunos, perfazendo um total de 1057 alunos.

De forma mais específica, no ciclo infantil existem 111 alunos, repartidos pelas 4 secções linguísticas, ou seja, 32 alunos na secção inglesa (14 alunas e 18 alunos), 16 alunos na secção francesa (9 alunas e 7 alunos), 23 alunos na secção alemã (10 alunas e 13 alunos) e 40 alunos na secção espanhola (22 alunas e 18 alunos). A distribuição dos alunos pelos 2 anos do ciclo infantil é de 54 alunos no 1º ano de infantil e 57 no 2º.

No ciclo primário existem 375 alunos no ciclo primário divididos pelas 4 secções linguísticas, a saber, 108 na secção inglesa (57 alunas e 51 alunos), 74 alunos na secção francesa (43 alunas e 31 alunos), 75 alunos na secção alemã (36 alunas e 39 alunos) e 118 alunos na secção espanhola (68 alunas e 50 alunos). A distribuição de alunos pelos 5 anos de primária é de 67 no 1º, 75 no 2º, 68 no 3º, 80 no 4º e 85 no 5º de primária.

No ciclo secundário existem 571 alunos distribuídos pelas 4 secções linguísticas, a saber, 171 na secção inglesa (89 alunas e 82 alunos), 113 alunos na secção francesa (52 alunas e 61 alunos), 82 alunos na secção alemã (32 alunas e 50 alunos) e 205 alunos na secção espanhola (97 alunas e 108 alunos). A distribuição de alunos pelos 7 anos de secundária é de 85 no 1º, 93 no 2º, 75 no 3º, 81 no 4º, 84 no 5º, 78 no 6º e 75 no 7º de secundária.

No que ao pessoal e funcionários que trabalham na escola diz respeito, contam-se 4 elementos da direcção (1 diretor, 1 adjunto de secundária, 1 adjunto de primária e 1 administrador), 64 professores destacados pelos diferentes estados membros, divididos entre a primária (23) e a secundária (41), 26 contratados localmente no ensino infantil e primário e 40 no ensino secundário (total de 58, já que 8 professores são partilhados por ambos ao ciclos de ensino).

O denominado pessoal de administração e serviços conta com 31 pessoas, sendo 6 destas assistentes de infantil e o serviço médico conta com 3 pessoas.

O número total de pessoas ao serviço na Escola Europeia de Alicante é de 160.

## **4. Análise de resultados**

### **1. Entrevistas**

#### **1.1 Entrevista ao Diretor da Escola Europeia de Alicante**

Muito embora à data da entrevista apenas há um ano estivesse ao serviço na Escola de Alicante, o atual Diretor da Escola possui uma experiência de 23 anos no sistema das Escolas Europeias. Foi a oportunidade perfeita para recolher informação sobre o sistema das Escolas Europeias junto de quem passou por diferentes alterações de regulamentos e práticas administrativas e pedagógicas.

Para o Diretor da Escola Europeia de Alicante, e no que ao Clima educacional e organizacional das/nas Escolas Europeias diz respeito, o sistema apresenta muitas características positivas não só para um bom desenvolvimento cognitivo e resultados escolares (*“estudos apontam que (...) somos mais fortes nas áreas científicas do que nas*

*línguas, contrariamente ao que o senso comum poderia indiciar” [EDR1]), mas também é excelente como uma “possibilidade de interação com outras pessoas, outras culturas, outras experiências, ou seja, uma abertura de espírito” [EDR1].*

Foi referida ainda como aspeto de flexibilidade, a *“capacidade de escolher as suas disciplinas com flexibilidade, mas com o compromisso de uma educação geral” [EDR1] e “um aluno pode terminar o seu BAC tendo em conta a sua média geral superior a 60% e não de acordo com classificação positiva em todas as disciplinas, como na generalidade dos sistemas educativos nacionais” [EDR1].* A esse respeito, reforça ainda o sr. Diretor afirmando que *“nas escolas europeias nós não temos um modelo, temos vários modelos” [EDR2] e “nas aulas do mesmo nível de ensino temos diferenças enormes consoante a secção linguísticas” [EDR2].*

Por outro lado, *“como fraqueza, não temos uma saída que permita um diploma que permita ir para outra saída outra que não a universitária” [EDR1].*

No que ao desempenho social e académico dos alunos, é afirmado que *“são alunos relativamente interessados e motivados do ponto de vista social pois o contacto com outras culturas naturalmente prepara os jovens para essas temáticas” [EDR3].*

Na Escola Europeia de Alicante, a *“relação com os pais é a própria de quem está preocupada com os filhos” [EDR4], sendo que “a relação com os pais de alunos das escolas europeias com as que eu vivi no sistema nacional português não divergem muito” [EDR4], variando “desde os que são muito ocupados ou pouco interessados em visitar a escola até aos que constantemente se dirigem à escola” [EDR4].*

No que respeita ao apoio a alunos que sentem dificuldades *“possivelmente as respostas que os sistemas nacionais possuem são superiores do que as das escolas europeias”* já que nos vários sistemas nacionais, *“quem não tem a capacidade e/ou motivação para seguir para a universidade pode seguir por ou para uma via profissional” [EDR5].*

A impossibilidade de uma certificação outra que não a de conclusão de estudos tendo em vista o acesso ao ensino superior resulta que *“as possibilidades das escolas europeias ficam algumas vezes aquém da vontade dos pais“ [EDR5] e que “nos outros sistemas podem os alunos conseguir o diploma do ensino secundário através de uma*

*adaptação curricular ou de objetivos, enquanto que nas escolas europeias, só o de conclusão do ensino secundário (BAC)” [EDR5].*

Quando questionado se as tutorias poderiam auxiliar na resolução de algumas das dificuldades sentidas pelos alunos, o entrevistado afirma “*alguns poderia, mas a maior parte deles, não (,,), por exemplo, esta questão de uma outra certificação que não o BAC, não resolveria” [EDR6]. No entanto, “noutros casos, poderia ser muito útil, por exemplo, verificamos que existem muitos alunos que necessitam de ajuda na organização e aí seria muito bom” [EDR6]. Conclui então que “aí podemos fazer diferença quando queremos que os nossos alunos aprendam a estudar e a organizar melhor as suas tarefas e tempo” [EDR6].*

O Diretor da Escola Europeia de Alicante identifica que as tutorias poderiam auxiliar no denominado “*learn to learn*” [EDR7], no entanto, “*como em alguns casos, o próprio professor tem uma reduzida formação para este trabalho específico de tutoria”, por isso, “então aí seria o tal tutor a realizar esse apoio específico, como acontece, por exemplo, nas universidades inglesas” [EDR7].*

No que concerne ao impacto dos apoios e tutorias nas Escolas Europeias, o Diretor refere que “*o primeiro impacto é logo o económico, pois é mais dinheiro a pagar” [EDR8]. Por outro lado teríamos uma “redução das horas de apoio” [EDR8] já que “em termos individuais os alunos ganhavam imenso e em termos organizacionais era ótimo, pois teríamos os alunos entregues a um responsável o que seria muito bom para os ajudar e gerir a disciplina” [EDR9].*

Do ponto de vista organizacional “*permitia libertar os conselheiros de educação para outras tarefas” [EDR9] e levantaria a questão “mas quem seria esta pessoa? O professor principal? Um professor especialista? Um conselheiro de educação?” [EDR9]. No entanto, “iríamos necessitar de mais dados” [EDR8] e “dependeria de quem e qual o estatuto do tutor” [EDR8].*

Muito embora não tenha sido ainda discutida nem levantada a questão sobre a implementação da medida de tutorias “*nem professores, nem diretores, nada” [EDR9], o entrevistado acredita que “as tutorias no sistema das escolas europeias fariam sentido se houvesse uma alteração no job description dos professores principais e se eles tivessem*

*formação para fazer este trabalho" pois "sem formação para o fazer, não valeria a pena" [EDR10].*

Seguindo a temática sobre as características e formação do tutor, o Diretor da Escola Europeia de Alicante defende que *"tem que ser uma pessoa que seja capaz de chegar aos alunos, ser capaz de lhes falar, de ser respeitado por eles" [EDR11], "teria que ser uma pessoa que ensinasse os alunos a organizar-se, a estudar, a tirar partido das suas capacidades" e uma pessoa "empenhada e capaz de contatar com as famílias para dirimir problemas que são colocados pelos comportamentos e/ou atitudes desses alunos face à escola" [EDR11].*

## **1.2 Entrevista ao Coordenador dos Apoios e aos professores tutores**

Na perspetiva quer do Coordenador de Apoios da Escola Europeia de Alicante e dos professores tutores, o clima educacional e organizacional das/nas EE é caracterizado unanimemente como sendo um *"ambiente relaxado, amável, de trabalho em equipa, multilinguístico e multicultural"* [ECAR1], um *"ambiente bastante tranquilo e de aprendizagem"* [EPT1R1]. É também referida a ideia de que apesar de existir um *"ambiente (...) muito cordial"* e *"o volume de trabalho é muito e o nível de autoexigência dos professores é alto"* [EPTR2R1]. Apesar disso, *"o ambiente de trabalho é, em geral, muito bom (...), vejo que existe muita colaboração entre todos o que se nota também pelos relacionamentos das pessoas fora do contexto profissional"* [EPT3R1].

No que concerne à perceção da atuação da direção e da relação com esta, existem os que afirmam que a *"direção está determinada a satisfazer as necessidades dos alunos e das suas famílias (...) tendo em conta o carácter diverso dos alunos (...) da sua proveniência (...) e das suas experiências"* [ECAR2], outros que *"já houve de tudo...de relação mais fácil, outras vezes, nem por isso"* [EPT1R2]. Parece que *"depende sempre de quem ocupa o lugar (...), pois nas escolas europeias os lugares de direção mudam com frequência e as decisões variam de acordo com quem decide em determinada situação"* [EPT2R2], no entanto, *"a direção deve assumir a liderança pedagógica e organizativa (...), gerir recursos (...) no sentido de atingir a excelência"* [ECAR2], *"quando necessitei*

*e recorri à direção houve sempre uma atuação e uma implicação na busca pela resolução do problema” [EPT1R2].*

É identificada claramente a hierarquia nas suas diferentes figuras, a saber, o diretor e os diretores adjuntos de ciclo, já que *“nós os professores temos mais contacto com o adjunto para o respetivo ciclo” [EPT2R2]* e *“para definir a ação da direção, eu dividiria o papel entre o diretor adjunto do ciclo onde trabalho e o diretor geral da escola” [EPT3R2].* Muito embora *“com o adjunto de ciclo, o trabalho é mais próximo, baseado na confiança e liberdade, dentro das possibilidades dos regulamentos que são para aplicar em todas as escolas europeias (...), por seu lado, o diretor geral lidera com mais distância e, até ao momento, não tem havido muita relação” [EPT3R2], “é importante confiar nessa pessoa para que possamos sentir mais seguros na nossa atuação” [EPT2R2].*

Quando questionados sobre como caracteriza a forma de trabalho existente entre os diferentes elementos da escola, apesar de se verificar a normal identificação de *"diferentes graus de implicação dos professores na escola, na relação com os alunos..." [EPT1R3],* acreditam que o *"bom ambiente facilita e favorece as relações de trabalho (...), podendo por vezes o seu caráter informal causar mal entendidos sobre o funcionamento da escola ou a partilha de responsabilidades e tarefas” [ECAR3].*

*“De forma genérica, o sistema permite a cada professor ter muita liberdade na sua atuação em sala de aula” [EPT2R3],* o que é *“positivo embora possa ter como consequência o isolamento e a reduzida partilha de experiências, materiais e objetivos que são comuns” [EPT2R3].* No entanto, acreditam que *"em geral é um trabalho de qualidade e efetivo” [EPT3R3].*

No que diz respeito às principais dificuldades identificadas nos seus tutorandos, é apontada uma esperada pela especificidade do sistema das Escolas Europeias, como seja, *"a mobilidade geográfica dos alunos e das suas famílias, já que as alterações que o aluno encontra face ao seu sistema nacional são muitas” [ECAR4],* mas ainda *“um excesso de proteção que é facilitador da falta de responsabilidade (...), adaptação ao ciclo secundário (...), excessiva pressão familiar e social (...) desajustes entre as expectativas e os resultados académicos" [ECAR4].*

Os professores tutores identificam ainda que “*falta de tempo para oferecer um espaço e tempo para resolver verdadeiramente os problemas que surgem*” [EPT2R4] e lamentam “*não dispôr de um tempo específico para dedicar ao contacto individualizado com os alunos (...), não possuir uma formação específica para lidar com alunos com necessidades educativas especiais*” [EPT3R4] e “*a nossa incapacidade de nos adequarmo-nos às necessidades específicas de cada aluno*” [EPT1R4].

Como resposta às dificuldades enunciadas, “*implementam-se cursos de apoio nas disciplinas com piores resultados*” e “*medidas extraordinárias de avaliação e/ou durante a realização das provas de avaliação*” [ECAR5]. Ainda segundo o coordenador de apoios existem ainda “*3 medidas preventivas ou remediativas para auxiliar os alunos que são a transição do ciclo primário para o secundário (...), o sistema de orientação educacional (...) e o trabalho individualizado que os conselheiros de educação realizam junto dos seus alunos*” [ECAR5].

Finalmente, “*existem os meios financeiros, mas falta-nos um gabinete com psicólogos*” e “*falta reflexão para organizar objetivos e estratégias mais eficazes (...), uma equipa profissional dedicada aos apoios de forma exclusiva que tenham infraestruturas sólidas e estratégias organizadas*” [EPT2R5].

No que concerne ao perfil desejado para se ser um bom tutor, as principais características enunciadas são “*ser um líder natural (...), organização, experiente na (...) resolução de conflitos e mediação (...), com sentido de justiça (...), trabalhar e motivar para o trabalho em equipa (...), gerador de confiança (...) e conhecedor da realidade onde atua*” [ECAR6], deve “*querer ser tutor (...), motivação para o ser (...), implicar-se no processo (...), objetividade na análise (...) e equidistância em relação a todos*” [EPT1R6], “*ser empático, não desistir, ter paciência e vontade de ajudar e melhorar*” [EPT2R6].

Finalmente, deverá ser “*um professor próximo dos seus alunos, (...), ter a predisposição para trabalhar com os alunos áreas para lá do domínio curricular (...), ter um bom relacionamento com os professores*” [EPT3R6].

Quando perguntados sobre a utilização de alguma abordagem teórica na sua ação tutorial, as respostas variam entre “*um aglomerado de diferentes teorias educativas que fui vivendo e das diferentes alterações que fui passando*” [ECAR7] ou “*o meu processo*”

*é estudar o dossiê do aluno em causa (...), consulto profissionais externos e internos à escola (...) e procuro formação em função das particularidades de cada aluno” [ECAR7].*

No entanto, referem que *“gostaria mesmo de ter formação (...) em liderança de grupos e psicologia”, [EPT2R7]* ressaltando a importância da formação como fator essencial para uma adequada intervenção com os alunos.

A esse respeito, perguntou-se se cada um teria tido formação para desenvolver a intervenção por tutoria, e a resposta unânime foi negativa. Por isso, utilizam-se ou bem da sua experiência acumulada (*“a experiência, a leitura e a reflexão conjunta têm sido as minhas professoras” [ECAR8]; “tem sido o produto de trabalhos que tenho realizado desde que tinha 17 anos” [EPT1R8]*), ou investigam de forma autónoma (*“não, mas interessam-me os meus alunos e leio o que posso” [EPT2R8]*).

Todos os entrevistados revelam que a nomeação ou a designação dos tutores na Escola Europeia de Alicante é realizada pela direção.

São 3 as principais dificuldades identificadas pelos entrevistados (coordenador de apoios e professores tutores) no seu labor enquanto tutores: questões de organização e coordenação (*“questões de organização e de não dar prioridade a esse trabalho” [ECAR10]; “a coordenação sempre e quando é necessário um seguimento mais detalhado do aluno.” [EPT1R10]*); a falta de tempo para desenvolver o seu trabalho e falta de formação para o realizar ainda melhor (*“as dificuldades maiores são a falta de espaço e tempo para desenvolver o trabalho” [ECAR10]; “falta-me tempo e formação especializada” [EPT2R10]; “na maior parte dos casos, falta de tempo para gerir os problemas que surgem (...), em alguns casos, a falta de formação” [EPT3R10]*).

Uma vez questionados sobre os ganhos e perdas na intervenção tutorial, os entrevistados referem a proximidade, o conhecimento aprofundado e a possibilidade de mediação entre escola, aluno e família, como as principais vantagens (*“conhecer de forma mais profunda os seus alunos e funciona como meio entre a sua família e a escola” [ECAR11]; “ter a possibilidade de ter um relacionamento mais próximo com o aluno (...), compreende-lo melhor” [EPT1R11]; “como vantagens vejo que se consegue melhor relação com os alunos (...) uma relação mais profunda” [EPT2R11]; “como vantagens, uma melhor e mais próxima relação com os alunos que permite conhecê-los e ajudá-los melhor (...)” [EPT3R11]*).

As principais desvantagens apresentadas são o excesso de trabalho que essa intervenção comporta e a falta de formação que poderão ter (*“desvantagens, vejo a falta de formação, a forma como se escolhem os tutores e a falta de um plano específico para o trabalho tutorial”* [ECAR11]; *“dispor de informação de várias fontes para melhor atuar”* [EPT1R11]; *“como desvantagem, talvez a carga de trabalho extra”* [EPT2R11]; *“provavelmente o excesso de trabalho extra que criam, pois os alunos e os seus problemas exigem tempo e dedicação não só durante a sessão de tutoria, mas também antes e depois dela”* [EPT3R11]).

### **1.3 Entrevista aos professores**

Por sua vez, os 3 professores (não tutores) entrevistados, e no que ao clima educacional e organizacional sentido na Escola Europeia de Alicante, referem a existência de um *“ambiente positivo, pautado por condições físicas e humanas de qualidade (...), e desenvolvido numa atmosfera multicultural bastante enriquecedora”* [EP1R1], *“favorecedor da aprendizagem (...) sendo uma escola relativamente pequena, toda a comunidade escolar se conhece o que cria um ambiente acolhedor e familiar”* [EP2R1], *“propício à aprendizagem, com todo o processo controlado e seguido de perto pelos responsáveis”* [EP3R1].

A atuação da direção é vista como *“bastante profissional, de atuação clara, direta e bem argumentada, aqui e ali também pautado por relações de proximidade com a comunidade educativa e os seus profissionais”* [EP1R2].

Assim, a atual direção é vista simultaneamente como próxima dos professores, promovendo a autonomia e flexibilidade no agir dos mesmos, sem nunca esquecer o enquadramento legal a que está obrigada (*“parece ser bastante conhecedor do sistema e os seus valores, não tomando decisões precipitadas, sobretudo quando estas devem respeitar integralmente os normativos que as regem”* [EP1R2]; *“há uma boa relação entre a direção e a comunidade escolar”* e *“estão abertos ao diálogo e à participação de todos, embora condicionados pelos regulamentos”* [EP2R2]; *“a direção (...) segue o regulamento (...) dentro do orçamento previsto promove todo o apoio possível para os alunos (...), dando autonomia aos coordenadores para o organizar da melhor maneira possível e agindo diretamente quando surge um problema grave”* [EP3R2]).

No que respeita aos pontos fortes que identificam nos seus alunos, os professores entrevistados identificam principalmente a *“fluência linguística em mais que um idioma é um dos pontos mais fortes dos alunos nesta escola”*, *“nível de motivação é bastante elevado, assim como a exigência consigo mesmo e com os professores”* [EP1R3] e *“o interesse pelas línguas, o espírito crítico e a ambição”* [EP2R3].

Por outro lado, como principais dificuldades identificadas destacam-se a *“falta de hábitos de estudo, a pouca autonomia, os alunos são pouco proativos, e por vezes dificuldades de integração”* [EP2R3], a *“dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira e (...) a falta de motivação para superar as dificuldades”* [EP3R3].

Um dos entrevistados refere o apoio tutorial como possível resposta para enfrentar as referidas dificuldades, afirmando que *“para alguns casos é desejável um apoio tutorial, sobretudo para os casos em que haja uma falha na organização do estudo e na motivação”* sendo que *“o apoio tutorial deve (...) ser uma parte de qualquer apoio em qualquer matéria”* [EP3R4].

Os outros docentes referiram que para combater as dificuldades, deveria a escola *“responsabilizar, clarificar regras e normas, e penalizar incumprimentos de acordo as mesmas (...), retirar e atribuir privilégios (...), premiar condutas que excedam o socialmente exigido”* [EP1R4], menos preocupação com os *“resultados, mais aprendizagem e promover a troca multicultural”* [EP2R4] e *“através do sistema de Learning Support já implementado e, como prevê a legislação, de um contato permanente entre os docentes”* [EP3R4].

No entanto, apesar de não ter referido o apoio tutorial como forma de intervir juntos das dificuldades dos seus alunos, quando questionados, os professores entrevistados referem que as tutorias poderiam ser úteis e eficazes (*“sim, não só tutorias, mas também o desenvolvimento de ateliers, clubes a partir de diversos interesses, uma maior oferta de atividades extracurriculares, entre outros”* [EP1R4]; *“em alguns casos sim (...) nomeadamente no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de integração/adaptação”* [EP2R5]).

Referindo-se diretamente ao apoio tutorial, os professores entrevistados acreditam que com ele existirá uma maior *“humanização das relações (...) muito importante na construção pessoal e no reforço da resiliência. Um tutor, considerando mais que um professor, pode ajudar o jovem a adquirir competências que vão para lá do reforço académico”* [EP1R6], *“uma melhor integração do aluno no sistema das escolas*

*européias, tão diverso de todos os outros” e “além disso, poderá estimular o aluno para a aprendizagem já que este sentirá que alguém o apoia“ [EP2R7].*

Será ainda útil e necessário, já que *“deve ser um momento em que o aluno é ajudado individualmente nas suas dificuldades (...), em escolas que o usam de uma forma sistemática, o apoio tutorial faz o que a família não é capaz de fazer” [EP3R7].*

Como características essenciais a possuir, um tutor deveria *“ser paciente, organizado, disponível e verdadeiramente implicado no processo de ensino de aprendizagem dos seus alunos” [EP2R8] e ter “um conhecimento aprofundado do sistema educativo em que os alunos que apoia estão inseridos (...), capacidade de escutar sem fazer juízos de valor (...), grande experiência dentro do próprio processo ensino/aprendizagem e, sobretudo, bom senso” [EP3R8].*

Todos os professores entrevistados afirmaram possuir condições para desempenhar a sua função docente de forma eficaz.

#### **1.4 Entrevista aos alunos**

Também aos alunos se perguntou sobre a sua percepção da organização e clima escolar. Assim, as respostas variam de *"gosto da escola pois tenho lá todos os meus amigos" [EA1R1], "sim" [EA2R1], "não gosto porque me obrigam a trabalhar muito" [EA3R1] e "tem coisas boas e outras más" [EA4R1].*

No que diz respeito à atuação da direção, 2 alunos dizem que não conhecem ou nunca tiveram um contato com ela (*"não sei bem quem são" [EA3R2]; "não sei nem nunca tive nada com eles" [EA4R2]*) e os outros 2 sabem quem são e julgam a sua intervenção como positiva (*"sim, vieram a minha sala apresentar-se. Parecem bons e como a escola é boa, estão a fazer um bom trabalho" [EA1R2]; "bastante positiva pois responde rapidamente aos nossos pedidos sempre tentando agradar a todos" [EA2R2]).*

No que concerne à atuação dos professores, *"gosto de todos (...), são diferentes mas parecem preocupados com os alunos" [EA1R3]. Eles "preparam bem as aulas e esclarecem as dúvidas necessárias para fazer o BAC" [EA2R3], "fazem-me trabalhar muito...muitos trabalhos de casa" [EA3R3] e "é como tudo, há uns que são bons e outros*

*nem por isso...uns mais motivados, outros parece que só querem que a aula passe para irem embora" [EA4R3].*

Os alunos entrevistados referem que possuem amigos na escola e que *"gosto muito delas...não só da minha classe, mas também das outras línguas" [EA1R4], "embora não tenha amigas na minha turma, consigo ter fora dela...penso que é normal...não gostamos de toda a gente" [EA2R4], "tenho muitos amigos...gosto muito deles...de jogarmos à bola, rir e falar" [EA3R4] e "embora nem sempre fácil, existem sempre pessoas para passar algum tempo" [EA4R4]. No entanto, "quando chegas de novo, tens 3, 4 dias onde és muito popular e andam sempre atrás de ti...depois, passa tudo e passas um mau bocado" [EA2R4] e "para quem chega de novo é por vezes difícil a adaptação a uma nova realidade...precisa de ajuda...a encontrar as coisas, a conhecer o sistema, as pessoas...não é fácil" [EA4R4].*

Quando perguntado como se sentem na escola, as respostas denotam que genericamente todos se sentem bem (*"sinto-me bem" [EA1R5]; "a maior parte dos dias, bem" [EA2R5]; "bem, mas devíamos ter mais horas livres" [EA3R5]; "bem...é uma escola onde se está bem, toda a gente se conhece e não há os problemas das escolas normais, tipo, drogas, roubos e pancadaria nos intervalos" [EA4R5]).*

No que concerne às dificuldades académicas sentidas por cada aluno entrevistado, podemos identificá-las principalmente nas disciplinas de língua materna, matemática e as disciplinas lecionadas em língua estrangeira (*"a mim custam-me muito as matemáticas...de resto, nada" [EA1R6]; "para mim o problema é a História e a Geografia em L2...não percebo quase nada nas aulas e os resumos são difíceis de ler" [EA2R6]; "em tudo! Língua 1 e 2 e matemáticas são um pesadelo" [EA3R6]; "as matemáticas fortes...as que preciso para a universidade, mas que estão a ser muito fortes para mim...ah, e a História em Inglês, claro!" [EA4R6].*

Em relação à organização do trabalho fora de casa, 3 dos alunos entrevistados referem preparar as aulas do dia anterior, organizar os seus apontamentos e estudar para os exames, sozinho ou com ajuda de família ou explicador (*"é a minha mãe que me ajuda (...), organizar os cadernos, trabalhos de casa e preparação dos exames. Ela diz-me para estudar um pouco todos os dias e é o que faço" [EA1R7]; "preparo-me minimamente para os exames e aulas com o meu explicador das áreas científicas. Podia organizar-me melhor, mas ninguém em casa me ajuda" [EA2R7]; "preparo-me bem para os exames*

*pois os exames são mais valorizados que o trabalho diário*" [EA4R7]), enquanto outro aluno refere que não trabalha nem organiza nada fora das aulas e da escola ("*não, nada...para umas disciplinas não preciso, nas outras não consigo*" [EA3R7]).

Todos referem ter condições físicas para trabalhar na escola e fora dela, utilizando esporadicamente a biblioteca e as salas de estudo para estudar.

Em relação a que tipo de ajuda é considerada a mais útil e eficaz, "*para mim está bem...ter a minha mãe a ajudar-me é o bastante. É uma ajuda individual e sempre disponível!*" [EA1R8]. "*Se a escola tivesse apoios individuais eu escusava de ter um explicador. Saia mais barato aos meus pais e eu aproveitava melhor um apoio de 1 para 1*" [EA2R8]. Outro dos respondentes refere que "*uma redução do número de alunos por turma, um ensino mais personalizado e tempo para poder resolver as dificuldades específicas de cada um*" [EA4R8]. Finalmente, "*a melhor ajuda era alguém conseguir pôr juízo na cabeça...alguém que acredite em mim e se preocupe comigo*" [EA3R8].

Para este ano, os alunos entrevistados assumem os mesmos objetivos escolares, cumprir com sucesso o ano que estão a frequentar, com as melhores classificações possíveis ("*passar para o 2º de secundária, com as melhores notas que consiga*" [EA1R9]; "*fazer o BAC e entrar em enfermagem*" [EA2R9]; "*os meus pais querem que passe...então é isso*" [EA3R9]; "*conseguir as melhores notas que possa e assim passar de ano*" [EA4R9]).

As principais alterações que os alunos entrevistados gostariam de ver na escola são "*a organização de pequenos grupos de estudo e preparação para os exames BAC.*" [EA2R10].

*Os alunos mais velhos poderiam também ajudar os mais pequenos na sua adaptação à escola*" [EA2R10], "*organizar torneios desportivos entre turmas e menos trabalhos de casa*" [EA3R10] e "*dar mais tempo aos conselheiros para poderem tentar ajudar os alunos de forma individual, menos alunos por turma e computadores nas salas de estudo*" [EA4R10].

## **1.5 Entrevista aos encarregados de educação**

Em relação aos encarregados de educação entrevistados, porque são funcionários europeus (encarregado de educação 2) ou funcionário de um estado da União em funções numa Escola Europeia (encarregado de educação 1), os seus educandos são considerados de categoria I, ou seja, estão dispensados de pagamento de propinas e possuem vaga garantida na Escola que pretendem frequentar (*"surgiu pelo facto do meu marido (...) ter sido selecionado para desempenhar funções"* [EEE1R1]; *"o pai dela é funcionário europeu e por isso tem direito a estudar na escola"* [EEE2R1]).

Em relação ao clima educacional e organizacional na Escola Europeia de Alicante, a perceção é de que *"é como um <<pequeno mundo de idiomas>>, onde a troca de diversificadas experiências a nível cultural é uma mais valia para qualquer pessoa poder crescer culturalmente"* [EEE1R2] e que se trata de um *"ambiente (...) único pois recebe uma variedade de crianças com diferentes culturas, línguas e proveniências (...), é a escola que eu sempre sonhei mas nunca tive (...), um privilégio"* [EEE2R2].

A direção é vista como sendo *"bastante atenta e sempre disponível a apoiar não só os alunos, mas também as próprias famílias"* já que *"aconteceu a minha filha necessitar de ajuda específica em determinadas disciplinas e foi a própria escola a antecipar e solucionar o problema"* [EEE1R3]. Para a outra entrevistada *"a direção parece bastante atenta, presente, mas até agora não foi necessário aceder a ela"* [EEE2R3].

Também de forma bastante positiva é visto o desempenho dos professores da Escola Europeia de Alicante, onde *"um professor (...) só tem que se preocupar em ser professor (...) o que o faz estar mais atento e com mais tempo para poder acompanhar devidamente o desempenho académico dos seus alunos"* [EEE1R4], o que lhes confere um *"desempenho profissional, próximo e competente"* [EEE2R4], parecendo *"atualizados e preocupados com o desenvolvimento dos alunos e participação das famílias nesse processo"* [EEE2R4].

Apesar dos aspetos pessoais de cada aluno, as encarregadas de educação entrevistadas sentem que as suas educandas se sentem felizes, seguras e apoiadas suficientemente pela escola (*"tem contado com o apoio da escola (...) ajudando-a a ultrapassar algumas situações menos boas"* [EEE1R5]; *"a minha filha sente-se e parece muito feliz (...), gosta dos seus colegas, dos seus professores e do ambiente de segurança"*

*que existe” [EEE2R5]; “neste momento tem o seu grupo de amigas com as quais brinca na escola e fora dela” [EEE2R5]).*

As encarregadas de educação entrevistadas esperam que a escola possa *“proporcionar um ambiente saudável, não só a nível académico, mas também material e social (...)”* o que, *“até à data (...) tem cumprido bem. Continuarei a contar com o mesmo tipo de apoio (...) quer a nível de ajuda académica, quer mesmo a nível emocional“* [EEE1R6].

Para além disso, *“espero que a escola seja capaz não só de identificar se existe algum problema (...), mas também que seja capaz de apresentar propostas para lidar com essas dificuldades” [EEE2R6]* e *“sei que existem grupos de apoio e professores preocupados” [EEE2R6].*

As encarregadas de educação entrevistadas apoiam as suas educandas *“sempre que seja solicitada (...) procuro ajudá-la (...), tanto na organização do seu plano de estudo, como na correção de trabalhos académicos e na preparação para exames”* [EEE1R7] e *“o meu apoio é tirar dúvidas de algo que ela não percebe ou sabe o significado e a leitura diária de um pequeno livro, tarefa que ela realiza de forma voluntária, e que é realizada sempre em família” [EEE2R7].*

Em relação a objetivos para as suas educandas para este ano, *“terminar o seu 7º ano do secundário, e (...) que o faça com êxito (...) para a fase seguinte, a universidade”* [EEE1R8] e *“que ela seja feliz e uma boa menina” [EEE2R8]. “Claro que gostaria que ela fosse promovida para o 3º ano e que continuasse a trabalhar e a esforçar-se para aprender o que possa enquanto temos a sorte de poder que ela estude aqui” [EEE2R8].*

À questão sobre que significado tem para si que a sua filha tenha apoio, *“significa que lhe foram detectadas dificuldades em contexto académico” [EEE1R9]* e por isso *“deixa-me (...) menos preocupada, (...) saber que estão em alerta para as suas dificuldades e estão a procurar formas de ajudar a superá-las” [EEE1R9]* e *“uma oportunidade de melhorar algo que possa ter impacto nas suas aprendizagens e também que existe um seguimento e uma preocupação com os processos ou resultados académicos da minha filha” [EEE2R9].*

Como sugestões de alterações a implementar na Escola, seria a *“obrigatoriedade de utilizarem um uniforme para todos os alunos” [EEE1R10]* e *“maior flexibilidade nos*

*currículos dos alunos e uma maior coordenação entre os diferentes professores da escola (...), pois nem todos parecem alinhados na mesma linha” [EEE2R10].*

## **1.6 Leitura integradora dos pontos categoriais das entrevistas realizadas**

De uma leitura integradora das várias respostas parece clara a ideia de que o ambiente e clima escolar é muito bom, potenciador de aprendizagens, a hierarquia bem delineada, atuante e respeitada. As responsabilidades e funções de cada ator educacional estão claramente definidos e compreendidos por todos, existindo simultaneamente um conhecimento das regras e normas dos direitos, mas também dos deveres de cada um. A comunicação é eficaz e o trabalho em equipa parece estar implementado nos trabalhadores da Escola Europeia de Alicante.

No que concerne à organização e funcionamento das instâncias que gerem os apoios educativos aos alunos, de acordo com as respostas obtidas, verificamos a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao sistema educativo. Para todos existem respostas mais ou menos estandardizadas, regulamentadas e orçamentadas organizando-se para tal, apoios individualizados ou de grupo de acordo com as dificuldades académicas e o perfil dos alunos alvo dessas mesmas medidas.

Parece ainda existir uma tendência de avaliar a importância e o impacto dos apoios e tutorias nas Escolas Europeias como sendo medidas necessárias, úteis e adequadas às dificuldades identificadas nos alunos e pelos alunos. Exemplo disso é o trabalho individualizado que permite um melhor conhecimento do aluno, suas dificuldades, potencialidades e processo para melhorar.

Todos parecem sensíveis na identificação da importância de uma adequada formação do tutor, sendo sugeridas não só necessidades de formação, mas também algumas características necessárias no perfil desse profissional. Assim, técnicas de resolução de conflitos, psicologia, necessidades educativas especiais e metodologia de estudo são as principais áreas de formação que os respondentes indicaram como essenciais para o eficaz desempenho da atividade de tutor. Foram apontadas ainda algumas características pessoais como a capacidade empática, responsabilidade, capacidade de organização e planificação e disponibilidade para a tarefa.

As dificuldades e soluções na Escola Europeia de Alicante são maioritariamente de cariz académico (dificuldades de aprendizagem como sejam dislexia, disortografia e discalculia leve, ausência de método de estudo e organização e déficit de atenção sem hiperatividade ligeiro) e de ajustamento ao sistema das Escolas Europeias (especificidade curricular com várias línguas diferente das do sistema escolar do aluno). Estas dificuldades são combatidas com a criação de grupos de apoio com alunos com semelhança nas dificuldades. Para uma percentagem bastante reduzida de alunos, que apresentam dificuldades como as referidas anteriormente, mas de carácter mais grave ou severo, organizam-se cursos de apoio individualizado.

Dado o objetivo descritivo do presente trabalho, decidiu-se privilegiar a apresentação dos resultados que, apesar de poder ser considerada como pouco apelativa para o leitor, apresenta a estruturação da informação de forma detalhada, esmiuçada e ordenada, por pergunta, entrevistado (agrupados por Diretor, coordenador de apoios e professores tutores, professores, alunos e encarregados de educação) e categoria a estudar. Pretende-se, por isso, um conhecimento o mais direto possível para que permita ao leitor um acesso às fontes recolhidas nas 14 entrevistas realizadas.

## **2. Análise documental dos boletins dos alunos que beneficiam de apoio geral, moderado e intensivo**

### **2.1 Boletim da aluna 1**

Os boletins da aluna 1 denotam um perfil de uma aluna esforçada, interessada e trabalhadora (*“trabalha com interesse e atitude muito positiva”*; *“aluna curiosa, concentrada e muito trabalhadora”* [B1A1]) apesar de pouco participativa (*“preocupa-me a tendência de abstração e nula participação nas aulas”*; *“sê mais ativa nas aulas”* [B1A1]). Nas classes de apoio é descrita como uma aluna esforçada e que aproveita o dito apoio (*“a aluna esforça-se muito neste curso”*; *“aproveita bem estas aulas”* [B1A1]).

A média das suas classificações no B1 é 8.5 em 10.

No seu B2, os comentários voltaram a sublinhar o interesse e bom trabalho da aluna, referindo *“aluna motivada, participativa e criativa”* e *“optas pela melhor atitude*

*ante as dificuldades: confiança, interesse, participação e trabalho*” [B2A1], na disciplina com pior classificação, que é matemática.

A média das suas classificações no B2 é agora 8.7 em 10.

Uma vez que a aluna 1 obteve boas classificações nas disciplinas de língua espanhola e matemáticas, decidiu-se retirar o apoio às referidas disciplinas, passando a aluna a não beneficiar de nenhum tipo de apoio escolar.

O seu B3 revela o seguimento da progressão dos resultados escolares da aluna, bem como dos comentários elogiosos à sua atitude, ética de trabalho e à sua própria progressão (*“a aluna mantém um ritmo ascendente desde o início do ano. Muito bem!”* [B3A1]).

A sua média é agora de 9 em 10.

No B4, ou seja, no final do ano letivo, a aluna 1 foi aprovada para o 2º ano do ciclo secundário. A sua atitude, trabalho e esforço foram louvados e reforçados pelos seus professores. Foi uma *“evolução muito positiva ao longo do ano letivo. A participação foi aumentando e sabes como lidar com as tuas dificuldades”* e *“bom trabalho realizado”* [B4A1].

A sua média final no B4 foi de 9.2 em 10, ou seja, a aluna foi admitida no 2º ano de secundária.

## **2.2 Boletim do aluno 2**

Os boletins da aluna 2 denotam um perfil de uma aluna que apresenta dificuldades nas provas escritas, na organização geral do seu estudo e preparação para as aulas e suas exigências. Por exemplo, na disciplina de Educação artística, a professora indica que *“bom progresso, no entanto, para evitar a pressão do tempo, deverias ser capaz de organizar melhor a gestão do mesmo”*. *“Os exames estão fracos e em várias situações faltam as tarefas”*, *“boa atitude na aula, mas falta trabalho em casa”*, *“necessita de um compromisso mais sério de trabalho e melhorar a sua concentração”* e *“creio que deve trabalhar mais e de forma mais eficiente”* são alguns dos comentários dos seus professores.

A média do B1 da aluna 2 é 7.5 em 10.

De facto, a aluna apresentou resultados relativamente baixos no B2 e B3 (de referir que sendo uma aluna de BAC, apenas são emitidos 3 boletins: B1 em Novembro, B2 em Fevereiro e B3, a classificação final. Mais se informa que apenas o B1 apresenta comentário dos professores.), cumprindo a previsão e receios dos seus professores em relação às provas escritas. Assim, no B2 a aluna 2 obteve uma média de 66.7 em 10 e no boletim final (B3), uma média de 64.67 em 10, concluindo assim o BAC Europeu.

### 2.3 Boletim do aluno 3

Os boletins do aluno 3 denotam um perfil de um aluno que apresenta bastantes dificuldades, falta de hábitos de estudo e trabalho e concentração durante as aulas. Alguns exemplos de comentários são "*não conseguiste alcançar os mínimos desta disciplina. Deves colocar mais interesse nos teus testes e expressão escrita*" [B1A3]; "*deverás trabalhar mais, de forma dura e concentrada para ultrapassar as tuas dificuldades*" [B1A3] e "*necessita de ter a matéria diariamente, rever as aulas e terminar as tarefas. Cuidado com as distrações durante a aula*" [B1A3].

A média do B1 do aluno 3 é 4.9 em 10.

No B2, o aluno 3 consegue um conjunto de comentários que continuam a sublinhar algumas dificuldades, embora se identifique uma ligeira melhoria no que ao trabalho se refere. Por exemplo, "*trabalha corretamente mas deve ser mais constante no teu trabalho e aproveita ao máximo no tempo da aula*" [B2A3], "*pouco a pouco vais melhorando...deves manter-te firme, sem falar nem distrair-te com a tablet e entregar os teus trabalhos a tempo*" [B2A3] e "*de quando em vez és capaz de esforço e vontade, no entanto, falta rapidez de análise e resposta. Distrais-te com uma facilidade desconcertante sem ser capaz de regressar ao tema tratado*" [B2A3].

No entanto, a média do B2 do aluno 3 é 5.6 em 10.

No seu B3, o aluno 3 parece melhorar já que "*estás a fazer algum progresso embora lutes constantemente para te manteres concentrado. Não te distraias e tenta realizar os teus trabalhos de forma autónoma*" [B3A3], "*pouco a pouco identifico uma*

*melhoria...continua atento e não te deixes cair em nenhum momento" [B3A3] e "nas aulas tens a atenção dividida entre o professor e o colega do lado. Presta mais atenção nas aulas durante a sua duração" [B3A3].*

A média do aluno 3 é agora (B3) de 6.1 em 10 (sendo que 6 é a classificação que promove o aluno).

No boletim final do ano (B4), o aluno 3 parece consolidar os resultados do boletim anterior, denotando inclusive comentário como por exemplo, *"foi melhorando ao longo do ano e felicito-te por isso. Agora sabes como trabalhar para melhorares os teus resultados" [B4A3], "conseguiste superar os objetivos deste ano. Deves ter cuidado com a conversa nas aulas" [B4A3] e "trabalhou, de forma geral, bem e verificou-se um progresso claro a todos os níveis" [B4A3]. No entanto, "é uma pena que não tenhas trabalhado na primeira parte do ano como na segunda" [B4A3], "não foste capaz de te adaptar a esta disciplina e às suas exigências: organização, material, atenção, trabalho e participação continuam a ser deficientes" [B4A3] e "algumas vezes és capaz de produzir respostas relativamente boas, no entanto, há vezes que simplesmente desistes" [B4A3].*

A média final do B4 para o aluno 3 foi de 6 em 10, ou seja, foi admitido no 3º ano de secundária.

#### **2.4 Boletim do aluno 4**

Os boletins do aluno 4 denotam um perfil de um aluno que possui capacidades para obter boas classificações, mas cujo trabalho fica aquém do que deveria. Por isso, *"é um aluno com muito interesse em aprender, mas é urgente que mude o seu comportamento nas aulas e que realize sempre os trabalhos de casa" [B1A4], "creio o (...) está a render muito abaixo das suas possibilidades" [B1A4] e "trabalho insuficiente e pouca atenção nas aulas...deve madurar e alterar a sua forma de trabalhar se quiser melhorar" [B1A4].*

A média final do B1 para o aluno 4 é 7,5 em 10.

Os comentários do B2 do aluno 4 são unânimes na identificação do potencial do aluno e, simultaneamente, no facto que ele trabalha muito menos do que poderia e deveria. Por exemplo, “*creio que pode trabalhar um pouco mais e melhorar as notas*” [B2A4], “*melhorou durante o semestre mas poderá ainda render mais. Deverá trabalhar com mais intensidade este próximo semestre*” [B2A4] e “*ainda não se aplica suficientemente nos trabalhos de casa e nos exames*” [B2A4]. Parece, no entanto, ter aumentado a sua participação durante as aulas (“*participa agora nas aulas e denota uma boa compreensão*” [B2A4]; “*é atento e ativo*” [B2A4]).

A média final do B2 para o aluno 4 continua a ser de 7,5 em 10.

O B3 mantém a tendência dos anteriores pois, “*continua na mesma. Distrai-se e fala muito. Creio que trabalha muito pouco e que poderia esforçar-se mais para obter melhores resultados*”, “*deveria aproveitar as suas capacidades mas necessita de uma atitude mais séria face à disciplina*”, “*o seu trabalho é irregular. Podia obter melhores resultados se melhorasse a sua atitude nas aulas*” e “*descuidado nos seus trabalhos e deveria ser mais exigente com o que faz e sistematizar melhor o que aprendeu*”.

O B3 do aluno 4 regista, não obstante, uma melhoria, já que é de 8,1 em 10.

No que diz respeito ao boletim final de avaliação do aluno 4 (B4), verificamos pelos comentários que o aluno terá sido vítima da sua falta de trabalho, irregularidade e falta de seriedade face ao ano letivo como um todo. Assim, aos habituais comentários “*deverá melhorar o seu comportamento para o próximo ano. Creio que pode obter melhores resultados*” [B4A4] e “*faltou trabalho senão esta nota seria superior*” [B4A4], juntam-se os seguintes comentários: “*o seu trabalho foi muito inconsistente durante este ano*” [B4A4], “*inglês não é para ti um problema mas a tua atitude, falta de concentração e organização são um forte problema*” [B4A4] e “*pouco metódico e irregular*” [B4A4].

Fruto deste percurso, o aluno 4 apresenta como média final do B4, 7 em 10, descendo os seus resultados, mas aprova e é admitido no 5º ano de secundária.

## **2.5 Leitura integradora dos pontos categoriais da análise documental aos boletins escolares dos alunos**

Os boletins analisados de forma individual denotam distintas dificuldades, características e perfis de alunos, que, apesar disso, atualmente beneficiam da mesma resposta de apoio educativo, a saber, grupo de apoio com vários alunos. O trabalho não é o de tutoria, nem de apoio outro que não seja académico.

Verifica-se então que, no que diz respeito às dificuldades apresentadas e identificadas, existem falhas na organização do trabalho, de forma autónoma e eficaz, planificação do mesmo, compreensão de conceitos abstratos e generalizações de um caso aprendido e estudado, a outros novos. Identificam-se ainda problemas na realização de trabalhos fora da aula e no desempenho das provas de avaliação, como sejam, os exames. Finalmente, a falta de esforço, motivação e ritmo de trabalho.

Evidentemente que estas dificuldades, de forma direta ou indireta, têm como consequência resultados académicos mais baixos que as capacidades e competências destes (dos) alunos. Talvez por isso, com a medida de apoio educativo geral, em grupo e com foco no processo de aprendizagem e nos seus resultados, os alunos melhoram os seus resultados, não existindo, porém, qualquer referência à melhoria do processo de aprender, nem a melhoria ou ganho de competências sociais, de autoconhecimento (autoconceito, auto eficácia ou autoestima) ou de satisfação nas tarefas escolares.

Dado o objetivo descritivo do presente trabalho, decidiu-se privilegiar a apresentação dos resultados que, apesar de poder ser considerada como pouco apelativa para o leitor, apresenta a estruturação da informação de forma detalhada, esmiuçada e ordenada, por boletim e categoria estudada. Pretende-se, por isso, um conhecimento o mais direto possível para que permita ao leitor um acesso às fontes recolhidas na análise documental aos boletins escolares dos alunos estudados.

## **Conclusão**

O presente estudo partiu da ideia original de que seria possível e desejável adotar uma medida de intervenção (apoio tutorial individual) sobejamente aceite como positiva, num sistema especial e diferente como o das Escolas Europeias.

Foi, por isso, necessário especificar detalhadamente o tipo de organização formal e ensino de todo um sistema educativo originário dos anos 50 do século passado, bem como apresentar e fundamentar na literatura existente, as especificidades do apoio tutorial.

Com o motivo subjacente de encontrar formas de melhorar os resultados escolares, mas também os processos educativos, a satisfação e motivação de todos na tarefa de ensinar e aprender e as dificuldades de adaptação a um sistema educativo novo e com especificidades distintas dos diversos sistemas educativos nacionais.

A proposta de medida a implementar e propor estaria na esteira do que Álvarez e Bisquerra (1996) propõem, ou seja, “uma ação sistematizada, específica (...) em que o aluno recebe uma especial atenção” que “ajusta a resposta educativa às necessidades particulares, prevendo e orientando as possíveis dificuldades”. Dessa forma seria possível atingir melhores resultados, autonomia e motivação na Escola (Paiva & Boruchovitch, 2010; Pereira, 2012; Vallerand et al, 2008).

Os resultados obtidos no presente trabalho parecem estar de acordo com o esperado inicialmente e previsto pela revisão bibliográfica, uma vez que, alunos, encarregados de educação, professores e direção são claros em concordar com a ideia de que um acompanhamento individual, por um profissional com a formação adequada é fundamental não só para a identificação das dificuldades de cada aluno, bem como encontrar de forma personalizada, a melhor intervenção para cada um (Cosme & Trindade, 2001; Ianhes, 2007).

Nesse sentido, os resultados esperados (a priori) num estudo exploratório são sempre obter um maior e melhor conhecimento da realidade que se pretende estudar, para posteriormente intervir. Assim, procurou-se saber quais as principais dificuldades identificadas do ponto de vista organizacional para a implementação de uma medida específica, o apoio tutorial individual, num sistema educacional com a complexidade do

sistema das Escolas Europeias. Para isso, procurou-se conhecer a percepção geral dos alunos, professores, encarregados de educação, professores tutores, coordenador dos apoios educativos e o diretor da Escola Europeia de Alicante, sobre o clima educacional vivido na escola, sobre as principais dificuldades sentidas por cada um e respetivas respostas que a escola implementa. Pretendeu-se ainda recolher informação sobre que informação possuem sobre as tutorias individuais e a sua relevância para o seu desempenho e eficácia dos mesmos no processo, desenvolvimento e produto da aprendizagem (Cosme & Trindade, 2001).

Julgamos que ficou clara a unânime ideia apresentada nas entrevistas utilizadas pelos participantes neste estudo, de que a medida conduz a resultados positivos no que concerne ao aproveitamento dos alunos, diminuição do abandono escolar, sentimento de pertença à escola, ajuste social dos alunos e ajudar o aluno a conhecer-se, promover a sua autoestima, eficácia e motivação para o trabalho escolar, corroborando assim os dados da revisão da literatura (Almeida, 2013; Rato, 2013; Semião, 2009).

Nesse sentido, procurou-se neste trabalho conhecer as razões subjacentes à adoção de medidas tutoriais e quais os impactos esperados no domínio organizacional de uma escola. Procurou-se ainda entender o impacto de que uma decisão tem em vários domínios organizacionais, bem como as suas consequências na percepção dos seus intervenientes e, finalmente, refletir sobre a pertinência/eficácia/necessidade da existência da medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das Escolas Europeias.

Posteriormente à revisão bibliográfica sobre o apoio tutorial individual, nomeadamente conhecendo os seus pressupostos teóricos, procedimentos e resultados desses programas no mundo, facilmente entendemos que as tutorias individuais são uma medida eficaz que as escolas poderão implementar para reduzir o abandono e absentismo escolar, melhoria da motivação dos alunos e seus resultados académicos e um melhor ajustamento e apoio personalizado face às dificuldades, também elas, individuais de cada aluno.

Apesar do presente trabalho não versar a intervenção em contexto, pois pretende conhecer e melhor entender as percepções dos diferentes atores para verificar se existem condições para uma posterior intervenção e implementação do apoio tutorial individual (não devemos nunca implementar uma alteração/intervenção se não existem condições para que a mesma possa ser recebida, trabalhada e posteriormente avaliada), procurou-se

avançar no corpo teórico as diferentes concepções, utilizações, vantagens, conceitos associados e a sua aplicação ao contexto escolar, nomeadamente o seu enquadramento legal, e resultados de intervenções com objetivos semelhantes à proposta a desenvolver posteriormente.

Da mesma forma, a literatura consultada aponta para que nessas tutorias possam ser articulados modelos de aprendizagem de fundamentos cognitivos e comportamentais para melhor resultados escolares e de fundamento humanista para conseguir objetivos como sejam, por exemplo, o autodesenvolvimento pessoal e social (Corey, 2009; Gonçalves, 1999, 2000; Mearns & Thorne, 2007).

No que concerne à sua possível implementação e consequências/impacto no sistema das Escolas Europeias, nomeadamente, na Escola Europeia de Alicante, de acordo quer com os regulamentos gerais e a explicitação do seu diretor, apesar de não existir a figura de “tutor”, seria eventualmente útil, sempre e quando se garantissem condições de integração de um novo posto funcional, com um perfil e formação adequada à função. Esta decisão levantaria problemas sobre “quem” seria essa pessoa, se essa pessoa seria do corpo de contratados locais (melhor conhecimento da realidade local e possibilidade de uma maior permanência do sistema) ou do corpo de funcionários (maiores incentivos, mas contrato com término definido de 9 anos no máximo) e depois desse problema resolvido, se essa pessoa deveria ser um professor, um conselheiro de educação, ambos ou nenhum deles.

Para além disso surge também a questão sobre que tipo de formação deveria ter este profissional e quem a deveria garantir (o próprio, o país que o recruta e destaca ou a própria escola ou sistema).

Não obstante, parece unânime o reconhecimento por parte da hierarquia de que um acompanhamento individualizado a alunos com dificuldades ou a passar um período delicado seria não só útil, mas, sobretudo, essencial para que esse aluno ou alunos possam mais rapidamente adaptar-se, resolver o que é necessário ou aprender competências para lidar de forma mais positiva e motivadora a sua vida na escola e fora dela. A liberdade de contratação de pessoal local possibilita também que se possam implementar extraordinariamente medidas provisórias e temporárias.

A percepção da utilidade, necessidade e consequências de tal medida é sublinhada pelo coordenador de apoios, professores tutores e professores, já que estes profissionais que trabalham diretamente com esta tipologia de aluno reconhecem que com a formação adequada e com tempo (entenda-se, contemplado no seu horário para essa função) poderiam ajudar mais e melhor os seus alunos.

Esta percepção é reforçada pela especificidade do sistema de ensino das Escolas Europeias que ganha alunos provenientes de outros países e sistemas educativos e pela possibilidade de flexibilização dos currículos e horários até que os alunos se adaptem.

Os alunos entrevistados não mostraram grande sensibilidade *à priori* no que diz respeito à temática das tutorias. No entanto, todos reconhecem a importância de um apoio individual com uma pessoa ou em pequeno grupo. Os seus boletins demonstram que apesar de alguns apoios gerais para que os alunos aumentem os seus resultados, esses mesmo resultados estão intimamente relacionados com a sua motivação, organização de tempo e trabalho e metodologia de estudo, competências que dificilmente se conseguirão trabalhar no grupo-turma, e, em alguns casos, mesmo em pequenos grupos de apoio direcionados para os resultados académicos imediatos.

Finalmente, também os encarregados de educação entrevistados referem que, apesar de contentes com as respostas educativas da Escola Europeia de Alicante, seria importante a aposta em apoios para lá do académico.

De assinalar que a informação recolhida pelos boletins de avaliação dos alunos parece estar em concordância com as respostas de alunos e professores no momento das entrevistas, sendo neles identificadas dificuldades como sejam a falta de organização, motivação e realização de trabalho escolar e resultados inferiores às reconhecidas competências dos alunos. Estas dificuldades identificadas são, de acordo com a literatura apresentada, compatíveis de ser ultrapassadas com eficácia pelo apoio individual de tipo tutorial.

Do ponto de vista geral, e muito embora que todos consideram que o ambiente escolar, organização educativa, gestão da hierarquia e respostas às dificuldades, são excelentes, acredita-se que as tutorias individuais poderiam ser implementadas e que se forem, ganham os alunos, suas famílias, seus professores.

Claro está que, sendo uma medida a implementar no futuro e que carece em termos organizacionais de algumas alterações para a sua implementação, cujos os impactos esperados com a aposta no desenvolvimento de tutorias individuais pressupõe um maior gasto e investimento financeiro e de estrutura de recursos humanos que até agora é inexistente ou não aproveitado.

Não obstante, pode, devido às suas potencialidades preventivas e remediativas de problemas maiores, resultar não num grande gasto, mas de alguma poupança não só financeira, mas, para lá dela, como seja, consequências pessoais, sociais e desenvolvimentais.

Terminamos com a evidência de que apesar de ser necessário solucionar questões organizacionais, hierárquicas e de qual o perfil e formação exigida, os profissionais que trabalham na Escola Europeia de Alicante julgam pertinente e necessária a criação da figura de tutor. Na mesma linha estão os encarregados de educação e alunos entrevistados, já que a valorização de uma relação mais próxima e individualizada é percebida como preditora de um melhor ajustamento ao sistema e melhores resultados não só no produto do aprender (resultados), mas também no processo de aprender, de forma mais motivada e com maior satisfação na tarefa e de mais rápida identificação das dificuldades e resposta às mesmas.

Concluimos ainda que na perspectiva dos atores envolvidos, existem ganhos decisivos do ponto de vista do domínio organizacional geral (escolar) e individual (para os professores, alunos e encarregados de educação). A principal limitação poderá ser o investimento inicial (formação, financiamento) e a possível excessiva carga extra de trabalho.

Nesse sentido, podemos afirmar que na perceção dos atores envolvidos, a implementação de tutorias individuais é necessária e imprescindível na Escola Europeia de Alicante para que se possam melhorar não só os resultados e a adaptação dos seus alunos ao sistema, mas sobretudo para o desenvolvimento das suas potencialidades, motivação e sentimento de pertença e colaboração potencializada pela relação individualizada e pormenorizada potenciada pela tutoria.

## **Limitações e aportes**

As limitações do presente estudo dividem-se em dois distintos níveis: primeiro, as próprias de qualquer tipo de estudo de investigação e as desta investigação específica.

No primeiro nível, podemos avançar o tempo disponível, já que, sendo por natureza dinâmico todo o fenómeno do Humano, carece então, de tempo para a recolha, apropriação, análise e reflexão sobre informação disponível ao investigador, mas, por outro lado, as investigações devem respeitar um limite temporal para a realização e apresentação de todo o processo, resultados e conclusões. Também a decisão e delimitação da escolha de todo o material a integrar na componente teórica de uma investigação se apresenta como uma limitação, pois, poderão ter sido publicados posteriormente alguns resultados ou investigações relevantes para este trabalho.

O presente estudo, observacional-descritivo, permite uma leitura contextualizada e aprofundada, possibilidade que a abordagem qualitativa privilegia, recolhe informação de vários dos atores educativos que vivem na instituição. Foi por isso, uma primeira fase de carácter exploratório que seria importante e pertinente no futuro aprofundá-lo e complementá-lo não só com mais dados e formas diferentes de recolhê-los, como por exemplo, com inquéritos, mas ainda traçar um outro desenho de natureza empírica de teste das tutorias numa Escola Europeia.

Para tal, poderiam ser organizados dois grupos (um de controlo e outro experimental), introduzindo a variável “com tutoria” (2 sessões por semana) no experimental e no grupo de controlo não se submetiam os alunos a apoio tutorial, comparando depois os resultados entre ambos os grupos e, se caso fosse, chegar à conclusão de que com tutorias, os alunos podem obter melhores resultados escolares, melhor adaptação ao sistema de ensino, motivação, a autoestima, a autoeficácia e a satisfação nas tarefas escolares nos alunos entre outras possíveis variáveis e construtos a medir, ou então, que não existe nenhuma interferência das tutorias, e por isso mesmo, não valeria a pena implementá-las.

Do mesmo modo, realizar esse procedimento em outras escolas do sistema, as mais pequenas e as maiores para tentar perceber o impacto dessa medida quer no que respeita à organização escolar, quer nos resultados da mesma.

Uma vez em posse dos resultados e medida a sua eficácia e necessidade, poderia ser interessante realizar um estudo sobre as temáticas da formação (em quê e em que moldes), bem como refletir quem melhor seria a pessoa para desempenhar essas funções. Uma pessoa cujo conteúdo funcional exista já no organograma das Escolas Europeias, ou, se seria melhor criar um posto de “tutor”, definindo o perfil, formação e funções desse profissional.

Ainda da mesma forma, poderia ser relevante avaliar as tutorias e qual o seu modelo teórico mais adequado em contexto escolar. Dessa forma, poderíamos testar os modelos de aprendizagem de fundamentos cognitivos e comportamentais para melhor resultados escolares e de fundamento humanista para conseguir objetivos como sejam, por exemplo, o autodesenvolvimento pessoal e social.

O futuro irá mostrar se a necessidade e eficácia das tutorias individuais vingarão ou não no sistema das Escolas Europeias.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R., (1996). Modelos de intervención en orientación. *Manual de orientación y tutoría* (331- 351). Barcelona: Praxis.
- Arbuckle, M. (2005). Triângulo para o projeto, círculo para a cultura. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Arguís, R. (2002). *Tutoria com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1961). Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif: des conceptions très éloignées des deux côtés de l'Atlantique? *Carrefours de l'Éducation*, 27, (103-116).
- British Association for Counselling and Psychotherapy (2016). *Ethical Framework for the Counselling Professions*. Leicestershire: BACP.
- Carita, A. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Catela, H. (2013). *Comunidades de Aprendizagem: a importância dos processos colaborativos de liderança*. Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação Especialidade de Liderança Educacional; Lisboa: UAb.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (8th edition). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta.

- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.
- DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N. & Valentine, J. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- Fall, K., Holden, J. & Marquis, A. (2010). *Theoretical Models of Counseling and Psychotherapy* (2nd edition). New York: Routledge.
- Feltham, C. & Horton, I. (eds.) (2000). *Handbook of Counseling and Psychotherapy*. London: Sage.
- Gonçalves, O. (1999). *Introdução às Psicoterapias Comportamentais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. (2000). *Terapias Cognitivas: Teorias e Práticas* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Hergenhahn, B. R. (2009). *An Introduction to the History of Psychology* (6th edition). Belmont: Wadsworth.
- Ianches, C. (2007) *A Aprendizagem Efectiva para todos através de Metodologias de Ensino Cooperativo - o jogo matemática divertida e as tutorias*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Portucalense, Porto.
- Leal, I. (2005). *Iniciação às Psicoterapias*. Lisboa: Fim de Século.
- Lirola, M. (2008). Explorando las tutorías em el processo de convergência europea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36.

- Lourenço, L. (2012). *Tutoria. Um caminho possível para o sucesso escolar*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marinho, L. (2008) A intervenção da tutoria no desenvolvimento da aprendizagem: ajudando a prevenir o fracasso escolar. *Construção Psicopedagógica*, 16 (13) 92-109.
- Martins, J. (2014). *Mediação e tutoria num TEIP: Reflexão sobre um projeto de intervenção a partir da área das Ciências da Educação*. Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Mascarenhas, A. (2014). *O impacto do regulamento interno na gestão das escolas*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: UAB.
- McLeod, J. (2003a). *Practitioner Research in Counselling*. London: Sage.
- McLeod, J. (2003b). *An Introduction to Counselling* (3rd edition). London: Open University Press.
- McLeod, J. (2007). *Counselling Skills*. London: Open University Press.
- Mearns, D. & Thorne, B. (2007). *Person-Centered Counselling in Action* (3rd ed.). New York: Sage.
- Moniz, L. J. (1991). *A modificação do Comportamento. Teoria e Prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Pacheco, F. (2015). *Liderança, clima e conflitos na Escola*. Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação Especialidade de Liderança Educacional. Lisboa: UAb.

- Pereira, S. (2012). *Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Prever, M. (2010). *Counselling and Supporting Children and Young People: A Person-Centered Approach*. London: Sage.
- Prout, H. & Brown, D. (eds.) (2007). *Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents: Theory and Practice for School and Clinical Settings* (4th edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rato, V. (2013). *Apoio tutorial no ensino secundário. Estudo exploratório da perspectiva dos alunos*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers (1986). Reflection of Feelings. *Person-centered Review*, 1 (4), 125-40.
- Rogers, C. (2004). *Terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Edual.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em Educação Especialidade em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Simão, A., Flores, M. (2008). *Experiências de tutoria: problemas e desafios*. Disponível em:  
<[www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pdf?PHPSESSID=ef24605509051626325cff2af4bfd7bf](http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pdf?PHPSESSID=ef24605509051626325cff2af4bfd7bf)>. Acesso em: 15 de Dezembro de 2016.

- Simões, F. & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.
- Skinner, B. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books Edition.
- Swan, D. (1996). *A singular pluralism. The European Schools 1984–1994*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Trower, P., Jones, J., Dryden, W. & Casey, A. (2011). *Cogniitve Behavioural Counselling in Action* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Vallerand, R., Mageau, G., Elliot, A., Dumais, A., Demers, M.-A. & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392.
- Veiga Simão, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de estudos Curriculares*, 2 (3), 265-289.
- Watson, J., (1913). *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 22 (3), 257 – 269.

## **Anexos**

## **Anexo I**

**Pedido de autorização ao Diretor da Escola Europeia de Alicante para realização de entrevistas na Escola**

## **Pedido de autorização**

Sr. Diretor da Escola Europeia de Alicante,

Tiago Nuno Gonçalves Pita, aluno do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem solicitar autorização para realização de 14 entrevistas semiestruturadas (Diretor da Escola, ao Coordenador dos Apoios, a 3 professores tutores, a 3 professores, a 4 alunos e a 2 encarregados de educação), cujos guiões anexo a este pedido.

Aproveito ainda a oportunidade para solicitar autorização para a realização de recolha de informação dos boletins de avaliação dos 4 alunos entrevistados, sendo garantido o anonimato e com autorização dos encarregados de educação dos alunos.

Grato pela colaboração.

Cumprimentos cordiais,

Alicante, 21 de outubro de 2017.

---

## **Anexo II**

### **Pedido de colaboração para realização de entrevistas na Escola**

## **Pedido de colaboração para realização de entrevista**

Sr. Diretor da Escola Europeia de Alicante,  
Sr. Encarregado de Educação,  
Sr. Coordenador de Apoios da Escola Europeia de Alicante,  
Sr. Professor tutor da Escola Europeia de Alicante,  
Sr. Professor da Escola Europeia de Alicante,

Tiago Nuno Gonçalves Pita, aluno do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem solicitar a sua colaboração para a realização de 1 entrevista semiestruturada cujas respostas serão apresentadas de forma anónima.

Grato pela colaboração.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a utilização da informação recolhida por Tiago Pita exclusivamente para fins académicos, garantindo que a mesma não permite a minha identificação.

Alicante, \_\_\_\_\_.

---

## **Anexo III**

### **Guiões de Entrevistas**

## Guião de entrevista semiestruturada aluno

### Identificação

#### Idade

1. O que pensas da tua escola?
2. O que pensas da direção da tua escola?
3. O que pensas dos professores da tua escola?
4. O que pensas dos teus colegas?
5. Como te sentes na escola? (Despiste de situações académicas, sociais, emocionais)
6. Sentes que tens dificuldades na escola?
  - a. (Se sim) De que tipo?
7. Como organizas o trabalho em tua casa? (identificar a existência de condições físicas de trabalho, apoio fora da escola, apoio da família)
8. Que tipo de ajuda acreditas que seria boa para ti?
9. Que objetivos tens para este ano letivo?
  - a. Que obstáculos acreditas que enfrentarás?
10. Que coisas gostarias de alterar na tua escola ou algum conselho que gostarias de deixar?

Comentários e expressões marcantes:

## Guião de entrevista semi-estruturada – Encarregados de educação

### Identificação

1. Porque escolheu uma escola europeia para a formação do seu filho/filha?
2. Que tipo de ambiente escolar identifica na Escola Europeia de Alicante?
3. Como caracteriza o desempenho de funções da direção da Escola de Alicante?
4. Como caracteriza o desempenho de funções dos professores da Escola Europeia de Alicante?
5. Como sente o seu filho/filha na escola? (situações académicas, sociais, emocionais)
6. Que tipo de apoios pensa encontrar na escola europeia de Alicante?
7. Apoiar na organização do trabalho do seu filho/filha fora da escola? Se sim, de que forma?
8. Que objetivos tem para o seu filho/filha neste ano letivo?
9. Que significado tem para si que o seu filho ou filha tenham apoio?
10. Se pudesse, o que alteraria na escola europeia de Alicante?

Comentários e expressões marcantes:

## Guião de entrevista semiestruturada professor

Género:

Idade:

Número de anos como professor:

Número de anos na EE Alicante:

Área científica:

1. Que tipo de ambiente de aprendizagem identifica na escola europeia de Alicante?
2. Como caracteriza a ação da direção da escola?
3. Que tipo de pontos fortes e dificuldades identifica nos seus alunos?
4. Como pensa que a escola pode enfrentar essas dificuldades?
5. (se não tiver sido referido o apoio tutorial) Pensa que a possibilidade de tutorias poderia auxiliar na resolução de alguns desses problemas?
6. (se tiver sido referido o apoio tutorial) De entre as medidas referidas, falou do apoio tutorial. Especificamente, como pensa que esta medida pode auxiliar os seus alunos?
7. Refletir sobre a pertinência/eficácia/necessidade de decidir por uma medida de tutorias individuais num sistema educativo como o das escolas europeias.
8. Que características pensa ser essenciais a um tutor?
9. Considera que tem condições para desempenhar a sua função de professor de forma eficaz?
10. Se pudesse, o que alteraria na escola europeia de Alicante?

Comentários:

## Guião de entrevista semiestruturada - coordenador de apoios e professores tutores

1. Como classifica o ambiente ou clima escolar na Escola Europeia de Alicante?
2. Como caracteriza a ação da direção?
3. Como caracteriza a forma de trabalho existente entre os diferentes elementos da escola?
4. Quais as principais dificuldades que identifica nos seus tutorandos?
5. Quais as respostas que as escolas europeias possuem para enfrentar as dificuldades dos seus alunos?
6. Que características pensa serem essenciais num tutor?
7. Utiliza alguma abordagem teórica na sua ação tutorial?
8. Como foi escolhido pela direção?
9. Quais as principais dificuldades por si sentidas no desempenho do apoio tutorial?
10. Na sua óptica, quais os principais ganhos e perdas a considerar aquando do processo tutorial?
11. Se pudesse alterar algo na escola, o que seria e porquê?

Comentários pertinentes:

Guião de entrevista semiestruturada - coordenador de apoios e professores tutores

Versão espanhola

Género:

Número de años como profesor:

Número de años como profesor en la escuela europea de Alicante:

Área científica de su carrera:

1. Como clasifica el ambiente que se vive en la escuela europea de Alicante?
2. Como caracteriza la acción de la dirección de la escuela?
3. Como caracteriza la forma de trabajo entre los distintos elementos de la escuela?
4. Cuáles son las principales dificultades que usted identifica en sus tutorados?
5. En su entender, que tipo de medidas tienen las escuelas europeas para hacer frente a las dificultades de sus alumnos?
6. Bajo su perspectiva, que características deberían estar presentes en un tutor?
7. Usted utiliza algún tipo de abordaje teórica en su práctica tutorial? (se sí, cuál?)
8. Como fue usted elegido para ser tutor de alumnos?
9. Que dificultades sintió en las tareas de tutoría?
10. Bajo su punto de vista, cuáles son las principales ventajas y pérdidas que deberán ser tomadas en cuenta en el proceso de tutoría?
11. Si usted pudiera cambiar algo en la escuela, que sería?

Comentarios:

Gracias por su colaboración.

## **Anexo IV**

### **Documento orientador da política de apoios nas Escolas Europeias**

# Secondary Educational Support Guidelines

## European School of Alicante Year 2016-17

1. Local policy for educational support
  - 1.1. Concept
  - 1.2. Differentiated teaching
  - 1.3. Who is it for?
  - 1.4. Educational Support
    - 1.4.1. Types of Educational Support
    - 1.4.2. Special arrangements
  - 1.5. Priorities
  - 1.6. Limitations
  - 1.7. Objectives
2. Specific language learning difficulties
3. Local organisation of educational support
  - 3.1. Role and task of the Educational support coordinator
  - 3.2. Roles of the educational support teacher and the subject teacher
  - 3.3. Role of the Support Assistant
  - 3.4. Role of the students
  - 3.5. Role of the Parents
  - 3.6. Duration and general characteristics of the lessons
4. Annexes

## 1. Local policy for educational support

Our local policy for the secondary school is based on the general document for educational support for all the European schools. "[Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools- 2012-05-D-14-en-8](#)" and "[Provision of Educational Support in the European Schools- Procedural document 2012-05-D-15-en-11](#)".

These documents are also available in French and German in the web site: <http://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies-certificates/educational-support>

### 1.1. Concept

Educational support is a strategy across the European School system to set up educational support when and where there is a real need for it. Indeed, the provision of educational support is foreseen for **learning difficulties** deemed remediable with appropriate teaching measures. Educational support is designed to make the entire curriculum accessible to pupils experiencing difficulties in one or other area of learning and who, **despite internal differentiation in class and their own best efforts**, fail to reach the standard required by the European Schools' curriculum.

### 1.2. Differentiated teaching

Differentiation forms the basis of all good and effective teaching. It is essential, not only for pupils requiring support, but for all. Differentiation in order to meet the needs of all pupils is the responsibility of every teacher working in the ES and should take place in the classroom. Differentiated teaching ensures that in planning and delivering lessons teachers are aware of and take account of the different learning styles and needs of individual pupils.

### 1.3. Who is it for?

- pupils with different learning styles
- pupils studying in a language section different from their mother tongue
- pupils arriving late in the system with gaps in their knowledge or skills
- pupils with a mild learning difficulty
- pupils with a diagnosed special educational need
- gifted and talented pupils

### 1.4. Educational Support

Where normal differentiation in the classroom is not sufficient, the European Schools provide a range of support structures. Support is flexible and varies as a pupil develops and his/her needs change.

These support measures result in general, moderate or intensive support, type A, B and/or special arrangements.

#### 1.4.1. Types of Educational Support

Types of Educational Support			
	General	Moderate	Intensive
Short-term	X	X	X
Medium-term		X	X
Long-term			X

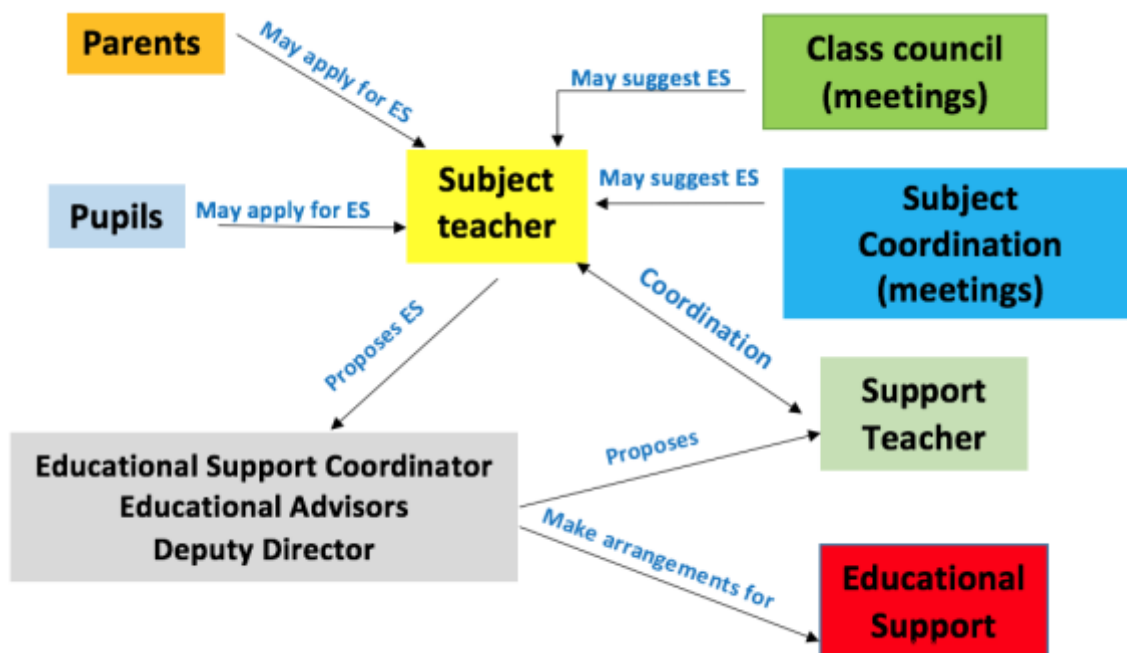
- **General Support** concerns any pupil who may experience difficulties in a particular aspect of a subject or who may need to 'catch up' in a given subject, for example, due to late arrival in the school or illness or because he/she is not studying in his/her mother tongue. Pupils may also need additional help with acquiring effective learning strategies or study skills.
- **Moderate Support** is an extension of General Support and is provided for pupils with a mild learning difficulty or in need of more targeted support. This could be appropriate for pupils who may be experiencing considerable difficulty in accessing the curriculum due to, for example, language issues, concentration problems or other reasons. It is provided for a longer period than General Support.
- **Intensive Support** is provided to pupils showing special educational needs according to the following descriptions
  - A. This Intensive Support **type A** (ISA) is provided on the basis of a medical/psychological/psycho-educational and/or multidisciplinary report (view Annex I) produced by an expert, justifying the pupil's special individual needs and including the signing of an agreement between the Director and the parents. Intensive Support is provided for pupils with special educational needs such as learning, emotional, behavioural or physical needs (see also the document 'Provision of Educational support in the European Schools – Procedural document' (2012-05-D-15).

The provision of Intensive Support is recommended to the Director by the Support Advisory Group. Pupils can follow the standard or modified curriculum. In the latter situation, the pupil accompanies his/her class with progression but without promotion to the next class and as long as this can be shown to be in the best interest of the pupil's social and academic development.

- B. This Intensive Support **type B** (ISB) is provided in exceptional circumstances, and on a short-term basis only, and a Director may decide to provide Intensive Support B for a pupil without special educational needs, for example, in the form of intensive language support for a pupil who is unable to access the standard curriculum.

The final class councils can propose pupils to follow educational support lessons for the next school year. Furthermore, at the beginning of the school year, teachers can propose that certain pupils follow educational support lessons. (These are normally **long-term needs or medium term**). For the students that are experiencing serious difficulties it is possible to activate support courses during the school year. This can also happen at any moment when a specific learning difficulty is detected. (These are normally **short-term needs**)

Pupils themselves and parents may also discuss with the teachers the necessity of joining educational support lessons, as it can be seen in the following figure:



### 1.4.2. Special arrangements

The European Schools offer special arrangements. These arrangements are listed and made available to pupils during examinations, tests and other forms of assessment to allow the pupil to fulfil his/her potential in the fairest possible way. The list of special arrangements is available in the document 'Provision of Educational support in the European Schools – Procedural document' (2012-05-D-15).

Special arrangements are authorised when they are clearly related to the pupils' diagnosed need(s) by means of a medical/psychological/psycho-educational and/or multidisciplinary report (view [Annex I](#)) justifying these special arrangements.

The implementation of special arrangements is decided on an individual basis by the school Management (up to and including S5) following discussion with parents and teachers.

In S6 and S7, certain special arrangements can be directly authorised by the Director, other arrangements require the approval of the Board of Inspectors for the secondary cycle, according to the list of both categories of special arrangements as set out in the document 'Provision of Educational Support in the European Schools - Procedural document' (2012-05-D-

15) and included as an annex to the document 'Arrangements for Implementing the Regulations of the European Baccalaureate' (2015- 05-D-12).

If the evaluation conditions during the Pre-Baccalaureate and Baccalaureate examinations present a risk to disadvantage the candidate in terms of his/her performance – especially if he/she shows special educational needs – by preventing him/her from demonstrating the level at which he/she has acquired the required competences, special arrangements may be requested and authorised for the written and oral examinations. These special arrangements are not intended to compensate for any lack of knowledge or skills whatsoever.

## Procedure for the request of Special Arrangements in years S6 and S7

Normally special arrangements in years S6 and S7 will be allowed only when similar arrangements have been used in a previous year or previous years. This does not necessarily apply to newly enrolled pupils in S6.

A written request for special arrangements in S6 and S7 will be made to the support coordinator by either a teacher or teachers or by the pupil's legal representatives.

The application must state precisely on which specialist's diagnosis the request is based. The application must also state precisely which special arrangements are being requested. An updated – **dating back not more than two years** – medical/ psychological and/or a multidisciplinary report (view Annex I) explaining the need for special arrangements is required. A pupil's legal representative must provide the relevant documents.

Each application for special arrangements will be treated on its own merit.

**DEADLINE:** Requests for special arrangements for the Baccalaureate must be made **by 30 April of the year preceding entry into the Baccalaureate cycle, i.e. S5.**

Solely in exceptional situations which are unforeseeable and duly attested (serious illness, accident, newly enrolled pupils, etc.) the request for the granting of special arrangements may be submitted after the deadline indicated above. The request must be accompanied by full documentation setting out the grounds on which it is based.

### 1.5. Priorities

Educational support applies to all subjects but **priority** is given to:

- Years 1-3
- Languages & scientific subjects
- Compulsory subjects rather than optional subjects
- Pupils in large groups
- Possibility of forming a group (around 3 or more)

### 1.6. Limitations

- Budget for Educational Support.
- The school timetable. Sometimes ES will have to be organised after school hours or on Wednesday afternoons
- Timetable of pupils.
- Timetable of Support teachers.
- Availability of Support teachers. In principle, we prefer that the subject teacher is not at the same time educational support teacher of the same pupil. That way we encourage team teaching and pupils can also benefit from different teaching styles.

## 1.7. Objectives

- Help the pupils to overcome shortcomings in a specific subject and give them a more solid foundation in skills and knowledge
- Help the pupils to improve the results in the concerned subjects so that their promotion to the following school year will not be jeopardized.
- Foster learner autonomy through enhancing the pupils' study skills applied to a specific subject.
- Increase teacher cooperation.
- Introduce the use of virtual learning platforms to help supporting the pupils' learning
- Keep parents regularly informed about the pupils' progress.

## 2. Specific language learning difficulties

The secondary school has the possibility of giving support to those pupils whose mother tongue or previous language of instruction does not coincide with the section they are enrolled in.

The support can be given in two directions, either to maintain their mother tongue or to facilitate their integration in the new L1 and/or L2.

**L2** This programme is aimed at supporting pupils that are weak in L2, or never had that L2 before arriving at the school. It can consist of very intense support during a shorter period of time.

## 3. Local organisation of educational support

### 3.1. Role and task of the Educational support coordinator

- Carry out a preliminary expected needs analysis for the following school year by gathering information from the end of the school year reports of class councils.
- Follow the proposals of pupils for educational support during the school year together with the Pedagogic Advisers and Deputy Head.
- Contact and collaborate on a regular basis with Pedagogic Advisers, class teachers, subject coordinators and subject teachers.
- Facilitate Educational support and subject teacher collaboration
- Keep himself informed about the progress of pupils receiving Educational support to ensure maximal support or withdrawal of pupils from Educational support lessons where support is no longer needed
- Disseminate information regarding materials, resources and in-service training.
- Produce an end of the school year report in which the Educational support actions are evaluated and trends across language sections, years and subjects are shown.
- Collaborate with the Deputy Head in other required tasks.
- Update and make available lists of pupils receiving educational support of various types through the language sections and different year groups, through entering data in the SMS (or alternative system), bearing in mind the necessity for ensuring confidentiality.
- Attend European Schools' Support working group meetings, initiated and organized by the Support inspectors.

### 3.2. Roles of the educational support teacher and the subject teacher

The educational support teacher should be **in constant communication with the subject teacher** in order to help the pupil catch up in the areas in which he/she shows weaknesses. In this sense, the support teacher must carry out continuous observation and assessment of the pupils.

The support teacher should **give feedback** to the subject teacher, class teacher, educational support coordinator and parents about the evolution of the pupil. Furthermore, the support teacher:

- will use appropriate differentiated teaching methods
- will undertake detailed observation and assessment
- will decide on the most appropriate teaching strategies for the pupil, in consultation with the class or subject teacher and any other professionals working with the pupil
- will write a GLP for the group receiving General Support and an ILP for each pupil receiving Intensive or moderate support **in cooperation with the class/subject teacher**
- will liaise and cooperate with class or subject teachers and the other members of the team during the learning process
- will evaluate the pupil's progress
- will keep records of achievement in order to have accessible information when needed
- will liaise with parents about the child's progress and needs
- will participate in the pupil's class councils.

Sometimes parents may decide to reinforce the educational support offered by the school by hiring a **private tutor**. We strongly recommend that the school is consulted before making that decision. This sort of supported maybe counterproductive if the private tutor is not familiar with the European School syllabi, our methodological approach or if the pupil is not encouraged to develop his independence and autonomy. We encourage the support teachers to be in contact with private tutors.

### 3.3. Role of the Support Assistant

The Support assistant is allocated pupils with specific learning difficulties, receiving intensive educational support. This is specific help, arranged in the advisory group meeting when the need for intensive support is agreed, to include one-to-one help in the classroom, assistance and supervision in sport and other practical lessons, such as art and music, and in the dining room. Some pupils will need assistance in orientating themselves in the school building, organising their schoolbags and personal possessions.

Support assistant have an important role in supporting pupils and in the work done by the teachers. The assistant's role includes good communication skills, flexibility, patience, self-initiative and discretion. If, for some reason, an assistant is not present, the pupil will be integrated into the class.

### 3.4. Role of the students

Students receiving General and Moderate Support will be encouraged to discuss their needs and the type of support. Pupils receiving Intensive Support will be consulted about the type of support needed, before it is put in place. As far as possible the pupil's views will be taken into account.

### 3.5. Role of the Parents

Parents will play an active role in the contacts with their child's teachers. Parents will make any relevant information available to the school on admission or during the school year. The parents may ask during the course to the subject teacher educational support classes for their sons and daughters. In case the subject teacher considers necessary this support he/she will inform the educational coordinator and the Deputy Director about that request. If the request is for intensive support they must provide medical/psychological/psycho-educational and/or multidisciplinary report (view [Annex I](#)) and it should be updating every two years.

The parents may also request for Special Arrangements (it must be clearly related to the pupils' diagnosed need(s) by means of a medical/psychological/psycho-educational and/or multidisciplinary report (view [Annex I](#)) justifying these special arrangements.

For special arrangements for the Baccaulaureate it must be made **by 30 April of the year preceding entry into the Baccaulaureate cycle, i.e. S5.**

When parents decide to refuse the educational support proposed by the school they will inform the school of the decision in writing.

### 3.6. Duration and general characteristics of the lessons

In principle, most of the courses are planned as all year round courses (**long-term or medium-term needs**) at the beginning of the school year and are subject based. However, they may be closed due to an early and successful remediation. However, some pupils may be excluded from ES if they do not show interest, miss lessons with no justification or do not take responsibility for their own learning, showing no effort or no motivation at all.

Also some pupils can be proposed for a few lessons clinics (**short-term needs**). These are specific educational support actions focusing on a clearly defined problem, on the revision of some specific contents, or a test, etc.

Study skills or "*learning to learn*" strategies are embedded in the educational support lessons and subject related. 1<sup>st</sup> year pupils also receive around specific on "*learning to learn*" taught by the L1 teachers.

New pupils arriving at the school without a language section can also benefit from special arrangements. When we encounter very serious cases where the new L1 or/and L2 is a barrier to access other lessons, then we need to organise a language immersion for a few months using existing L1 and L2 lessons from another year levels. This we call an **adapted timetable** and it is normally complemented with tuition in small ES groups or with one to one lessons. Later on, the pupils are reintegrated in their normal lessons and normally keep their support lessons as well.

## 4.- Annexes

Annex I-EN: Criteria for the medical/psychological/psycho-educational/multidisciplinary report

Annex I-DE: Kriterien für das medizinische/psychologische/psycho-pädagogische/  
fachbereichübergreifende Gutachten

Annex I-FR: Critères pour le rapport médical/psychologique/psychopédagogique/  
pluridisciplinaire

Annex II: Educational support Calendar

## Annex I (EN):

### Criteria for the medical/psychological/psycho-educational/multidisciplinary report:

#### (Intensive Support pupils and Special Arrangements S1-S5 and S6-S7)

- Be legible, on headed paper, signed and dated
- State the title, name and professional credentials of the expert(s) who has/have undertaken the evaluation and diagnosis of the pupil
- Through medical/psychological/psycho-educational or multidisciplinary report, state specifically the nature of the pupil's medical and/or psychological needs and the tests or techniques used to arrive at the diagnosis
- Report for learning disorders need to describe the pupil's strengths and difficulties (cognitive assessment) and their impact on learning (educational evidence) and the tests or techniques used to arrive at the diagnosis.
- Report for medical/psychological issues need to specify the pupil's medical/psychological needs and their impact on learning (educational evidence).
- All reports need a summary or conclusion and stating the accommodations required as well as where appropriate, recommendations for teaching/learning for the school's consideration.
- This documentation must be regularly updated and not be more than two years old. In case of permanent and unchanging disability and when the Support Advisory Group agrees, no retesting other than regular updates will be required.
- For a request for special arrangements in the European Baccalaureate, the completely updated medical/psychological/psycho-educational and/or multidisciplinary report will be required. Documentation should not be more than two years old, i.e. should not be dated earlier than April S3 and not later than April S5.
- Solely in exceptional situations which are unforeseeable and duly attested (serious illness, accident, newly enrolled pupils etc.) the request for the granting of special arrangements in the European Baccalaureate may be submitted after the deadline indicated above. The request must be accompanied by full documentation setting out the grounds on which it is based.
- In order to avoid possible conflict of interests, the expert assessing pupils will be neither an employee of the European School nor a relative of the pupil.
- If not written in one of the working languages, be accompanied by a translation into French, English or German
- In case of permanent and unchanging disability and when the Support Advisory Group agrees, no retesting other than regular updates will be required. For a request for special arrangements in the European Baccalaureate, the completely updated medical/psychological/psycho-educational/multidisciplinary report will be required.

Escuela Europea de Alicante

## Annex I (DE)

**Kriterien für das medizinische/psychologische/psycho-pädagogische/ fachbereichübergreifende Gutachten:**

### **(Intensive Unterstützung und Sondervorkehrungen für S1-S5 und S6-S7)**

- Das Gutachten wurde gut lesbar auf einem Briefbogen mit Briefkopf erstellt, unterzeichnet und datiert;
- Es enthält den Titel, Namen und die beruflichen Referenzen des(der) Sachverständigen, der(die) die Auswertung und Diagnose des Schülers gestellt hat.
- Durch das medizinische, psychologische, psycho-pädagogische oder fachbereichübergreifende Gutachten werden ausführlich die Art der medizinischen oder psychologischen Probleme des Schülers sowie die zu deren Diagnose verwendeten Tests und Techniken.
- Gutachten für Lernschwächen müssen eine Beschreibung der Stärken und Schwächen (kognitive Bewertung), deren Auswirkungen auf den Lernprozess (schulische Belege) sowie der zu deren Diagnose verwendeten Tests und Techniken enthalten.
- Gutachten zu medizinisch/psychologischen Problemen müssen die medizinischen/psychologischen Bedürfnisse des Schülers und deren Auswirkungen auf den Lernprozess (schulische Belege) ausführlich beschreiben.
- Jedes Gutachten enthält eine Zusammenfassung oder eine Schlussfolgerung, in denen die erforderlichen Vorkehrungen und gegebenenfalls Lehr-/Lernempfehlungen für die Schule enthalten sind.
- Diese Unterlagen sind regelmäßig, spätestens alle zwei Jahre, zu aktualisieren. Bei bleibender und unveränderter Behinderung und wenn die Beratungsgruppe dies entscheidet, sind keine anderen Tests als die üblichen erforderlichen Aktualisierungen erforderlich.
- Für einen Antrag auf sonderpädagogische Vorkehrungen für das Europäische Abitur ist eine vollständig aktualisiertes medizinische/psychologisches/psycho-pädagogisches und/oder fachbereichübergreifendes Gutachten vorzulegen. Die Unterlage dürfen nicht älter als zwei Jahre sein, d.h. sie dürfen nicht vor April S3 und nach April S5 datiert sein.
- Nur in unvorhersehbaren und ordnungsgemäß belegten Ausnahmefällen (schwere Krankheit, Unfall, neue Einschreibung usw.) ist ein Antrag auf Gewährung von Sondervorkehrungen im Europäischen Abitur auch nach der vorgenannten Frist zulässig. Der Antrag muss zudem sämtliche Unterlagen umfassen, in denen die Gründe des Antrags untermauert werden.
- Zur Vermeidung von möglichen Interessenkonflikten ist der den Schüler diagnostizierende Sachverständige weder an den Europäischen Schulen beschäftigt noch ein Familienmitglied des Schülers.
- Wenn das Gutachten nicht in einer der Vehikularsprachen verfasst wurde, wird es mit einer englischen, französischen oder deutschen Überetzung eingereicht.
- Bei bleibender und unveränderter Behinderung und wenn die Beratungsgruppe dies entscheidet, sind keine anderen Tests als die üblichen erforderlichen Aktualisierungen erforderlich. Für einen Antrag auf sonderpädagogische Vorkehrungen für das Europäische Abitur ist ein vollständig aktualisiertes ärztliches/psychologisches/psycho-pädagogisches und/oder fachbereichübergreifendes Gutachten vorzulegen.

## • Annex I (FR)

### **Critères pour le rapport médical/psychologique/psychopédagogique/ pluridisciplinaire (Soutien intensif et Dispositions particulières S1-S5 et S6-S7)**

- être lisible, rédigé sur papier à en-tête, daté et signé ;
- préciser les titre, nom et références professionnelles du ou des expert(s) ayant mené le bilan et diagnostiqué l'élève ;
- Via le rapport médical/psychologique/psychopédagogique ou pluridisciplinaire, préciser clairement la nature des troubles médicaux et/ou psychologiques de l'élève, ses besoins et les tests ou techniques utilisés pour poser un diagnostic ;
- Le rapport pour les troubles d'apprentissage doit décrire les forces et difficultés de l'élève (évaluation cognitive) et leur impact sur l'apprentissage (éducation basée sur les preuves) ainsi que des tests et techniques utilisés pour poser un diagnostic.
- Le rapport pour les problèmes d'ordre médical/psychologique doit spécifier les besoins médicaux/psychologiques de l'élève ainsi que leur impact sur l'apprentissage (éducation basée sur les preuves) :
- Tous les rapports ont besoin d'un résumé ou d'une conclusion en incluent des indications sur les ajustements nécessaires ainsi que, le cas échéant, des recommandations d'enseignement/apprentissage à proposer à l'école ;
- Le dossier doit être régulièrement mis à jour et ne doit pas dater de plus de deux ans. En cas de handicap permanent et stable et moyennant l'accord du Groupe- conseil de soutien, on pourra se contenter de mises à jour régulières sans faire repasser de nouveaux tests ;
- En cas de demande de dispositions particulières pour le Baccalauréat européen, un rapport médical/psychologique/psychopédagogique et/ou pluridisciplinaire complet mis à jour est requis. Le dossier ne doit pas dater de plus de deux ans c'est-à-dire qu'il ne doit pas avoir été déposé avant avril de la 3<sup>ème</sup> secondaire ni après avril de la 5<sup>ème</sup> secondaire ;
- Dans des circonstances exceptionnelles, imprévisibles et dûment documentées (maladie grave, accident, nouveaux inscrits, etc.) et uniquement dans ces cas, la demande visant à accorder des dispositions particulières pourra être déposée après l'expiration du délai précisé ci-dessus. La demande devra être accompagnée d'un dossier complet précisant les motifs sur lesquels elle repose ;
- Pour éviter tout risque de conflit d'intérêts, l'expert qui évalue un élève ne peut être ni un membre du personnel des Ecoles européennes, ni un proche de l'élève ;
- Accompagner le rapport d'une traduction anglaise, française ou allemande si l'original n'est pas rédigé dans l'une des langues véhiculaires.
- En cas de handicap permanent et stable et moyennant l'accord du Groupe-Conseil de soutien, on pourra se contenter de mises à jour régulières sans faire repasser de nouveaux tests. En cas de demande de dispositions particulières pour le Baccalauréat européen, un rapport médical/psychologique/psychopédagogique et/ou pluridisciplinaire complet mis à jour est requis.

## Annex II Educational support calendar

Date	ES Coordinator	Class Teacher	Subject Teacher	Educational support Teacher
July	Prepare a preliminary list for next school year.	Prepare a list of proposed educational support students for next academic year. To be included in the class council report	Suggest pupils that may need ES next school year	Attend end of the school year class council meetings.
September	Arrange ES groups. Assign teachers. Inform parents of inclusion in ES programme	Suggest pupils that may need ES.	Suggest pupils that may need ES.	
September October			Specify needs of ES pupils for each pupil.	ES lessons start Check ES Progress
November December	Review November reports to identify pupils potentially needing ES Review ES groups Check that ES reports are ready.	Inform parents of progress of ES pupils. Inform parents of new pupils in ES or moving out of ES	Propose pupils joining or moving out of ES. Specify needs Check ES progress.	Meet with subject teacher to discuss ES pupil. Check ES Progress Complete November ES report.
January	Review January reports to identify pupils potentially needing ES Review ES groups Check that ES reports are ready.	Inform parents of progress of ES pupils. Inform parents of new pupils in ES or moving out of ES	Propose pupils joining or moving out of ES. Specify needs. Check ES progress.	Meet with subject teacher to discuss ES pupil. Attend January class council meetings. Check ES Progress Complete January ES report.
February	Review ES groups	Inform parents of progress of ES pupils	Inform parents of progress of ES pupils	Inform parents of progress of ES pupils
March	Review March reports to identify pupils potentially needing ES Review ES groups Check that ES reports are ready.	Propose students exceptionally for ES. Inform parents of new pupils in ES or moving out of ES	Propose pupils joining or moving out of ES. Specify needs. Check ES progress.	Check ES Progress Complete March ES report
April	Review ES groups Review the Request for Special arrangement for the BAC	Inform parents of progress of ES pupils	Inform parents of progress of ES pupils	Inform parents of progress of ES pupils
May June	ES lessons finish. Send letters informing parents end of ES	Propose pupils to be sent the May letter	ES finishes	ES finishes
June	Check that ES reports are ready.			Prepare ES reports to be sent with 2 <sup>nd</sup> semester report

## **Anexo V**

### **Exemplo de Boletim de avaliação**

NAME: [REDACTED]  
KLASSE: AL S1 DEA

ZEUGNIS  
2. Halbjahr

Fächer		Jahres- note	Anmerkungen
Kunsterziehung [REDACTED]			
Leibeserziehung [REDACTED]			
Informatik [REDACTED]			
Sprache 1 (Deutsch) [REDACTED]			
Sprache 2 (Englisch) [REDACTED]			
Sprache 3 (Französisch) [REDACTED]			
Mathematik (Deutsch) [REDACTED]			
Religion/Ethik (Englisch) [REDACTED]			
Musik [REDACTED]			
Humanwissenschaften (Deutsch) [REDACTED]			
Integrierte Wissenschaften (Deutsch) [REDACTED]			

Entscheidung: Der/Die Schüler/in wird  
versetzt.

Versetzt in : AL S2

Nicht versetzt

Datum: [REDACTED]

Klassenlehrer

Der Direktor



[REDACTED]

[REDACTED]