

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

As interações na Tutoria: um estudo de caso

Teotónio Paulo de Jesus Cavaco

Lisboa

(página intencionalmente deixada em branco)

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

As interações na Tutoria: um estudo de caso

Teotónio Paulo de Jesus Cavaco

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de **Supervisão Pedagógica**

Orientadora: Professora Doutora Lina Morgado

Lisboa, Universidade Aberta

(página intencionalmente deixada em branco)

RESUMO

O nosso tempo é caracterizado por um acelerado processo de transformações e de mudanças, algumas com profundas incidências sobre a existência e sobre o futuro, não só da pessoa humana, como das sociedades, em geral. O conceito de mudança surge-nos como fundamental para a interpretação do mundo em que vivemos, no qual a imprevisibilidade (por vezes o caos) e a globalização, a partir de uma nova ordem científica e tecnológica, implicam necessariamente novas abordagens, sobretudo ao nível do âmbito relacional e social.

Afigura-se-nos assim essencial estudarmos a necessidade de adaptação da educação e da formação a estas novas realidades, aquilatarmos como os novos contextos de comunicação e interação obrigam a reequacionar e a adaptar papéis e funções de diferentes atores, assim como utilizar algumas variáveis, tais como “espaço” e “tempo”, no sentido de procurarmos (re)definir as funções do Tutor.

Acreditamos no enorme potencial da Tutoria para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais, bem como na definição de uma nova cultura escolar/cultura de escola.

Assim, a partir de um estudo de caso, procurámos definir o perfil do Tutor em contextos educativos diversos, na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do Tutor, foi nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das diferentes práticas tutoriais identificadas.

Palavras-chave: *Tutor, Mediador, Tutoria, Interações Tutor-Tutorado, Práticas de Tutoria.*

(página intencionalmente deixada em branco)

ABSTRACT

Our time is characterized by an accelerated process of transformation and change, some with deep incidences about existence and about the future of the human being and society in general. The concept of change appears to us as fundamental toward the interpretation of the world where we live, in which the unpredictability (sometimes chaos) and the globalization, from a new scientific and technological order, obviously imply new approaches, above all, on relational and social levels.

We thus deem essential, the necessity in which education and formation adapt to these new realities, we determine that with the new contexts of communication and interaction, we are forced to reevaluate and to adapt the roles and functions of different actors, as well as using some variables, such as "space" and "time", in order to (re)define the functions of the Tutor.

We believe in the enormous potential of Tutorship to the improvement, whether through the process of education and learning, or through relational practice in educational environments, as well as the definition of an educational culture/school culture.

Thus, from a case study, we attempt to define the profile of a Tutor within the diverse educational contexts, by using the specificity of these contexts and the diversity of those intervening, through the knowledge of the principle difficulties felt and registered.

Beside the identification of the role and function which correspond with the performance of the Tutor, it was our intention to reveal the study of the interactions developed through the identification of different practical Tutorials.

Key words: *Tutor, Tutoring, Mediation, Mentoring, Tutoring Practices, Interactions Tutor-tutee, Tutorship.*

(página intencionalmente deixada em branco)

Dedicatória

à Paula e ao Marcos,
minha mulher e meu filho,
companheiros de vida

(página intencionalmente deixada em branco)

Agradecimentos

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio, colaboração, incentivo e contributo de algumas Pessoas e Instituições, as quais nos auxiliaram de uma forma abnegada e qualificada, cada uma e em conjunto tendo contribuído para que chegássemos com sucesso à conclusão deste estudo, sendo portanto de toda a justiça aqui referirmos o nosso mais sentido agradecimento.

À minha mulher, Paula, e ao meu filho, Marcos, porque souberam, sempre com doçura, incentivar e compreender as longas horas dedicadas a esta tarefa, as quais foram, em grande parte, songadas a atividades familiares.

Aos meus pais, irmãos e restante família, pelo acompanhamento que souberam dispensar em diversos momentos, tão importantes neste longo trajeto.

À Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, pelo seu cuidado e superior qualidade na coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, demonstrando que é possível conciliar rigor e amabilidade com a concretização de sonhos.

À Professora Doutora Lina Morgado, pela forma qualificada como soube orientar este trabalho.

Ao Enf. Manuel Figueiredo Úria, pela sua simpática e qualificada ajuda na orientação relativa a certas práticas investigativas.

À Dra. Helena Afonso, pela disponibilidade, atenção e sabedoria demonstradas ao longo de muitas horas de troca de ideias.

Ao Pastor Dr. Emídio Francisco, pela sua atenção e cuidado em propor rumos de pensamento.

Ao Dr. Eduardo Rodrigues, pela forma abnegada e qualificada como construiu utensílios informáticos específicos para a análise de dados.

Aos Tutores e Mediadores, pela forma simpática e qualificada como contribuíram decisivamente para o sucesso deste estudo, ainda que tendo sido

convidados a uma participação que envolveu, em alguns casos, longos períodos de atenção e concentração na resposta e posterior consulta para uma correta análise dos dados obtidos.

Aos Responsáveis pelas Instituições, pela forma sempre interessada como corresponderam à participação neste estudo, nunca negando a sua colaboração, mesmo quando tal exigia alguma prioridade em relação a outras múltiplas tarefas que, a cada dia, têm de executar.

Aos Professores de Mestrado, pela maneira sábia, amiga, exigente mas justa como orientaram este percurso formativo em ambiente virtual.

Aos Colegas de Mestrado, pela forma como souberam ser Colegas, Amigos, Professores, Irmãos, durante um período certamente dos mais exigentes das nossas vidas – obrigado por me permitirem ter colaborado na construção e no desfrute de momentos únicos e belos.

ÍNDICE GERAL

Resumo	V
Abstract	VII
Dedicatória	IX
Agradecimentos	XI
Índice de tabelas	XV
Índice de quadros	XVII
Índice de figuras	XXI
Índice de anexos	XXIII
Siglas, acrónimos e abreviaturas utilizadas	XXV
Iª PARTE	1
INTRODUÇÃO	3
1 FORMULAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	17
1.1 Enquadramento do Tema, Definição e Delimitação do Objeto de Estudo	19
1.1.1 A Tutoria ao longo da História da Educação	19
1.2 Formulação do Problema e Objetivos do Estudo Empírico	36
2 ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
2.1 A Problemática e a revisão da Literatura	41
2.2 O Tutor Escolar e a Tutoria	43
2.2.1 A Tutoria Escolar	43
2.2.2 A Tutoria no Ensino Superior	49
2.2.3 A Tutoria no Ensino a Distância: o caso das Universidades Abertas	50
2.3 A Mediação na Formação	52
3 A CULTURA ESCOLAR/CULTURA DE ESCOLA	61
3.1 A Cultura, a Cultura Escolar e a Cultura de Escola	63
3.1.1 O papel do clima organizacional/cultura de escola	72
3.1.2 O papel da atividade do Tutor/Mediador na (re)definição do clima de escola	75

IIª PARTE	77
4 METODOLOGIA E ESTUDO EMPÍRICO	79
4.1 Fundamentos Metodológicos da Investigação	81
4.1.1 Etapas e procedimentos do estudo	85
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
5.1 Apresentação e análise dos resultados obtidos no Questionário	91
5.2 Apresentação e análise dos dados relativos à Entrevista	154
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	165
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ONLINE E LEGISLATIVAS	179
ANEXOS	I
Anexo I - Questionário (modelo)	III
Anexo II - Guião de Entrevista semiestruturada (modelo)	XV
Anexo III - Transcrição das respostas à Entrevista semiestruturada	XIX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Inquiridos e respetiva função – Questionário	91
Tabela 2	Tutores/Mediadores a exercer funções em Escolas/Instituições agrupadas	94
Tabela 3	Antiguidade no exercício da docência	95
Tabela 4	Antiguidade no exercício da Tutoria/Mediação	95
Tabela 5	Antiguidade no exercício da Tutoria/Mediação no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição	96
Tabela 6	Idade dos alunos/formandos tutorados	96
Tabela 7	Preferência de trabalho por grupos etários na Tutoria/Mediação	97
Tabela 8	Preferência na quantidade de tutorados/hora	98
Tabela 9	Tempo semanal para o exercício da Tutoria/Mediação	98
Tabela 10	Utilização de instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação	99
Tabela 11	Utilização de instalações próprias no exercício da Tutoria/Mediação	99
Tabela 12	Percentagem de tutorados que são os respetivos Encarregados de Educação	100
Tabela 13	Nível de responsabilidade dos tutorados que são/não são os respetivos Encarregados de Educação	100
Tabela 14	Percentagem de tutorados que está a ter a sua 1ª experiência	101
Tabelas 15	Responsabilidade pelas dificuldades na prática da Tutoria/Mediação	145
Tabelas 16	Responsabilidade pelo insucesso na prática da Tutoria/Mediação	146
Tabela 17	Inquiridos e respetiva função - Entrevistados	154
Tabela 18	Antiguidade no exercício da docência - Entrevistados	155

Tabela 19	Antiguidade no exercício de funções de Direção	156
Tabela 20	Antiguidade na Escola/Instituição	156
Tabela 21	Exercício de Tutoria/Mediação	157
Tabela 22	Instalações próprias para o exercício de Tutoria/Mediação	158
Tabela 23	Adequação das instalações para o exercício de Tutoria/Mediação	158
Tabela 24	Experiência no exercício da Tutoria/Mediação	159

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I	Agregado familiar dos tutorados	101
Quadros II	Características que o Tutor/Mediador deve ter	102/103
Quadros III	Características que o Tutor/Mediador não deve ter	103/104
Quadros IV	Características do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha	105/106
Quadros V	Características do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha	106/107
Quadros VI	Características do Tutor/Mediador por ordem de importância	108/109
Quadros VII	Papéis/funções que o Tutor/Mediador deve ter	110
Quadros VIII	Papéis/funções que o Tutor/Mediador não deve ter	111/112
Quadros IX	Papéis/funções do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha	113/114
Quadros X	Papéis/funções do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha	114/115
Quadros XI	Papéis/funções do Tutor/Mediador por ordem de importância	116
Quadros XII	Competências que o Tutor/Mediador deve ter	117/118
Quadros XIII	Competências que o Tutor/Mediador não deve ter	118/119
Quadros XIV	Competências do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha	120
Quadros XV	Competências do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha	121
Quadros XVI	Competências do Tutor/Mediador por ordem de importância	122
Quadros XVII	Áreas nas quais o Tutor/Mediador deve intervir	123/124

Quadros XVIII	Áreas nas quais o Tutor/Mediador não deve intervir	124/125
Quadros XIX	Áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha	126
Quadros XX	Áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha	127/128
Quadros XXI	Áreas de intervenção do Tutor/Mediador por ordem de importância	128/129
Quadros XXII	As maiores dificuldades na prática da Tutoria/Mediação	130/131
Quadros XXIII	As maiores facilidades na prática da Tutoria/Mediação	132/133
Quadros XXIV	As dificuldades dos tutorados com as quais mais convive	134
Quadros XXV	As dificuldades dos tutorados com as quais menos convive	135/136
Quadros XXVI	As dificuldades dos tutorados por ordem de importância	136/137
Quadros XXVII	As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais mais convive	138/139
Quadros XXVIII	As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais menos convive	139/140
Quadros XXIX	Dificuldades dos Tutores/Mediadores por ordem de importância	141
Quadros XXX	Dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais mais convive	142
Quadros XXXI	Dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais menos convive	143

Quadros XXXII	As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação por ordem de importância	144
Quadros XXXIII	As interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação	147/148
Quadros XXXIV	As interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação	148/149
Quadros XXXV	As interações com as quais mais convive na prática da Tutoria/Mediação	150
Quadros XXXVI	As interações com as quais menos convive na prática da Tutoria/Mediação	151/152
Quadros XXXVII	As interações que se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação por ordem de importância	152/153

(página intencionalmente deixada em branco)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de Tutoria	177
----------	-------------------	-----

(página intencionalmente deixada em branco)

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Questionário (modelo)	III
Anexo II	Guião de Entrevista semiestruturada (modelo)	XV
Anexo IV	Transcrição das respostas à Entrevista semiestruturada	XIX

(página intencionalmente deixada em branco)

SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
CE	Conselho da Europa
CNUCED	Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
EFA	Educação e Formação de Adultos
CEF	Cursos de Educação e Formação
EFA B2	Nível básico e nível 1 de formação
EFA B3	Nível básico e nível 2 de formação
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
PRA	Portefólio Reflexivo das Aprendizagens
SMS	Short Message Service
PIB	Produto Interno Bruto
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

(página intencionalmente deixada em branco)

A Tutoria é
*um genuíno desejo de ajudar as pessoas a gerarem o seu potencial.
Uma paixão para ajudar as pessoas a crescerem e a serem mais bem-sucedidas.
Uma capacidade para escutar sem julgar (...), o empenhamento em ajudar
as pessoas a cuidar tanto de si como dos outros¹.*

Philippe Rosinski

¹ Entrevista concedida a Bruce Lloyd (2003), citado em Rego et al., 2007:47.

(página intencionalmente deixada em branco)

Iª PARTE

(página intencionalmente deixada em branco)

Introdução

(página intencionalmente deixada em branco)

As tendências emergentes sobre políticas de modernização dos sistemas de Educação e de Formação, em boa parte dos países ocidentais, nomeadamente na Europa dos 27, permitem perceber uma nova visão/novo conceito de Educação e de Formação – em primeiro lugar porque o enorme aumento de informação em todas as disciplinas do conhecimento levou a uma especialização cada vez mais necessária, o que inviabiliza progressivamente a lógica “enciclopédica” do saber; depois, porque ninguém pode já considerar suficientes, face a um mundo em constante e rápida mudança, os conhecimentos adquiridos na “escola toda”; finalmente porque, e de acordo com Jacques Delors (2005), é exigida à Educação e à Formação que todos, *“sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”* (Op. cit:15).

De acordo com este autor pretende-se, assim, que a Escola seja transmissora do gosto e do prazer na aprendizagem, e naturalmente da dinamização da capacidade de aprender a aprender, bem como da criação de atividades que estimulem a curiosidade intelectual dos cidadãos do futuro, para que o indivíduo esteja apto a utilizar corretamente as suas potencialidades fruto de uma educação e formação básicas de qualidade, cabendo ao professor/formador transmitir ao aluno/formando *“o que a Humanidade aprendeu já acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”* (Op. cit:18).

Assim, compete à Educação e à Formação ensinar a vivermos juntos, aprendendo os alunos/formandos *a conhecer* (o “passaporte” para uma educação permanente, porque promove o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida), *a fazer* (a valorização do trabalho em equipa e da alternância entre escola e trabalho), e *a ser* (o reforço da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo), ou seja, devemos estar conscientes de uma necessária e urgente interiorização de um novo papel dos sistemas, no nosso caso europeus, de Educação e Formação na sociedade do conhecimento, o que gera, necessariamente,

tensões, mas também desafios, que tentaremos neste trabalho considerar, embora brevemente, uma vez que o seu âmbito é outro.

A “Estratégia de Lisboa” parece-nos, a este nível, paradigmática: enquanto plano de ação (demasiado ambicioso, para uns, porque pouco realista, exequível desde que consiga potenciar as mudanças de mentalidade necessárias, nomeadamente dos principais agentes diretos da Educação e da Formação, para outros) parte do pressuposto que o maior trunfo da Europa (as pessoas) necessita de uma nova lógica de Educação e de Formação.

Assim, entendendo que se operou “*uma mudança significativa resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento*”², percebe-se a importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, enquanto medida fundamental de resposta à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento (assumindo-se ainda o reforço de uma dimensão europeia da Educação e da Formação).

Acordou-se então num objetivo estratégico para a década seguinte: tornar-se (a Europa) “*uma economia baseada no conhecimento dinâmica e competitiva no mundo* - uma posição claramente ambiciosa face a espaços económicos emergentes, que baseiam o seu crescimento na desvalorização do ser humano, que se vê obrigado a aceitar condições de trabalho e de vida nitidamente críticas e criticáveis (casos da Índia, China, Tailândia, Paquistão, a Oriente, mas também Líbia, em África) ou alguns países da América Central - *capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social*”³.

Esta questão da coesão social tem ganho relevo, muitas vezes sem que se consiga prever ou atenuar conflitos latentes – vide o caso francês de tumultos recorrentes na região de Paris, ou, mais recentemente, em Londres – através de uma

² “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa”, Comunicações do Conselho, Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 142/1, 14.6.2002 PT (2002/C 142/01).

³ “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa”, Op. cit..

necessária prevenção da discriminação, da exclusão, do racismo e da xenofobia, promovendo, por conseguinte, a tolerância e o respeito pelos direitos humanos.

Reconhece-se, assim, que as implicações para a Educação e Formação devem ser, por um lado “o reforço da importância atribuída a esta área e ao seu papel no desenvolvimento global das sociedades”, e por outro a necessidade de “adaptar os sistemas de Educação e Formação na Europa às exigências de uma sociedade baseada no conhecimento” (Ramos, 2007).

Este novo papel dos sistemas europeus de Educação e de Formação na sociedade do conhecimento é um processo que levou a que, em março de 2001, em Estocolmo, fosse apresentado ao Conselho Europeu um relatório, o qual estabelecia três objetivos estratégicos em relação aos sistemas de Educação e de Formação na União Europeia:

- 1) aumentar a sua qualidade e eficácia (melhorando a educação e a formação dos professores e formadores, desenvolvendo as competências necessárias à sociedade do conhecimento, assegurando o acesso de todos às TIC, aumentando a participação nos estudos científicos e técnicos, e otimizando a utilização dos recursos);
- 2) facilitar o seu acesso a todos (desenvolvendo um ambiente aberto de aprendizagem, tornando a aprendizagem mais atrativa, e apoiando a cidadania ativa, a igualdade de oportunidades e a coesão social);
- 3) abri-los ao mundo exterior (reforçando as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade, desenvolvendo o espírito empresarial, melhorando a aprendizagem de línguas estrangeiras, aumentando a mobilidade e os intercâmbios, e reforçando a cooperação europeia).

No ano seguinte (março de 2003), em Barcelona, o Conselho (Educação) e a Comissão apresentaram um novo relatório, no qual é realçado “o papel essencial da educação e da formação no reforço do nível de habilitações das pessoas na Europa (...) enquanto parte fundamental do Espaço Europeu do Conhecimento”⁴.

Neste âmbito, conceitos como mobilidade, aprendizagem ao longo da vida, formação profissional, ensino profissional, ensino superior, avaliação e garantia da qualidade, e-Learning e cooperação internacional (uns novos, outros a necessitar de integração na lógica de que a Educação e a Formação serão doravante entendidos

⁴ Programa de trabalho...”, Op. cit.

como um domínio-chave prioritário na “Estratégia de Lisboa”) exigiram planos de ação próprios mas integrados, uma vez que se entendem cruciais para o futuro da Europa na era do conhecimento.

Assim, visava-se atingir a máxima qualidade na Educação e na Formação, assegurando-se que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de Educação e de Formação, entre outros (por exemplo garantir que os sistemas de Educação e de Formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade; assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da União Europeia tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efetivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem; garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida; abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo).

Pensamos que este desiderato revela algumas fragilidades face a uma:

- 1) progressiva “escolaridade de massas”, na qual a individualidade é desvalorizada;
- 2) cada vez maior imprevisibilidade acerca de quais serão os conhecimentos e as competências de que os alunos/formandos terão necessidade durante a sua vida adulta nas próximas décadas; com efeito, *“os jovens já não podem esperar passar toda a vida num único setor laboral, ou até no mesmo sítio; o seu percurso profissional modificar-se-á de maneira imprevisível e precisarão de contar com um leque mais vasto de competências genéricas que lhes permitam adaptar-se (...) num mundo de crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade tendem a ser mais valorizadas do que um conjunto específico de conhecimentos”*⁵.

⁵ Documento de trabalho dos serviços da Comissão Escolas para o Século XXI, Bruxelas, 11.07.2007, SEC (2007) 1009.

Assim, quais serão os traços gerais e as estratégias de modernização dos sistemas educativos e de formação ocidentais, por exemplo e especificamente, na nossa Europa?

Os objetivos passam por “*assegurar que os sistemas sejam simultaneamente eficientes a produzir elevados níveis de excelência e equitativos a elevar o nível geral de competências*”⁶, e neste sentido ganham relevo a qualidade da Educação e da Formação iniciais (a começar na aprendizagem precoce e na educação pré-escolar), preparando as pessoas para a vida moderna, nomeadamente quanto ao encaminhamento para um percurso de cidadania, solidariedade e democracia participativa, e para uma aprendizagem ao longo de toda a vida.

É precisamente neste âmbito que se definiu o quadro estratégico europeu de referência para as competências básicas e as dinâmicas de inovação e mudança na Educação e na Formação, fixando-se os seguintes principais objetivos do Quadro de Referência⁷:

- 1) Identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento;
- 2) Apoiar os trabalhos dos Estados-Membros destinados a garantir que, no final dos percursos de educação e de formação iniciais, os jovens tenham adquirido um domínio das competências essenciais a um nível que lhes permita estarem preparados para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos sejam capazes de desenvolver e atualizar as suas competências essenciais ao longo da vida;
- 3) Proporcionar aos decisores políticos, aos professores, aos empregadores e aos próprios aprendentes um instrumento de referência a nível europeu destinado a apoiar os esforços realizados a nível nacional e europeu para atingir os objetivos acordados em comum;
- 4) Constituir um quadro para uma ação futura a nível comunitário, tanto no contexto do programa de trabalho «Educação e Formação 2010» como no dos programas comunitários de educação e formação.

⁶ Documento de trabalho dos serviços da Comissão Escolas para o Século XXI, Op. cit.

⁷ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”, de 18 de dezembro de 2006 (2006/962/CE)).

Entende-se assim as competências numa dupla função — social e económica —, às quais cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus se adaptem, com flexibilidade, às alterações referidas; naturalmente, não deixando de ter em conta as múltiplas competências individuais, a equidade no acesso de todos à Educação e à Formação e um eventual apoio, para que seja possível que todos realizem o seu potencial educativo - pessoas com poucas competências de base, com um baixo grau de literacia, jovens em situação de abandono escolar precoce, desempregados de longa duração, os que regressaram ao trabalho após um período de licença prolongado, os idosos, os migrantes e as pessoas com deficiência.

Assim, a definiram-se as competências essenciais (Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Matemática e Ciências e Tecnologia; Digital; Aprender a aprender; Sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e espírito empresarial; Sensibilidade e expressão culturais), entendidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto e necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego, procurando, entre outros objectivos, contribuir para a sustentação teórica de uma Educação e Formação que prepare os europeus para a aprendizagem ao longo de toda a vida, que contribua para o crescimento económico sustentável, que reaja aos desafios que se colocam à Europa, que prepare os jovens europeus para uma cidadania ativa, que entenda os professores como agentes cruciais da mudança e que ajude as comunidades escolares a desenvolverem-se: ou seja, proporcionar uma escola para todos.

Ora, numa altura em que as instâncias e os governos mundiais se debatem com a necessidade urgente de responder aos desafios crescentes de um novo tempo (político, económico, social, cultural, o qual se convencionou chamar de *sociedade de informação e do conhecimento* – e como, à partida, este rótulo parece pujante e anunciador de progresso e felicidade garantidos...), de facto esta nova realidade não consegue esconder também características que obrigam a imaginar políticas novas que propiciem

as mudanças no sentido da renovação dos sistemas educativos, encarados como “*essenciais para o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades*” (Delors, 2005).

Num planeta cada vez mais povoado e globalizado, as boas notícias são as notáveis descobertas e progressos científicos (sobretudo nos últimos vinte e cinco anos), a libertação do subdesenvolvimento de alguns países e a progressão do nível de vida, se bem que estudos da CNUCED refiram que o rendimento médio dos “países menos avançados” (560 milhões de habitantes) está a diminuir – 300 dólares por ano versus 906 nos países em vias de desenvolvimento versus 21598 dos países industrializados (Delors:12 - nota (1); no entanto, ainda de acordo com a perspetiva deste autor, *parece dominar no mundo um sentimento de desencanto (...), desilusões do progresso, no plano económico e social*” (Op. cit:12) – aumento do desemprego (muitas vezes considerado “inevitável” e mesmo “necessário” ao crescimento económico, segundo uma certa lógica neo-liberal e tão dramaticamente atual), exclusão social, desigualdade de desenvolvimento no mundo, ameaças ao ambiente, entre muitas outras.

Como podemos entender estes problemas como um desafio? Por exemplo através de uma sadia cooperação internacional, buscando um mundo melhor, a compreensão mútua entre os povos, uma renovação da vivência democrática, um desenvolvimento sustentável (“*um dos grandes desafios intelectuais e políticos*” (delors, Op. cit:13) do século XXI), o que não é objetivo deste trabalho. Mas em que medida podem as políticas educativas contribuir para ajudar a alcançar aqueles objetivos?

As principais tensões (entre o global e o local - podemos e devemos ser cidadãos do mundo sem perder as raízes e participar na vida do nosso país/comunidade de base; entre o universal e o singular - podemos e devemos aceitar e contribuir para a mundialização da cultura sem esquecer o carácter único de cada pessoa; entre as soluções a curto e a longo prazo - podemos e devemos aceitar que alguns problemas exigem estratégias pacientes, nomeadamente no âmbito das políticas educativas; entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades - podemos e devemos eleger o conceito de educação ao longo de toda a vida, “*de modo a conciliar a*

competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Delors, Op. Cit:14); entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem - podemos e devemos optar por disciplinas que ensinem a viver melhor, *“através do conhecimento, da experiência e da construção duma cultura pessoal”* (Delors, Op. Cit:14); entre a tradição e a modernidade - podemos e devemos adaptar-nos sem nos negarmos a nós próprios, ou seja, o desafio das novas tecnologias da informação; entre o espiritual e o material - podemos e devemos despertar em todos *“esta elevação de pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo (...) a sobrevivência da humanidade”*, sendo que não podemos deixar de fazer uma referência especial a esta tensão, tanto mais porque acreditamos num necessário desenvolvimento triplo do ser humano – físico, intelectual e espiritual – e neste sentido temos defendido a necessidade de um espaço de reflexão espiritual no currículo dos ensinos básico e secundário, que não passe necessariamente pelas “tradicionalistas” disciplinas de Educação Moral Religiosa (Católica ou Evangélica), uma vez que defendemos ser esse papel da responsabilidade de Famílias e Igrejas, mas conteúdos transdisciplinares que apelem à reflexão e prática da espiritualidade (e não necessariamente da religiosidade).

Ora, estas tensões, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI, revelando-nos que, ao refletirmos sobre um mundo global, claramente dominado pela já aludida lógica neo-liberal (a qual promove estilos de vida veiculados pela publicidade, indústria do cinema ou até pelo aparentemente incontrolável movimento de concentração dos meios de comunicação social em empresas à escala europeia, nos quais uma certa ideia de sucesso pressupõe a desvalorização de algumas das colunas que inspiraram construções éticas e morais anteriores), podemos ser levados a interrogar-nos acerca das soluções, uma vez que o diagnóstico já está feito. E será que as soluções são iguais para todos?

Conforme notou Leonardo Costa⁸,

É de todos conhecido o fenómeno da globalização da economia mundial. O fenómeno tem por base a crescente integração das economias que operam nos

⁸ In <http://www.cienciahoje.pt/2728>, consultado em 26 de julho, 2011.

diversos territórios mundiais, o comércio mundial de bens e fatores de produção, a internacionalização das empresas, que são cada vez mais multinacionais, e a conseqüente diluição da identidade nacional e/ou operativa das mesmas. O fenómeno não tem sido isento de sobressaltos, dadas as implicações sociais e ambientais negativas que tem tido nos diversos territórios mundiais e dada a ausência de regulação política mundial do mesmo. A referida regulação é ainda muito baseada na lógica dos Estados Nação e dos respetivos egoísmos. O fenómeno exige regulação mundial efetiva e democrática, regulação que resulte da concertação das vontades dos cidadãos das diferentes regiões do mundo e/ou dos Estados que deles devem emanar”.

Será então lírico ou utópico pensar que é possível promover, ao nível da Educação e da Formação, como afirma Delors (Op. cit:15) *“esta elevação de pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo”?*

E como conciliar competição com igualdade de oportunidades? E como assegurar equitativamente os campos espiritual e material, por exemplo?

Concordamos com Delors (2005) que a ideia-chave é o convite a que todos aproveitem as ocasiões de aprender, tendo aqui os Tutores um papel fundamental, na medida que a sua contribuição para que os jovens encarem o futuro construído pelos próprios jovens *“de maneira determinada e responsável”* (Op. cit:131) com confiança contribuirá para um desenvolvimento que compreenda e *“domine”* o fenómeno da globalização.

Mas como formar o carácter e o espírito das novas gerações, para que os *“nacionalismos mesquinhos deem lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo à democracia (...) e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio dalguns (...) a um mundo tecnologicamente unido”*⁹?

Torna-se evidente (Delors:43-44) o valor que a Educação/Formação desempenha:

“A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação dum mundo mais solidário (...). É, dalgum modo, um novo humanismo que a

⁹ Delors, J. (Op. cit:131).

educação deve ajudar a nascer, com uma componente ética essencial, e um largo espaço dedicado ao conhecimento e respeito, das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações, para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspetos económicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto”.

No entanto, por não existir um leque alargado de estudos ou investigações sobre esta problemática em Portugal, este estudo pode constituir-se como tendo algum carácter inovador, muito embora seja um estudo exploratório.

Colocámo-nos, então, neste percurso de investigação, ancorados numa ética que consideramos fundamental, até porque, assumindo que as conclusões a que fomos chegando se baseiam em investigação levada a cabo num país economicamente com um certo nível de desenvolvimento (económico, social, educacional), tentámos que esta dissertação focasse aspetos do ensino através da Tutoria que são universais, pelo que, modestamente, pensamos que algumas das ideias aqui apresentadas poderão ser aplicadas com alguma universalidade, ainda que, obviamente, os princípios devam ser avaliados, tendo como referência as condições locais, para que depois possam, eventualmente, ser adaptados de acordo com estas – como refere Topping (2000:4), “*em qualquer cenário educacional ou contexto cultural, sugestões ou diretrizes para a prática requerem uma aplicação sensível e sensata, bem como uma avaliação contínua*”.

Esta dissertação pretende traduzir, em detalhe e com a imparcialidade exigível a quem investiga, todo o processo de investigação que conduzimos para tentar compreender:

- que tipo(s) de necessidade(s) na *praxis* diária dos professores / formadores / professores ensino noturno - Escola pode(m) ser satisfeita(s) pelo Tutor/Mediador;
- e como é que pode ser definido um (novo) perfil de Tutor, no sentido da melhoria da sua atividade, nas componentes letiva e relacional.

Assim, estruturámos o texto da dissertação em duas partes divididas em 8 (oito) capítulos, articuladas entre si, tal como a seguir se indica:

Iª Parte:

i) Introdução;

ii) Formulação e caracterização do problema, na qual se enquadra o tema da Dissertação, definindo e delimitando o objeto de estudo, após o que se formulará o problema da investigação. Ainda neste capítulo, são apresentados e enunciados os objetivos científicos, assim como as questões de investigação pelas quais se norteou a investigação;

iii) Enquadramento e fundamentação teórica, a qual se inicia relacionando a problemática com o estado da arte e com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins, fazendo-se referência aos conceitos de “Tutor Escolar”, de “Tutoria”, e de “Tutoria Escolar”, para que se perceba melhor a prática da Tutoria no Ensino Superior, no Ensino a Distância, bem como o papel da mediação na formação;

iv) Problematização de alguns conceitos necessários à compreensão e enquadramento do estudo, nomeadamente os conceitos de “cultura” e “cultura de escola”. Ainda neste capítulo, abordaremos alguns aspetos ligados ao papel do clima organizacional/cultura de escola na definição dos estímulos à atividade do Tutor/Mediador, dos tutorados e de toda a comunidade, bem como ao papel da atividade do Tutor/Mediador numa eventual (re)definição do clima organizacional/cultura de escola.

IIª Parte:

v) Metodologia e plano da investigação - após uma breve introdução ao conceito de investigação, assim como ao tipo de investigação seguida, abordam-se os fundamentos metodológicos que estiveram na base e que serviram de suporte ao estudo. Depois da referência às variáveis a investigar, assim como à população e amostra utilizada nesta investigação, descrevem-se e caracterizam-se os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como as etapas e procedimentos do trabalho de campo, com a indicação dos seus aspetos principais e dos momentos mais relevantes, por ordem cronológica de ocorrência. O capítulo termina indicando e justificando a metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos;

vi) Apresentação e análise dos dados - após uma pequena introdução inicial de natureza conceptual relativamente a alguns aspetos e conceitos a abordar, nomeadamente os que dizem respeito aos “dados” e à “análise de dados”, é dedicada especial atenção à apresentação e análise dos dados, obtidos através do questionário e da entrevista. Na medida em que toda a informação recolhida é importante e se complementa entre si, neste capítulo fazemos a análise e interpretação dos dados, em termos agregados, explorando, em particular, alguns dos aspetos qualitativos obtidos na entrevista, de forma a potenciar o significado dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário;

vii) Discussão dos resultados, na qual procuramos, a partir da análise realizada dos dados, apresentar a nossa interpretação dos mesmos, à luz do quadro teórico escolhido;

viii) Contributo inovador face ao estado da arte - após uma sucinta abordagem ao papel do Professor, apresentamos alguns equívocos a que assistimos na aposta atual da prática da Tutoria, para, a partir daí, procurar a definição de um perfil de Tutor escolar. Nestas Conclusões e considerações finais, para além dos aspetos conclusivos do estudo e de algumas considerações relativas a eventuais investigações futuras neste âmbito, responderemos também, explicitamente, às questões de investigação colocadas à partida para a investigação, propondo um modelo de Tutoria.

Para finalizarmos esta “Introdução” e antes de se passar ao Capítulo I, importará ainda referir que, na elaboração do texto escrito e da apresentação desta Dissertação, foram adotadas as “Normas a observar na escrita e na apresentação de Dissertações de Mestrado” em vigor no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta, bem como as “Informações normativas” difundidas, em tempo oportuno, pela Coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, integradas com as normas da *American Psychological Association* (APA Style).

1. Formulação e caracterização do problema

(página intencionalmente deixada em branco)

Na presente Dissertação de Mestrado, “As interações na Tutoria”, enquadrada no tema “A Tutoria na relação ensino-aprendizagem” e no âmbito da linha de investigação “Ensino-Aprendizagem em contextos diversificados”, iremos proceder ao enquadramento da temática da dissertação, bem como definir e delimitar o objeto de estudo; em seguida, passaremos à formulação do problema da investigação. Concluiremos então, apresentando e enunciando os objetivos científicos, assim como as questões de investigação que nortearam este estudo.

1.1 Enquadramento do tema, definição e delimitação do objeto de estudo

1.1.1. A Tutoria ao longo da História da Educação

A Tutoria na educação não é um fenómeno recente. Tendo vivido algures por volta de 1095 a.C., é bastante provável que Samuel (filho de Elcana e Ana, ambos da tribo de Efraim), segundo a Bíblia um líder importante na história de Israel, tenha sido o primeiro jovem a ser tutorado.

Com efeito, a sua história, contada no *Primeiro Livro de Samuel* (Almeida: 1999), começa por referir que Ana, uma das duas mulheres de Elcana, não tinha filhos, pelo que, embora muito amada pelo seu marido, chorava incessantemente; fez então um voto a Deus, na presença do sacerdote Eli, dizendo: “*Ó Senhor dos exércitos celestiais, se te debruçares sobre a minha tristeza e responderes à minha oração, dando-me um filho, então eu to tornarei a dar; será teu por toda a sua vida, e o cabelo nunca lhe será cortado*”. (Op. cit cap.1, versículo 11).

Tendo concebido Ana, criou o seu filho Samuel até ser desmamado, e *ainda que muito pequenino, levaram-no ao tabernáculo em Silo, (...) e entregaram a criança a Eli. ”Senhor”, disse Ana, “eu sou aquela mulher que aqui esteve certa vez orando ao Senhor. Pedi-lhe que me desse um filho, e a minha petição foi ouvida. Venho agora oferecê-lo a Deus por toda a sua vida”. (...) Este menino tornou-se um servidor de Deus, ajudando o sacerdote Eli (...) e trazia vestido um éfode de linho, tal como o dos sacerdotes. A mãe, todos os anos,*

fazia-lhe uma túnica de linho, à sua medida, que trazia quando vinha com o marido para o sacrifício anual. (...) O pequeno Samuel ia crescendo em tamanho e também em simpatia perante toda a gente, além de que se tornava objeto do favor do Senhor. (...) Entretanto, o menino Samuel continuava a servir o Senhor, como assistente de Eli.” (Primeiro Livro de Samuel, capítulos 1, 2 e 3)

Mais tarde, Samuel, já profeta, e muito possivelmente em reconhecimento pelo valor da experiência que tinha tido com o seu velho mestre Eli, veio pela primeira vez na história dos homens a estabelecer uma instituição para a preparação dos jovens que desejavam abraçar a vocação profética, as “Escolas dos Profetas”, abertas para proporcionar ensino ao jovem que desejava “*examinar mais profundamente as verdades da Palavra de Deus, e buscar sabedoria de cima, a fim de que pudesse tornar-se um mestre em Israel*”¹⁰. Para a realização deste objetivo, o profeta Samuel reuniu grupos de jovens piedosos, inteligentes e estudiosos, os quais eram chamados “filhos dos profetas”. Os Tutores eram homens considerados sábios nas Escrituras, que revelavam comunhão com Deus, e que possuíam o respeito e confiança do povo, tanto pelo saber como pela piedade.

Ainda no tempo de Samuel houve duas destas escolas, uma em Ramá, residência do profeta, e a outra em Quiriate-Jearim, onde a “arca do Senhor” então se achava, mas outras foram sendo estabelecidas (de acordo com o segundo livro da Bíblia, o Êxodo, a construção desta Arca, também chamada “da Aliança”, “de Deus” ou “do Pacto”, foi orientada por Moisés, o qual, seguindo instruções divinas, desenhou o seu tamanho e forma; nela foram guardadas as duas tábuas da lei, a vara de Aarão e um vaso do maná - estes três objetos representavam a aliança de Deus com o povo de Israel, para quem a Arca não era só uma representação, mas a própria presença de Deus).

Os Tutores e os alunos destas escolas mantinham-se com o próprio trabalho, cultivando o solo ou ocupando-se em algum trabalho manual - curiosamente, em Israel isto não era considerado coisa estranha ou degradante, antes pelo contrário, era considerado um crime, isso sim, permitir que as crianças crescessem na ignorância do

¹⁰ <http://www.cvnnet.org/cgi-bin/ellen?pp+c-058>, consultado em 26 de julho 2011.

trabalho útil; efetivamente, todos estes meninos aprendiam pelo menos um ofício, mesmo que devessem ser educados para as funções sagradas.

Os principais assuntos de estudo nestas escolas eram a lei de Deus, juntamente com as instruções dadas a Moisés, a história sagrada, a música sacra e a poesia, e o objetivo de todo este tipo de vivência era... aprender!

Em 1929, o filósofo inglês Alfred Whitehead, afirmou, embora com inquestionável exagero, que a história da Filosofia "*não passa de uma sucessão de notas de rodapé da obra de Platão*"¹¹. De facto, encontramos (para além da Bíblia) nos clássicos da Grécia Antiga as bases da nossa Civilização, pelo que, sem surpresa, lá vemos também a ideia de Tutoria: Mentor, personagem da Odisseia de Homero, era um sábio e fiel amigo de Ulisses, Rei de Ítaca; quando este partiu (para a Guerra de Troia), confiou-lhe o seu filho Telémaco, o qual, angustiado pela demora do regresso do pai e vulnerável na sua juventude, assistia à dilapidação do património paterno, por parte dos pretendentes a um novo casamento com a sua mãe, Penélope, a qual, inteligentemente, tecia durante o dia um manto, logo desmanchado durante a noite, para assim atrasar o que parecia inevitável.

E mesmo quando Telémaco decidiu partir em busca de notícias do pai, não foi sozinho: uma vez que ainda era bastante jovem, foi acompanhado por Mentor, o qual lhe dava suporte, orientação, inspiração e coragem para seguir em direção ao seu objetivo. Como bem notou Bellodi (2005:32), "*ir em busca do pai tem, psicologicamente, um sentido muito importante: trata-se de se aproximar do mundo dos adultos, daquele lugar tão desejado na infância que, com o desenvolvimento e amadurecimento, se mostra então possível ao jovem*".

Encontramos na Obra atribuída a Homero um Mentor largamente responsável pela educação, pela formação do caráter, pela transmissão de valores e pela sabedoria com que as decisões do jovem Telémaco deviam ser tomadas – e muito embora, nesta função, Mentor fosse normalmente acompanhado por Palas Atena, a deusa dos olhos brilhantes (ou verde-mar) e da sabedoria, a qual assumia amiúde a forma do Tutor para

¹¹ <http://www-groups.dcs.st-and.ac.uk/~history/Biographies/Whitehead.html>, consultado em 26 de julho, 2011.

que o caminho do jovem estivesse mais iluminado, Mentor foi, de facto, a figura fundamental na transição de Telémaco da infância à maturidade.

Quando, em 1980, Umberto Eco nos deslumbrou com “O Nome de Rosa”, ao contar como Adso de Melk, noviço beneditino retirado da tranquilidade do claustro por seu pai “*para que conhecesse as maravilhas de Itália e estivesse presente quando o imperador fosse coroado em Roma*”, e mais tarde, a conselho de Marsílio, colocado “*junto de um douto franciscano, frade Guilherme de Baskerville, que ia iniciar uma missão que o levaria a visitar cidades famosas e abadias antiquíssimas*” (Eco, Op.Cit: 12), Eco, dizíamos, mais não fez que trazer para a atualidade o reconhecimento de uma prática, a Tutoria, afinal tão antiga mas que permaneceu, então, ao longo da História, tendo colocado na pena de Adso esta magnífica reflexão: “*Assim me tornei seu escrivão e discípulo ao mesmo tempo, e não vim a arrepender-me, porque fui com ele testemunha de acontecimentos dignos de serem confiados, como agora estou fazendo, à memória daqueles que hão-de vir*” ” (Eco, Op.Cit: 9).

Nesta obra, somos confrontados com a problemática entre humanistas racionalistas modernos, personificados em Frei Guilherme de Ockham, que cultivava o antropocentrismo e julgava que graças às ciências e à técnica o homem seria capaz de vencer todas as misérias do mundo, e até criar uma era de grande prosperidade material e de completa felicidade natural; do outro lado, místicos com uma visão extremamente pessimista da realidade, para os quais o mundo era intrinsecamente mau e irremissível por ser obra de um deus perverso, distinto da divindade, acreditando que a razão humana era má e só seria desejável perder-se no nada divino.

Esta demanda filosófica, apresentada ao jovem Adso através de uma realidade de mortes aparentemente inexplicáveis, sugere a necessidade de um guia, um mestre, um Tutor.

Coménio (adaptação para a língua portuguesa do nome latino Comenius, de Jan Amos Komensky, nascido em 1592 em Nivnice, Morávia - então domínio dos Habsburgos, hoje República Checa -, falecido em 1670), considerado o fundador da Didática moderna, tentou promover, durante a primeira metade do séc. XVII, uma

significativa transformação na maneira de encarar a Pedagogia, não sendo o seu próprio percurso pessoal alheio a isto: aos 12 anos os seus pais e as suas duas irmãs morreram, tendo ficado só, razão pela qual viveu com uns Tutores rudes, os quais lhe deram pouca atenção. Esta situação, marcante na sua personalidade e na sua Obra, influenciou a peculiar atenção que dedicou à infância, em oposição ao modelo de escola da época, o qual não estimulava o aprendiz – normalmente a aprendizagem decorria em locais de seriedade sombria, desprovidos de atrativos, exigindo-se das crianças uma postura de adultos; os exercícios centravam-se sobretudo na capacidade de memorização, num verbalismo extremo, ritmados pela “pedagogia da palmatória”.

Ora, em contraponto com a escola que Coménio frequentou - pouco atrativa, pouco instrutiva e muito cansativa – ele propôs:

“A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas hajam menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (Coménio, 1976.44)

Parece-nos que esta nova visão da educação propõe: 1) uma alteração substancial de foco, do professor para o aluno (“os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais” (Coménio, 1976:44); 2) a modernidade na relação/interação destes dois agentes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem - o aluno não só não é uma tábua rasa, como pode aprender sem que o professor o ensine (a participação do professor, antes o protagonista, passa a ser secundária, tornando-se o aluno o protagonista); 3) uma necessária afetividade entre professores e alunos; 4) a indispensável interdisciplinaridade; 5) o respeito pelos estágios de desenvolvimento da criança; 6) uma educação que é direito de todos e para todos; 7) a envolvimento dos aspetos religioso, social, político, racional, afetivo e moral; e 8) um uso prático, uma educação contextualizada.

A Didática de Coménio é marcadamente protestante, conforme notou Covello (1991:15):

“os salmos, os evangelhos e os cânticos religiosos de Huss embalaram a infância

do pequeno Jan Amos e inculcaram-lhe a convicção de que a única coisa necessária é buscar o reino de Deus, pois a vida terrena é apenas passagem para a eternidade... Fora de Deus, fonte de luz e vida, não há senão trevas...”

mas o longo processo de secularização da sociedade nota-se também na Pedagogia: com efeito, na educação do jovem futuro Rei, na França do final do século XVII (1699), um educador francês, François Salignac de La Mothe-Fénelon, escreveu “As Aventuras de Telémaco”, recuperando o exemplo da Antiguidade Clássica - aqui, e certamente não por acaso, a relação de Mentor com o filho de Ulisses, com todos os seus detalhes, é o centro da narrativa.

Fénelon foi tutor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, tendo o seu livro inspirado muitos pedagogos, desde então. A história pretende ser uma “continuação” do poema épico clássico, desenvolvendo o Autor a ideia segundo a qual o monarca ideal deveria ser um homem de paz, sabedoria e estilo de vida simples. Curiosamente, foi graças a Fénelon e aos pensadores Iluministas que o termo “mentor” começou a fazer parte dos dicionários francês e inglês, chegando até nós como substantivo comum, sendo sobretudo utilizado para designar, em geral, a relação entre um adulto mais experiente e um jovem iniciante. Uma relação na qual aquele providencia orientação, instrução e encorajamento para o desenvolvimento da competência e caráter deste – *“durante o tempo em que permanecem juntos, espera-se que os dois desenvolvam um vínculo especial - de compromisso mútuo, respeito, confiança e identificação - que facilite a transição para a vida adulta”* (Bellodi, Op. cit:3).

Já no século XX, a necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança, bem como pela Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1959¹² e reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem¹³, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (nomeadamente nos artigos 23º e 24º), pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais

¹² http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF, consultado em 26 de julho, 2011.

¹³ http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf, consultado em 26 de julho, 2011.

(nomeadamente o artigo 10º) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança.

Outrosim, foi indicado na Declaração dos Direitos da Criança que “*a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais...*”¹⁴; na Convenção dos Direitos da Criança¹⁵, ratificada por Portugal em 1990, através da Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 de 12 de setembro¹⁶, diz-se, no Artigo 28º, que a criança tem direito à educação, e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um – ou seja, a instituição escolar deve respeitar os direitos e a dignidade de todas as crianças.

No entanto, no nosso país, só no final daquela década surgiram reformas legislativas e administrativas indispensáveis à proteção das crianças e jovens em risco e, conseqüentemente, à promoção e proteção dos respetivos direitos, no sentido de alavancar o desenvolvimento e a socialização de todos e de cada um, para que a Escola não reproduza, antes atenuar ou, idealmente, anule as diferenças sociais, económicas e culturais das crianças e jovens que a frequentam, em cada vez maior número e heterogeneidade e durante cada vez mais anos da sua vida.

Assim, sentindo-se a necessidade de clarificar social e juridicamente o âmbito e as finalidades da proteção das crianças, apela-se, por via legislativa, a uma crescente e desejável participação da comunidade, em parceria com o Estado (por exemplo através das Comissões de Proteção), e é neste sentido que devem ser interpretados os Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, os quais criaram e regulamentaram a figura do Professor Tutor. Como notaram Ribeiro et al (s.d.), “*a Tutoria escolar, orientada para servir a diversidade, é representativa deste*

¹⁴ http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF, consultado em 28 de julho, 2011.

¹⁵ http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, consultado em 28 de julho, 2011.

¹⁶ <http://diario.vlex.pt/vid/setembro-33169163>, consultado em 29 de julho, 2011.

novo olhar para a problemática, constituindo-se como uma das garantias do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança ou do jovem”.

Com efeito, pensamos que a evolução das ideias sobre Educação, ao longo do séc. XX, permite constatar que, se até aos anos 50 se concedia uma atenção privilegiada às metodologias de ensino centradas no aluno, considerado na sua tripla dimensão (cognitiva, afetiva e motora), a partir dos anos 50/60 as pedagogias não diretivas, que valorizavam as interações no processo educativo e as vivências escolares (em detrimento dos saberes escolares), tomaram lugar de relevo, através das experiências de aprendizagem que foram promovendo sobretudo a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação.

Depois, nas duas décadas seguintes (anos 60 e 70) a pedagogia centrou-se no sistema educativo, mas projetando-se “para fora dos muros da escola”, promovendo-se a análise política e a intervenção social, com a simultânea e necessária crítica às instituições escolares existentes e a diversificação dos papéis dos professores.

Nos anos 70 e 80 nasceu a preocupação com a racionalização e com a eficácia do ensino, daí o desenvolvimento da investigação educacional centrada na análise do processo de ensino e aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por “processo-produto”, no qual a preocupação volta a ser a turma-sala de aula.

Mais recentemente (anos 80 e 90), a pedagogia tem-se centrado sobretudo na escola-organização, na qual as metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) derivam de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.).

O movimento “Escola eficaz”, por exemplo, baseia-se na materialização dos doze fatores necessários - *fifteen thousand hours*- de acordo com Rutter et al. (1979), face aos recursos e conjecturas do momento, para que uma escola consiga obter os melhores resultados possíveis tendo em vista a prestação de um serviço público que agrade a um maior número de utentes [veja-se a este propósito entre outros, por exemplo, Nóvoa (1992), Vieira (1998) e Brandão (1999)].

Esses fatores (uma liderança resoluta do pessoal docente, por parte da direção da

escola, o envolvimento e a consistência entre os docentes, a existência de sessões de ensino estruturadas, um ensino intelectualmente estimulante, um ambiente centrado no trabalho, a focalização limitada em cada sessão de trabalho, uma comunicação máxima entre docentes e alunos, o registo de informação, o envolvimento parental e um clima positivo), foram também notados por Mortimore et al (cf. Lima, 2011), os quais sublinharam a importância da existência de expectativas elevadas dos professores em relação aos alunos, de um ensino intelectualmente estimulante, de um ambiente de sala de aula centrado no trabalho, do envolvimento dos docentes no desenvolvimento das orientações curriculares adotadas pela sua escola e da consistência na sua utilização pelos diferentes professores da instituição.

Sendo interessante verificar que ambos os estudos sublinham a importância do comportamento dos professores na sala de aula e a necessidade de um ambiente físico cuidado por forma a favorecer as aprendizagens e o comportamento dos alunos, os dois enfatizam também os benefícios de se organizarem atividades extracurriculares para os estudantes (por exemplo clubes escolares, viagens de estudo, etc.) e confirmaram a importância do papel da liderança da escola.

Pensamos interessante, nesta fase do nosso raciocínio, introduzir a seguinte questão: Ensinar e Aprender é uma questão teórica?

John Dewey afirmou: *“Eu acredito que a educação é, sobretudo, um processo de vida. (...) Eu acredito que a educação é o método fundamental para o progresso e reformas sociais.”*¹⁷

Ao contrário do que a questão parece sugerir, não é nossa intenção, neste trabalho, contribuir para o (talvez) infundável debate sobre o primado da teoria sobre a prática ou vice-versa – sabemos que os defensores desta alegam que a teoria é pouco efetiva, uma vez que a sua aplicação é sujeita a condições específicas e particulares, enquanto os defensores daquela defendem que os conceitos são as verdadeiras fontes do saber e do conhecimento.

¹⁷ School Journal vol. 54 (jan/1897), pp 77-80.

Com efeito, tanto na Educação/Formação quanto noutros domínios da reflexão científica, os argumentos de ambos os campos são fortes, consistentes, providos de lógica e ancorados em vivências e valores pessoais (e talvez por isso os posicionamentos se mostrem tão parciais), mas os estudos de John Dewey (1859-1952) e de Donald Schön (1930-1997) sobre o “Professor Reflexivo” vieram demonstrar que a aprendizagem ocorre sobretudo quando há uma situação de problema real para se resolver; assim, com base nos conhecimentos teóricos e na experiência prática é possível solucionar o problema (passando por cinco fases, a saber: a caracterização da situação problemática; o desenvolvimento da sugestão; a observação e a experiência; a reelaboração intelectual; e a verificação dos resultados), ou seja, “aprender é aprender a pensar”.

No entanto, daqui também nos parece podermos concluir que o papel do Professor é “ensinar a pensar”, logo “ensinar é ensinar a pensar” – mas, segundo Dewey, “ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela”, logo, se queremos “pensar” sobre alguma coisa, temos de ter a experiência e a informação sobre ela, portanto teoria e prática são, assim, elementos indissociáveis do mesmo tesouro, o conhecimento humano.

Pensamos, outrossim, que não podemos entender devidamente esta ação do Professor sem que façamos uma breve referência ao conceito de Paradigma.

Assim, embora a origem do vocábulo paradigma seja grega (que mais poderia ser?!...), só muito recentemente (devido sobretudo aos trabalhos de Kuhn, nas décadas de sessenta e setenta do século XX) chegou ao léxico comum, havendo no entanto múltiplas definições e significações – para a linguística “significa o conjunto das flexões de uma palavra tomada como modelo” , para a filosofia é “com frequência tomada com o significado de um protótipo de uma corrente de pensamento ou de um conjunto de ideias” , sendo utilizado como modelo, norma, exemplo (a seguir na realização de uma atividade).

Com efeito, é o conceito de Paradigma que, ao permitir a elaboração de interpretações e a construção de um todo articulado de conhecimentos, fundamenta as

práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, assumindo-se, portanto, como base de sustentação teórica de modelos de ensino, devendo assim permitir que determinadas intenções, clarificadas e entendidas, conduzam a uma ação mais coerente e eficaz (pelo que o conhecimento dos paradigmas assume grande importância, a fim de fundamentar a ação e as escolhas nos processos de ensino e aprendizagem).

Este é o caso, por exemplo, do Modelo de Investigação em Grupo (forma de Aprendizagem Cooperativa, mas também Colaborativa, face à forma como o modelo é operacionalizado (progressivamente, do nível cooperativo para o nível colaborativo), o qual, apoiando-se no Paradigma Interpessoal, adota uma estratégia onde coexistem, em permanência, a dinâmica de um processo democrático e os procedimentos de um processo de investigação académica, desenvolvendo-se esta com o recurso a situações experimentais de aprendizagem, que têm grandes afinidades com a realidade; os pilares deste Modelo são a Investigação, o Conhecimento e a Dinâmica de Grupo. A Investigação surge e desenvolve-se a partir do confronto com um problema, enquanto o Conhecimento se vai revelando e adquirindo em resultado da Investigação e de modo partilhado; por sua vez, o ritmo de trabalho e a introdução de elementos inovadores no processo revelam a dinâmica de grupo, que, assim, assume um papel determinante neste Modelo.

Masterman (1970) considerou fundamentais três dos significados propostos por Kuhn (cf. Gaspar et al., 2008) (o paradigma metafísico ou metaparadigma - conjunto de crenças e de mitos, nova forma de ver as coisas; o paradigma sociológico - um resultado científico reconhecido universalmente; e o paradigma artificial ou instrumental - obra, trabalho clássico, analogia, etc.), que o próprio delimitou, mais tarde, a apenas duas orientações significativas: a sociológica, enquanto conjunto de crenças, de valores reconhecidos, e de técnicas que são comuns aos membros de um determinado grupo, e a de matriz disciplinar), percebendo-se que o conceito de paradigma tem, assim, um maior alcance e é mais abrangente do que o de teoria – nesta mesma linha, pensamos, se enquadra a visão de Fritjof Capra (1997), quando defende que *“um paradigma é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhadas por uma*

comunidade, a qual forma uma particular visão da realidade que é a base do caminho para a comunidade se organizar a si própria” (Capra, 1997:6).

Usado, cada vez mais, como quadro de referência para a “*discussão, investigação e trabalho com fenómenos de natureza diversa*”¹⁸, o paradigma pode surgir de um determinado quadro conceptual ou construir um outro, pelo que este conceito significa coisas diferentes para pensadores diferentes - para Edgar Morin (1990), por exemplo, é a pedra angular de qualquer sistema de pensamento, enquanto Moraes (1997:32) prefere entendê-lo “*com base em um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais (...); as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenómenos recalcitrantes que não se ajustam facilmente ao paradigma vigente*”.

No campo da Educação/Formação, o conceito de paradigma relaciona-se com a ideia de matriz, que fundamenta as opções a tomar relativamente a todos os campos que organizam e operacionalizam o processo de ensino e aprendizagem, podendo apontar-se vários paradigmas, dos quais podemos destacar o Cognitivo, o Comportamental, e o Interpessoal. Assim, entendemos que um paradigma é necessário enquanto norteador de uma perspectiva teórica, no sentido de suportar a aplicação prática, ou seja, deve criar o fundamento para a ação, pressupondo o cruzamento de aspetos seleccionados dos diversos campos teóricos.

Partilhamos da tese de Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira (2008) segundo a qual um Paradigma não retira o significado respetivo a outro(s), ou seja, “*em situação de aprendizagem diversificada, paradigmas diferentes serão norteadores fundamentais do ensino. Contudo, eles não poderão afirmar-se em exclusividade*”, pelo que o Paradigma Interpessoal, no qual ancorámos a delimitação do objeto de estudo, a saber, a qualidade das interações na Tutoria em contextos de ensino e aprendizagem diversificados, não anula qualquer um dos outros, até porque resulta de uma convergência de contributos vários, que vão desde a Sociologia (Sociologia da educação e socialização através da Educação) à Psicologia.

¹⁸ “Paradigmas que suportam o ensino e a aprendizagem” (s.d.), pág. 1.

O Paradigma Interpessoal ilustra muito bem o valor atribuído às relações entre as pessoas, sendo significativo, também a este propósito, o pensamento de Delors¹⁹, o qual identifica os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos, merecendo este último grande destaque, uma vez que, no sentido da comunicação e da partilha de conhecimento, de capacidades e, mesmo, de inteligência, pode entender-se como o objeto central deste Paradigma, e é por isto que, em termos sociológicos, ele se situa sobretudo no campo da socialização através da educação, sendo dele que decorrem os modelos socializantes de ensino, atendendo a Vygotsky (2003:82)²⁰ mas também a Dewey²¹, com vista a uma aprendizagem permanente, à criação de um sistema de valores e à dignificação do trabalho, aprendendo cada um a dirigir a sua própria aprendizagem, a desenvolver meios para lidar com assuntos complexos, o que requer especialização e desenvolvimento de capacidades para trabalhar com os outros, em cooperação ou em colaboração.

Em 1972, Emile Durkheim definiu a Educação, fundamentalmente, como uma ação, exercida com um objetivo social:

“A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina”.

Reconheceu-se então que esta visão propunha, em relação à Educação, a existência, em cada indivíduo, de um *ser individual* (respeitante ao próprio homem, aos seus estados físicos e mentais) e de um *ser social*, referente ao “*sistema de ideais, sentimentos e hábitos que exprimem os diferentes grupos de que o indivíduo faz parte*” (Canella, 2001:63) (cf. Gaspar et al., 2008:30), afinal, para estes autores, o objetivo último da Educação, já que esta tem por finalidade integrar o indivíduo na sociedade -

¹⁹ Op. Cit, pp 77 e seguintes.

²⁰ “O caráter da educação humana é totalmente determinado pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve”, citado por Gaspar et al (Op. cit:29).

²¹ Artigo I do seu Credo Pedagógico: “Eu acredito que o processo educativo tem dois lados - um psicológico e outro sociológico; e que nenhum deles pode ser subordinado ao outro ou negligenciado sem os consequentes resultados negativos”, citado por Gaspar et al (Op. cit:29).

antes, já Karl Marx tinha defendido esta integração no grupo social e Weber no grupo geracional.

A visão, neste sentido marxista, da Educação relacionada com a produção (Bernstein, 1980), salienta as desigualdades (género, etnicidade, religião, região) entre os grupos sociais, que se reproduzem, continuando então o destino do indivíduo a ser um ponto de referência e de interesse, não obstante a sua diluição no grupo, cabendo-nos perceber se/como podemos relativizar estas e/ou outras desigualdades.

Assim, o primeiro aspeto relacionado com um dos referentes do Paradigma em análise é precisamente a definição de Educação como “*ação social, global, unilateral, de natureza unitária e harmónica*” (Gaspar et al, Op. cit:31), sendo notório então que necessitamos dos contributos de várias Ciências Sociais, como a Sociologia, a História, a Geografia, a Economia, a Política, a Antropologia e a Psicologia.

Ainda segundo este Paradigma, a educação é o verdadeiro caminho da reconstrução social, pelo que a experiência é fundamental no processo educativo, logo a aprendizagem deverá acontecer num ambiente que reproduza, em miniatura, a sociedade em geral (Dewey), ou tendo em conta a adaptação da experiência hereditária a um determinado ambiente social (Vygotsky, 2003:77) – o currículo e a pedagogia aparecem, assim, como processos sociais (Young, 2002).

Uma vez que toda a interação humana se baseia nas relações sociais que se desenvolvem entre os indivíduos com base na comunicação, a linguagem é o “*meio de partilha social privilegiado*” (2001:27), devendo assim considerar-se objetivos fundamentais o sentido de autonomia, o sentido de pertença e de partilha, o sentido de construção com o outro, o sentido de comunidade.

Mas, como nem sempre o ambiente influencia o ser humano de forma direta e imediata, podemos considerar (Lawton, 1975), que a realidade não é universalmente percebida do mesmo modo nem com o mesmo sentido e que, de acordo com Gaspar et al (2008:31) “*com uma dada cultura, diferentes membros têm acesso diferenciado ao conhecimento, o que está relacionado com a sua posição na estrutura social*”, pelo que, como o meio ambiente da escola compreende a interação social dos indivíduos numa

situação particular (influenciando e sendo influenciados por outros), a educação pode ser entendida como um fenómeno de psicologia social (aqui entendida como o estudo da interação entre o meio social e o indivíduo).

Assim, a aprendizagem social reflete a operação de mecanismos de mediação, pelo que, neste Paradigma, se sobreleva a interação; de facto, *“o comportamento humano não se pode compreender sem a assunção de uma matriz pela qual os sujeitos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e ações”* (Gaspar et al., op.cit:33).

Embora haja, como percebemos, cambiantes intelectuais e de perceção, valoriza-se sobretudo o papel socializante da educação, pelo que importa ter presente a filosofia do modelo de sociedade para a qual se educa, merecendo destaque o sentimento de parceria, de interdependência uns dos outros, encontrando um necessário e urgente balanço entre cooperação e a competitividade.

Com efeito, embora cada indivíduo seja único, é interdependente, e mesmo qualquer eventual tentativa para a ausência daquela será o resultado de um esforço individual, pelo que Speck contrapôs ao Paradigma que designou por “tradicional” um outro, ao qual chamou de “alternativo” e que implica aprendizagem social com base na cooperação, como notaram Gaspar et al (op.cit: 33-34):

“A aprendizagem através da cooperação é definida como um conjunto de processos em ordem a um objetivo específico ou a um produto final. Aprendizagem cooperativa pode ser usada em vários sentidos que incluem aprendizagem cooperativa formal, aprendizagem cooperativa informal, grupos de base cooperativa e estruturas cooperativas”.

Os defensores deste Paradigma defendem a interação, pressupondo a autoestima equilibrada, a sanidade psíquica, a ligação a outros estudantes e a ligação à comunidade educativa em situações de aprendizagem, assenta e ao mesmo tempo promove a aceitação e o entrelaçamento; a troca de informação; a partilha de conhecimento; a motivação e o envolvimento emocional na aprendizagem) – de facto, a tónica num ensino centrado no aluno e na aprendizagem com base no trabalho cooperativo desvia o foco da aprendizagem para o grupo na sua inter-relação (Johnson & Johnson, 1999a:172).

Determinando uma abordagem diferente na perspetiva do ensino, para alguns autores a colaboração está num estágio mais sublime da cooperação, embora ambas sejam consideradas atitudes significativas perante a aprendizagem, nomeadamente através da criação de ambientes de aprendizagem aberta, que poderão fomentar tanto a aprendizagem cooperativa como a aprendizagem colaborativa – de facto, de uma forma diferente dos contributos tradicionais, aqui os métodos podem ser implementados diretamente pelos aprendentes, por exemplo nas “comunidades de aprendizagem”.

Para Panitz (1996) a aprendizagem colaborativa é uma filosofia pessoal, realizada através da partilha da autoridade e da responsabilidade (corresponsabilidade e desenvolvimento na aquisição e até construção do saber – defende que só pela colaboração se evita a competição desordenada. Já Myers (1991) defende que a colaboração se vincula ao processo, enquanto a cooperação visa o produto do trabalho. Rockewood (1995) diferencia cooperação (conhecimento tradicional, transmitido) de colaboração (movimento do social construtivismo).

Neste trabalho seguimos a lógica proposta por Gaspar *et al.*, (2008:39), segundo os quais há quatro aspetos que se devem assumir como linhas estruturantes, a saber: o *objeto de estudo*, a *raiz (ideia originária)*, o *foco (orientação)* e a *expetância*.

Assim, o **objeto de estudo** foi marcado pela complexidade que advém da interligação do modelo de sociedade a configurar o ambiente de ensino e aprendizagem com a relação interpessoal a promover a aprendizagem; ou seja, teve-se muito em conta o aspeto relacional do indivíduo (interdependência), a responsabilidade por si perante os outros e também a responsabilidade com e pelos outros – tónica nas relações interpessoais.

No que diz respeito à **raiz**, considerámos o desenvolvimento das relações interpessoais que assentam na comunicação (sustentáculo da aprendizagem), bem como o modelo de sociedade ou matriz social ligado a um conceito de sociedade (determinante na aprendizagem).

O **foco** privilegia a relação do indivíduo na interação com outras pessoas, tendo sido prioritária “a capacidade do sujeito frente aos outros, aos processos democráticos

e ao trabalho social produtivo” (Joyce et al., 2004) (cf. Gaspar et al., Op. cit:41); centrado na comunicação, o foco sobrealça o processo de aprendizagem no privilégio da cooperação e na rejeição da “dictação” (Dewey, 1916).

Finalmente, quanto à **expectância**, as expectativas podem situar-se: i) ao nível pedagógico - a partir de uma perspectiva construtivista do saber, deve promover-se o desenvolvimento da capacidade de interrelação e o empenho na satisfação mútua (identificação e resolução de problemas), bem como a lógica de trabalho de projecto; e ii) ao nível didático - forte exigência na variedade e na quantidade de recursos a disponibilizar aos aprendentes; o ensinante deve saber identificar, seleccionar e disponibilizar tais recursos, sendo o professor um facilitador de aprendizagens -, na assunção dos pressupostos segundo os quais a) o modelo de sociedade em vigor e/ou o modelo de sociedade pretendido e b) a comunicação para a relação interpessoal.

1.2 Formulação do problema e objetivos do estudo empírico

Entendendo a Tutoria como uma prática muito antiga (Topping, 2000), a qual pode ser definida, muito genericamente, como um processo em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interativa, sistemática e significativa, ao longo das épocas tem sido utilizada com mais frequência numa base de um para um e, embora os Tutores possam ser professores, pais, encarregados de educação, irmãos e outros membros de família, colegas e vários tipos de voluntários, em lato sensu qualquer pessoa pode ser um Tutor.

Este estudo incidiu sobre a qualidade das interações na Tutoria em contextos de ensino e aprendizagem diversificados, o objeto de estudo, mas, uma vez que a atividade do Tutor - abrangendo um leque muito vasto (e cada vez maior) de funções e atividades -, se vai construindo na prática concreta de cada situação pedagógica, de acordo com as características de cada aluno/formando tutorado e do meio ambiente em que esse processo se desenvolve, procurámos perceber quais serão as características necessárias, os papéis/funções, as competências e áreas de intervenção do Tutor, bem como as dificuldades sentidas e registadas na prática da Tutoria de 10 profissionais [professores (4) / Mediadores (5) / professores ensino noturno-Escola (1)], cuja experiência profissional abarca a Educação e a Formação profissional. Foi, assim, nossa intenção centrarmo-nos na análise das interações destes profissionais com os seus alunos/formandos tutorados.

Com esta definição do objeto de estudo e respetiva delimitação, pretendemos estabelecer uma linha ideológica que nos permita, investigando então as interações que se desenvolvem em ambiente de Tutoria, desenhar um possível perfil de Tutor.

Uma vez que, nesta investigação, o universo dos tutorados não foi apenas constituído por alunos dentro do sistema educativo formal, mas também por formandos dos cursos EFA e CEF (caracterizados em capítulo próprio), a Tutoria estudada desenrolou-se sobretudo em ambiente presencial, mas há que ter em conta que,

sobretudo na atividade de Mediação, o apoio aos formandos faz-se via telemóvel ou email, por exemplo.

Construímos, assim, este trabalho, de uma forma que pensamos pioneira, situados teoricamente no pensamento de Waterhouse (1983) e Rowntree (1986), com os contributos de Vygotsky (1998) e Gallego (2006).

Na nossa prática, já com alguns anos, de Professor - lecionamos desde 1990 em várias Escolas sobretudo a disciplina de História (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) -, Formador/Mediador - em Cursos EFA (B2, B3 e Secundário), de Aprendizagem e de Formação de Formadores, quer no IEFP quer em outras Instituições de Formação, e Supervisor Pedagógico - enquadrado e tutelado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra -, temos valorizado os desempenhos e as atitudes dos alunos, formandos, e professores estagiários, numa lógica de trabalho sobretudo de orientação, e fomos apostando sucessivamente no fornecimento em tempo útil do “feedback” indispensável à boa continuação dos trabalhos, para que os alunos, formandos e professores estagiários refletissem no caminho percorrido e decidissem sobre os variados percursos a seguir, como cidadãos, no processo de formação, e, sobretudo no caso dos professores estagiários, ao longo da carreira profissional que assim iniciam.

Por isso, o título da nossa investigação enquadrou-se nas nossas preocupações profissionais e manifesta a tendência na conjugação da ação tutorial com preocupações relacionais. Pretendemos, a partir da identificação das principais dificuldades nas componentes letiva e relacional da praxis diária, quer dos Tutores quer dos tutorados (alunos e formandos), e com base na análise das interações, contribuir para a melhoria da sua atividade, nas várias componentes em questão (letiva e relacional).

Duas questões orientaram assim a nossa investigação:

- 1) Que tipo(s) de necessidade(s) na praxis diária dos professores/formadores pode(m) ser satisfeita(s) pelo Tutor;
- 2) Como é que pode ser definido um novo perfil de Tutor, no sentido da melhoria da sua atividade, nas componentes letiva e relacional?

Foi precisamente a procura de respostas às questões formuladas que permitiu o

enunciado de três objetivos essenciais, os quais a seguir indicamos e que nortearam a nossa investigação:

- Identificar as principais dificuldades do Tutor na sua praxis diária, nas componentes letiva e relacional;
- Analisar a comunicação e a interação Tutor – Tutorados;
- Contribuir para a definição do perfil do Tutor com desempenho em grupos heterogéneos.

2. Enquadramento e fundamentação teórica

(página intencionalmente deixada em branco)

O enquadramento e a fundamentação teórica da investigação subjacente a esta Dissertação justificam-se pela especificidade da mesma, assim como pela necessidade de apresentação prévia de alguns conceitos e ideias necessários à sua compreensão e que serviram de referenciais teóricos ao longo do processo de investigação.

Procuraremos, nesta parte da Dissertação (capítulos 2 e 3), e a partir de uma breve mas cuidada definição dos conceitos de “tutor”, “tutoria”, e “cultura”/“cultura de escola”, perceber que relação pode ter o papel do clima organizacional/cultura de escola na definição dos estímulos à atividade do Tutor, dos tutorados e da comunidade, para a seguir sugerirmos o raciocínio inverso, ou seja, qual o papel da atividade do Tutor e dos tutorados numa eventual (re)definição do clima organizacional/cultura de escola.

2.1 A problemática e a revisão da Literatura

Ao longo dos últimos anos, e sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX, a Tutoria tem sido utilizada numa ampla gama de situações na educação por todo o mundo: para auxiliar a aprendizagem; para ajudar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou os que têm necessidades específicas de aprendizagem; para auxiliar a inclusão de alunos em risco de exclusão; para desenvolver laços interculturais e interétnicos; para capacitar os alunos a beneficiar do apoio dos seus pares, para citar apenas algumas. No caso dos Estados Unidos da América, as abordagens organizadas de Tutoria para a juventude datam de uma reforma orientada por tribunais juvenis, desde há mais de cem anos, tendo estes esforços dado origem ao “*Big Sisters Big Brothers of America (BBBSA)*”, que constitui o maior e mais conhecido programa do género, tendo catapultado uma notável proliferação de programas pensados de uma forma semelhante, os quais se baseiam em experiências de aconselhamento *um-para-um*, muitas vezes *interpares*, recorrendo-se a voluntários, adultos e jovens, com preocupações sobretudo nas pessoas com um elevado background de risco.

O desenvolvimento da Tutoria em Educação ao longo dos últimos anos tem sido exponencial, apresentando-se como um desafio aos professores, gestores e líderes escolares, em geral.

Neste domínio, diversa literatura tem sido produzida, quer para Tutores, quer para tutorados, apresentando fundamentação teórica, abordagens, conceitos, guias de ação, conselhos acerca do que fazer e do que não fazer no sentido de tornar a Tutoria mais eficaz e mais eficiente.

Assim, a Tutoria revela-se hoje uma das mais populares metodologias de intervenção nas sociedades ocidentais, calculando-se, por exemplo, que nos Estados Unidos da América, e segundo Rhodes & DuBois (2010), das Universidades de Massachusetts, Boston, e de Illinois, Chicago, cerca de três milhões de jovens provenientes de contextos de educação formal estão a ser tutorados, na vertente *um-para-um*. Segundo estes autores, vários estudos documentaram ter-se registado um envolvimento significativo entre os jovens que frequentaram programas de Tutoria, tendo-se observado resultados finais muito positivos nestes programas.

Parece-nos prudente olhar para este envolvimento de uma forma que nos permita perceber o grau de dependência de diversos processos de intervenção, para que a Tutoria possa ser pensada e executada com um elevado nível de proximidade, suportada por fortes conexões entre tutores e tutorados, a fim de se conseguir uma efetiva mudança de comportamentos, atitudes e valores.

Ainda segundo Rhodes & DuBois (2010), os efeitos dos programas de Tutoria têm sido normalmente de pequena magnitude, mas estão a aumentar sistematicamente com a utilização de práticas mais propensas a apoiar o desenvolvimento de relacionamentos.

Neste domínio, o fosso entre a investigação (bastante reduzida no que diz respeito ao 2º e 3º ciclos de ensino básico) e a prática são evidentes por exemplo no uso, por vezes indiscriminado, do termo *Tutoria*, ou na aposta em programas de Tutoria desajustados ou com recursos insuficientes, e por isso a continuidade e a expansão de programas de Tutoria exigirá, de certo, um melhor alinhamento entre aqueles dois

domínios.

Numerosos estudos têm examinado a qualidade dos relacionamentos que se podem atingir e desenvolver durante um programa de Tutoria, bem como as suas consequências para o desenvolvimento do jovem tutorado, como foi demonstrado, por exemplo, num estudo longitudinal com uma amostra nacional que representava jovens adultos; DuBois & Silverthorn (2005) constataram que aqueles que relataram ter tido Tutoria durante a adolescência exibiram resultados significativamente melhores nos domínios da educação e do trabalho (por exemplo, conclusão do Ensino Superior, frequência numa Universidade, emprego), saúde mental (a autoestima, satisfação com a vida), problemas de comportamento (fazer parte de gangues, brigas, a assunção de riscos), e saúde (exercício, controle de natalidade).

A amplitude dessas associações, no entanto, foi relativamente pequeno, com a redução do risco de resultados negativos atribuíveis ao facto de se ter um mentor ou tutor a atingir menos de 10% da população escolar. Resultados semelhantes foram obtidos nas avaliações de programas em que os relacionamentos do tipo *mentoring* são organizados e apoiados pelo pessoal do programa. DuBois, Holloway, Valentine & Cooper (2002) realizaram uma meta-análise de 55 avaliações de programas de Tutoria, tendo encontrado benefícios da participação nas áreas do envolvimento emocional/bem-estar psicológico, nas áreas de problemas comportamentais ou de comportamento de alto risco, e também em relação aos resultados académicos.

2.2 O Tutor Escolar e a Tutoria

2.2.1 A Tutoria Escolar

Numa altura, como vimos, em que se continua a discutir qual deve ser o paradigma da Tutoria para o séc. XXI, e em que cada vez mais competências se pedem ao Tutor, procuraremos refletir essencialmente sobre o enquadramento e a razão de entendermos que o Tutor é/tem de ser/é necessário que seja, um agente privilegiado na definição e construção de uma “cultura de escola”, a qual

signifique, desejável e necessariamente, uma mudança qualitativa da mesma.

Uma boa parte dos dicionários de língua portuguesa refere-se ao *tutor* como aquele que “guarda, protege, defende; a pessoa a quem é ou está confiada uma tutela; o conselheiro; mas também o que socorre e assiste; o que vela”. Curiosamente, em ambiente agrícola o tutor é um sistema de apoio que implica “uma haste ou vara cravada no solo” e à qual se segura uma planta para que não se vergue.

Quanto ao termo *mentor*, é atribuído à pessoa que encaminha outra; o orientador, guia, conselheiro; cinzelador.

Já quanto à perspetiva conceptual do que é *a tutoria*, iremos doravante utilizá-la, no âmbito deste trabalho, como idêntica a “mentoria” – afinal, o *mentoring*, em língua inglesa, sendo interessante verificar que, por exemplo, na educação médica, ela está mais associada ao processo em que um determinado tutor facilita a aprendizagem, enquadrado numa determinada modalidade de ensino, nomeadamente na *aprendizagem baseada em problemas*. No entanto, e como sublinha Scales (2003), a tutoria de crianças e jovens tem sido entendida fundamentalmente como decisiva para o desenvolvimento positivo da juventude, e enquanto tipo especial de relação, como notou por sua vez, Awaya (2003). Nesta perspetiva, ela pode ser vista como:

i) uma jornada, um desafio, a iniciação ao mundo adulto, a construção e o estabelecimento da identidade de um indivíduo na vida – e durante este processo, um indivíduo, o mais experiente, propõe o conhecimento e a sabedoria necessários a essa busca, devendo estar menos interessado em fixar a rota mas mais em ajudar o jovem adulto a tornar-se um viajante competente;

ii) a colaboração em parceria assimétrica mas não necessariamente hierárquica – uma vez que não deve estar baseada em estatuto social, académico ou profissional, e, por isso, os Tutores e tutorados devem ver-se como colaboradores e tomadores de decisão, mais do que figuras dentro de uma estrutura hierárquica;

iii) a busca de um conhecimento eminentemente prático – os problemas e desafios que Tutor e tutorado vão encontrando no caminho têm de proporcionar novas maneiras de os resolver, através do diálogo;

iv) um suporte moral e pessoal, sobretudo nos momentos críticos de dúvida, desalento e pressão;

v) um espaço no qual haja a possibilidade de que o menos experiente desenvolva as suas competências.

Ora, entendendo o Tutor como, fundamentalmente, aquele que acompanha e orienta sistematicamente, assumindo a sua condição de pessoa mais experiente e competente na respetiva área de formação²², e ainda, segundo DuBois & Karcher (2000), oferecendo sabedoria para facilitar o desenvolvimento do indivíduo-tutorado e proporcionando um relacionamento baseado na confiança mútua, valerá decerto a pena realçar que a sua ação, como notou Miller (2002) é utilizada numa cada vez mais vasta gama de situações.

Como vimos anteriormente, no que diz respeito à Educação, o *Tutor* auxilia nas aprendizagens, enquanto no caso da Formação (iremos tratar num ponto próprio o enquadramento e o papel do *Mediador*), como já se pode antecipar, o conceito de Tutor abrange um leque muito vasto de funções e atividades, materializando-se no entanto, quer na Educação, quer na Formação, na prática concreta de cada situação pedagógica, de acordo com as características de cada aluno/formando tutorado e do contexto em que esse processo se desenvolve.

Uma vez que o Tutor Escolar tem como uma das suas funções principais **apoiar** o tutorado, torna-se evidente que há sobretudo duas vertentes no processo de Tutoria:

- Tutoria **académica**, que envolve o apoio nos aspetos cognitivo, intelectual e relacionados com o trabalho sobre os conteúdos dos cursos/currículos (competências cognitivas, de aprendizagem e conhecimentos);
- Tutoria **não-académica**, relacionada com os aspetos afetivos e organizativos envolvidos no processo de aprendizagem (aconselhamento e ajuda no fomento da ação/atividade).

O desenvolvimento e a proliferação de ações e de programas de Tutoria em Educação ao longo dos últimos anos tem sido exponencial, e, em Portugal, foi o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que no seu Artigo 10.º admitiu e

²² Programa de Educação Tutorial, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Região Sul, Brasil.

sugeriu a figura do *Professor-Tutor*, designado pela direção executiva, “no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas”, com a responsabilidade “*pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar*”, a fim de que desenvolvam medidas de apoio aos alunos (integração na turma e na escola e aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares), promovam a articulação das atividades escolares dos alunos com outras atividades formativas, e desenvolvam a sua atividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

Quanto à Formação Profissional, foi a Portaria 230/2008, de 7 de março, nomeadamente no seu Artigo 25.º, que definiu e delimitou a ação do “Mediador Pessoal e Social”, e em capítulo próprio analisaremos o seu enquadramento nos Cursos EFA.

Como já referimos anteriormente, a tutoria tem uma longa presença no ensino, noutros países, quer no caso do ensino superior, quer no caso das universidades abertas, ou seja, no caso do ensino a distância.

No caso francês, no séc. XIX orientado pela conceção napoleónica de ensino ao serviço do Estado, com a respetiva administração centralizada e submissa, o que, aliado à opressão e à submissão de docentes e discentes, convidava a que as iniciativas libertadoras praticamente só existissem nas sociedades secretas, nas quais os estudantes se iniciavam nos combates ideológicos. Já ao longo do séc. XX, a tutoria tem gradualmente conquistado um espaço muito importante, desde os ciclos mais iniciais da escolaridade;

Na Inglaterra, desde há mais de duzentos anos que a escolaridade se caracteriza por instituições de formação moral e preparação profissional, as quais são educativas por excelência; esta educação universal apoia-se nos princípios da liberdade, equidade, ponderação, moderação e sabedoria, e portanto mantém

internatos e tutorias nas escolas e nas universidades, com o propósito de formar as personalidades. Neste caso, surgiu um novo tipo de Tutoria, com a criação da Open University (Universidade de Ensino a Distância dirigida a adultos), que criou a figura do Tutor com um perfil de competências bastante distinto daquele observado no caso dos tutores de crianças e jovens do ensino presencial (Morgado, 2003) e mais recentemente, na Universidade Aberta portuguesa (Pereira et al, 2007).

Nos E.U.A., ainda que originalmente de inspiração inglesa, o ensino incorporou o sistema de internato – sobretudo nas Universidades -, o ensino geral literário e religioso e o tutorado, por meio do qual garantiu a formação moral, considerada tão importante quanto a intelectual; aos poucos, no entanto, o ensino foi adquirindo características próprias de integração com as empresas, e a sua democratização contribuiu para uma multiplicidade e para uma diversidade de tipos de formação, mais ou menos pragmáticos, que são responsáveis pelo alto grau de desenvolvimento tecnológico e de interação empresa-universidade, nunca descurando programas de Tutoria.

No caso alemão, o modelo de ensino foi, desde cedo, orientado por correntes filosóficas defensoras da busca da verdade como direito da humanidade, pelo que o ensino seria o resultado de processos de pesquisa, devendo, de acordo com Rossato (1998), estimular a reflexão pessoal, na medida em que quer o professor quer o aluno trabalham juntos, como iguais, livres e responsáveis. Neste caso, a tutoria torna-se um processo mediador na formação académica, pois o estudante assume a responsabilidade por si próprio, enquanto o professor o faz participar pela sua liberdade da criação intelectual, favorecendo-se a emancipação pessoal e académica, na qual o aluno obtém a sua formação num clima de igualdade, liberdade e responsabilidade.

Uma vez que não é condição *sine qua non* (no entanto desejável) que os Tutores escolares sejam especialistas no conteúdo ou capacidade que estão a ensinar, defendemos a tese segundo a qual o *tutor* não deve somente apoiar, incitar ou orientar ao máximo o tutorado, mas também desafiar e alargar as ideias ou procedimentos pré-

concebidos e aceites, sabendo que a *Tutoria* pode ser eficaz de diferentes modos para diversos pares - comparada com o ensino formal. De acordo com Topping (2000), ela pode permitir uma

“maior ajuda individualizada, maior questionamento, maior resolução de mal-entendidos, maior incitamento e autocorreção, maior frequência no feedback e no elogio, maior reflexão acerca da aprendizagem (metacognição), maior autorregulação e tomada a seu cargo do próprio processo de aprendizagem” (Op. cit:6).

Estamos conscientes das potencialidades demonstradas pelos numerosos estudos que evidenciam a Tutoria como um processo muito eficaz de conseguir resultados positivos, nomeadamente Sharpley & Sharpley, (1981); Cohen, Kulik & Kulik (1982); Levine, Glass & Meister (1987); Walberg & Haertal (1997); Topping & Ehly, (1998); Rohrberk et al., (1999). No entanto, persistem múltiplas dificuldades, como por exemplo a frustração e/ou o desapontamento pela não observância de resultados imediatos ou rápidos, pelo que o recurso à tutoria não deve ser encarada como uma solução em toda e qualquer circunstância.

Segundo Jaeger & Accorssi (2008), o tutor deverá, a partir de uma noção ampla que fundamenta a sua atuação - os assuntos a orientar não fiquem segmentados e desconexos, mas formem uma rede complexa integradora do mesmo, formando dessa forma um grande hipertexto contemplador de todo o curso, - revelar um entendimento amplo do processo de interação, possibilitando ao tutorado a oportunidade de ir em busca da informação/conhecimento que lhe serão mais motivadores, procurando então, como vimos, o Tutor ser sobretudo um facilitador, elaborando/orientando na elaboração de materiais (apresentações PowerPoint, links para páginas da Internet e textos interativos, por exemplo) que sejam favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do tutorado, a fim de que este possa filtrar as informações que lhe forem mais interessantes, naquele momento, ampliando o seu conhecimento de acordo com o seu ritmo e interesse, tomando então a liderança no seu processo de utilização de novos procedimentos a partir da utilização de ferramentas várias e da interatividade como alicerce da sua atuação.

Dean (1991) percebeu a urgência de reformas, por exemplo, na formação de professores, o que nos sugere a transversalidade do problema:

La educación y los Centros docentes se hallan atualmente en una situación donde las transformaciones son inevitables, y los profesionales de la Orientación deben también implementarlas, lo que representa no sólo una simple revisión en el rol y en los cometidos de la profesión orientadora, sino también unas investigaciones diseñadas con rigor para preparar estos cambios que deben llevar anejos una reforma complementaria en los programas de formación y desarrollo personal y profesional de los Orientadores, y un esfuerzo innovador para generar los modelos de profesionalización adecuados para éstos.

Assim, este percurso, modestamente intelectual e reflexivo, deve fazer-se com o recurso a uma definição cuidada de conceitos (embora, como salienta Tajfel (cf. Gomes, 1982), as definições, sendo necessárias, são sempre controversas e pouco úteis), pelo que as próximas linhas tentarão um enquadramento teórico tão preciso quanto conciso possível do que se pede à Tutoria no Ensino Superior e na Educação a Distância, bem como à Mediação na Formação.

2.2.2 A Tutoria no Ensino Superior

Tentando, assim, definir as várias dimensões da prática da tutoria, Boronat, Castaño & Ruiz (2007) (cf. Simão et al., 2008) destacaram várias dimensões no seu exercício: a) a dimensão *legal* ou *administrativa* prescrita na legislação atual; b) a dimensão *docente* ou *curricular*, que interpreta a tutoria no âmbito curricular, respeitante ao conteúdo e ao programa das unidades curriculares; c) a dimensão *académica* ou *formativa*, que representa a ajuda que se proporciona ao aluno para que este possa desenvolver com êxito a vida académica, promovendo a autonomia na aprendizagem; d) a *dimensão personalizada*, relativa ao âmbito pessoal em que o professor tutor fornece apoio especial em casos de dificuldades particulares e aconselha para promover o desenvolvimento formativo dos estudantes, e ao futuro profissional em que o professor ajuda na configuração do itinerário curricular e sobre as possíveis saídas profissionais; e) a dimensão *em período de práticas*, que, em determinados cursos

(ensino, medicina, enfermagem, ou ações EFA, por exemplo), possui uma ampla tradição, onde intervêm os professores universitários/tutores das práticas; f) a dimensão da *tutoria a distância*, própria do ensino não presencial; g) a dimensão da tutoria como *atenção à diversidade*; e h) a dimensão da tutoria *entre pares/iguais* (*peer tutoring*), a qual existe já em muitas universidades estrangeiras, registando-se algumas experiências em Portugal (por exemplo, no Instituto Superior Técnico) e adotando diversos modelos de acordo com as características e com a cultura institucional.

Já no caso do *Mentorado* joga um papel de intermediário e, ao mesmo tempo, de Tutor do grupo de alunos (ou aluno) que têm a seu cargo.

Não existe portanto um modelo de Tutoria único nas instituições universitárias. De acordo com o levantamento realizado por Simão et al (2008), regista-se grande diversidade e possibilidades, dado que, muitas vezes, devido à falta de formação específica, entre outros fatores, os diversos programas e práticas de Tutoria foram sendo construídos em função das condições, contexto de formação e situações concretas institucionais e em função do perfil do aluno.

A Tutoria entre Pares parece evidenciar-se como um modelo interessante para algumas instituições de ensino superior e em função dos objetivos que se pretendem.

2.2.3 A Tutoria no Ensino a Distância: o caso das Universidades Abertas

De acordo com a literatura especializada, por exemplo, na Tutoria a distância, importa clarificar, de acordo com os estudos realizados por Morgado (2005; 2004a, 2004b, 2003a, 2003b, 2001), que “*o papel do Tutor em ensino a distância não pode ser comparado ao papel do professor nos sistemas de ensino presencial, na medida em que se pressupõe que seja um facilitador e um guia da aprendizagem (...)*”, ou seja, não é um “fornecedor de conteúdos”. Segundo a Autora, esta situação implica que tenha um perfil de competências diferente do ensino presencial, demonstrando competência em vários domínios: a) no domínio científico (Talbot, 2003); b) no domínio tecnológico, na medida em que o ensino a distância, e nomeadamente neste caso, uma universidade

aberta tem características diferentes e assenta totalmente em meios tecnológicos; c) e no domínio da pedagogia do ensino a distância, utilizando técnicas e estratégias que facilitem e apoiem a aprendizagem, ajudando o estudante a autogerir o seu projeto de aprendizagem (Morgado, 2003a, 2003b).

Ainda de acordo com Morgado (2003a, 2003b), a função do Tutor no ensino a distância, e no caso das universidades abertas, implica que seja quem está disponível para ajudar o estudante (que é um adulto) a aprender, é quem individualiza o processo de ensino-aprendizagem e faz a mediação entre os conteúdos e o estudante através da tecnologia, já que os conteúdos são fornecidos pelos materiais de aprendizagem (Morgado, 2004).

Mas esta visão está relacionada com um tipo, uma geração de ensino a distância que se centrava na interação com os conteúdos multimedia.

Atualmente, o ensino a distância evoluiu para novas gerações. No caso português, por exemplo, a Universidade Aberta dispõe, no caso do primeiro ciclo dos seus cursos (as licenciaturas) de um sistema de Tutoria Virtual baseada no seu *Modelo Pedagógico Virtual* (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007), o qual estabelece um perfil e funções deste profissional baseadas nas características duma universidade aberta virtual, ou seja, mediada pelo uso intensivo das tecnologias da informação (Morgado & Oliveira, 2007). O Tutor intervém e tem o seu raio de ação no quadro duma Sala de Aula Virtual, acompanhando e facilitando a aprendizagem dum grupo de estudantes que se constitui como uma comunidade de aprendizagem.

No caso do atual modelo da universidade aberta portuguesa, surge uma clara distinção entre a Tutoria de natureza académica e a Tutoria de natureza não-académica. O primeiro, com a designação de *Tutor*, dedica-se às questões de natureza académica e depende na hierarquia organizacional da figura do professor; o segundo, com a designação de *Patrono*, “é uma figura criada para apoiar e dar suporte de natureza não-académica ao estudante da universidade” (Op. cit:27).

Com esta função, a instituição procura um tipo de trabalho muito concreto e a criação de uma rede de apoio ao próprio estudante que entra na instituição, procurando

“(…) reinterpretar não só as estruturas e sistemas tradicionais de suporte e apoio ao estudante, existentes em instituições de ensino a distância, como também a função de aconselhamento e orientação não-académica existente nessas instituições” (Op. cit:27).

Estes profissionais possuem formação específica para exercer a Tutoria no âmbito do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta. Malheiro (2011), num estudo realizado com os tutores desta instituição, concluiu que, para além de terem valorizado imenso o curso que as prepara para o exercício destas funções, efetuaram novas aprendizagens e desenvolveram novas competências, apoiando assim os resultados obtidos no estudo realizado por Gonçalves (2008) sobre as características destes profissionais nas instituições de ensino a distância, no qual se verificou que uma das funções mais valorizadas pelos estudantes inquiridos foi a função de *dar feedback*.

2.3 A mediação na Formação

Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) afirmaram-se, sobretudo ao longo dos últimos dez anos, no nosso País, como um instrumento central das políticas públicas para a qualificação de adultos, fundamentalmente na sua condição de promotores da redução do crónico défice de qualificação, sobretudo desta faixa etária, para, dessa forma, estimular uma cidadania mais ativa, bem como melhorar os níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional dos adultos.

Com efeito, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro, constatava-se que, apesar de Portugal ter realizado, nas últimas décadas, um significativo esforço de qualificação da população, continuavam a persistir elevados níveis de abandono e de saída escolar precoces, de que resultavam baixos níveis de qualificação de grande parte da população ativa.

É sabido que esta situação, endémica no nosso País,

“dificulta substancialmente o acesso à formação e à aquisição e aplicação de novos conhecimentos, o que impede a formação de uma base sólida de competências, com a consequente dificuldade de adaptação da

população ativa a contextos de reestruturação económica e de mobilidade profissional”²³,

pelo que tem sido preocupação dos últimos elencos governamentais aumentar o esforço de qualificação da população portuguesa ou a viver no nosso País, generalizando o nível secundário como objetivo mínimo de habilitação de jovens e adultos.

No que diz respeito aos jovens, tem sido preocupação o aumento e a diversificação da oferta de cursos profissionalizantes, que confirmam dupla certificação. O aumento do nível de qualificação dos adultos, em geral, deve assentar, defende-se,

“numa estratégia diversificada que inclui a expansão da oferta dos cursos de educação e formação, bem como o desenvolvimento da formação contínua de ativos e o alargamento e consolidação do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias formais, não formais e informais”²⁴.

O Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 tem financiado, através fundamentalmente do Programa Operacional Temático Potencial Humano, as políticas e modalidades de formação, num investimento público total de cerca de 9 mil milhões de euros, com o duplo objetivo de assegurar um significativo aumento dos indivíduos com acesso a formação, quer inicial quer contínua, nas várias fases da vida, mas também assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação, concentrando os recursos nas formações mais críticas à adaptabilidade dos trabalhadores e à competitividade e necessidades das empresas.

Esta hercúlea tarefa impôs a necessidade de um amplo conjunto de reformas no sistema de formação profissional, tendo-se reconhecido que só uma atuação simultânea e articulada nos quadros institucional, da regulação e de financiamento

²³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro, <http://www.novasoportunidades.gov.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.catalogo.anq.gov.pt/>, consultado em 21 de julho, 2011.

²⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro, <http://www.novasoportunidades.gov.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.catalogo.anq.gov.pt/>, consultado em 21 de julho, 2011.

da formação, poderia eventualmente permitir ultrapassar os bloqueios que têm caracterizado o panorama das qualificações dos portugueses.

Aprovado o Sistema Nacional de Qualificações²⁵, criou-se nesse âmbito o Quadro Nacional de Qualificações²⁶, o Catálogo Nacional de Qualificações²⁷ e a Caderneta Individual de Competências²⁸, no sentido de integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior), num quadro único, mas também valorizar e considerar as competências adquiridas em contextos não formais e informais, bem como a dupla certificação associada sobretudo às qualificações de nível secundário.

Outrossim, e uma vez que se procura a melhoria da legibilidade, transparência e a comparabilidade das qualificações, um dos objetivos tem sido, neste domínio, garantir a articulação com o Quadro Europeu das Qualificações, designadamente na utilização deste como um instrumento de referência para comparar os níveis de qualificações dos diferentes sistemas de qualificações na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida

Iniciados com uma rede experimental implementada apenas por algumas entidades formadoras selecionadas para o efeito, e aplicando-se a cursos de nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação, a oferta de Cursos EFA foi sendo progressivamente alargada, passando a abranger um número

²⁵ Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2007/12/25100/0916509173.PDF>, consultado em 21 de julho, 2011.

²⁶ Regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, tendo entrado em vigor em 1 de outubro de 2010.

²⁷ Um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, de regulação da oferta formativa de dupla certificação, que integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação (formação de adultos e formação contínua, numa primeira fase) e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), conforme se pode consultar em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Home/CNQ/>, o que fizemos, no dia 21 de julho, 2011. Este Catálogo permite ainda que, pelos cursos EFA Nível Secundário, o adulto obtenha agora o nível 3 ou 4 de qualificações, o que o normaliza no contexto europeu - como foi referido anteriormente, os níveis de Qualificação foram (de novo) regulamentadas pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, a qual entrou em vigor em 1 de outubro de 2010.

²⁸ Disponível eletronicamente, possibilita o registo de todas as competências (unidades de competência ou de formação integradas no Catálogo Nacional de Qualificações ou outras ações de formação não integradas no Catálogo) que o seu titular obteve ou desenvolveu ao longo da vida.

crecente de entidades promotoras e de adultos em formação (Iniciativa Novas Oportunidades).

Neste sentido, foi aprovada a Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho, diploma que definiu o regime jurídico dos Cursos EFA, de nível básico e secundário, e de níveis 2 e 3 de formação profissional, agora em obediência aos referenciais de competências e de formação associados às respetivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e agrupados por áreas de formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, desenvolvendo-se segundo percursos de dupla certificação sempre que tal se revelasse adequado.

Os Cursos EFA tornaram-se, assim, um instrumento basilar para a prossecução dos objetivos definidos para as políticas de Educação e de Formação, no qual assumiu particular destaque a generalização do nível secundário como o tal patamar mínimo de qualificação da população.

De facto, entendendo a aprendizagem como uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, a qual pode ser retirada mas *“não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”* (Gagné, cf. Gaspar et al. Op.cit:2), foi certamente intenção da tutela de então considerá-la como um processo social mediante o qual os *“aprendizes constroem significados resultantes, entre outros fatores, da interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências realizadas”* (Gaspar et al, 15). Tobin (1992:3) defendeu que *“a aprendizagem se deve focar (...) não só no modo como o indivíduo tenta extrair significado dos fenómenos, mas também no papel do contexto social como Mediador da aprendizagem”*.

Assim, e uma vez que não se considera o conhecimento como um dado adquirido, estabelecido e transmissível, procurou-se considerá-lo como algo pessoal, cujo significado deve ser construído por cada um em função da sua experiência - a aprendizagem é, assim, sobretudo, um processo de amadurecimento, pelo que se torna muito importante a criação/adequação das condições favoráveis à aprendizagem, sendo necessário que estas influenciem e criem condições para a

transferência do que foi aprendido.

Vygotsky (1985) entende o desenvolvimento cognitivo do ser humano essencialmente como um produto sociocultural, pelo que a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo no qual o sujeito cresce num meio intelectual situacional. A aprendizagem é, assim, perspectivada como para Gaspar et al. (2008:35) “*um processo onde uma certa ação externa (tomada como partilhada pela comunidade numa dada cultura) é transformada numa atividade mental, assumindo o diálogo um papel importante*”.

Cole (1990) considera o desenvolvimento cognitivo como um processo de obtenção de cultura, no qual o que é individual e o que é social são perspectivados como elementos mutuamente constitutivos de um singular, num sistema em interação.

Ou seja: se a aprendizagem é uma condição do desenvolvimento, na qual se concebe que o que aprende e o que ensina estão *condenados* a manter/reforçar uma relação, entende-se que é precisamente nesta relação que o ser humano se constitui como tal, isto é, inserido numa dada realidade socio-histórica e cultural - o indivíduo só adquire a condição humana se mediar a sua relação com o mundo.

Esta centralização do processo formativo na relação entre o formando e a equipa formativa realça a importância da negociação, a qual compete sobretudo ao Mediador pessoal e social construir.

Com efeito, não podemos esquecer o papel socrático de mediação do conhecimento por parte do Mediador pessoal e social nos cursos EFA, uma vez que, ajudando o adulto a encontrar o caminho de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento da criatividade, capitaliza os seus saberes, para que cada um possa construir e reconstruir a sua nova identidade. Só com esta perspectiva de mudança pessoal se pode garantir que a formação permita ao adulto a aquisição de novas competências, as quais lhe possibilitem mobilizar todos os recursos de que dispõe para encontrar a solução mais adequada para os problemas pessoais, profissionais e organizacionais. É esta premissa que permite afirmar que a formação potencia um

processo de qualificação do adulto.

Foi a Portaria 230/2008, de 7 de março, como já referimos, nomeadamente no seu Artigo 25.º, que definiu e delimitou a ação do “Mediador pessoal e social”, sendo este o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos; garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos; dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação; e assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

Certamente a fim de potenciar a qualidade de relações interpessoais, e “*para garantir a disponibilidade necessária a um bom desempenho das suas tarefas, plurais e complexas*”²⁹, o legislador recomendava, ainda nesta Portaria, que “*o Mediador não deve exercer funções de mediação em mais de três Cursos EFA nem assumir, naquela qualidade, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, salvo em casos excecionais*”.

Uma vez que é o Mediador o responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica, esta função deve ser desempenhada por formadores ou outros profissionais, designadamente os de orientação, mas sempre detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos.

Com efeito, o Mediador, nos Cursos EFA, faz a mediação do grupo de formação, tendo sempre em conta as suas dinâmicas e as características de cada adulto. De acordo com a referida Portaria, mas também segundo o Guia de

²⁹ “Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos”, de Sandra Pratas Rodrigues, ANQ, 2009, consultado em 21 de julho, 2011, em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Guia_de_Operacionaliza_o_de_cursos_EFA.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Guia_de_Operacionaliza_o_de_cursos_EFA.pdf).

Operacionalização dos cursos EFA da ANQ e o Guia Organizativo dos Cursos EFA do IEFEP, percebe-se que o Mediador é quem assegura o módulo de Aprender com Autonomia (nos cursos de nível básico) e o PRA (nos de nível secundário).

Uma vez que, mediante os normativos do IEFEP, a regularidade com que o Mediador surge inserido no horário de funcionamento de um curso EFA é demasiado espaçada para permitir que esse trabalho seja feito de forma tão sistemática e adequada quanto necessária, e porque as tarefas de mediação não dependem apenas das sessões de formação atribuídas ao módulo Aprender com Autonomia e à área de PRA, o Mediador só conseguirá dinamizar o trabalho relativo a essas componentes se se definir sessões especificamente destinadas ao trabalho de mediação, por exemplo com a duração de duas horas, marcadas no horário do Mediador com uma regularidade preferencialmente semanal.

Esta interlocução/interação do Mediador com os formandos, tão importante para o processo formativo, realizada em ambiente de formação ou fora dele (através de contactos presenciais ou mediados por tecnologias – email, SMS, conversa telefónica, etc.), terá necessariamente de se basear no contacto privilegiado que o estatuto de mediação lhe confere, e que ultrapassa as suas funções enquanto formador do módulo Aprender com Autonomia ou da área de PRA.

Na realidade, e como se pode constatar no próprio “Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos”, já citado, “*as reduzidas cargas horárias associadas a essas componentes da formação não permitem um acompanhamento continuado do desenvolvimento pessoal de cada formando pelos Mediadores*” (Rodrigues, 2009:47), tanto mais que, como já vimos, estes não devem ser formadores em nenhuma outra área ou módulo de formação do grupo em que assume funções de mediação – assim, de forma a promover uma progressiva e desejavelmente completa integração dos formandos e do Mediador no modelo de formação, esta estratégia “*cria um tempo e um espaço propícios à gestão de expectativas, interesses e até conflitos*” (Op.cit:47), tentando evitar-se que os formandos procurem nos outros formadores a resolução de questões que devem ser

trabalhadas com o Mediador.

O Mediador é, assim, uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objetivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos.

Sendo uma das funções preponderantes do Mediador a de fazer cumprir os percursos formativos, no respeito pelo desenho curricular dos mesmos, atendendo às características do grupo de formação e de cada adulto em particular, a articulação que deve sempre procurar entre as áreas de competências-chave e entre as componentes da formação parece-nos extremamente importante neste contexto, uma vez que a sua concretização, ao materializar-se em sessões de trabalho em equipa, por exemplo, confere ao Mediador um papel de interlocutor entre todos os elementos da equipa pedagógica e entre estes e os formandos.

Finalmente, o Mediador deve acompanhar e orientar, pessoal, social e pedagogicamente os formandos, sendo esta tarefa, na realidade, a que maior dedicação implica por parte do Mediador, uma vez que é absolutamente preponderante para o sucesso das aprendizagens.

Torna-se necessário, a este respeito, recordar que, na base da conceção desta oferta formativa reside a noção de que os destinatários, nomeadamente do nível básico, são indivíduos inseridos, frequentemente, em contextos sócio-culturais e económicos complexos, que requerem um tipo de apoio diferente das funções atribuídas aos formadores, pelo que fenómenos como

“o distanciamento de estruturas de educação e/ou formação, por vezes de décadas, o desconhecimento dos direitos e limites em contextos formativos, a baixa autoestima e desvalorização das capacidades pessoais, entre outras variáveis associadas a esta conjuntura, implicam um acompanhamento específico que oriente social e pedagogicamente estes formandos” (Rodrigues, 2009).

Assim, como vimos, a importância da ação do Tutor/Mediador nas respetivas

Instituições aumenta, então, na medida em que as suas atividades se tornam mais intensivas em conhecimento, em práticas inovadoras e em tecnologias avançadas; por conseguinte, o sistema de Educação e de Formação pode (e deve) apoiar a construção das competências necessárias a este processo de modernização, precisando, no entanto, de estar, também ele, informado e consciente dessas características de mudança e de fornecer os elementos necessários ao conhecimento daquelas opções.

É necessário, obviamente, realizar continuamente estudos prospetivos sobre as necessidades do contexto no qual a atividade de Tutoria/Mediação se realiza, para que se identifiquem tendências, clarifiquem opções, sugiram medidas, reforçando a "autonomia profissional", na perspetiva de Nóvoa (1991:524), de uma *"capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática"*.

3. A cultura escolar/cultura de escola

(página intencionalmente deixada em branco)

3.1 A Cultura, a Cultura Escolar e a Cultura de Escola

Ao longo da história dos Homens, foram produzidos diversos e variados sentidos do termo “cultura”, consoante a sua aplicação a um determinado ramo do conhecimento humano, mas, quer para as Ciências Sociais (*lato sensu*), considerado como o aspeto da vida social que se relaciona com a produção do saber, arte, folclore, mitologia, costumes, etc., bem como à sua perpetuação pela transmissão de uma geração à outra; quer para a Sociologia (tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença); ou ainda para a Filosofia (conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural), podemos concordar que a cultura é a aquisição de conhecimentos e práticas de vida reconhecidas como melhores, superiores, ou seja, erudição, entendida esta aqui como “*instrução vasta e variada, adquirida sobretudo pela leitura e pelo estudo, notadamente direcionada a um conhecimento de cunho académico*”³⁰, mas que se manifesta na conduta de alguém que possui competências mais amplas, como prudência, moral e experiência de vida – “alta cultura”.

Preferimos, neste contexto de abordagem sobretudo filosófica, adiantar que a cultura (conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos) é também informação, isto é, um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se aprende e transmite aos contemporâneos e aos vindouros, ou seja, um mecanismo cumulativo, no qual as modificações operadas por uma geração passam à seguinte; assim, a cultura transforma-se, perdendo e incorporando aspetos mais adequados à sobrevivência, reduzindo portanto o esforço da cada geração seguinte.

Assim, entendemos cultura como o resultado dos modos como os diversos grupos humanos foram resolvendo os seus problemas ao longo da história, através

³⁰ Adaptado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Erudi%C3%A7%C3%A3o>.

de um mecanismo adaptativo, ou seja, a capacidade de responder ao meio de acordo com a mudança de hábitos, mais rapidamente do que uma possível evolução biológica – por outras palavras, a evolução cultural é mais rápida do que a biológica. a cultura é criação, mas também fator de humanização.

Admitindo que o uso de abstração é uma característica da cultura, aceitámos o pressuposto de que uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, entendida quer numa perspetiva global (relação que estabelece com a sociedade em geral), quer numa dimensão mais específica em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (Barroso, 2005).

Com efeito, uma vez que as pesquisas e a consequente evolução do “movimento das escolas eficazes” (a partir dos anos 60, primeiro nos EUA e na Inglaterra e depois um pouco por toda a Europa, motivadas sobretudo pela necessidade de se aprofundar o conhecimento das relações entre as desigualdades sociais evidenciadas pelas diferenças de origem sociocultural dos alunos e os processos de ensino e aprendizagem que ocorriam no interior das escolas) contribuíram decisivamente para o “*reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objeto científico*” (Nóvoa, 1999), e apesar de podermos considerar que este é “*um domínio do saber que ainda se encontra em fase de estruturação e que corresponde, em sentido lato, a uma pedagogia centrada na Escola*”, entendemos hoje as escolas como organismos que têm uma “*vida própria*”³¹, lugares de formação cuja modernização implica descentralização, grande mobilidade e flexibilidade (o inverso da inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado), autonomia pedagógica, curricular e profissional, “*o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade*” (Nóvoa, 1999).

Por outro lado, a fascinante reflexão em torno dos conceitos de cultura associados à escola (quer na perspetiva de cultura como *variável independente e*

³¹ Maurice H. (1938), na sua Introdução à obra de Durkheim, *L'évolution pédagogique*.

externa, o “*reflexo dos traços culturais da sociedade*” (Torres, 1997:15), quer na perspetiva de cultura como *variável dependente e interna*, “*algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve*”³²) terá necessariamente de passar pela aceitação dos conceitos de “**cultura escolar**” (evidencia a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens) e de “cultura de escola” (expressão da maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e dos seus sistemas de ação concreta³³), bem como das inter-relações que obviamente se estabelecem entre ambas.

Este último, transposto para a área da educação na década de 70, pode significar um “*sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros*” (Burke, 1987) – a Cultura interna³⁴, ou seja, o conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização, que é própria das organizações escolares, e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham, ainda que integrados num contexto cultural mais amplo (Brunet, 1988)³⁵, ou seja, a Cultura externa, ou seja, as variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade

Admitindo que não há (ainda) uma definição consensual desta *cultura de escola*, “*é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.*”³⁶

Ao entendermos a escola como comunidade educativa, pressupomos, consequentemente, que é na realização de um projeto comum que ela tem razão de

³² Idem, p. 27.

³³ Nóvoa, A. (1999), Op. cit.

³⁴ Nóvoa, A. (1999), Op. cit.

³⁵ Nóvoa, A. (1999), Op. cit..

³⁶ Barroso, J. (2005:56), Op. cit.

ser, necessitando, para tal, de mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais e de demarcar os espaços próprios de ação, a fim de que as suas áreas de intervenção³⁷ (Escolar - conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projeto educativo; Pedagógica - relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular; e Profissional - questões relativas ao desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços; representa um espaço de autonomia relativa do professor) correspondam à “lógica de sociedade” de Bertrand & Valois (1994), ou seja, um conjunto de sistemas em constante mudança que se inter-relacionam de acordo com 3 campos:

- o paradigmático, como conjunto de concepções que engloba o conhecimento; as relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza; valores; interesses;
- o político, que traduz as orientações da sociedade e as transforma em normas, leis e regras;
- o organizacional, que constitui a área onde as normas, as leis e as regras são transformadas em práticas.

Neste sentido, a compreensão do funcionamento quotidiano das organizações escolares deve ter em conta três dimensões analíticas (Torres:1997): as relações entre a “estrutura” (formal) e “ação” (informal) e entre o “exterior” (fora) e o “interior” (dentro) da escola; a natureza multiforme e dinâmica inerente aos processos de construção e reconstrução da cultura; a diferenciação teórica e conceptual entre “cultura escolar” e a “cultura organizacional escolar”, enquanto realidades sociológicas de alcance e natureza distintas.

Ainda segundo Torres (1997:15), devemos distinguir entre uma concepção de cultura como *variável independente e externa* (o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal”, ou seja, um decalque da cultura nacional); e como *variável dependente e interna* (“a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos”, ou seja,

³⁷ Adaptado de Nóvoa, A. (1999), Op. cit.

“tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Neste sentido, as relações entre a cultura societal e a cultura organizacional parecem ser menos intensas e, conseqüentemente, de mais difícil percepção o grau de influência que a primeira poderá exercer sobre a segunda” (1997:27).

Assim, por “cultura de escola” entende-se a existência *em cada escola* de um “conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores)” (Barroso, 2006:56), mas também a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (Crozier, cf. Barroso, 2006:56), admitindo-se, no entanto, que a possibilidade/capacidade de cada escola “produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização” (cf. Barroso:Op cit: 57).

Como notou Friedberg (1993:145),

“a regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal e deslocar ou militar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as seqüências teóricas”.

Temos, no entanto, nesta fase do raciocínio, de fazer referência a duas problemáticas, que nos parecem intimamente relacionadas, quer entre si, quer com a ação da Tutoria:

- a escola *tem* uma cultura, ou *é* uma cultura? (Gomes, 1994:16). De facto, a primeira destas perspetivas entende a cultura como mais uma variável organizacional, a qual pode e manifestamente deve ser controlada e gerida, “tendo em vista o empenhamento e a motivação dos membros da organização, de que

resultará uma *acrescida eficácia*” (Duarte, Op.cit: 16), enquanto a segunda defende que a organização (escola) pode ser entendida como uma cultura,(Duarte, Op.cit: 16) qual metáfora fundadora de um novo olhar sobre a realidade organizacional.

Se, à primeira vista, pode parecer que estas duas conceções se excluem por incompatibilidade, uma reflexão mais atenta terá de considerar que, embora distintas, elas são complementares, uma vez que, *“se cada organização tem uma cultura, isto é, uma história e um percurso que a distingue e a identifica, a um outro nível, toda e qualquer organização é interactivamente mantida, comunicativamente efetuada”* (Duarte, Op.cit: 17).

- a escola tem uma cultura de mudança? Propositadamente, não questionámos se a escola *quer* mudar, nem *para quê*, ou se *pode*, ou *quem a obriga* a tal – seria esse concerteza um exercício que não cabe no âmbito deste modesto trabalho.

De facto, ao colocarmos esta segunda questão, partimos do pressuposto que a escola “muda, porque existe”, talvez uma paráfrase algo simplista do famoso “penso, logo existo!”, de Descartes, mas ancorada em Boisvert (1980, cit. por Gomes:28), segundo o qual, e de um ponto de vista sistémico, se algum objetivo pode ser atribuído a uma organização, esse objetivo é a sua sobrevivência ou viabilidade; assim, a manutenção do sistema não é impeditiva da mudança, antes a pressupõe. Existindo num meio e estando este submetido a mudanças, para sobreviver, o sistema não tem outra alternativa senão mudar. Como observa Bateson (1979), a viabilidade dum sistema depende 1) da sua mudança contínua, 2) de uma contínua deteção e correção de erros, e 3) do mútuo ajustamento entre este e o meio em que vive. Assim, a mudança, podendo ser uma opção ou resultado de uma imposição – o sistema muda e é mudado -, *“mesmo que não desejada ou desagradável, é inevitável. Daí que seja importante aceitá-la e aproveitá-la; aprender a lidar com ela, retirando dela benefícios.”* (Duarte, Op.cit: 28)

Entendemos que esta mudança deve ser sempre uma *mudança cultural*, levada a cabo, simultaneamente, no tal conjunto de sistemas em constante mudança

que se inter-relacionam de acordo com os campos paradigmático, político e organizacional, sendo que tal desafio exigiria uma focalização cultural sobre múltiplas dinâmicas funcionais do contexto escolar, instituídas historicamente, a qual deve promover um debate em torno de quatro eixos fundamentais:

1. as orientações culturais exógenas (cultura escolar), consubstanciadas nas “regras formais”;
2. as apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas a partir do desenvolvimento de lógicas de ação (jogos sociais) plurais;
3. a apreensão das relações entre os *dentros* e os *foras* da organização escolar, a partir do grau de permeabilização da escola ao meio/comunidade envolvente;
4. em consequência, a natureza das manifestações culturais sedimentadas no tempo, as quais conferem uma identidade cultural distintiva.

Ora, uma vez que concordamos que a escola tem uma cultura, é uma cultura, e que a mudança é uma das características dessa cultura (entendida como

“um sistema complexo e interdependente de representações que possibilita aos diferentes atores interpretar e agir na situação em que se encontram, dar solução aos problemas com que se confrontam, orientar e dar sentido aos comportamentos na e da organização; que funda o modo habitual e recorrente de pensar, sentir, agir e reagir...” (Duarte, Op.cit: 16),

podemos de seguida questionar a relação que pode existir entre a tutoria e esta cultura de escola.

É que, como vimos, o cenário sugerido pela “cultura de escola” pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional (Lima, 2005:13), sendo no entanto intelectualmente honesto referir que há também que ter em conta a “cultura escolar”, ambas entendidas como faces de um mesmo *corpus*, a escola (aqui encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença) - com

efeito, um dos maiores contributos do esforço de criação de “Escolas eficazes” tem sido a corresponsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local.

Por outro lado, acreditamos que, no nosso caso português, a qualidade (ou a sua falta...) do processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos, sendo portanto grande, por exemplo, a importância da supervisão pedagógica - de facto, é urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no “ano de estágio”, mas que é um trabalho longo e lento de aprendizagem e de desenvolvimento.

Curiosamente, no seu capítulo IV, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina a necessidade de preparação do professor profissionalmente, sem referir como se faz, nem tão pouco, quem a ministra... Valha-nos a *autonomia pedagógica da escola*, preconizada pelo Decreto-Lei 43/89, que pode exercer-se, entre outros domínios, na "*formação e gestão do pessoal docente*" (art. 8) – de facto, e de acordo com Correia (1995:27), a escola pode "configurar espaços de supervisão", para que os problemas que se encontrem sejam mais facilmente solucionados.

Embora em Portugal (talvez por complexos de um passado demasiado recente em que a lógica da supervisão esteve associada a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo") continue a encontrar alguma resistência, E. Stones, citado por Alarcão e Tavares (1987) e ainda por Vieira (1993), diz que "*fazer supervisão é ensinar*"; Alarcão e Tavares (1987:34) afirmam que "*ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica*".

Desde a famosa “alegoria da caverna”, na *República* de Platão, a Educação tem sofrido uma evolução, a qual, se para alguns é significativa, para outros nem tanto, se se considerar que, entre a libertação individual proposta pelo filósofo grego clássico e a ideia segundo a qual a aquisição da liberdade não é produto da

educação mas uma consequência do processo educativo (Rosseau e Dewey, primeiro, e Rogers e Illich, mais recentemente) não há, substancialmente, uma mudança de paradigma.

A Educação é, de facto, um “meio de humanização”, conceito hoje entendido como abrangendo toda a vida do indivíduo, sendo então a aprendizagem um processo permanente, como referimos, e radicado numa certa autonomia individual - princípio racionalista da educação como *bildung* (formação individualizada) - mas no entanto um “*espaço de conflitos e de compromissos*” (cf. Gaspar et al, 2008:6), até porque lógicas de cultura temporal a têm procurado direccionar no sentido de que ela sirva interesses meramente conjunturais.

Veja-se, por exemplo, o que entendem os adeptos da escola liberal, que defendem que “*a regulação da educação deve ser realizada através da lógica da concorrência no mercado (...). Por isso, o Estado, se tem que assumir a rede pública de educação, deve limitar o investimento nesta e permitir, simultaneamente, a existência de uma forte zona de mercado privado em educação*”³⁸.

Por outro lado, se considerarmos que ensinar é, “*(...) essencialmente um processo contínuo de tomar decisões: determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objetivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objetivos, criar situações específicas de aprendizagem e determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino*”³⁹, o clima organizacional/cultura da escola têm, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade 1) do tutor/mediador; 2) dos tutorados; e 3) de toda a comunidade, os quais passaremos a explicitar.

³⁸ Gimeno Sacristán, 2000, Apple, 2000, Santomé, 2000

³⁹ “O Modelo na relação do ensino com a aprendizagem”, de Maria Ivone Gaspar, Alda Pereira, António Teixeira e Isolina Oliveira, s.d., pág. 3.

3.1.1 O papel do clima organizacional/cultura da escola

Pensamos poder considerar-se a atividade do tutor/mediador, fundamentalmente, e neste contexto que estamos a abordar, em dois sentidos, que se complementam: ao nível do conjunto de áreas que designamos letivas (pedagógico-didáticas - Saber/Fazer/Ser) e ao nível relacional (da intervenção - no seio da própria tutoria, mas também na escola, na comunidade).

Ora, de que forma a cultura de escola proporciona (ou não...) condições à atividade do tutor? Facilitando as estruturas *materiais* (salas condignas, bons e acessíveis recursos tecnológicos, alguma disponibilidade financeira para apoio da atividade quotidiana – fotocópias, consumíveis, etc. -, bem como para projetos especiais – Visitas de estudo, por exemplo), *humanas* (disponibilidade da Direção da Instituição, dos Serviços Administrativos, dos Auxiliares Educativos, etc. para auxiliar na prossecução das atividades), e *metafísicas* (uma certa atmosfera de simpatia, de cordialidade, de bondade, de disponibilidade) para que o profissional, obviamente competente e com grande experiência, possa desenvolver o seu trabalho.

Assim, numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação, que o próprio Estado assumiu “*como via redentora não apenas para o desenvolvimento dos cidadãos mas para a riqueza e hegemonia das nações*”⁴⁰, é uma necessidade de todos e de cada um, mas para que não se torne injusta, contraproducente e até potencialmente mortífera, não deve ser onerada de fatores (que não os de ordem educativa e pessoal, por exemplo) que a transcendem, como por exemplo determinantes de ordem histórica e institucional, social, política e ética.

Com efeito, o questionamento que está a ser realizado dentro e fora do campo educativo e da formação, revelando todos estes posicionamentos contraditórios, deve alertar-nos, como referem Morais & Neves (2005), para o facto

⁴⁰ Comentário introdutório da Doutora Ana Patrícia Almeida à Temática 5, “A formação inicial e contínua de professores: modelos e tendências dominantes na União Europeia”, da Unidade Curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta.

de ser a formação de professores “*uma componente crucial de qualquer mudança dos sistemas educacionais*”, mas funcionar como uma resposta à necessidade de haver professores pedagógica e cientificamente bem preparados, capazes de implementar um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta a diversidade social e cultural que domina o atual espaço escolar, desde os primeiros anos de escolaridade, incluindo o jardim de infância, havendo uma preocupação crescente com o desenvolvimento profissional dos professores, “*expressa por critérios mais rígidos para a sua admissão no mercado de trabalho, mas também pela ênfase dada ao desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais*” (Spodek & Saracho, 1998, cf. Morais & Neves, 2005).

De que forma, então, a cultura de escola proporciona (ou não...) condições à atividade dos professores tutores?

Uma vez mais facilitando as estruturas *materiais, humanas e metafísicas* referidas, às quais acrescentaríamos as *histórico-sociológicas* (uma certa tradição de ambientes de formação, que proporciona nos alunos/formandos, no caso, uma predisposição para a colaboração com o seu respetivo Tutor – nas atividades que propõe, por exemplo) para que o aluno/formando tutorado possa melhor desenvolver o seu percurso.

No entanto, e pelo que já foi dito relativamente à atividade do Tutor, talvez seja em relação à comunidade que mais se poderá sentir o papel (ou a sua falta...) do clima organizacional/cultura da escola na definição dos estímulos à atividade.

De facto, sabemos das grandes dificuldades de participação, na nossa sociedade pós-moderna, atomista e materialista: dizem-no Partidos Políticos, Igrejas, Clubes Desportivos, Associações Culturais, todos, com um misto de saudade e de impotência, inventando formas de interessar “as pessoas” pela sua missão.

As escolas não fogem à regra: os professores queixam-se do fraco interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos, as Direções escolares reclamam do desinteresse da comunidade pelas atividades que a escola

dinamiza, as reuniões das associações de pais são pouco frequentes e ainda assim pouco frequentadas...

E a pergunta persiste: como estimular a participação da comunidade?

Não é, obviamente, o intuito deste trabalho pretender responder à questão (se é que ela pode ser, efetivamente, respondida...), mas tão-só reafirmar que o papel do clima organizacional/cultura da escola na definição dos estímulos à atividade de toda a comunidade é muito importante, fundamentalmente na definição de um *sentido* para a escola, face ao seu meio, à sua gente, não reproduzindo desigualdades, arbitrariedades, escravaturas e alienações, mas propondo percursos de efetiva formação de uma cidadania – como já referimos, que a educação, sobretudo como um processo de vida, como defendeu John Dewey no seu Credo, possa, de facto, ser o método fundamental para o progresso e para reformas sociais. E é este clima organizacional/cultura da escola que pode propiciar a participação da comunidade; e não o contrário.

3.1.2 O papel da atividade do Tutor/Mediador na (re)definição do clima da escola

Até aqui temos sobretudo colocado a tónica na influência do clima organizacional/cultura de escola nos estímulos à atividade do Tutor, dos tutorados e de toda a comunidade, mas esta reflexão não seria abrangente se não invertêssemos o ângulo de visão, pensando então no papel da atividade do Tutor numa eventual (re)definição do clima organizacional/cultura da escola.

Ainda que nos pareça que os estudos sobre o impacto da Tutoria na comunidade escolar não sejam muitos nem suficientemente divulgados, empiricamente podemos adiantar que é evidente o benefício da presença de Tutores/Mediadores na Educação/Formação, os quais, na sua múltipla intervenção, contribuem para a melhoria da prestação do aluno/formando, logo, desta forma, intervindo na comunidade na qual desempenham as suas funções.

Pensamos, de acordo com Reiman & Thies-Sprinthall (1998), que a adoção de uma destas seguintes duas grandes correntes de procedimento deve ser pensada de acordo com as especificidades de cada situação:

- uma, orientada essencialmente para o desenvolvimento pessoal, colocando ênfase na relação humana entre os atores, na sensibilidade para as necessidades dos tutorados, no seu desenvolvimento moral, na sua autonomia e na responsabilização pelas suas práticas;
- outra, mais orientada para o desenvolvimento profissional, enfatizando o desenvolvimento curricular e o apetrechamento didático do Tutorado, instrumentos considerados privilegiados para o desenvolvimento pessoal, moral, autónómico e de responsabilização profissional.

Até porque se, como vimos, a escola existe, logo muda, quem deve potenciar a influência que a Tutoria/Mediação tem para o desenvolvimento da cultura de mudança? Os Governos, porque normalmente mandam sem conhecer, muito pouco; a comunidade, porque está frequentemente desinteressada da escola, muito menos.

Cabe então às estruturas intermédias (de que o Tutor/Mediador faz parte),

desmontar o modelo organizacional rígido, que impõe, através das suas estruturas, modelos mentais fragmentados, desencorajando os seus membros a pensarem autonomamente, a criar espaços para o desenvolvimento de competências; neste quadro, a Tutoria/Mediação, quando existe, é entendida como um meio de adaptar os indivíduos à sua tarefa parcelar.

Este tipo de organização, não permitindo por exemplo o uso eficaz das TIC, também não tem afinidade com as expectativas e aspirações por parte dos recursos humanos cada vez mais escolarizados e com competências cognitivas mais elevadas; ou seja, os novos valores e aspirações são dificilmente compatíveis com este modelo *taylorista* de organização.

Assim, uma escola inovadora e flexível é, por conseguinte, aquela que consegue responder a uma procura incerta e variada, mudar, se for necessário, estratégias, paradigmas, pressupostos, formas de atuação, utilizando tecnologias, estruturas, trabalho e pessoas flexíveis. Com efeito, as escolas que têm adotado um modelo de organização mais centrado nas pessoas consideram que os resultados dependem principalmente da qualidade dos recursos humanos, do trabalho e da organização inteligentes, de uma melhor distribuição e circulação da informação, da eficácia das equipas de trabalho cooperativo/colaborativo, baseados na identificação com os objetivos definidos.

IIª PARTE

(página intencionalmente deixada em branco)

4. Metodologia e estudo empírico

(página intencionalmente deixada em branco)

4.1 Fundamentos metodológicos da investigação

Entendemos a investigação como “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões*” (Tuckman, 2000), numa altura em que, na Europa, continua em curso um curioso e importante debate sobre a investigação fundamental ou básica (*basic research*), os seus desafios e, conseqüentemente, a melhor maneira de os enfrentar a nível europeu.

Este debate desenrola-se no contexto da economia e sociedade do conhecimento em vias de implementação, no âmbito do projeto de realização do Espaço Europeu da Investigação, no qual a questão da investigação fundamental não foi até à data tida explicitamente em conta, e em ligação com o objetivo que a Europa se fixou de aumentar até 2010 os esforços globais de investigação para 3% do seu PIB.

Com efeito, a partir da década de 50 do século XX, e em nome da importância da investigação para a competitividade industrial e do seu papel ao serviço da satisfação das necessidades sociais, esta tónica, e com ela os financiamentos públicos, deslocou-se para a investigação aplicada e o desenvolvimento tecnológico e industrial.

Hoje em dia, o valor geral do avanço dos conhecimentos e a importância da investigação fundamental para o desenvolvimento económico e social tendem de novo a ser plenamente reconhecidos.

O debate sobre a investigação fundamental tem-se essencialmente desenrolado até à data no âmbito da comunidade científica, sob a forma de uma reflexão sobre a necessidade de um "Fundo de Investigação Fundamental" e de um "Conselho Europeu de Investigação", mas já amadureceu suficientemente para ser colocado ao nível político. O Parlamento Europeu apontou, nesse sentido, na sua Resolução P5-TA-PROV (2003) 0495 de 18.11.2003, sobre a Comunicação da Comissão "Investir na investigação: um plano de ação para a Europa", a necessidade de se defender um apoio mais forte da política de investigação europeia à investigação fundamental, através da

criação de um "Conselho Europeu de Investigação"⁴¹.

Ainda que não exista uma definição rigorosa e unanimemente aceite sobre o que é a investigação fundamental, podemos, na prática, identificar e distinguir da restante investigação a que é desenvolvida sem relação direta com uma determinada aplicação e fundamentalmente com o objetivo de fazer avançar os conhecimentos.

No caso deste trabalho, procurámos, a partir da identificação de um problema, formular, como já referimos, duas questões, as quais obedeceram aos cinco critérios defendidos por Tuckman (2000:37), a saber: relação entre pelo menos duas variáveis; formulação clara e sem ambiguidade; formulação em forma de questão; testável por métodos empíricos; sem representar qualquer atitude moral ou ética.

As questões formuladas foram as seguintes:

- (i) Que tipo(s) de necessidade(s) na *praxis* diária dos professores / formadores / professores ensino noturno - Escola pode(m) ser satisfeita(s) pelo Tutor/Mediador;
- (ii) Como é que pode ser definido um novo perfil de Tutor, no sentido da melhoria da sua atividade, nas componentes letiva e relacional?

Assim, a procura de respostas às questões formuladas permitiu o enunciado de três objetivos essenciais:

- Identificar as principais dificuldades do Tutor/Mediador na sua *praxis* diária, nas componentes letiva e relacional;
- Analisar a comunicação e a interação Tutor/Mediador – tutorados, e entre estes;
- Contribuir para a definição do perfil do Tutor com desempenho em grupos heterogéneos.

A metodologia de investigação que nos pareceu mais adequada foi a que é habitualmente utilizada em “Investigação Descritiva - baseada na descrição dos aspetos significativos dos domínios - e/ou Prescritiva - uma vez que pode prescrever processos e aplicar normas e processos em determinadas circunstâncias específicas, o que nos

⁴¹ In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004DC0009:PT:HTML>, consultado em 17 de setembro, 2012).

parece ser o nosso caso - e, em particular, aquele que corresponde a uma das suas variantes principais, ou seja, o “Estudo de Caso”.

Nesta investigação, como já referimos, o universo dos tutorados não foi apenas constituído por alunos dentro do sistema educativo formal, mas também por formandos, e a Tutoria/Mediação privilegiou o ambiente presencial.

O objeto de estudo deste trabalho de estudo de caso é a Tutoria em contextos de ensino e aprendizagem diversificados, que integram a vivência de 10 profissionais:

- Professores (4)
- Mediadores (5)
- Professores ensino noturno-escola (1)

cuja experiência profissional abarca a educação e a formação profissional – foi nossa intenção primordial centrarmo-nos nas visões destes profissionais (os quais têm desenvolvido a sua atividade na região Centro de Portugal), tendo tido como parceiros as seguintes instituições: o IIEFP, a Santa Casa da Misericórdia de Pereira e a Escola Secundária José Loureiro Botas, Vieira de Leiria, com os seus alunos/formandos Tutorados.

O “estudo de caso” envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações (por vezes o número de casos pode reduzir-se a um caso, o que aqui não se verifica), dando-se grande importância, de acordo Boyd & Stasch (1985) à completa descrição e ao entendimento do relacionamento dos fatores de cada situação, não importando os números envolvidos. Assim, o estudo intensivo de um caso permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma, sendo as análises e inferências feitas por analogia de situações, respondendo principalmente às questões “porquê?” e “como?”. Por outro lado, Bell (1989) define o “estudo de caso” como um *termo guarda-chuva* para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Segundo Yin (1990), antes de mais é necessário definir-se claramente o problema a ser pesquisado, deixando claro que o uso deste tipo de investigação é a estratégia adequada para resolver este(s) problema(s), desenhando-se então a estrutura

de coleta de dados, bem como a apresentação das perguntas principais.

Pretendemos estudar, em profundidade, a “amostra alvo” selecionada, assumindo uma investigação de natureza empírica, com caráter particularista e não generalista, cujo *design* dependeu, essencialmente, dos objetivos do estudo, tendo por sua vez a metodologia da investigação dependido do *design* da mesma.

Dado o caráter exploratório deste estudo, poderá, eventualmente, ser possível haver condições para que, mais tarde, esta linha de investigação possa ser desenvolvida com um cunho mais generalista, alargando o estudo à dimensão do “universo alvo”, a nível nacional. Assim, os aspetos analíticos da investigação, sobretudo aqueles que decorrem da sua problematização, não podem ser desprezados, face à possibilidade de prosseguimento que pode ser dado à investigação, após a fase exploratória correspondente a este estudo.

Tratando-se de um estudo no qual não se testaram ou confirmaram hipóteses, mas sim onde se procurou a obtenção de respostas a questões investigativas, com uma abordagem científica do tipo indutivo, utilizando um processo de investigação exploratório, com caráter limitado e de resultados não generalizáveis a nível nacional, face à delimitação geográfica (região Centro de Portugal) e à dimensão da amostra utilizada, correspondente ao “universo inquirido” e não ao “universo alvo”, entendeu-se então que o *design* de investigação mais adequado aos objetivos científicos deste estudo seria o de um “Estudo de Caso”.

Tendo em conta estes aspetos e o facto de os objetivos em Investigação Educacional se situarem, essencialmente, ao nível da exploração, descrição, explicação, previsão e influência num contexto educacional, é fácil perceber que a utilização das metodologias quantitativa e qualitativa é a que melhor se adequa aos objetivos desta investigação em particular, contribuindo para a manutenção da sua coerência e consistência.

Assim, à luz dos paradigmas de investigação subjacentes, entendeu-se que, neste estudo, a metodologia mais adequada seria a metodologia de investigação mista, com recurso a técnicas de investigação quantitativa e a técnicas de investigação qualitativa,

com alguma ênfase na metodologia quantitativa, sobretudo pelo “esforço” desta última na quantificação de muitos aspetos de natureza essencialmente qualitativa, com recurso a técnicas de investigação quantitativa, de modo a minimizar a subjetividade que muitas vezes caracteriza alguns estudos onde as variáveis de investigação são, maioritariamente, qualitativas.

Estes aspetos, conjugados com a tipologia da investigação, sugerem a utilização de técnicas de análise de dados que sejam as mais adequadas a cada um dos tipos de dados, nomeadamente a estatística descritiva para dados quantitativos e a análise de conteúdo para dados qualitativos.

4.1.1 Etapas e procedimentos do estudo

A tentativa de delimitação da noção de investigação fundamental tem sido objeto de múltiplas definições, tendo-se, no entanto, adotando como ponto de referência (i) a sua finalidade - investigação desenvolvida exclusivamente com o objetivo de permitir o avanço dos conhecimentos; (ii), o seu distanciamento em relação às aplicações - investigação sobre os aspetos fundamentais dos fenómenos; e (iii) o horizonte temporal em que se situa - investigação numa perspetiva de longo prazo.

Assim, privilegiámos, numa primeira fase, um instrumento de recolha de dados (entrevista aos Tutores/Mediadores) que nos permitiu identificar as principais componentes da sua *praxis* diária, bem como identificar as principais dificuldades destes na sua relação com os múltiplos elementos que compõem a comunidade educativa, para que, depois, pudéssemos, o mais fundamentadamente possível, intervir, propondo uma definição do perfil do Tutor com desempenho em grupos heterogéneos.

Ainda segundo Yin (1994), esta abordagem adapta-se à investigação em educação, na medida em que o investigador, confrontado com situações de tal forma complexas que dificultam a identificação das variáveis consideradas importantes, procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, tentando encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, a fim de descrever ou analisar o fenómeno ao

qual acede diretamente, de uma forma profunda e global, apreendendo a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Preferimos, neste trabalho, optar por uma metodologia qualitativa, uma vez que estudámos sobretudo processos cognitivos, reconhecendo a importância dos processos (mecanismos) do pensamento (Fernandes, 1991) e recorrendo a observações dos sujeitos envolvidos na investigação, registando também o que dizem da sua forma de pensar.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o questionário e a entrevista, ambos realizados em ambiente virtual, como já referimos sobretudo por razões de economia de tempo e de recursos materiais. Elaborámos o guião para o questionário e para a entrevista de uma forma semiestruturada (a fim de ser possível alguma liberdade na introdução de outras variáveis) com base na informação recolhida na bibliografia referente às potencialidades e dificuldades da Tutoria.

A realização de questionários e de entrevistas individuais, quer aos Tutores/Mediadores, quer aos responsáveis pelas respetivas Instituições nas quais estes desenvolvem a sua ação, procurou permitir o cumprimento do objetivo de identificar as principais componentes da praxis diária, quer do Tutor/Mediador, quer dos Tutorados, bem como a identificação das principais dificuldades na relação entre os múltiplos elementos que compõem a comunidade educativa.

Numa fase inicial, desenvolvemos contactos com vista à obtenção de uma parceria do IEFP/Centro, nas seguintes vertentes:

1. autorização para trabalhar com os Mediadores (Tutores), durante o tempo estipulado;
2. cedência de facilidade na obtenção de alguns recursos do IEFP (manuais; informação online eventualmente acessível só internamente e que pudesse ser disponibilizada; outros);
3. ajuda logística no apoio a uma hipotética candidatura de Bolsa ou de Apoio Comunitário específico, a qual não se concretizou;
4. eventual certificação do projeto e para todos os que nele participassem.

5. obtenção de outras parcerias, desta feita com a Santa Casa da Misericórdia de Pereira, bem como com a Escola Secundária José Loureiro Botas, Vieira de Leiria, para a:

6. autorização para trabalhar com os Mediadores (Tutores) e com os professores (Tutores), durante o tempo estipulado;

7. cedência de facilidade na obtenção de alguns recursos;

8. eventual certificação do projeto e para todos os que nele participassem.

Realizámos depois uma pesquisa bibliográfica de trabalhos que versavam o mesmo tema e de alguns instrumentos de recolha já utilizados.

Foi então elaborado o guião para a entrevista semiestruturada a realizar numa primeira fase e marcadas as mesmas com cada um dos Tutores/Mediadores, para que, de seguida, realizássemos o tratamento dos dados qualitativos recolhidos através destes instrumentos.

Posteriormente, acertámos as datas e os horários nos quais interagimos, bem como os procedimentos e as orientações a seguir no trabalho assíncrono.

A primeira fase do tratamento de dados teve como procedimento determinar as unidades de análise para as entrevistas e os questionários; procedemos de seguida à análise dos dados recolhidos, através da utilização do programa informático SPSS.

Quanto à observação, analisámos dados sobretudo qualitativos, relativos aos tipos de problema nas componentes letiva (correção, comentário e ensino) e relacional (aconselhamento, encorajamento e avaliação), bem como às propostas de apoio – resolução dos problemas concretos detetados; uma vez que a análise qualitativa não parte de unidades fixas pré-determinadas, o tratamento de dados tem procedimentos próprios, ou seja, registámos a interdependência entre dados empíricos e processos intelectuais de teorização (Aires, 2008).

(página intencionalmente deixada em branco)

5. Apresentação e Análise dos Resultados

(página intencionalmente deixada em branco)

5.1 Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos no Questionário

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, como já referimos, o questionário, aplicado a 10 profissionais (Professores Tutores/Formadores Mediadores), bem como uma entrevista aos 4 responsáveis pelas Instituições nas quais os inquiridos desenvolvem atualmente a sua ação. Quer o questionário quer a entrevista se realizaram em ambiente virtual, por razões de economia de tempo e de recursos materiais, sobretudo.

O guião, quer para os questionários, quer para as entrevistas semiestruturadas (a fim de ser possível alguma liberdade na introdução de outras variáveis) foi elaborado com base na informação recolhida na bibliografia referente às potencialidades e dificuldades da Tutoria, e posteriormente testado por três Tutores/Mediadores com vasta experiência nesta área, os quais propuseram algumas alterações de pormenor, as quais foram aceites e constam das respetivas versões finais dos documentos de trabalho.

Os formulários do questionário foram enviados via email aos Tutores/Mediadores, conforme tabela seguinte:

Tabela 1
Inquiridos e respetiva função - Questionário

Distrito	Instituição/Escola	Função				Total	
		Mediador		Tutor		N	%
		N	%	N	%		
Leiria	EB 2,3/Sec	2	20,00	5	50,00	7	70,00
Coimbra	Núcleo Formação	2	20,00	0	0,00	2	20,00
Coimbra	Centro Formação	1	10,00	0	0,00	1	10,00
Totais		5	50,00	5	50,00	10	100,00

A fim de aferirmos a validade do conceito, procedemos então ao estabelecimento de definições conceituais e operacionais dos principais termos e variáveis do estudo, para que soubéssemos exatamente o que se iria estudar, ou seja, identificar as principais componentes da praxis diária, quer do Tutor, quer dos tutorados, bem como uma clara identificação das principais dificuldades na relação entre os múltiplos elementos que compõem a comunidade educativa.

Procurámos estabelecer o relacionamento causal que explique que determinadas condições (causas) levam a outras situações (efeitos), e para isso formulámos um Questionário, o qual constava de um total de 55 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:

- I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (17 questões);
- II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor (20 questões);
- III – As dificuldades na prática da Tutoria/Mediação (13 questões);
- IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/Mediação (5 Questões).

No que diz respeito ao Grupo I de questões, “Caracterização da diversidade de contextos educativos”, começámos por perceber que qual o nome do Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce Tutoria/Mediação, sendo que: quatro dos inquiridos são Tutores numa Escola Básica 2,3/Secundária; três são Mediadores numa Escola Básica 2,3/Secundária; dois são Mediadores em Instituições Formadoras; um é Mediador num Centro de Formação.

Esta seleção visou um conhecimento o mais alargado possível da qualidade das interações na Tutoria em contextos de ensino e aprendizagem diversificados, para que o objeto de estudo (recordemos: a atividade do Tutor/Mediador, abrangendo um leque muito vasto - e cada vez maior - de funções e atividades, construído na prática concreta de cada situação pedagógica, de acordo com as características de cada aluno/formando

tutorado e do meio ambiente em que esse processo se desenvolve), nos permitisse perceber quais são as características necessárias, os papéis/funções, competências e áreas de intervenção do Tutor, bem como as dificuldades sentidas e registadas na prática da Tutoria destes 10 profissionais, cuja experiência profissional abarca a Educação e a Formação profissional.

Uma vez que foi nossa intenção centrarmo-nos na análise das interações destes profissionais com os seus alunos/formandos Tutorados, perguntámos de seguida se o Estabelecimento de Ensino no qual exercem Tutoria/mediação pertence a um Agrupamento de Escolas/Estrutura Organizacional (cf. Tabela 2), sendo que a resposta parece indicar que, neste momento, em Portugal, a “Nova escola”⁴² começa, de facto, a contribuir para uma reorganização efetiva da Escola.

Com efeito, foi este um Programa governamental que propôs a criação de Centros Escolares com instalações de qualidade, sendo a Escola destinada a todos os alunos, os quais devem obter bons resultados; para tal, garante a educação pré-escolar às crianças de 5 anos de idade; promove o Ensino profissional (através da integração, a partir de 2005, dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, tendo passado estas a funcionar a par da restante oferta formativa do sistema de ensino), a fim de tentar contribuir para o aumento das taxas de escolarização no secundário - o número de jovens que frequentam cursos profissionais aumentou 300%, dando assim resposta às recomendações de várias organizações internacionais. O objetivo é proporcionar uma oportunidade de conclusão do ensino secundário, garantindo a certificação escolar e profissional e permitindo combater o insucesso e o abandono escolar precoce.

Este Programa tem por meta a qualificação de mais de 650 mil jovens no ensino profissionalizante de dupla certificação, através da diversificação da oferta, como resposta às necessidades do mercado de trabalho.

No que diz respeito à oferta formativa para adultos, o objetivo é elevar a qualificação de base da população ativa, disponibilizando vários percursos formativos,

⁴² In <http://www.novaescola.min-edu.pt/np4/apresentacao>, consultado em 21 de julho, 2011.

pretendendo-se elevar, em mais dois anos e meio, o nível médio de qualificação dos portugueses em idade ativa e reduzir a saída precoce do sistema educativo e formativo. A intenção é aumentar a formação nas áreas profissionais emergentes e aferir os impactos das qualificações, medidos em empregabilidade e progresso na carreira profissional dos jovens e adultos.

Neste sentido, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação 2015, o qual visa melhorar as competências básicas dos portugueses, garantir que todos os jovens permaneçam no sistema de ensino até completarem a escolaridade obrigatória de 12 anos, e aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa.

Foram também estabelecidas Metas de Aprendizagem para cada disciplina ou área disciplinar de todos os anos e lançada a Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional.

Tabela 2: Tutores/Mediadores a exercer funções em Escolas/Instituições agrupadas

Instituição agrupada	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
	8	80,0	2	20,0	10	100,0

Do total dos 10 inquiridos, metade (50%) exerce as funções de docente/formador há 15 anos ou mais (cf. Tabela 3), o que nos parece importante, na medida em que são profissionais que já viveram várias reformas e tentativas de reforma do Ensino em Portugal, estando portanto aptos a aquilatar a necessidade das suas funções enquanto Tutor/Mediador, num quadro de crescente exigência pessoal e profissional.

Tabela 3: Antiguidade no exercício da docência

Anos de serviço completos como docente/formador	N	%
< 5	2	20,00
5 – 10	3	30,00
10 – 15	0	0,00
15 – 20	3	30,00
> 20	2	20,00
Totais	10	100,00

Esta análise parece-nos tanto mais válida quando observamos que 60% dos inquiridos exerce funções de Tutoria/Mediação *há mais de 3 anos* (cf. Tabela 4) aferindo a qualidade dos inquiridos, tanto mais que, sendo esta função normalmente atribuída pela Direção das Escolas, se percebe que, tendo em vista a melhoria dos resultados, se procura escolher profissionais que cumpram efetivamente os objetivos traçados pelo respetivo Projeto Educativo.

Tabela 4: Antiguidade no exercício da Tutoria/mediação

Anos de serviço completos como Tutor/Mediador em dezembro	N	%
< 3	4	40,00
3 – 6	3	30,00
> 6	3	30,00
Totais	10	100,00

De seguida, procurámos saber quantos anos de colocação completos no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição os inquiridos tinham (cf. Tabela 5), sendo que 70% têm 3 ou mais anos, garantindo-nos assim a estabilidade profissional necessária para uma sólida aferição dos resultados obtidos.

Tabela 5: Antiguidade no exercício da Tutoria/mediação no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição

Anos de serviço completos como Tutor/Mediador em 31/12/ no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição	N	%
< 3	3	30,00
3 – 6	3	30,00
> 6	4	40,00
Totais	10	100,00

A tabela seguinte revela a idade dos atuais alunos/formandos tutorados pelos inquiridos, sendo possível constatar que a maioria dos formandos tutorados (31,40%) tem mais de 30 anos e a maioria dos alunos tutorados (6 em 8 – 75%) tem menos de 15 anos.

Tabela 6: Idade dos alunos/formandos Tutorados

Idade dos alunos/formandos Tutorados (Grupos etários)	Função				Total	
	Tutor		Mediador		N	%
	N	%	N	%		
< 15	6	8,60	11	15,70	17	24,30
15 – 20	2	2,90	18	25,70	20	28,60
20 – 30	0	0,00	11	15,70	11	15,70
> 30	0	0,00	22	31,40	22	31,40
Totais	8	11,50	62	88,50	70	100,00

Perguntámos de seguida com que tutorados (alunos/formandos) preferem os inquiridos trabalhar, sendo que se registou uma dispersão de preferências (cf. Tabela 7), uma vez que 40% dos inquiridos prefere trabalhar com tutorados com menos de 15 anos de idade, mas 20% manifesta preferência por tutorados com mais de 30 anos de idade, e 30% respondeu que é indiferente. Analisando qualitativamente as respostas, verificamos que são os formadores que preferem trabalhar com adultos, talvez por uma questão de

hábito ou de prática.

Tabela 7: Preferência de trabalho por grupos etários na Tutoria/Mediação

Preferência de idade dos Tutorados (Grupos etários)	Função				Total	
	Mediador		Tutor		N	%
	N	%	N	%		
< 15	1	10,00	3	30,00	4	40,00
15 – 20	1	10,00	0	0,00	1	10,00
20 – 30	0	0,00	0	0,00	0	0,00
> 30	2	20,00	0	0,00	2	20,00
Indiferente	1	10,00	2	20,00	3	30,00
Totais	5	50,00	5	50,00	10	100,00

Em relação à preferência relativamente ao número de tutorados/turma/hora (cf. Tabela 8), verifica-se que 50% dos inquiridos revela gostar mais de trabalhar em pequeno grupo (entre 1 e 3), se bem que 40% prefira trabalhar individualmente. Também aqui procurámos analisar qualitativamente as respostas, sendo que são os formadores que preferem exercer a sua prática em pequeno grupo, talvez porque lidam com um público adulto, o qual, sem dispensar a individualidade, valoriza também a partilha de experiências de vida.

Tabela 8: Preferência na quantidade de Tutorados/hora

Preferência na quantidade de Tutorados/hora	Função				Total	
	Mediador		Tutor			
	N	%	N	%	N	%
1	1	10,00	3	30,00	4	40,00
1 – 3	3	30,00	2	20,00	5	50,00
> 3	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Indiferente	1	10,00	0	0,00	1	10,00
Totais	5	50,00	5	50,00	10	100,00

Relativamente ao tempo disponibilizado semanalmente para o exercício da Tutoria/mediação (cf. Tabela 9), verificamos que 70% dos inquiridos dispõe de 45 minutos, se bem que, em certos casos, esse tempo esteja ao critério do Tutor/Mediador, o que nos parece de assinalar, dado que parece indiciar um voto de confiança em todos os intervenientes do processo.

*Tabela 9
Tempo semanal para o exercício da Tutoria/Mediação*

Tempo semanal de que dispõe para o exercício da Tutoria/Mediação	Função				Total	
	Mediador		Tutor			
	N	%	N	%	N	%
45 minutos	2	20,00	5	50,00	7	70,00
1 hora	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Livre	3	30,00	0	0,00	3	30,00
Totais	5	50,00	5	50,00	10	100,00

Quanto à utilização de instalações próprias para o exercício desta atividade (cf. Tabela 10), é de salientar que os nossos inquiridos se dividem quanto a esta matéria: 50% dos inquiridos revelou não as ter, enquanto os restantes 50% delas usufrui.

Tabela 10: Utilização de instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação

Utiliza instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação	Função				Total	
	Mediador		Tutor			
	N	%	N	%	N	%
Sim	3	30,00	2	20,00	5	50,00
Não	2	20,00	3	30,00	5	50,00
Totais	5	50,00	5	50,00	10	100,00

A questão seguinte deveria ser respondida unicamente caso se tivesse dito “sim” na pergunta anterior, uma vez que solicitava uma avaliação às instalações específicas nas quais se exerce Tutoria/Mediação, e todos aqueles revelaram que consideram apenas “adequadas” as instalações que utilizam, o que nos parece significativo, uma vez que indicia a necessidade de se cuidar melhor este aspeto tão importante.

Tabela 11: Utilização de instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação

Utiliza instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação	Função				Total	
	Mediador		Tutor			
	N	%	N	%	N	%
Muito adequadas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Adequadas	3	60,00	2	40,00	5	100,00
Nada adequadas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Totais	3	60,00	2	40,00	5	100,00

Quisemos saber de seguida acerca da autonomia dos Tutorados relativamente ao seu percurso escolar (cf. Tabela 12), sendo de salientar que 60% não são encarregados de educação de si próprios, o que indica uma dependência relativamente a um ou mais adultos.

Tabela 12: Percentagem de tutorados que são os respetivos Encarregados de Educação

Os seus atuais Tutorados são os respetivos Encarregados de Educação	N	%
A maior parte	3	30,00
A menor parte	6	60,00
Igual	1	10,00
Totais	10	100,00

No que diz respeito ao nível de responsabilidade dos tutorados (cf. Tabela 13), 70% dos inquiridos revelou que, na sua opinião, é indiferente que aqueles sejam ou não os respetivos encarregados de educação, o que nos parece significativo, uma vez que tal parece revelar um certo afastamento dos adultos face ao percurso escolar dos seus educandos, em geral, afinal um aspeto tantas vezes apontado quando se tentam perceber as principais dificuldades na relação entre a Escola e a comunidade.

Tabela 13: Nível de responsabilidade dos tutorados que são/não são os respetivos Encarregados de Educação

Quanto à sua escolaridade, são mais responsáveis os tutorados	N	%
Que são os respetivos Encarregados de Educação	1	10,00
Que não são os respetivos Encarregados de Educação	2	20,00
Indiferente	7	70,00
Totais	10	100,00

Em relação ao agregado familiar dos tutorados/mediados (cf. Quadro I), verificamos que os tutorados vivem sobretudo com os pais/encarregados de educação, enquanto os mediados vivem normalmente com as famílias que foram constituindo, o que é perfeitamente compreensível atendendo à diferente faixa etária de uns e de outros.

Quadro I: Agregado familiar dos tutorados

Com quem vive Função	Ambos os pais	Um dos pais	Familiar/ Responsável/ Instituição	Sozinho	Outra Situação	Total
Tutor	8	3	-	-	-	11
Mediador	22	10	2	-	25	59
Totais	30	13	2	-	25	70

Finalmente, no que diz respeito a este Grupo I de questões, tentámos perceber qual a percentagem de tutorados que está a ter a sua primeira experiência neste domínio (cf. Tabela 14), verificando-se que esta é claramente minoritária (30%), o que pressupõe que a Tutoria/Mediação tem sido utilizada nos últimos anos como uma das possibilidades da oferta educativa/formativa, com um sentido de continuidade na vida escolar/formativa dos portugueses cujas equipas educativas/formativas assim julgam necessário.

Tabela 14: Percentagem de tutorados que está a ter a sua primeira experiência neste domínio

Tutorados	N	%
A maior parte	5	50,00
A menor parte	3	30,00
Igual	2	20,00
Totais	10	100,00

Quanto ao Grupo II de questões, “As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor”, começámos por solicitar aos inquiridos que indicassem três características que um Tutor/Mediador deve ter (cf. Quadro II), tendo-se verificado uma muito grande diversidade de opiniões, se bem que a “Comunicação” tivesse reunido 40% das preferências.

Como esta era uma pergunta aberta (bem como as duas seguintes), e, como tal, passível de uma ampla gama de indicações, o que se verificou, é de assinalar o fato de, nas segunda (cf. Quadro II-A) e terceira escolhas (cf. Quadro II-B) que a seguir se apresentam, mais nenhuma opinião ter recolhido mais de uma preferência – este facto parece-nos indiciar a complexidade de que se reveste a ação do Tutor/Mediador, bem como a dificuldade em delimitar as características que este deve ter.

Quadro II: As características que o Tutor/Mediador deve ter

Características		
1ª escolha	N	%
Comunicação	4	40,00
Consciência	1	10,00
Disponibilidade	1	10,00
Audição	1	10,00
Credibilidade	1	10,00
Competência	1	10,00
Perspicácia	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro II-A: As características que o Tutor/Mediador deve ter

Características		
2ª escolha	N	%
Não-juízo	1	10,00
Sensibilidade	1	10,00
Mediação	1	10,00
Exigência	1	10,00
Formação	1	10,00
Paciência	1	10,00
Sensatez	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Rigor	1	10,00
Credibilidade	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro II-B: As características que o Tutor/Mediador deve ter

Características		
3ª escolha	N	%
Disponibilidade	1	10,00
Diálogo	1	10,00
Orientação	1	10,00
Acessibilidade	1	10,00
Paciência	1	10,00
Ponderação	1	10,00
Empatia	1	10,00
Persistência	1	10,00
Liderança	1	10,00
Observação	1	10,00
Total	10	100,00

No entanto, saliente-se que quando solicitámos que nos indicassem três características que um Tutor não deve ter (cf. Quadro III), as respostas ainda foram mais díspares, sendo que o “Autoritarismo” foi apontado duas vezes (20%) numa 1ª escolha, bem como a “Inacessibilidade” e a “Intolerância”, mas estas numa 3ª escolha.

Quadro III: As características que o Tutor/Mediador não deve ter

Características		
1ª escolha	N	%
Autoritarismo	2	20,00
Indisponibilidade	1	10,00
Parcialidade	1	10,00
Inflexibilidade	1	10,00
Arrogância	1	10,00
Falta de diálogo	1	10,00
Juíz	1	10,00
Despreocupação	1	10,00
Falta de tempo/vontade	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro III-A: As características que o Tutor/Mediador não deve ter

Características		
2ª escolha	N	%
Juiz	1	10,00
Falta de bom senso	1	10,00
Inflexibilidade	1	10,00
Insensibilidade	1	10,00
Pouca exigência	1	10,00
Prepotência	1	10,00
Impulsividade	1	10,00
Indisponibilidade	1	10,00
Displicência	1	10,00
Impaciência	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro III-B: As características que o Tutor/Mediador não deve ter

Características		
3ª escolha	N	%
Inacessibilidade	2	20,00
Intolerância	2	20,00
Conflituosidade	1	10,00
Ausência	1	10,00
Espírito depreciativo	1	10,00
Desatenção	1	10,00
Falta de requisitos	1	10,00
Não sabe/não respondeu	1	10,00
Total	10	100,00

Indicámos de seguida as seguintes doze características possíveis de um Tutor (“*Entusiasta*”, “*Acessível*”, “*Sensível*”, “*Consciente*”, “*Discreto*”, “*Pronto a aprender*”, “*Não-juíz*”, “*Paciente*”, “*Com expectativas positivas*”, “*Amável*”, “*Tolerante*”, “*Compreensivo*”), pedindo que nos fossem indicadas as três que mais facilmente os inquiridos desempenham (cf. Quadro IV), em ambiente de Tutoria/mediação, sendo de salientar o facto de a *acessibilidade* ter sido nomeada nove vezes (90%), 60% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha, bem como a *compreensão*, referida sete vezes (70%), 10% como 1ª escolha, 50% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha.

Quadro IV: As características do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

Características		
1ª escolha	N	%
Acessível	6	60,00
Paciente	2	20,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Compreensivo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro IV-A: As características do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Compreensivo	5	50,00
Acessível	2	20,00
Consciente	1	10,00
Não-juíz	1	10,00
Amável	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro IV-B: As características do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Consciente	2	20,00
Acessível	1	10,00
Sensível	1	10,00
Pronto a aprender	1	10,00
Paciente	1	10,00
Compreensivo	1	10,00
Tolerante	1	10,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Não-juíz	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas doze características possíveis de um Tutor, solicitámos de seguida a indicação das três que mais dificilmente os inquiridos desempenham, em ambiente de Tutoria/mediação, tendo-se verificado que se torna particularmente difícil ser “*Entusiasta*” (60%), 30% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha, bem como “*Não-juiz*” (60%), referido seis vezes (60%), 30% como 1ª escolha e 30% como 3ª escolha, e ter “*expectativas positivas*” (50%), assumido 10% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha.

Quadro V: As características do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Entusiasta	3	30,00
Não-juiz	3	30,00
Paciente	1	10,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Amável	1	10,00
Sensível	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro V-A: As características do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Discreto	3	30,00
Com expectativas positivas	3	30,00
Sensível	2	20,00
Entusiasta	1	10,00
Tolerante	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro V-B: As características do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Não-juiz	3	30,00
Entusiasta	2	20,00
Paciente	2	20,00
Sensível	1	10,00
Discreto	1	10,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Total	10	100,00

Ainda tendo em conta as mesmas doze características possíveis de um Tutor, foi pedido que lhes fosse atribuída uma ordem de importância, sendo que o ser *acessível* foi referida sete vezes (70%), 40% como 1ª escolha e 30% como 2ª escolha, bem como o *não-juízo*, referido quatro vezes (40%), 10% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha.

Quadro VI: As características do Tutor/Mediador por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Acessível	4	40,00
Consciente	2	20,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Entusiasta	1	10,00
Amável	1	10,00
Paciente	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro VI-A: As características do Tutor/Mediador por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Acessível	3	30,00
Tolerante	2	20,00
Compreensivo	2	20,00
Não.juiz	1	10,00
Paciente	1	10,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Total	10	100,00

<i>Quadro VI-B</i>		
<i>As características do Tutor/Mediador por ordem de importância</i>		
3ª escolha	N	%
Não-juiz	3	30,00
Entusiasta	2	20,00
Paciente	2	20,00
Sensível	1	10,00
Discreto	1	10,00
Com expectativas positivas	1	10,00
Total	10	100,00

Solicitámos depois aos inquiridos que indicassem três papéis/funções que um Tutor/Mediador deve ter (cf. Quadro VII), tendo-se verificado que a “*Orientação*” (40% como 1ª escolha e 10% como 2ª escolha) e o “*Conselho*” (30% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha) reuniram cada uma 50% das preferências.

Como esta era mais uma pergunta aberta (bem como as duas seguintes), e, de novo, passível de uma ampla gama de indicações, o que também se verificou, é de assinalar o facto de apenas o “*Ensino*” ter recolhido 40% de preferências (30% como 2ª escolha – cf. Quadro VII-A - e 10% como 3ª escolha – cf. Quadro VII-B), sendo que as demais opiniões foram bastante díspares – uma vez mais parecendo indiciar a complexidade de que se reveste a ação do Tutor/Mediador, também na delimitação dos seus papéis/funções.

Quadro VII: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador deve ter

1ª escolha	N	%
Orientação	4	40,00
Conselho	3	30,00
Desenvolvimento de métodos e de hábitos de trabalho	1	10,00
Amizade	1	10,00
Elo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro VII-A: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador deve ter

2ª escolha	N	%
Ensino	3	30,00
Amizade	2	20,00
Orientação	1	10,00
Conselho	1	10,00
Colaboração	1	10,00
Mediação de conflitos	1	10,00
Acompanhante do percurso pedagógico	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro VII-B: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador deve ter

3ª escolha	N	%
Modelo	2	20,00
Educação	2	20,00
Conselho	1	10,00
Ensino	1	10,00
Apoio	1	10,00
Acompanhante do Tutorado	1	10,00
Coaching	1	10,00
Elo	1	10,00
Total	10	100,00

Propusemos então a indicação de três papéis/funções que os nossos inquiridos considerassem que um Tutor não deve ter (cf. Quadro VIII), sendo de destacar, de novo, uma ampla gama de respostas, apenas tendo a “Defesa” recolhido 40% de indicações (20% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha).

Quadro VIII: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador não deve ter

1ª escolha	N	%
Aviso	2	20,00
Defesa	2	20,00
Não-educação	1	10,00
Amizade	1	10,00
Indiferença	1	10,00
Avaliação de comportamentos	1	10,00
Gestor do tempo do Tutorado	1	10,00
Policiamento	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro VIII-A: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador não deve ter

2ª escolha	N	%
Networking	1	10,00
Realização de trabalhos	1	10,00
Não-conselho	1	10,00
Defesa	1	10,00
Ocultação	1	10,00
Autoritarismo	1	10,00
Administração	1	10,00
Orientação pessoal	1	10,00
Formação	1	10,00
Juízo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro VIII-B: Os papéis/funções que o Tutor/Mediador não deve ter

3ª escolha	N	%
Orientação social	1	10,00
Defesa	1	10,00
Amizade	1	10,00
Inconsequência	1	10,00
Manipulação	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Não-ensino	1	10,00
Camaradagem	1	10,00
Informação	1	10,00
Não sabe/não respondeu		
Total	10	100,00

Para a resposta seguinte, indicámos os/as seguintes dez papéis/funções possíveis de um Tutor (“*Professor/Tutor*”, “*Coach*”, “*Amigo*”, “*Conselheiro*”, “*Fonte de informação*”, “*Educador*”, “*Avisador*”, “*Networker*”, “*Defensor*”, “*Modelo*”), pedindo que nos fossem indicadas os/as três que mais facilmente os inquiridos desempenham, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo de salientar o facto de o *aconselhamento* ter sido nomeado oito vezes (80%), 30% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha, bem como a *educação*, referida cinco vezes (50%), 10% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha, e o *professor/Tutor*, citado também cinco vezes (50%), 20% como 1ª escolha e 30% como 2ª escolha.

Quadro IX: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Conselheiro	3	30,00
Professor/Tutor	2	20,00
Amigo	2	20,00
Fonte de informação	1	10,00
Educador	1	10,00
Networker	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro IX-A: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Conselheiro	3	30,00
Professor/Tutor	3	30,00
Educador	2	20,00
Coach	1	10,00
Fonte de informação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro IX-B: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Coach	3	30,00
Conselheiro	2	20,00
Fonte de informação	2	20,00
Educador	2	20,00
Amigo	1	10,00
Total	10	100,00

Solicitámos então que, considerando os/as mesmos/as dez papéis/funções possíveis de um Tutor, nos indicassem os inquiridos os/as três que mais dificilmente desempenham em ambiente de Tutoria/mediação, sendo de destacar que é como *defensores* e *avisadores* que tal acontece (70%), 30% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha, mas ainda como *networkers* (50%), 20% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha.

Quadro X: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Defensor	3	30,00
Avisador	3	30,00
Networker	2	20,00
Modelo	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro X-A: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Networker	3	30,00
Avisador	2	20,00
Defensor	2	20,00
Coach	1	10,00
Amigo	1	10,00
Modelo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro X-B: Os papéis/funções do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Amigo	2	20,00
Avisador	2	20,00
Defensor	2	20,00
Professor/Tutor	1	10,00
Coach	1	10,00
Fonte de informação	1	10,00
Modelo	1	10,00
Total	10	100,00

Quanto à ordem de importância, considerando os/as mesmos dez papéis/funções possíveis de um Tutor, foi valorizado o papel/função de “*Conselheiro*” (60%), sendo 30% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha, “*Coach*” (60%), 20% como 2ª escolha e 40% como 3ª escolha, e “*Professor/Tutor*” (50%), 20% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha.

Quadro XI: Os papéis/funções do Tutor/Mediador por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Conselheiro	3	30,00
Professor/Tutor	2	20,00
Amigo	2	20,00
Fonte de informação	1	10,00
Networker	1	10,00
Modelo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XI-A: Os papéis/funções do Tutor/Mediador por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Professor/Tutor	2	20,00
Coach	2	20,00
Conselheiro	2	20,00
Fonte de informação	2	20,00
Educador	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XI-B: Os papéis/funções do Tutor/Mediador por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Coach	4	40,00
Educador	2	20,00
Fonte de informação	1	20,00
Conselheiro	1	10,00
Professor/Tutor	1	10,00
Amigo	1	10,00
Total	10	100,00

No que diz respeito à indicação de três competências que um Tutor deve ter (cf. Quadro XII) (uma vez mais esta era uma pergunta aberta - bem como as duas seguintes), de novo era possível obtermos uma ampla gama de indicações, mas, desta feita, tal não se verificou tão visivelmente, sendo de assinalar o facto de apenas o “*Ser ouvinte*” ter recolhido 70% de preferências (30% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha), bem como o “*Planeamento e cumprimento de objetivos*” (70%), 10% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 50% como 3ª escolha, sendo as demais opiniões díspares – uma outra vez parecendo confirmar a complexidade de que se reveste a ação do Tutor/Mediador, também na delimitação das suas competências.

Quadro XII: As competências que o Tutor/Mediador deve ter

1ª escolha	N	%
Ser ouvinte	3	30,00
Comunicação	2	20,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	1	10,00
Dar e receber	1	10,00
Ser questionador	1	10,00
Saber confrontar	1	10,00
Saber estar	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XII-A: As competências que o Tutor/Mediador deve ter

2ª escolha	N	%
Ser ouvinte	3	30,00
Dar e receber feedback	2	20,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	1	10,00
Comunicação	1	10,00
Responsabilidade	1	10,00
Assertividade	1	10,00
Orientação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XII-B: As competências que o Tutor/Mediador deve ter

3ª escolha	N	%
Planeamento e cumprimento de objetivos	5	50,00
Inteligência emocional	1	10,00
Comunicação	1	10,00
Saber ser exigente	1	10,00
Ser ouvinte	1	10,00
Coordenação de atividades transversais	1	10,00
Total	10	100,00

Quanto às competências que, na opinião dos inquiridos, um Tutor não deve ter, (Cf. Quadro XIII) destacamos uma grande diversidade de opiniões, não sendo possível encontrar qualquer denominador comum, bem como 20% de respostas “*não sabe/não respondeu*”.

Quadro XIII: As competências que o Tutor/Mediador não deve ter

1ª escolha	N	%
Não ser ouvinte	2	20,00
Verbalidade muito elaborada	1	10,00
Não saber agir	1	10,00
Autoritarismo	1	10,00
Envolvimento em discussões	1	10,00
Confrontação	1	10,00
Autoexaltação	1	10,00
Não sabe/não respondeu	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XIII-A: As competências que o Tutor/Mediador não deve ter

2ª escolha	N	%
Hermeticidade científica	1	10,00
Não saber aconselhar	1	10,00
Não assumir responsabilidades	1	10,00
Ser influenciável	1	10,00
Não saber comunicar	1	10,00
Manter distância face aos Tutorados	1	10,00
Confrontação e dúvida	1	10,00
Policiamento	1	10,00
Não sabe/não respondeu	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XIII-B: As competências que o Tutor/Mediador não deve ter

3ª escolha	N	%
Rigidez pessoal	1	10,00
Não explicar matérias	1	10,00
Não criar sinergias	1	10,00
Não planear	1	10,00
Ser desorganizado	1	10,00
Indisponibilidade	1	10,00
Falta de criatividade	1	10,00
Denúncia	1	10,00
Não sabe/não respondeu	2	20,00
Total	10	100,00

Indicámos então sete competências possíveis de um Tutor (“*de inteligência emocional*”, “*de ouvinte*”, “*de comunicação não-verbal*”, “*de questionário*”, “*de dar e receber feedback*”, “*de planeamento e cumprimento de objetivos*”, “*de confrontação*”), solicitando que nos fossem indicadas as três que mais facilmente os inquiridos desempenham em ambiente de Tutoria/Mediação, tendo-se constatado que o mais fácil é

dar e receber *feedback* (80%), 10% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 60% como 3ª escolha, mas também *ser ouvinte* (80%), 30% como 1ª escolha e 50% como 2ª escolha, e ainda demonstrar *inteligência emocional* (60%), 30% como 1ª escolha e 30% como 3ª escolha.

Quadro XIV: As competências do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Inteligência emocional	3	30,00
Ser ouvinte	3	30,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	2	20,00
Questionário	1	10,00
Dar e receber feedback	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XIV-A: As competências do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Ser ouvinte	5	50,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	3	30,00
Dar e receber feedback	1	10,00
Confrontação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XIV-B: As competências do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Dar e receber feedback	6	60,00
Inteligência emocional	3	30,00
Comunicação não-verbal	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando então as mesmas sete possíveis competências de um Tutor, pedimos que nos fossem indicadas as três que mais dificilmente são desempenhadas em ambiente de Tutoria/mediação (cf. Quadro XV), tendo-se constatado que a mais difícil é a do “*Questionário*” (90%), 20% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha e 40% como 3ª escolha, mas também a “*Confrontação*” (80%), 40% como 1ª e 2ª escolhas, e a “*Comunicação não-verbal*” (70%), 30% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha.

Quadro XV: As competências do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Confrontação	4	40,00
Comunicação não-verbal	3	30,00
Questionário	2	20,00
Inteligência emocional	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XV-A: As competências do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Confrontação	4	40,00
Questionário	3	30,00
Comunicação não-verbal	2	20,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XV-B: As competências do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Questionário	4	40,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	2	20,00
Comunicação não-verbal	2	20,00
Inteligência emocional	1	10,00
Dar e receber feedback	1	10,00
Total	10	100,00

Foi depois pedido que se atribuísse uma ordem de importância às mesmas sete competências possíveis de um Tutor, tendo-se verificado que a mais importante é (cf. Quadro XVI) a “*Confrontação*” (40%):

Quadro XVI: As competências do Tutor/Mediador por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Confrontação	4	40,00
Comunicação não-verbal	3	30,00
Questionário	2	20,00
Inteligência emocional	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XVI-A: As competências do Tutor/Mediador por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Confrontação	4	40,00
Questionário	3	30,00
Comunicação não-verbal	2	20,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XVI-B: As competências do Tutor/Mediador por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Questionário	4	40,00
Planeamento e cumprimento de objetivos	2	20,00
Comunicação não-verbal	2	20,00
Inteligência emocional	1	10,00
Dar e receber feedback	1	10,00
Total	10	100,00

Solicitámos de seguida (três perguntas abertas), que primeiro nos fossem indicadas as três áreas nas quais um Tutor deve intervir (cf. Quadro XVII), tendo-se verificado que elas são a “*Integração social*” (50%), 20% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha, a “*Autoestima*” (50%), 30% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha, mas também o “*Apoio académico*” (40% como 1ª escolha), e os “*Hábitos/métodos de trabalho*” (40%), 20% como 1ª e 2ª escolhas.

Quadro XVII: As áreas nas quais o Tutor/Mediador deve intervir

1ª escolha	N	%
Apoio académico	4	40,00
Autoestima	3	30,00
Hábitos/métodos trabalho	2	20,00
Mudança de atitudes	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XVII-A: As áreas nas quais o Tutor/Mediador deve intervir

2ª escolha	N	%
Autoestima	2	20,00
Hábitos/métodos trabalho	2	20,00
Integração social	2	20,00
Direitos e deveres	1	10,00
Sentido de responsabilidade	1	10,00
Comportamentos em grupo	1	10,00
Cooperação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XVII-B: As áreas nas quais o Tutor/Mediador deve intervir

3ª escolha	N	%
Integração social	3	30,00
Relações interpessoais	2	20,00
Direitos e deveres	2	20,00
Comportamentos de risco	1	10,00
Motivação	1	10,00
Iniciativa	1	10,00
Total	10	100,00

Quanto às áreas nas quais um Tutor não deve intervir (cf. Quadro XVIII), verificámos que elas são sobretudo a “*Vida privada*” (60%), 40% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha, mas neste aspeto constatámos também que por onze vezes os inquiridos disseram *não saber/não responder*, o que nos parece significativo, uma vez que pressupõe estarmos em presença de uma área muito sensível da relação que os Tutores/Mediadores querem desenvolver com os seus Tutorados/mediados.

Quadro XVIII: As áreas nas quais o Tutor/Mediador não deve intervir

1ª escolha	N	%
Vida privada	4	40,00
Trabalho em equipa	1	10,00
Relações familiares	1	10,00
Relações interpessoais	1	10,00
Trabalho individual	1	10,00
Não sabe/não respondeu	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XVIII-A: As áreas nas quais o Tutor/Mediador não deve intervir

2ª escolha	N	%
Vida privada	2	20,00
Comportamentos de risco	1	10,00
Ensino de outras disciplinas	1	10,00
Área emocional	1	10,00
Metodologia dos outros docentes	1	10,00
Não sabe/não respondeu	4	40,00
Total	10	100,00

Quadro XVIII-B: As áreas nas quais o Tutor/Mediador não deve intervir

3ª escolha	N	%
Desacreditação da Escola	1	10,00
Relacionamentos	1	10,00
Dificuldades de aprendizagem	1	10,00
Conformismo	1	10,00
Orientação sexual	1	10,00
Não sabe/não respondeu	5	50,00
Total	10	100,00

Propusemos então a consideração de onze áreas de intervenção possíveis de um Tutor (cf. Quadro XIX), (“Autoestima/desenvolvimento afetivo”, “Iniciativa”, “Capacidade de decisão”, “Sentido de pertinência”, “Relações interpessoais”, “Integração”, “Tolerância”, “Trabalho em equipa”, “Direitos e deveres”, “Comportamentos de risco”, “Apoio académico: hábitos de trabalho e de estudo/problemas de aprendizagem”), pedindo que nos fossem indicadas as três que mais facilmente são desempenhas em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais fácil, para os inquiridos, o “Apoio académico” (90%), 50% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha, mas também os “Direitos e deveres” (60%), 50% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha, e ainda a “Autoestima/desenvolvimento afetivo” (50%), 20% como 1ª e 3ª escolhas, 10% como 2ª escolha.

Quadro XIX: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Apoio académico	5	50,00
Autoestima/desenvolvimento afetivo	2	20,00
Relações interpessoais	1	10,00
Integração	1	10,00
Comportamentos de risco	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XIX-A: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

2ª escolha	N	%
Direitos e deveres	5	50,00
Autoestima/desenvolvimento afetivo	1	10,00
Relações interpessoais	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Trabalho em equipa	1	10,00
Apoio académico	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XIX-B: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais facilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Apoio académico	3	30,00
Autoestima/desenvolvimento afetivo	2	20,00
Iniciativa	1	10,00
Relações interpessoais	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Direitos e deveres	1	10,00
Capacidade de decisão	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas onze áreas de intervenção possíveis de um Tutor, pedimos então que nos fossem indicadas as que mais dificilmente são desempenhadas em ambiente de Tutoria/mediação, (cf. Quadro XX), sendo os “*Comportamentos de risco*” (70% - 50% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha) claramente a mais difícil, seguido pela “*Capacidade de decisão*” (50% - 10% como 1ª escolha e 40% como 3ª escolha).

Quadro XX:
As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

1ª escolha	N	%
Comportamentos de risco	5	50,00
Tolerância	2	20,00
Capacidade de decisão	1	10,00
Sentido de pertinência	1	10,00
Trabalho em equipa	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XX-A: *As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha*

2ª escolha	N	%
Integração	3	30,00
Iniciativa	2	20,00
Sentido de pertinência	2	20,00
Comportamentos de risco	2	20,00
Relações interpessoais	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XX-B: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador que mais dificilmente desempenha

3ª escolha	N	%
Capacidade de decisão	4	40,00
Trabalho em equipa	2	20,00
Autoestima/desenvolvimento afetivo	1	10,00
Sentido de pertinência	1	10,00
Integração	1	10,00
Apoio académico	1	10,00
Total	10	100,00

Quando convidados a atribuir uma ordem de importância, considerando as mesmas onze áreas de intervenção possíveis de um Tutor (cf. Quadro XXI), constatámos que as mais importantes são o “*Apoio académico/desenvolvimento afetivo*” (50% - 30% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha) e os “*Direitos e deveres*” (50% - 30% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha), mas também o “*Trabalho em equipa*” (40% como 3ª escolha) e a “*Autoestima/desenvolvimento afetivo*” (40% - 30% como 1ª escolha e 10% como 3ª escolha).

Quadro XXI: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Autoestima/desenvolvimento afetivo	3	30,00
Apoio académico	3	30,00
Relações interpessoais	1	10,00
Integração	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Comportamentos de risco	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXI-A: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Direitos e deveres	3	30,00
Relações interpessoais	2	20,00
Integração	2	20,00
Apoio académico	2	20,00
Sentido de pertinência	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXI-B: As áreas de intervenção do Tutor/Mediador por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Trabalho em equipa	4	40,00
Direitos e deveres	2	20,00
Autoestima/desenvolvimento afetivo	1	10,00
Iniciativa	1	10,00
Relações interpessoais	1	10,00
Tolerância	1	10,00
Total	10	100,00

Quanto ao Grupo III de questões, “As dificuldades na prática da Tutoria/mediação”, começámos por solicitar aos inquiridos que indicassem as três maiores dificuldades na prática da Tutoria/mediação, tendo-se verificado uma muito grande diversidade de opiniões, se bem que o “*Desinteresse*” – pelas atividades escolares/pelas aprendizagens - tivesse reunido 60% das nomeações.

Como esta era uma pergunta aberta (bem como as duas seguintes), e, como tal, passível de uma ampla gama de indicações, o que se verificou uma vez mais, é de assinalar o facto de, na terceira escolha, nenhuma opinião ter recolhido mais de uma preferência – de novo a constatação da complexidade da ação do Tutor/Mediador, até na delimitação das maiores dificuldades da sua prática...

Quadro XXII: As maiores dificuldades na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Escassez de tempo	3	30,00
Absentismo dos Tutorados	2	20,00
Abandono escolar	1	10,00
Desmotivação	1	10,00
Espaço físico	1	10,00
Diversidade de áreas científicas	1	10,00
Desinteresse pelas aprendizagens	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXII-A: As maiores dificuldades na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Desinteresse pelas atividades escolares/falta de responsabilidade	4	40,00
Falta de feedback do Diretor de Turma	1	10,00
Necessidades múltiplas dos Tutorados	1	10,00
Escassez de tempo	1	10,00
Agressividade dos Tutorados	1	10,00
Quórum em reuniões	1	10,00
Relacionamento entre Tutorados	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXII-B: As maiores dificuldades na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Diversidade de áreas científicas	1	10,00
Falta de hábitos/métodos de trabalho	1	10,00
Falta de material	1	10,00
Falta de formação	1	10,00
Absentismo dos Tutorados	1	10,00
Desinteresse pelas atividades escolares	1	10,00
Heterogeneidade dos grupos	1	10,00
Entrega do material a horas	1	10,00
Desmotivação dos Tutorados	1	10,00
Diagnóstico vago	1	10,00
Total	10	100,00

Quanto às maiores facilidades na prática da Tutoria/mediação (cf. Quadro XXIII), constatamos também uma grande diversidade de opiniões, tendo apenas o “*Relacionamento Interpessoal*” recolhido mais do que uma nomeação (30% como 1ª escolha).

Quadro XXIII: As maiores facilidades na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Relacionamento interpessoal	3	30,00
Motivação	1	10,00
Disponibilidade	1	10,00
Rumo de vida	1	10,00
Saber ouvir	1	10,00
Experiência	1	10,00
Bom comportamento	1	10,00
Não sabe/não respondeu	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXIII-A: As maiores facilidades na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Desafio nas aprendizagens	1	10,00
Aconselhamento	1	10,00
Hábitos de trabalho	1	10,00
Autoconfiança	1	10,00
Gosto pela tarefa	1	10,00
Dinamização da equipa formativa	1	10,00
Interesse pessoal	1	10,00
Personalização do apoio	1	10,00
Não sabe/não respondeu	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XXIII-B: As maiores facilidades na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Disponibilidade pessoal	1	10,00
Potenciação de capacidades	1	10,00
Integração dos Tutorados	1	10,00
Trabalho em equipa	1	10,00
Motivação	1	10,00
Interesse pela aprendizagem	1	10,00
Estudo com o Tutorado	1	10,00
Não sabe/não respondeu	3	30,00
Total	10	100,00

Solicitámos de seguida que os inquiridos considerassem as seguintes possíveis dezasseis dificuldades dos Tutorados na Tutoria/mediação (“*Mau comportamento*”, “*Dificuldades de relacionamento interpessoal*”, “*Agressividade*”, “*Desinteresse pelas atividades escolares*”, “*Falta de hábitos de trabalho*”, “*Desmotivação para a aprendizagem*”, “*Falta de perspetivas futuras*”, “*Dificuldades no raciocínio lógico abstrato*”, “*Dificuldades na Língua Portuguesa*”, “*Pouco sentido de responsabilidade*”, “*Problemas de autoconfiança*”, “*Absentismo*”, “*Abandono escolar*”, “*Falta de cuidados ao nível da higiene*”, “*Falta de cuidados ao nível da saúde*”, “*Desvalorização da importância da Escola*”), indicando as três com as quais mais convive, tendo sido possível constatar (cf. Quadro XXIV) que é a “*Falta de hábitos de trabalho*” (60% - 30% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha) que mais condiciona o desempenho dos Tutorados/mediados, mas também o “*Desinteresse pelas atividades escolares*” (40% - 10% como 1ª escolha e 30% como 2ª escolha), e o “*Pouco sentido de responsabilidade*” (40% - 20% como 2ª e 3ª escolhas).

Quadro XXIV: As dificuldades dos tutorados com as quais mais convive

1ª escolha	N	%
Falta de hábitos de trabalho	3	30,00
Absentismo	2	20,00
Mau comportamento	1	10,00
Dificuldades de relacionamento interpessoal	1	10,00
Desinteresse pelas atividades escolares	1	10,00
Desmotivação para a aprendizagem	1	10,00
Dificuldades na Língua Portuguesa	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXIV-A: As dificuldades dos tutorados com as quais mais convive

2ª escolha	N	%
Desinteresse pelas atividades escolares	3	30,00
Falta de hábitos de trabalho	2	20,00
Pouco sentido de responsabilidade	2	20,00
Desmotivação para a aprendizagem	1	10,00
Falta de perspetivas futuras	1	10,00
Abandono escolar	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXIV-B: As dificuldades dos tutorados com as quais mais convive

3ª escolha	N	%
Falta de perspetivas futuras	2	20,00
Pouco sentido de responsabilidade	2	20,00
Desvalorização da importância da Escola	2	20,00
Falta de hábitos de trabalho	1	10,00
Desmotivação para a aprendizagem	1	10,00
Dificuldades no raciocínio lógico abstrato	1	10,00
Problemas de autoconfiança	1	10,00
Total	10	100,00

Ainda tendo em conta as mesmas dezasseis possíveis dificuldades dos Tutorados na Tutoria/mediação, pedimos que nos fossem indicadas as três com as quais menos convive, tendo sido (cf. Quadro XXV) a “*Falta de cuidados ao nível da higiene/saúde*” referida nove vezes (90% - 50% como 1ª escolha e 40% como 2ª escolha), a “*Agressividade*” sete vezes (70% - 20% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 40% como 3ª escolha), e o “*Mau comportamento*” cinco vezes (50% - 20% como 1ª e 2ª escolhas 3 10% como 3ª escolha).

Quadro XXV: As dificuldades dos tutorados com as quais menos convive

1ª escolha	N	%
Falta de cuidados ao nível da higiene/saúde	5	50,00
Mau comportamento	2	20,00
Agressividade	2	20,00
Dificuldades de relacionamento interpessoal	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXV-A: As dificuldades dos tutorados com as quais menos convive

2ª escolha	N	%
Falta de cuidados ao nível da saúde	4	40,00
Mau comportamento	2	20,00
Dificuldades de relacionamento interpessoal	1	10,00
Agressividade	1	10,00
Absentismo	1	10,00
Abandono escolar	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXV-B: As dificuldades dos tutorados com as quais menos convive

3ª escolha	N	%
Agressividade	4	40,00
Dificuldades de relacionamento interpessoal	2	20,00
Absentismo	2	20,00
Mau comportamento	1	10,00
Pouco sentido de responsabilidade	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas dificuldades dos tutorados na Tutoria/Mediação, foi então solicitada a atribuição de uma ordem de importância, tendo-se verificado de novo uma ampla variedade de respostas, sendo no entanto as mais importantes (cf. Quadro XXVI) a “*Falta de hábitos de trabalho*” (50% - 10% como 1ª e 2ª escolhas e 30% como 3ª escolha), bem como o “*Mau comportamento*” (40% - 20% como 1ª e 2ª escolhas) e a “*Desmotivação para a aprendizagem*” (40% - 30% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha).

Quadro XXVI: As dificuldades dos tutorados por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Mau comportamento	2	20,00
Desinteresse pelas atividades escolares	2	20,00
Falta de hábitos de trabalho	1	10,00
Desvalorização da importância da Escola	1	10,00
Abandono escolar	1	10,00
Absentismo	1	10,00
Falta de perspectivas futuras	1	10,00
Agressividade	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVI-A: As dificuldades dos tutorados por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Desmotivação para a aprendizagem	3	30,00
Mau comportamento	2	20,00
Falta de hábitos de trabalho	1	10,00
Agressividade	1	10,00
Desinteresse pelas atividades escolares	1	10,00
Absentismo	1	10,00
Abandono escolar	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVI-B: As dificuldades dos tutorados por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Falta de hábitos de trabalho	3	30,00
Pouco sentido de responsabilidade	2	20,00
Desmotivação para a aprendizagem	1	10,00
Abandono escolar	1	10,00
Desinteresse pelas atividades escolares	1	10,00
Agressividade	1	10,00
Desvalorização da importância da Escola	1	10,00
Total	10	100,00

Indicámos de seguida seis possíveis dificuldades dos Tutores na Tutoria/Mediação (“*Falta de formação específica*”, “*Desmotivação para a tarefa*”, “*Desvalorização da importância da tarefa*”, “*Absentismo*”, “*Falta de competências*”, “*Desinteresse pela tarefa*”), solicitando que os inquiridos nos indicassem as três com as quais mais convive, tendo-se verificado (cf. Quadro XXVII) que a mais evidente é, curiosamente (ou não?!...), a “*Desvalorização da importância da tarefa*” (90% - 30% como 1ª escolha, 40% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha), mas também a “*Falta de formação específica*” (80% - 60% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha), e ainda a “*Desmotivação para a tarefa*” (50% - 30% como 2ª escolha e 20% como 3ª escolha).

Quadro XXVII: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais mais convive

1ª escolha	N	%
Falta de formação específica	6	60,00
Desvalorização da importância da tarefa	3	30,00
Absentismo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVII-A: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais mais convive

2ª escolha	N	%
Desvalorização da importância da tarefa	4	40,00
Desmotivação para a tarefa	3	30,00
Falta de formação específica	2	20,00
Falta de competências específicas	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVII-B: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais mais convive

3ª escolha	N	%
Desinteresse pela tarefa	3	30,00
Desmotivação para a tarefa	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Falta de competências específicas	2	20,00
Absentismo	1	10,00
Total	10	100,00

Tendo em conta as mesmas dificuldades possíveis dos Tutores na Tutoria/Mediação, pedimos de seguida que nos fossem indicadas as 3 com as quais menos convive, sendo interessante verificar (cf. Quadro XXVIII) que o “*Absentismo*” tem sete nomeações (70% - 40% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha), a “*Desmotivação para a tarefa*” tem seis nomeações (60% - 20% como 1ª escolha e 40% como 2ª escolha), bem como a “*Falta de competências*” (60% - 20% como 1ª, 2ª e 3ª escolhas).

Quadro XXVIII: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais menos convive

1ª escolha	N	%
Absentismo	4	40,00
Desmotivação para a tarefa	2	20,00
Falta de competências	2	20,00
Falta de formação específica	1	10,00
Desinteresse pela tarefa	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVIII-A: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais menos convive

2ª escolha	N	%
Desmotivação para a tarefa	4	40,00
Absentismo	2	20,00
Falta de competências	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	1	10,00
Desinteresse pela tarefa	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXVIII-B: As dificuldades dos Tutores/Mediadores com as quais menos convive

3ª escolha	N	%
Desinteresse pela tarefa	4	40,00
Falta de competências	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Falta de formação específica	1	10,00
Absentismo	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas dificuldades possíveis dos Tutores na Tutoria/Mediação, foi solicitada a atribuição de uma ordem de importância, sendo a mais importante (cf. Quadro XXIX) a “*Falta de formação específica*” (90% - 70% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha), se bem que tenham sido nomeadas seis vezes (60%) a “*Falta de competências específicas*” (20% como 2ª escolha, 40% como 3ª escolha) e a “*Desmotivação para a tarefa*” (10% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha).

Quadro XXIX: As dificuldades dos Tutores/Mediadores por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Falta de formação específica	7	70,00
Absentismo	2	20,00
Desmotivação para a tarefa	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXIX-A: As dificuldades dos Tutores/Mediadores por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Falta de formação específica	2	20,00
Desmotivação para a tarefa	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Falta de competências específicas	2	20,00
Desinteresse pela tarefa	1	10,00
Absentismo	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXIX-B: As dificuldades dos Tutores/Mediadores por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Falta de competências específicas	4	40,00
Desmotivação para a tarefa	3	30,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Desinteresse pela tarefa	1	10,00
Total	10	100,00

Indicámos de seguida quatro possíveis dificuldades administrativas na Tutoria/mediação, solicitando que nos fossem indicadas as três com as quais os inquiridos mais convivem, sendo (cf. Quadro XXX) as mais evidentes (90%) o “Horário insuficiente” (70% como 1ª escolha, e 10% como 2ª e 3ª escolhas), a “Desvalorização da importância da tarefa” (20% como 1ª e 3ª escolhas e 50% como 2ª escolha) e “Instalações pouco/nada adequadas” (50% - 10% como 1ª escolha e 20% como 2ª e 3ª escolhas).

Quadro XXX: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais mais convive

1ª escolha	N	%
Horário insuficiente	7	70,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Instalações pouco/nada adequadas	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXX-A: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais mais convive

2ª escolha	N	%
Desvalorização da importância da tarefa	5	50,00
Instalações pouco/nada adequadas	2	20,00
Investimento económico reduzido	2	20,00
Horário insuficiente	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXX-B: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais mais convive

3ª escolha	N	%
Investimento económico reduzido	5	50,00
Instalações pouco/nada adequadas	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Horário insuficiente	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação, solicitámos que nos fossem indicadas as três com as quais menos convivem os inquiridos, tendo-se constatado (cf. Quadro XXXI) que a menos evidente refere-se às “Instalações pouco/nada adequadas” (100% - 60% como 1ª escolha e 20% como 2ª e 3ª escolhas), surgindo depois o “Investimento económico reduzido” (90% - 30% como 1ª escolha, 50% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha) e a “Desvalorização da importância da tarefa” (60% - 20% como 2ª escolha e 40% como 3ª escolha).

Quadro XXXI: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais menos convive

1ª escolha	N	%
Instalações pouco/nada adequadas	6	60,00
Investimento económico reduzido	3	30,00
Horário insuficiente	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXI-A: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais menos convive

2ª escolha	N	%
Investimento económico reduzido	5	50,00
Instalações pouco/nada adequadas	2	20,00
Desvalorização da importância da tarefa	2	20,00
Horário insuficiente	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXI-B: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação com as quais menos convive

3ª escolha	N	%
Desvalorização da importância da tarefa	4	40,00
Horário insuficiente	3	30,00
Instalações pouco/nada adequadas	2	20,00
Investimento económico reduzido	1	10,00
Total	10	100,00

Foi de seguida pedido que, tendo ainda em conta as mesmas dificuldades administrativas na Tutoria/mediação, fosse atribuída uma ordem de importância, tendo-se verificado (cf. Quadro XXXII) que as mais importantes (90%) são o “Horário insuficiente” (80% como 1ª escolha e 10% como 2ª escolha) e a “Desvalorização da importância da tarefa” (60% como 1ª escolha e 30% como 2ª escolha).

Quadro XXXII: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Horário insuficiente	8	80,00
Instalações pouco/nada adequadas	2	20,00
Total	10	100,00

Quadro XXXII-A: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Desvalorização da importância da tarefa	6	60,00
Instalações pouco/nada adequadas	3	30,00
Investimento económico reduzido	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXII-B: As dificuldades administrativas na Tutoria/Mediação por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Investimento económico reduzido	6	60,00
Desvalorização da importância da tarefa	3	30,00
Horário insuficiente	1	10,00
Total	10	100,00

Formulámos então o seguinte pressuposto: se tivesse de atribuir uma percentagem, quanto à responsabilidade pelas dificuldades na Tutoria/mediação, em termos do peso relativo dos Tutorados, dos Tutores, e administrativas, que valor indicaria para cada uma? Verificou-se (cf. Tabela 15) que os Tutores e os Mediadores atribuem maior responsabilidade aos Tutorados (42% e 56%, respetivamente).

Tabela 15: Responsabilidade pelas dificuldades na prática da Tutoria/Mediação - Tutores

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Tutoria	35,00	30,00	35,00	100,00
	50,00	35,00	15,00	100,00
	50,00	30,00	20,00	100,00
	35,00	35,00	30,00	100,00
	40,00	30,00	30,00	100,00
Média	42,00	32,00	26,00	100,00

Tabela 15-A: Responsabilidade pelas dificuldades na prática da Tutoria/Mediação - Mediadores

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Mediação	40,00	40,00	20,00	100,00
	80,00	05,00	15,00	100,00
	50,00	30,00	20,00	100,00
	60,00	20,00	20,00	100,00
	50,00	25,00	25,00	100,00
Média	56,00	24,00	20,00	100,00

Tabela 15-B: Responsabilidade pelas dificuldades na prática da Tutoria/Mediação - resumo

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Tutoria	42,00	32,00	26,00	100,00
Mediação	56,00	24,00	20,00	100,00
Média	49,00	28,00	23,00	100,00

Seguindo o mesmo raciocínio, propusemos ainda que os inquiridos atribuíssem uma percentagem, quanto à responsabilidade do insucesso da prática da Tutoria/mediação, em termos do peso relativo dos Tutorados, dos Tutores e administrativas, verificando-se (cf. Tabela 16) que os Tutores e os Mediadores continuam a atribuir maior responsabilidade aos Tutorados (44% e 54%, respetivamente).

Tabela 16: Responsabilidade pelo insucesso na prática da Tutoria/Mediação - Tutores

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Tutoria	35,00	30,00	35,00	100,00
	75,00	15,00	10,00	100,00
	50,00	30,00	20,00	100,00
	35,00	35,00	30,00	100,00
	25,00	25,00	50,00	100,00
Média	44,00	27,00	29,00	100,00

Tabela 16-A: Responsabilidade pelo insucesso na prática da Tutoria/Mediação - Mediadores

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Mediação	60,00	20,00	20,00	100,00
	90,00	01,00	09,00	100,00
	40,00	35,00	25,00	100,00
	30,00	50,00	20,00	100,00
	50,00	25,00	25,00	100,00
Média	54,00	26,00	20,00	100,00

Tabela 16-B: Responsabilidade pelo insucesso na prática da Tutoria/Mediação - resumo

Função	Tutorados	Tutores	Administrativas	Total
	%	%	%	%
Tutoria	44,00	27,00	29,00	100,00
Mediação	54,00	26,00	20,00	100,00
Média	49,00	27,00	24,00	100,00

Finalmente, quanto ao Grupo IV de questões, “As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação”, começámos por solicitar aos inquiridos que indicassem três interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, tendo-se verificado uma muito grande diversidade de opiniões (esta e a pergunta seguinte eram abertas), se bem que se deva destacar (cf. Quadro XXXIII) o “Apoio/Orientação” (70% – 40% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha) e o “Acompanhamento” (60% - 30% como 1ª e 2ª escolhas).

Quadro XXXIII: As interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Apoio/Orientação	4	40,00
Acompanhamento	3	30,00
Treinamento autonomia	1	10,00
Amizade	1	10,00
Ajuda	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXIII-A: As interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Acompanhamento	3	30,00
Apoio/Orientação	2	20,00
Organização	1	10,00
Motivação	1	10,00
Aprendizagem	1	10,00
Trabalho em equipa	1	10,00
Aconselhamento	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXIII-B: As interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Motivação	2	20,00
Ajuda	1	10,00
Amizade	1	10,00
Confiança	1	10,00
Interesse	1	10,00
Participação	1	10,00
Integração	1	10,00
Apoio/Orientação	1	10,00
Interajuda	1	10,00
Total	10	100,00

Pedimos então que nos fossem indicadas as três interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, sendo de destacar (cf. Quadro XXXIV) a “Amizade” (70% - 30% como 1ª e 2ª escolhas e 10% como 3ª escolha) e a “Avaliação/correção” (60% - 20% como 1ª, 2ª e 3ª escolhas).

Quadro XXXIV: As interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Amizade	3	30,00
Avaliação/correção	2	20,00
Análise	2	20,00
Integração	1	10,00
Apoio pós-Tutoria/mediação	1	10,00
Deteção problemas pessoais	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXIV-A: As interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Amizade	3	30,00
Análise	2	20,00
Avaliação/correção	2	20,00
Informação	1	10,00
Interesse	1	10,00
Confrontação para resolução de problemas	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXIV-B: As interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Avaliação	2	20,00
Conhecimento	1	10,00
Competência	1	10,00
Acompanhamento	1	10,00
Integração	1	10,00
Amizade	1	10,00
Competência	1	10,00
Exploração de situações para aprendizagem	1	10,00
Não sabe/não respondeu	1	10,00
Total	10	100,00

Indicámos de seguida quinze possíveis interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação (“Ajuda”, “Informação”, “Interesse”, “Motivação”, “Conhecimento”, “Participação”, “Amizade”, “Integração”, “Competência”, “Acompanhamento”, “Análise”, “Avaliação”, “Aprendizagem”, “Apoio”, “Correção”), solicitando que nos fossem indicadas as três com as quais mais convivem os inquiridos, sendo (cf. Quadro XXXV) as mais evidentes (50%) o “Acompanhamento” (40% como 1ª escolha e 10% como 2ª escolha) e o “Apoio” (30% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha).

Quadro XXXV: As interações com as quais mais convive na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Acompanhamento	4	40,00
Apoio	3	30,00
Ajuda	1	10,00
Motivação	1	10,00
Participação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXV-A: As interações com as quais mais convive na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Ajuda	2	20,00
Amizade	2	20,00
Apoio	2	20,00
Motivação	1	10,00
Conhecimento	1	10,00
Acompanhamento	1	10,00
Avaliação	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXV-B: As interações com as quais mais convive na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Integração	2	20,00
Ajuda	1	10,00
Informação	1	10,00
Interesse	1	10,00
Participação	1	10,00
Amizade	1	10,00
Acompanhamento	1	10,00
Aprendizagem	1	10,00
Apoio	1	10,00
Total	10	100,00

Considerando as mesmas possíveis interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação, solicitámos a indicação das três com as quais menos convivem os inquiridos, sendo (cf. Quadro XXXVI) as menos evidentes (60%) a “Avaliação” (20% como 1ª escolha, 10% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha) e a “Análise” (10% como 1ª escolha, 20% como 2ª escolha e 30% como 3ª escolha).

Quadro XXXVI: As interações com as quais menos convive na prática da Tutoria/Mediação

1ª escolha	N	%
Avaliação	4	40,00
Amizade	2	20,00
Conhecimento	1	10,00
Integração	1	10,00
Acompanhamento	1	10,00
Análise	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXVI-A: As interações com as quais menos convive na prática da Tutoria/Mediação

2ª escolha	N	%
Competência	3	30,00
Análise	2	20,00
Informação	1	10,00
Conhecimento	1	10,00
Amizade	1	10,00
Avaliação	1	10,00
Correção	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXVI-B: As interações com as quais menos convive na prática da Tutoria/Mediação

3ª escolha	N	%
Amizade	3	30,00
Análise	3	30,00
Ajuda	1	10,00
Informação	1	10,00
Interesse	1	10,00
Aprendizagem	1	10,00
Total	10	100,00

Por último, pedimos que, ainda tendo em conta as mesmas possíveis interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação, fosse atribuída uma ordem de importância, tendo-se verificado (cf. Quadro XXXVII) que as mais importantes (60%) são o “Acompanhamento” (40% como 1ª escolha e 20% como 2ª escolha) e o “Apoio” (20% como 1ª escolha, 30% como 2ª escolha e 10% como 3ª escolha).

Quadro XXXVII: As interações que se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação por ordem de importância

1ª escolha	N	%
Acompanhamento	4	40,00
Apoio	2	20,00
Ajuda	1	10,00
Motivação	1	10,00
Participação	1	10,00
Integração	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXVII-A: As interações que se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação por ordem de importância

2ª escolha	N	%
Apoio	3	30,00
Motivação	2	20,00
Acompanhamento	2	20,00
Interesse	1	10,00
Informação	1	10,00
Conhecimento	1	10,00
Total	10	100,00

Quadro XXXVII-B: As interações que se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação por ordem de importância

3ª escolha	N	%
Ajuda	2	20,00
Motivação	2	20,00
Interesse	1	10,00
Avaliação	1	10,00
Amizade	1	10,00
Apoio	1	10,00
Participação	1	10,00
Aprendizagem	1	10,00
Total	10	100,00

5.2 Apresentação e Análise dos dados relativos à Entrevista

Como já referimos, um dos instrumentos de recolha de dados utilizados foi a Entrevista, neste caso, aos 4 responsáveis pelas Escolas/Instituições nas quais os inquiridos desenvolvem atualmente a sua atividade, que se distribuem conforme tabela seguinte:

Tabela 17: Inquiridos e respetiva função - Entrevistados

Inquirido/Função	N	%
Diretor Agrupamento de Escolas	1	25,00
Vice-Diretor Centro de Formação	1	25,00
Responsável por Núcleo de Formação	2	50,00
Total	4	100,00

Como o havíamos feito relativamente ao Questionário, a fim de aferirmos a validade do conceito, procedemos também ao estabelecimento de definições conceptuais e operacionais dos principais termos e variáveis do estudo, para que soubéssemos exatamente o que se iria estudar, ou seja, identificar as principais componentes da praxis diária, quer do Tutor, quer dos Tutorados, bem como uma clara identificação das principais dificuldades na relação entre os múltiplos elementos que compõem a comunidade educativa.

Procurámos estabelecer o relacionamento causal que explique que determinadas condições (causas) levam a outras situações (efeitos), e para isso formulámos um Guião de Entrevista, com um total de 23 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:

- I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (12 questões);
- II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor/Mediador (4 questões);
- III – As dificuldades na prática da Tutoria/Mediação (5 questões);
- IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/Mediação (2 questões).

No que diz respeito ao Grupo I de questões, “Caracterização da diversidade de contextos educativos”, começámos por conhecer o Estabelecimento de Ensino/Instituição na qual os entrevistados exercem funções, sendo que um é Diretor de um Agrupamento de Escolas, dois são responsáveis pela Formação em Instituições Formadoras, e um é Vice-Diretor num Centro de Formação.

Esta seleção visou um conhecimento o mais alargado possível da qualidade das interações na Tutoria em contextos de ensino e aprendizagem diversificados, para que o objeto de estudo (recordemos: a atividade do Tutor/Mediador, abrangendo um leque muito vasto - e cada vez maior - de funções e atividades, construído na prática concreta de cada situação pedagógica, de acordo com as características de cada aluno/formando tutorado e do meio ambiente em que esse processo se desenvolve), nos permitisse perceber quais são as características necessárias, os papéis/funções, competências e áreas de intervenção do Tutor, bem como as dificuldades sentidas e registadas na prática da tutoria destes 10 profissionais, cuja experiência profissional abarca a Educação e a Formação profissional.

A pergunta seguinte da Entrevista procurava perceber quantos anos de serviço tinham como Docentes/Formadores os entrevistados, à data de 31 de dezembro (cf. Tabela 18).

Tabela 18: Antiguidade no exercício da docência - Entrevistados

Anos de serviço completos como docente/formador em 31/12/	N	%
< 5		0,00
5 – 10	1	25,00
10 – 15	1	25,00
15 – 20		0,00
> 20	1	25,00
Não sabe/não respondeu	1	25,00
Total	4	100,00

Por outro lado, em 31 de dezembro, apenas um dos entrevistados tinha menos de cinco anos de serviço pertencendo a Órgãos de Direção Escolar (cf. Tabela 19), o que revela uma boa experiência dos intervenientes no nosso painel em funções de administração escolar.

Tabela 19: Antiguidade no exercício de funções de Direção

Anos de serviço completos como Diretor/Responsável	N	%
< 5	1	25,00
5 – 10	2	50,00
10 – 15	1	25,00
15 – 20		0,00
> 20		0,00
Total	4	100,00

À mesma data, também apenas um dos entrevistados tinha menos de cinco anos de colocação no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce funções (cf. Tabela 20), sendo de realçar que, num dos casos, o entrevistado está há mais de quinze anos na atual Escola.

Tabela 20: Antiguidade na Escola/Instituição

Anos de serviço completos na atual Escola/Instituição	N	%
< 5	1	25,00
5 – 10	1	25,00
10 – 15	1	25,00
15 – 20	1	25,00
> 20	0	0,00
Total	4	100,00

Perguntámos de seguida se já tinham exercido tutoria/mediação a alunos/formandos, e verificámos que, neste aspeto, apenas um respondeu afirmativamente (cf. Tabela 21).

<i>Tabela 21: Exercício de Tutoria/Mediação</i>		
Já exerceu Tutoria/Mediação	N	%
Sim	1	25,00
Não	3	75,00
Total	4	100,00

No(s) caso(s) em que, à pergunta anterior, a resposta foi afirmativa, sugerimos que compartilhasse(m) acerca de ter gostado ou não da experiência, justificando porque sim e porque não, e a ideia é de complementaridade às funções eminentemente letivas/formativas, *“porque há todo um trabalho que tem de ser executado na educação/formação, à exceção de lecionar, o qual, a mim, me dava muito mais prazer enquanto técnica, ou seja, encaminhamentos, programações, reuniões de equipa, recrutamento, preparação de visitas e atividades, etc.”*.

Enquanto responsáveis pelas Instituições, perguntámos qual o tempo semanal que fornecem aos Tutores/Mediadores para o exercício dessa atividade, tendo as respostas sido diversas, desde *“um tempo semanal de 45 min.”* a *“variável; há uma organização diferente nos diferentes cursos, e nenhum curso tem as semanas todas iguais, pelo que o tempo semanal difere consoante as situações”*.

No que diz respeito à disponibilização de instalações próprias para o exercício da tutoria/mediação, apenas num dos casos a resposta foi afirmativa, sendo que, nos outros casos, se utiliza *“uma sala de aula ou sala de formação”* (cf. Tabela 22).

Tabela 22: Instalações próprias para o exercício de Tutoria/Mediação

Disponibiliza instalações próprias para o exercício da Tutoria/Mediação	N	%
Sim	1	25,00
Não	3	75,00
Total	4	100,00

No entanto, inquiridos acerca da adequação dessas instalações ao exercício da tutoria/mediação, todos as consideraram adequadas, “*porque a sala de formação é ampla, com boa exposição de luz, sita num local tranquilo, está bem equipada e tem gabinetes independentes para o Mediador e para a equipa formativa*”, e porque “*possibilita o trabalho e a interação pessoal sem interrupções*” (cf. Tabela 23).

Tabela 23: Adequação das instalações para o exercício de Tutoria/Mediação

Considera as instalações adequadas ao exercício da Tutoria/Mediação	N	%
Sim	4	100,00
Não	0	0,00
Total	4	100,00

Verificámos, de seguida, que estes Responsáveis apostam normalmente na continuidade do exercício da tutoria/mediação por parte dos docentes/formadores que já têm experiência na função, sendo de notar que, no presente ano letivo, nenhum dos Tutores/Mediadores está a ter a sua primeira experiência neste domínio (cf. Tabela 24).

Tabela 24: Experiência no exercício da Tutoria/Mediação

Tutores/Mediadores que estão a ter a sua primeira experiência	N	%
Nenhuma experiência	0	0,00
< 5	2	50,00
5 – 10	2	50,00
10 – 15	0	0,00
15 – 20	0	0,00
> 20	0	0,00
Totais	4	100,00

No que diz respeito à forma como é feita a escolha dos Tutores/Mediadores, no início de cada ano letivo, recebemos desde respostas mais vagas - “*pelo perfil*” -, até justificações mais elaboradas, por exemplo referindo que “*os Tutores são selecionados com base no objetivo e local da Prática Formativa em Contexto de Trabalho, de cada formando, escolhendo depois o que mais se adequa; e os Mediadores com base na experiência nesse mesmo cargo*”. Noutro caso, “*a escolha recai em profissionais que já tenham experiência em Educação e Formação de Adultos, e preferencialmente com formação nas áreas de Ciências Sociais e Humanas. Tenta-se, sempre que possível, conhecer algumas competências pessoais favoráveis a um bom relacionamento*”.

Quanto à forma como é feita a avaliação do desempenho dos Tutores/Mediadores, foi-nos referido que é “*através do feedback que nos chega do Conselho de turma quando avalia se os objetivos pretendidos foram atingidos, bem como da justificação do próprio professor sobre os resultados alcançados*”; noutro caso, “*através de modelos de avaliação pré-concebidos para o efeito, disponibilizados pela entidade formadora*”; ou, ainda, “*não é feita por ferramentas pré-definidas, mas pelos diferentes instrumentos: os Mediadores fazem mensalmente um relatório, o qual deverá refletir a sua intervenção. A mediação é acompanhada de perto pelo gestor, que propõe a sua contratação, e pela técnica de Serviço Social, que faz parte dessa equipa*”.

formativa e que tem o feedback dos formandos. A dinâmica, ao longo da formação, entre os diferentes intervenientes, é vertida nas reuniões da equipa formativa, assim como a forma como os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA) são apresentados é também reflexo da mediação conseguida.

No que diz respeito ao Grupo II de questões, “As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor/Mediador”, pedimos que os entrevistados indicassem a principal característica que, na sua opinião, um Tutor/Mediador deve ter, tendo-se verificado uma multiplicidade de exigências, a saber: “o Tutor tem que, com alguma facilidade, conseguir empatia com o aluno, ser organizado, paciente e ter uma boa relação interpessoal”; “tolerância”; “ser bom negociador”.

Uma também gama alargada foi referida, quanto ao principal papel/função que um Tutor/Mediador deve ter: “o Tutor deve ajudar o aluno na integração na escola, apoiar o aluno ao nível da organização diária e da aquisição/desenvolvimento de métodos de estudo e ainda ser bom ouvinte e bom conselheiro”; uma “gestão técnica e pedagógica coordenada da formação”; “o Mediador deverá/terá de ser um facilitador das aprendizagens do adulto, naquilo que são as negociações inerentes à capitalização de conhecimentos, na construção do PRA. Para o efeito, terá de ser um bom Mediador na relação entre os formandos, entre os formadores, entre estes e os formandos, e também conseguir mediar toda a informação com a gestão da Instituição”.

Em relação à principal competência que, na opinião dos entrevistados, um Tutor/Mediador deve ter, foi referido que o Tutor “deve saber transmitir métodos de estudo e de trabalho diversos, adaptando-se a cada aluno”, e deve ter um “conhecimento aprofundado de referenciais e materiais de formação”.

Pedimos de seguida que fosse indicada a principal área na qual um Tutor/Mediador deve intervir, tendo sido respondido que o Tutor “deve intervir na área organizacional e afetiva”, fazendo o “ponto de situação e a avaliação dos mediados”, e “deve intervir na forma de estar e de hábitos de trabalho dos formandos”.

Quanto ao Grupo III de questões, “As dificuldades na prática da Tutoria/Mediação”, solicitámos que os entrevistados indicassem qual pensam ser a maior dificuldade que os seus Tutores/Mediadores encontram, na sua prática, tendo sido referido que *“é a motivação dos alunos e o tempo disponibilizado para o trabalho de Tutoria”, “é lidar com as diferentes realidades – heterogéneas – do grupo de mediados”, “é, sobretudo, a diferença dos códigos de linguagem dos formandos”*.

No que diz respeito à maior dificuldade que os respetivos tutorados/mediados encontram, nesta experiência, foi constatada a enorme dificuldade em que estes *“consigam terminar algumas tarefas”; “conseguir recrutar/selecionar equipas pedagógicas com experiência e sensibilidade para este tipo de ofertas formativas”; e, “talvez a (des)formatação do sistema de formação - a última vez que estiveram em sala foi num regime de aprendizagem, com uma dinâmica dirigida de professor para aluno. Hábitos de estar de novo sentados várias horas e com uma dinâmica tão distinta, afigura-se como uma dificuldade para os formandos”*.

Em relação ao peso relativo dos Tutores/Mediadores e dos tutorados/mediados para o sucesso/insucesso da Tutoria/Mediação, constatámos que *“a intervenção do Tutor terá um peso positivo no sucesso do aluno se este, por sua vez, o aceitar como alguém que lhe proporcionará um contributo positivo na sua aprendizagem escolar e de vida”*; noutro caso, foi atribuído um peso *“total - para se ser bom Tutor/Mediador, deve-se ser perfeito conhecedor das áreas, métodos, grupo, etc. Os mediados têm que estar completamente empenhados no seu sucesso e no aproveitamento desta prática. Uns sem os outros não conseguem resultados eficazes”*; e ainda: *“para um sucesso pleno, penso que ambas as partes contribuirão com igual peso. Há ainda o peso da intervenção dos restantes formadores, cuja dinâmica pode por em risco o sucesso da formação”*.

Inquirimos de seguida acerca dos maiores benefícios desta atividade para os respetivos Tutores/Mediadores, tendo sido referido que *“o maior benefício para o Tutor será um maior conhecimento do aluno, conseguindo, assim, em situação de aula, compreender melhor algumas atitudes”*, mas também *“o contacto com as parcerias, a*

importância que o seu papel reveste no seio da comunidade, a importância que assume nos mediados, o elo de ligação entre entidades e equipas, a experiência fulcral assumida no final de um curso e a responsabilidade de êxito do mesmo”, bem como “uma aprendizagem/crescimento com a imensa flexibilidade, negociações e interações conseguidas ao longo da formação e quando no final observa as mudanças conseguidas”.

Quanto aos maiores benefícios para os tutorados/mediados desta sua experiência, foram salientados *“a aquisição de métodos de organização e trabalho que implicitamente contribuirão para o seu sucesso”, bem como “ter alguém que os apoie de forma individualizada e que seja um ponto de referência e um exemplo a seguir”; também “o acesso a atividades, conhecimento, experiências outdoor e indoor que não teriam, caso não frequentassem a formação, a abertura moral, o relacionamento interpessoal com outros elementos, os conhecimentos adquiridos, os contactos privilegiados, o encaminhamento para outras estruturas”; ainda “uma aprendizagem/crescimento com as novas aprendizagens e também o reconhecimento do que foram as suas aprendizagens ao longo da vida, capitalizadas e organizadas agora de modo diferente”.*

No que diz respeito ao Grupo IV de questões, “As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação”, pedimos que os entrevistados nos indicassem as três interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, tendo sido dito que são: *“pessoal – aluno/professor; organizacional – professor/atividade, material utilizado/aluno; e comunicacional – professor/professores da turma”; “o contacto com os formandos, a interação com a equipa pedagógica, e o desenvolvimento de parcerias”; “a reflexão, a negociação, e o desenvolvimento de competências”.*

Finalmente, foram os entrevistados convidados a indicar as três interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/Mediação, tendo aqueles destacado, *“ao nível interpessoal – aluno/aluno e ao nível comunicacional – professor/encarregado de educação”; “dos mediados com as entidades*

formadoras/promotoras”; e dos “Tutores com as parcerias; do Mediador com os mediados no âmbito da Prática de Formação em Contexto de Trabalho”; e também quanto “à imposição, à subestimação/aniquilamento (das experiências adquiridas)”.

(página intencionalmente deixada em branco)

6. Discussão dos Resultados Obtidos

(página intencionalmente deixada em branco)

Feita a análise e a interpretação detalhada dos dados recolhidos pelo questionário [a 10 profissionais - Professores (4) / Mediadores (5) / Professores ensino noturno-escola (1)] desenvolvendo a sua atividade letiva na Zona Centro de Portugal no ano letivo 2010/2011) e pela entrevista (a quatro responsáveis pelas Escolas/Instituições nas quais os entrevistados desenvolviam a sua atividade no mesmo período de tempo), é chegado o momento de fazer uma breve síntese de ambas, ou seja, a discussão dos resultados obtidos tendo em conta os aspetos principais e mais relevantes para o estudo.

Nesta análise "agregada", não podemos deixar de ter em conta que os inquiridos por cada um dos dois instrumentos de recolha de dados utilizados se encontram em diferentes níveis de operacionalidade:

- por um lado temos os Professores Tutores e os Formadores Mediadores desenvolvendo a sua praxis como agentes educativos no “terreno” e cuja ação é essencialmente letiva, pedagógica e relacional com os seus alunos/formandos/tutorados (independentemente de outros relacionamentos, a nível local, com os restantes agentes da comunidade educativa);

- por outro lado temos os responsáveis pelas Escolas/Instituições nas quais os entrevistados desenvolviam a sua atividade, aqueles tendo, nessa qualidade, uma ação essencialmente de Liderança e de Gestão das respetivas Estruturas Educativas.

Parece-nos, assim, natural que, quer a perceção das questões abordadas neste estudo, quer o próprio *modus operandi* de cada um destes tipos de inquiridos, por este facto de se situarem em diferentes níveis de operacionalidade, sejam significativamente diferentes.

Esta foi também uma das razões para termos aplicado o questionário aos Professores Tutores / Formadores Mediadores e a entrevista aos responsáveis pelas Escolas/Instituições, sendo que a aplicação destes tipos de inquérito aos primeiros pressupunha a tentativa de recolha de informação quantitativa (sobretudo) mas também qualitativa, e dos responsáveis pelas Escolas/Instituições informação, quase exclusivamente, qualitativa.

Na medida em que os objetivos do estudo incidiam sobre a identificação das principais dificuldades do Tutor (nas componentes letiva e relacional) na sua praxis diária, na análise da comunicação e da interação entre o Tutor e os seus tutorados e entre estes, e na contribuição para uma eventual definição do perfil do Tutor com desempenho em grupos heterogéneos, revelou-se particularmente crítica para a investigação a heterogeneidade de opiniões relativamente às características, relativamente aos papéis/funções e relativamente às competências que o Tutor/Mediador *deve-ter/não-deve-ter*, a nosso ver elevando a um patamar muito elevado o grau de exigência, uma vez que pressupõe, principal e quase exclusivamente, o envolvimento da totalidade da pessoa do Tutor/Mediador, através da conciliação consistente de fatores biológicos específicos com características instintivas, emocionais, cognitivas, físicas e relacionais que estão na sua base, o que pode, no limite, inviabilizar o sucesso da tarefa.

De fato, defenderam, quer os Tutores/Mediadores quer os Responsáveis pelas Escolas/Instituições que o Tutor/Mediador tem de ser sobretudo comunicativo, acessível, compreensivo, revelar grande empatia, ser organizado, tolerante, bom negociador, ouvinte, dar e receber feedback, planear e concretizar objetivos, ser flexível, e ter um profundo conhecimento dos Referenciais de Educação/Formação.

Assim, como a Tutoria é usada numa cada vez mais ampla gama de situações em Educação/Formação (ajudar nas aprendizagens sobretudo os alunos com mais dificuldades ou com necessidades específicas de aprendizagem, desenvolver laços comunitários ou de negócios, auxiliar a inclusão de alunos, os quais, de outra forma, seriam excluídos do sistema, desenvolver ligações étnicas, e capacitar os alunos a beneficiar do apoio dos seus pares, para citar apenas alguns...), este desafio onera, a nosso ver excessivamente, a atividade de um dos Agentes (o Tutor/Mediador).

Parece-nos, portanto, que o apoio académico, a promoção da autoestima do tutorado e a sua integração social progressiva parecem ficar excessivamente dependentes das características do próprio Tutor/Mediador, tanto mais que, relativamente às características, relativamente aos papéis/funções e relativamente às

competências que mais facilmente/difícilmente são desempenhadas e exigidas, bem como quanto à sua ordem de importância, se verificou um bastante maior consenso, quer no questionário, quer na entrevista. Ou seja, os resultados obtidos apontam para a existência duma perceção da suprema dificuldade da tarefa, colocando-se uma quase exclusiva ênfase na atitude de disponibilidade do Tutor/Mediador, a nosso ver pouco fundamentada cientificamente e muito menos avaliada segundo critérios também científicos.

De facto, os resultados obtidos possibilitam verificar que foi visível um consenso no reconhecimento de falta de formação específica dos Tutores/Mediadores, no reconhecimento de um desinteresse sistémico dos tutorados pela Educação/Formação (pelo menos nos formatos vigentes), na constatação da escassez de tempo destinado a esta tarefa e da heterogeneidade de situações de vida e de estágio formativo dos tutorados, mas, curiosamente ou talvez não, em relação à distribuição de responsabilidades relativas ao insucesso da tutoria, se da parte dos Professores/Tutores recolhemos informação que remete sobretudo para os tutorados essa responsabilidade, da parte dos Responsáveis pelas Escolas/Instituições recolhemos informação que reparte essa responsabilidade, quase uniformemente, entre Tutores/Mediadores e Alunos/Formandos tutorados.

Ora, esta análise leva-nos também à questão da avaliação: o sucesso/insucesso da tutoria é avaliado? Por quem? Com que instrumentos? Quando?

Se bem que as respostas à entrevista tenham acabado por referir este aspeto, percebemos que, neste momento, a avaliação da prática da tutoria, nas Escolas, é feita mediante um relatório trimestral elaborado pelo próprio Tutor e entregue ao respetivo Conselho de Turma e, na Formação, através dum relatório mensal elaborado pelo próprio Mediador e entregue ao Gestor da Ação e através do feedback dos formandos aquando o momento de PRA.

Por último, os resultados obtidos apontam também para o registo da existência de uma certa desconexão entre as exigências de sucesso da parte do Ministério da Educação (obrigatoriamente (?) transpostas e veiculadas pelas Escolas/Instituições) e a

praxis diária dos Tutores/Mediadores, bem como um desfasamento relativamente à proficiência e à abrangência da avaliação que é feita pelos operacionais e pelos responsáveis.

Conclusões e considerações finais

(página intencionalmente deixada em branco)

Como já referimos, a evolução das ideias sobre Educação, ao longo do séc. XX, permite constatar que é cada vez mais importante a existência de expectativas elevadas por parte dos professores em relação aos seus alunos, de um ensino intelectualmente estimulante, de um ambiente de sala de aula centrado no trabalho, do envolvimento dos docentes no desenvolvimento das orientações curriculares adotadas pela sua escola e da consistência na sua utilização pelos diferentes professores de cada instituição, sendo interessante verificar que os estudos sublinham invariavelmente a importância do comportamento dos professores na sala de aula e a necessidade de um ambiente físico cuidado, por forma a favorecer as aprendizagens e o comportamento dos alunos, para além dos benefícios da organização de atividades extracurriculares para os estudantes.

O papel do Professor é, assim, “ensinar a pensar”, mas, se queremos “pensar” sobre alguma coisa, temos de ter a experiência e a informação sobre ela - sabemos, como já referimos neste trabalho, que a Tutoria é usada, cada vez mais, numa ampla gama de situações em educação, uma vez que alguns estudos têm demonstrado (Rhode&DuBois, 2008) o seu sucesso “*establishing close, enduring connections that promote positive developmental change.*”

Obviamente, esta responsabilidade implica uma cada vez mais científica definição de orientações e de políticas (de dotação e de formação dos recursos humanos, de dotação dos recursos materiais, de avaliação), as quais devem estar ancoradas em evidências mensuráveis resultantes de avaliações rigorosas.

No entanto, vamos assistindo a uma tendência de aposta na prática da Tutoria, a qual, a nosso ver, enferma de três essenciais equívocos:

- a distância entre o que é pedido à Tutoria e os resultados obtidos, uma vez que há uma crescente transferência de atividades para a esta (quase exclusivamente através de aulas/apoios *na escola* mas *depois da escola*, ou seja, serviços e *programas* de aprendizagem pessoal, de socialização e de aprendizagem após várias horas diárias de permanência, quer de tutores quer de tutorados, no recinto escolar) sem um plano concreto de ação, sem formação específica dos Tutores e sem tempo

de qualidade suficiente para a sua prática;

- a leviandade de supor que qualquer situação na qual adultos são postos em contacto com jovens pode resultar em fornecimento de orientação, independentemente da natureza ou das circunstâncias de vida dos Agentes envolvidos;

- a ousadia de propor ações de tutoria (e não programas de tutoria, na maior parte dos casos), muitas vezes implementadas sem uma fundamentação teórica resultante de pesquisa efetuada (sobretudo relacionada com as particularidades de cada região) nem avaliadas condignamente.

Assim, face aos objetivos deste estudo, nomeadamente a identificação das principais dificuldades do tutor na sua praxis diária, nas componentes letiva e relacional, a análise da comunicação e da interação tutor – tutorados, e entre estes, e o contributo para a definição do perfil do tutor com desempenho em grupos heterogéneos, pensamos estar, neste momento, em condições de responder às questões investigativas que colocámos à partida para a investigação, as quais aqui recordamos:

1) Que tipo(s) de necessidade(s) na praxis diária dos professores/formadores pode(m) ser satisfeita(s) pelo Tutor?

2) Como é que pode ser definido um novo perfil de Tutor, no sentido da melhoria da sua atividade, nas componentes letiva e relacional?

Em resposta à primeira questão, pensamos poder afirmar que há três tipos de necessidades na praxis diária dos professores/formadores que podem ser satisfeitas pelo tutor, a saber: as necessidades no domínio *Pessoal* dos tutorados, as necessidades no domínio de *Socialização* dos tutorados, e as necessidades no domínio *Cognitivo*, ou seja, das aprendizagens dos tutorados.

Assim, uma vez que um programa de tutoria tem de contribuir para o desenvolvimento dos tutorados nestas três áreas/domínios, verificámos que, para que tal aconteça, tem de se ir construindo uma relação de confiança e de empatia entre o tutor e os seus tutorados, até porque, conforme Dubois & Silverthorn (2005), para

além do desenvolvimento social/emocional, cognitivo e identitário revelado pelos tutorados *durante* o processo de tutoria, estudos demonstram que os tutorados que tiveram uma experiência de tutoria durante a adolescência apresentaram *ao longo da vida* resultados significativamente melhores na educação e no trabalho (altas taxas de conclusão de ensino, mesmo universitário, e de empregabilidade), na saúde mental (autoestima e satisfação com a sua vida), nos problemas de comportamento (não inclusão em gangues, menor evidência de comportamentos de risco), e na saúde (prática de exercício físico regular, planeamento familiar).

Estas interações na tutoria, base para um efetivo desenvolvimento que leve a resultados positivos durante a prática da tutoria, bem como ao longo da vida do tutorado, têm, necessariamente, de se ir solidificando, pelo que, a nosso ver, qualquer programa de tutoria deverá contemplar ações que promovam:

- no domínio *Pessoal* dos tutorados, a ajuda ao tutorado para que se conheça melhor (interesses, motivações, valores, áreas em que revela maiores dificuldades, áreas nas quais é mais forte) e para o informar e apoiar nos naturais problemas relacionados com a sua idade e estágio de desenvolvimento;

- no domínio da *Socialização* dos tutorados, a ajuda na sua integração na escola, procurando despertar sobretudo atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares;

- no domínio *Cognitivo*, ou seja, das aprendizagens dos tutorados, a análise e a avaliação das razões dos seus resultados escolares, o acompanhamento da sua aprendizagem em termos globais, e a ajuda na definição do seu projeto escolar.

Em resposta à segunda questão, acreditamos que, antes de mais, será necessário conferir uma autonomia efetiva à função de Tutor/Mediador nas instituições de ensino, a qual possibilite formação específica dos profissionais, momentos periódicos de avaliação dos procedimentos e de troca de experiências e de recursos utilizados, e maior disponibilidade e flexibilidade de horário (à semelhança, por exemplo dos psicólogos escolares ou das equipas de professores que, nas Escolas, apoiam os alunos com Necessidades Educativas Especiais).

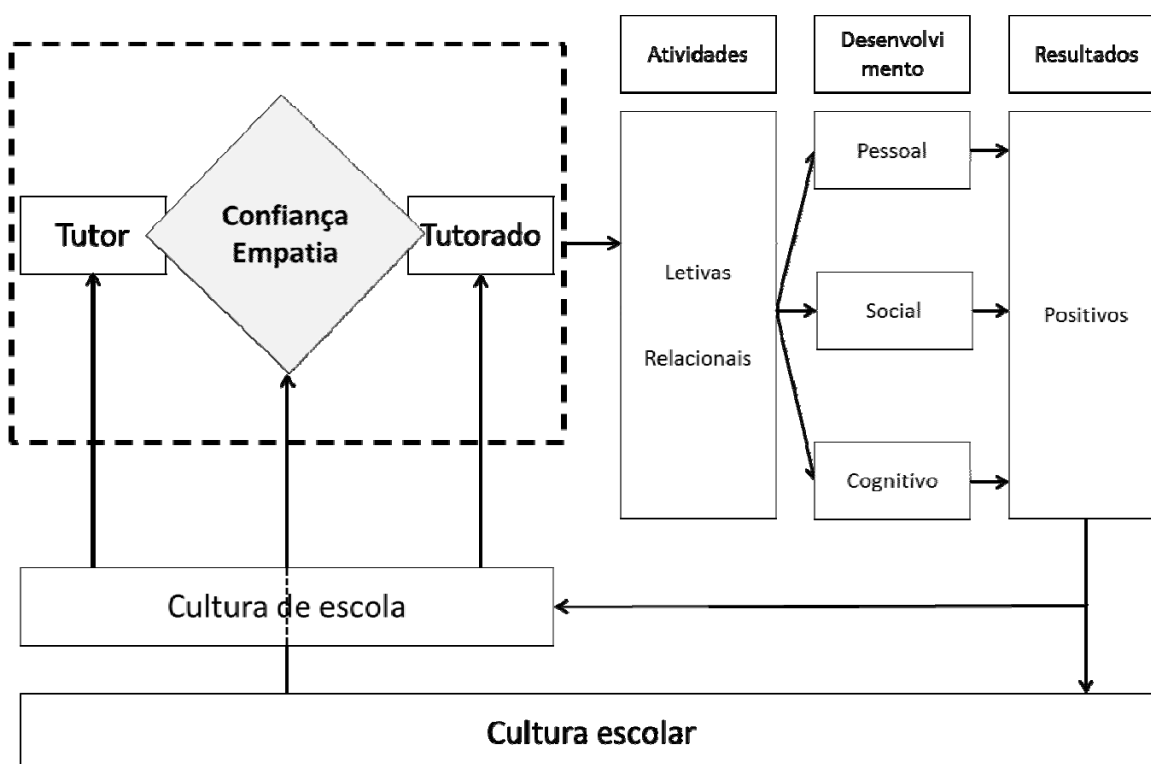
Por outro lado, reconhecendo a pluralidade crescente de expectativas às quais o tutor é convidado a alcançar, deverá a comunidade escolar reconhecer e dignificar o estatuto do tutor, através de ações específicas de valorização desta função tão nobre e cujo potencial está muito longe de ser alcançado, até porque não existem suficientes estudos que fundamentem os procedimentos adotados/a adotar.

Finalmente, devem os responsáveis pela Educação e pela Formação em Portugal (não só a(s) Tutela(s), mas também ao nível das Direções Regionais, dos Diretores das Escolas/Agrupamentos, dos Sindicatos, das Editoras de materiais escolares, por exemplo) contribuir ativa e decisivamente para facultar Apoio aos programas de tutoria (com materiais específicos, recursos pedagógicos, salas de aula específicas, horários condignos, etc.).

Construímos, assim, um modelo, o qual traduz a nossa perspetiva relativamente à definição de um novo perfil de tutor, no sentido da melhoria da sua atividade, nas componentes letiva e relacional (conforme Figura 1), enquadrado por uma cultura escolar que evidencia a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens, mas também resultado de uma cultura de escola como expressão de uma maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e dos seus sistemas de ação concreta, bem como das inter-relações que obviamente se estabelecem entre ambas.

Assim, as relações de interação entre o tutor e os seus tutorados, sobretudo ancoradas na confiança e na empatia que se vão estabelecendo entre eles permitem que as atividades letivas e relacionais visem o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos tutorados, com vista à produção de resultados positivos *imediatos*, bem como *ao longo da vida*, os quais, uns e outros, contribuem também para a tal cultura (de escola e escolar) de mudança, a qual ajude a atenuar os equívocos atuais atrás referidos e possibilite as urgentes alterações sugeridas.

Figura 1: Modelo de Tutoria



Não gostaríamos de finalizar este trabalho sem tecer algumas, breves, considerações relativas a eventuais investigações futuras neste âmbito: com efeito, e uma vez que acreditamos que a aposta na prática da Tutoria na Educação/Formação tenderá a aumentar no nosso país, não só por razões de eficiência mas também porque se vai tornando “moda”, e para que se atenuem os três essenciais equívocos atrás referidos, modestamente sugerimos que eventuais futuras investigações contribuam para a definição de planos concretos de ação, bem como para a elaboração de programas de formação específica dos Tutores, ou seja, para uma fundamentação teórica que dê substrato à Tutoria escolar.

(página intencionalmente deixada em branco)

Referências Bibliográficas, Online e Legislativas

(página intencionalmente deixada em branco)

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F. (1999). *Primeiro Livro de Samuel*, Sociedade Bíblica de Portugal.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Aires, L. (2003). *Do silêncio à polifonia: contributos da Teoria Sociocultural para a Educação online*, in Revista Discursos, série “Perspetivas em Educação”, n.º 1, pp. 23-35. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (Org.) (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais – escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Capra, F. (1997). *The Web of Life: a New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- Correia, E. (1995). “Inovação Educacional, Reforma Curricular e Supervisão”. In Alarcão, I. (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Collison, G. et al. (2000). *Facilitating Online Learning, Effective strategies for Moderators*, Madinson: Atwood Pub.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Daniels, H., Wertsch, J & Cole, M. (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. (2003). *Action Research*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- DuBois, D.L. & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95, 518–524.

- DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper (2002). "Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review", in *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, abril, pp. 157-197.
- DuBois & Karcher (2000). *Handbook of Youth Mentoring (The SAGE Program on Applied Developmental Science)*. Sage Publications Inc.: India
- Durkheim E. (1978) *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- De La Mothe Fenelon, De Salignac (s/d), *As aventuras de Telêmaco*, Madras: Brasil.
- Eco, U. (1980). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Barcarena: Editorial Presença.
- Eco, U. (1984). *O nome da Rosa*, Lisboa.
- Ferreira, N. (Org.) (1998). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- Guia de Operacionalização dos cursos EFA da ANQ.
- Guia Organizativo dos EFA do IEFP.
- Gaspar, M. I. (2003). *Dois Metodologias de ensino em educação a distância online*, in *Revista Discursos – série "Perspetivas em Educação"*, n.º 1, pp. 65-75. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, M. (2008). *As funções do Tutor*, Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Elearning, Lisboa: Universidade Aberta (Repositório da Universidade Aberta).
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Imaginário, L., Barros, A., & Castro, J. M. (2001). *O papel do Tutor no âmbito das novas modalidades formativas*, DGEFP.
- Jaeger & Accorssi (2008). *Tutoria em educação a Distância*. Brasil
- Kuhn, T. (1962). *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspetiva.
- Lau, L. (2000). *Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities*, London: Idea Group Publishing.
- Lewis, R. (1987). *How to Tutor and Support Learners*, CET, Huddersfield.
- Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Malheiro, S. (2011). Itinerários de @prendizagem colaborativa-cooperativa em contexto

- online, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade Aberta.
- Monereo, C. (2007) (Org). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, L. & Oliveira, I. (2007). *ABC do Tutor da Universidade Aberta*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2005). “Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia On-Line”. In: R. Silva e A. Silva (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia, Um Paradigma para Professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 97-120.
- Morgado, L. (2004a). "O que faz o Tutor na Sala de Aula Virtual? Análise dos Atos de Tutoria". *Atas da Conferência eLES'04 (eLearning no Ensino Superior)*, Aveiro.
- Morgado, L et al. (2004b). "A Formação de Tutores online: um estudo de caso", *Atas da Conferência, eLES'04 (eLearning no Ensino Superior)*, Universidade de Aveiro.
- Morgado, L. et al. (2003a). "Contributos para uma Pedagogia do Ensino Online Pós-Graduado: Proposta de um Modelo", *Revista Discursos Série Perspetivas em Educação*, nº1, pp.39-52. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2003b). "Os novos desafios do Tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula", *Revista Discursos, Série Perspetivas em Educação*, nº1, pp. 77-90, Lisboa, Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2001). "O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades". In *Discursos, III Série, nº especial*, pp. 125-138 Lisboa, Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (2007). *O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas*. Belo Horizonte: Instituto Cultiva.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Petit, A. (1982). “Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident”. *Population*, 38e Année, No. 1.
- Ramos, C. (s.d.) “Novos caminhos de avaliação de professores: tendências e estratégias”.
- Ramos, C. C. (s.d.) “Regulação dos sistemas educativos - o caso português”.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, E. J., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D. & Nunes, V. (s. d). “A Tutoria em contexto de ensino não superior: proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar”, Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu.
- Rossato R. (1998). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo (RS): Ediuip.
- Rowntree, D. (1986). *Teaching Through Self-Instruction: A Practical Handbook for Course Developers*. London: Kogan Page.
- Rosinski, P. Rosinski, P., and Abbott, G. (2006b). *Coaching from a cultural perspective*, in D. Stober and A. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. New York: John Wiley & Sons, pp. 255-275.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*, ANQ.
- Rhodes, Jean E. & DuBois, David L. (2008). “Mentoring Relationships and Programs for Youth”, *Current directions in psychological science - Association for Psychological Science*, Volume 17 - Número 4, pp. 254-258.
- Seabra, I. & Monteiro, I. (2008). “A Ação Tutorial - reflexões de um percurso formativo”, *Ozarfaxininars*, nº5, pp. 1-12, Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos.
- Simão, A. et al. (2008). “Tutoria no Ensino Superior: conceções e práticas”, *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 7 Set/Dez, pp.75.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1984). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. I.A.E.: Bruxelas.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Trindade, V. (s.d). “A orientação das práticas pedagógicas - PRÁTICAS de FORMAÇÃO: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão).
- Torres, L. (2005). “Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico”, *Revista Ensaio*, v.13, n.49, p. 435-451, Out./Dez. 2005.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vaniscotte, F. (2001). *Les Systèmes éducatifs en Europe*, in *Futuribles*, nº 267, in www.eurydice.org - The information network on education in Europe.
- Waterhouse et al. (1983). *A comparison of circadian rhythms in work performance between physically active and inactive subjects*. Centre for Sport and Exercise

Sciences. Liverpool: John Moores University.

Yin, R. (1990). *Case study research: design and methods*. EUA. Sage Publications.

Textos Legais

- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho
- Programa de Educação Tutorial, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Região Sul, Brasil (<http://www.mec.gov.br/pet>) .
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE), *in* Jornal Oficial da União Europeia, de 30.12.2006.
- Anexo à proposta da Comissão da CE (Com 2005) 548 sobre o quadro de referência europeu - Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida.
- Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu - Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes, Bruxelas, 3.8.2007.
- Documento de trabalho dos Serviços da Comissão Escolas para o século XXI, Bruxelas, 11.07.2007.
- Implementation of “education and training 2010” - Work Programme Group B, “key competences for lifelong learning”, a European Reference Framework, novembro de 2004.
- *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, CE (2002) «Programa de trabalho pormenorizado sobre os objetivos concretos dos sistemas de educação e de formação na Europa», 14/06/02.
- Programa de Trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos Objetivos dos Sistemas de Educação e de Formação na Europa, *in* Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 14.6.2002.
- Projeto de conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre a melhoria da qualidade da formação de professores – Aprovação das conclusões, Conselho da União Europeia, Bruxelas, 26 de outubro de 2007.
- Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, Bruxelas, 10.11.2005.
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE), *in* Jornal Oficial da União Europeia, de 30.12.2006 .
-

Anexos

(página intencionalmente deixada em branco)

Anexo I –

Questionário

QUESTIONÁRIO sobre as interações na Tutoria/mediação

Introdução

As questões que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre o contributo da Tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais. Pretendemos desenvolver um projeto de estudo de caso que procura definir o perfil do Tutor em contextos educativos diversos; na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, identificaremos as características necessárias ao Tutor, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do Tutor, é nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das suas diferentes práticas Tutoriais.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, é orientado pela Professora Doutora Lina Morgado, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta ao Questionário:

- Este documento é constituído por 17 folhas;
- O questionário tem um total de 55 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (17 questões);
 - II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor (20 questões);
 - III – As dificuldades na prática da Tutoria/mediação (13 questões);
 - IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação (5 Questões).
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Na medida em que cada um dos docentes/formadores (Tutores) irá responder a este questionário, recomenda-se a todos, em geral, e a cada um, em particular, o cuidado e esforço adicionais no sentido de que não sejam influenciados pela realidade de Escolas/Instituições onde outros colegas lecionem. O questionário pretende captar a realidade específica de cada contexto educativo e, por isso, não existem respostas certas ou erradas, melhores ou piores. Por esta razão, não fará qualquer sentido uma eventual concertação/otimização de respostas, já que isso contaminaria, à partida, os resultados decorrentes do questionário, comprometendo-os seriamente, ao ponto de isso poder retirar a validade ao estudo;
 - Onde e sempre que aplicável, encontram-se instruções sobre o procedimento que deverá utilizar na resposta a cada questão;
 - Nas questões de resposta aberta, tente dar respostas, tanto quanto possível, exatas; - Para a validade das respostas é muito importante que estas instruções sejam seguidas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução do questionário, utilizando para o efeito o endereço de email teocavaco@hotmail.com.

Início do questionário

I - Caracterização da diversidade de contextos educativos

1. Qual é o nome do Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce Tutoria/mediação?
(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

2. O Estabelecimento de Ensino no qual exerce Tutoria/mediação pertence a um Agrupamento de Escolas/Estrutura Organizacional?
(assinale com um X a opção correta)

2.1. - Sim

2.2. - Não

3. No caso de ter respondido “sim” à pergunta anterior, qual?
(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

4. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço terá completado como Docente/Formador?
(arredonde para o número inteiro mais próximo)

5. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço terá completado como Tutor/Mediador?
(arredonde para o número inteiro mais próximo)

6. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de colocação terá completado no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce Tutoria/mediação?
(arredonde para o número inteiro mais próximo)

7. Já exerceu Tutoria/mediação a alunos/formandos com:
(assinale com um X a(as) opção(ões) adequada(s) à sua resposta)

7.1. – Menos de 15 anos de idade

7.2. – Entre 15 e 20 anos de idade

7.3. – Entre 20 e 30 anos de idade

7.4. – Mais de 30 anos de idade

8. Com que Tutorados (alunos/formandos) prefere trabalhar?
(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

8.1. – Menos de 15 anos de idade

8.2. – Entre 15 e 20 anos de idade

8.3. – Entre 20 e 30 anos de idade

8.4. – Mais de 30 anos de idade

8.5. - Indiferente

9. Com quantos Tutorados/turma/hora prefere trabalhar?
(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

9.1. – 1

9.2. – Entre 1 e 3

9.3. – Mais de 3

9.4. - Indiferente

10. Quantos Tutorados/turma/hora tem, atualmente?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 10.1. – 1
10.2. – Entre 1 e 3
10.3. – Mais de 3
10.4. – Nenhum

11. Qual é o tempo semanal que tem para o exercício da Tutoria/mediação?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 11.1. – 45 minutos
11.2. – 1 hora
11.3. – Livre

12. Utiliza instalações próprias para o exercício da Tutoria/mediação?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 12.1. – Sim
12.2. – Não

13. No caso de ter respondido “sim” à pergunta anterior, como considera as instalações nas quais exerce Tutoria/mediação?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 13.1. – Muito adequadas
13.2. – Adequadas
13.3. – Nada adequadas

14. Os seus atuais Tutorados são os respetivos Encarregados de Educação?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 14.1. – A maior parte
14.2. – A menor parte
14.3. – Igual

15. Em relação aos assuntos da sua escolaridade, considera como mais responsáveis os Tutorados:

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 15.1. – Que são os respetivos Encarregados de Educação
15.2. – Que não são os respetivos Encarregados de Educação
15.3. – Indiferente

16. Com quem vive cada um dos seus Tutorados?

(assinale com um número inteiro cada opção que mais se adequa à sua resposta)

- 16.1. - Com ambos os pais
16.2. - Com um dos pais
16.3. - Com outro familiar ou responsável
16.4. - Sozinho
16.5. - Situação desconhecida

17. No presente ano letivo, quantos dos seus Tutorados estão a ter a sua primeira experiência neste domínio?

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 17.1. – A maior parte
17.2. – A menor parte
17.3. – Igual

II – As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor

18. Indique três características que, na sua opinião, um Tutor deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

18.1 - _____

18.2 - _____

18.3 - _____

19. Indique três características que, na sua opinião, um Tutor não deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

19.1 - _____

19.2 - _____

19.3 - _____

20. Considerando as seguintes 12 (doze) características possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais facilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais fácil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 20.1 - Entusiasta | <input type="checkbox"/> |
| 20.2 - Acessível | <input type="checkbox"/> |
| 20.3 - Sensível | <input type="checkbox"/> |
| 20.4 - Consciente | <input type="checkbox"/> |
| 20.5 - Discreto | <input type="checkbox"/> |
| 20.6 - Pronto a aprender | <input type="checkbox"/> |
| 20.7 - Não-juíz | <input type="checkbox"/> |
| 20.8 - Paciente | <input type="checkbox"/> |
| 20.9 - Com expectativas positivas | <input type="checkbox"/> |
| 20.10 - Amável | <input type="checkbox"/> |
| 20.11 - Tolerante | <input type="checkbox"/> |
| 20.12 - Compreensivo | <input type="checkbox"/> |

21. Considerando as mesmas 12 (doze) características possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais dificilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais difícil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 21.1 - Entusiasta | <input type="checkbox"/> |
| 21.2 - Acessível | <input type="checkbox"/> |
| 21.3 - Sensível | <input type="checkbox"/> |
| 21.4 - Consciente | <input type="checkbox"/> |
| 21.5 - Discreto | <input type="checkbox"/> |
| 21.6 - Pronto a aprender | <input type="checkbox"/> |
| 21.7 - Não-juíz | <input type="checkbox"/> |
| 21.8 - Paciente | <input type="checkbox"/> |
| 21.9 - Com expectativas positivas | <input type="checkbox"/> |
| 21.10 - Amável | <input type="checkbox"/> |
| 21.11 - Tolerante | <input type="checkbox"/> |
| 21.12 - Compreensivo | <input type="checkbox"/> |

22. Considerando as mesmas 12 (doze) características possíveis de um Tutor, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 12 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 13 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 22.1 - Entusiasta | <input type="checkbox"/> |
| 22.2 - Acessível | <input type="checkbox"/> |
| 22.3 - Sensível | <input type="checkbox"/> |
| 22.4 - Consciente | <input type="checkbox"/> |
| 22.5 - Discreto | <input type="checkbox"/> |
| 22.6 - Pronto a aprender | <input type="checkbox"/> |

- 22.7 - Não-juíz
- 22.8 - Paciente
- 22.9 - Com expectativas positivas
- 22.10 - Amável
- 22.11 - Tolerante
- 22.12 - Compreensivo

23. Indique três papéis/funções que, na sua opinião, um Tutor deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 23.1 - _____
- 23.2 - _____
- 23.3 - _____

24. Indique três papéis/funções que, na sua opinião, um Tutor não deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 24.1 - _____
- 24.2 - _____
- 24.3 - _____

25. Considerando os/as seguintes 10 (dez) papéis/funções possíveis de um Tutor, indique os/as 3 (três) que mais facilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 o mais fácil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 25.1 - Professor/Tutor
- 25.2 - *Coach*
- 25.3 - Amigo
- 25.4 - Conselheiro
- 25.5 - Fonte de informação
- 25.6 - Educador
- 25.7 - Avisador
- 25.8 - *Networker*
- 25.9 - Defensor
- 25.10 - Modelo

26. Considerando os/as mesmos/as 10 (dez) papéis/funções possíveis de um Tutor, indique os/as 3 (três) que mais dificilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 o mais difícil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 26.1 - Professor/Tutor
- 26.2 - *Coach*
- 26.3 - Amigo
- 26.4 - Conselheiro
- 26.5 - Fonte de informação
- 26.6 - Educador
- 26.7 - Avisador
- 26.8 - *Networker*
- 26.9 - Defensor
- 26.10 - Modelo

27 - Considerando os/as mesmos 10 (dez) papéis/funções possíveis de um Tutor, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é o/a mais importante e 10 o/a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 10 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 27.1 - Professor/Tutor
- 27.2 - *Coach*
- 27.3 - Amigo
- 27.4 - Conselheiro
- 27.5 - Fonte de informação
- 27.6 - Educador

- 27.7 - Avisador
27.8 - Networker
27.9 - Defensor
27.10 - Modelo

28. Indique três competências que, na sua opinião, um Tutor deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 28.1 - _____
28.2 - _____
28.3 - _____

29. Indique três competências que, na sua opinião, um Tutor não deve ter:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 29.1 - _____
29.2 - _____
29.3 - _____

30. Considerando as seguintes 7 (sete) competências possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais facilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais fácil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 30.1 - Competência de inteligência emocional
30.2 - Competência de ouvinte
30.3 - Competência de comunicação não-verbal
30.4 - Competência de questionário
30.5 - Competência de dar e receber feedback
30.6 - Competência de planeamento e cumprimento de objetivos
30.7 - Competência de confrontação

31. Considerando as mesmas 7 (sete) competências possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais dificilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais difícil.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 31.1 - Competência de inteligência emocional
31.2 - Competência de ouvinte
31.3 - Competência de comunicação não-verbal
31.4 - Competência de questionário
31.5 - Competência de dar e receber feedback
31.6 - Competência de planeamento e cumprimento de objetivos
31.7 - Competência de confrontação

32 - Considerando as mesmas 7 (sete) competências possíveis de um Tutor, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 7 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 7 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 32.1 - Competência de inteligência emocional
32.2 - Competência de ouvinte
32.3 - Competência de comunicação não-verbal
32.4 - Competência de questionário
32.5 - Competência de dar e receber feedback
32.6 - Competência de planeamento e cumprimento de objetivos
32.7 - Competência de confrontação

33. Indique três áreas nas quais, na sua opinião, um Tutor deve intervir:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 33.1 - _____
33.2 - _____
33.3 - _____

34. Indique três áreas nas quais, na sua opinião, um Tutor não deve intervir:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

34.1 - _____

34.2 - _____

34.3 - _____

35. Considerando as seguintes 11 (onze) áreas de intervenção possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais facilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais fácil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 35.1 - Autoestima/desenvolvimento afetivo
- 35.2 - Iniciativa
- 35.3 - Capacidade de decisão
- 35.4 - Sentido de pertinência
- 35.5 - Relações interpessoais
- 35.6 - Integração
- 35.7 - Tolerância
- 35.8 - Trabalho em equipa
- 35.9 - Direitos e deveres
- 35.10 - Comportamentos de risco
- 35.11 - Apoio académico: hábitos de trabalho e de estudo /problemas de aprendizagem

36. Considerando as mesmas 11 (onze) áreas de intervenção possíveis de um Tutor, indique as 3 (três) que mais dificilmente desempenha, em ambiente de Tutoria/mediação, sendo 1 a mais difícil, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 36.1 - Autoestima/desenvolvimento afetivo
- 36.2 - Iniciativa
- 36.3 - Capacidade de decisão
- 36.4 - Sentido de pertinência
- 36.5 - Relações interpessoais
- 36.6 - Integração
- 36.7 - Tolerância
- 36.8 - Trabalho em equipa
- 36.9 - Direitos e deveres
- 36.10 - Comportamentos de risco
- 36.11 - Apoio académico: hábitos de trabalho e de estudo /problemas de aprendizagem

37 - Considerando as mesmas 11 (onze) áreas de intervenção possíveis de um Tutor, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 11 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 11 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 37.1 - Autoestima/desenvolvimento afetivo
- 37.2 - Iniciativa
- 37.3 - Capacidade de decisão
- 37.4 - Sentido de pertinência
- 37.5 - Relações interpessoais
- 37.6 - Integração
- 37.7 - Tolerância
- 37.8 - Trabalho em equipa
- 37.9 - Direitos e deveres
- 37.10 - Comportamentos de risco
- 37.11 - Apoio académico: hábitos de trabalho e de estudo /problemas de aprendizagem

III – As dificuldades na prática da Tutoria/mediação

38. Indique as três maiores dificuldades na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:
(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

38.1 - _____

38.2 - _____

38.3 - _____

39. Indique as três maiores facilidades na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:
(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

39.1 - _____

39.2 - _____

39.3 - _____

40. Considerando as seguintes 16 (dezasseis) dificuldades dos Tutorados na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais mais convive, sendo 1 a mais evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- | | |
|--|--------------------------|
| 40.1 - Mau comportamento | <input type="checkbox"/> |
| 40.2 - Dificuldades de relacionamento interpessoal | <input type="checkbox"/> |
| 40.3 - Agressividade | <input type="checkbox"/> |
| 40.4 - Desinteresse pelas atividades escolares | <input type="checkbox"/> |
| 40.5 - Falta de hábitos de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 40.6 - Desmotivação para a aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| 40.7 - Falta de perspetivas futuras | <input type="checkbox"/> |
| 40.8 - Dificuldades no raciocínio lógico abstrato | <input type="checkbox"/> |
| 40.9 - Dificuldades na Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| 40.10 - Pouco sentido de responsabilidade | <input type="checkbox"/> |
| 40.11 - Problemas de autoconfiança | <input type="checkbox"/> |
| 40.12 - Absentismo | <input type="checkbox"/> |
| 40.13 - Abandono escolar | <input type="checkbox"/> |
| 40.14 - Falta de cuidados ao nível da higiene | <input type="checkbox"/> |
| 40.15 - Falta de cuidados ao nível da saúde | <input type="checkbox"/> |
| 40.16 - Desvalorização da importância da Escola. | <input type="checkbox"/> |

41. Considerando as mesmas 16 (dezasseis) dificuldades dos Tutorados na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais menos convive, sendo 1 a menos evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- | | |
|--|--------------------------|
| 41.1 - Mau comportamento | <input type="checkbox"/> |
| 41.2 - Dificuldades de relacionamento interpessoal | <input type="checkbox"/> |
| 41.3 - Agressividade | <input type="checkbox"/> |
| 41.4 - Desinteresse pelas atividades escolares | <input type="checkbox"/> |
| 41.5 - Falta de hábitos de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 41.6 - Desmotivação para a aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| 41.7 - Falta de perspetivas futuras | <input type="checkbox"/> |
| 41.8 - Dificuldades no raciocínio lógico abstrato | <input type="checkbox"/> |
| 41.9 - Dificuldades na Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| 41.10 - Pouco sentido de responsabilidade | <input type="checkbox"/> |
| 41.11 - Problemas de autoconfiança | <input type="checkbox"/> |
| 41.12 - Absentismo | <input type="checkbox"/> |
| 41.13 - Abandono escolar | <input type="checkbox"/> |
| 41.14 - Falta de cuidados ao nível da higiene | <input type="checkbox"/> |
| 41.15 - Falta de cuidados ao nível da saúde | <input type="checkbox"/> |
| 41.16 - Desvalorização da importância da Escola. | <input type="checkbox"/> |

42. Considerando as mesmas 16 (dezasseis) dificuldades dos Tutorados na Tutoria/mediação, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 16 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 16 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 42.1 - Mau comportamento
- 42.2 - Dificuldades de relacionamento interpessoal
- 42.3 - Agressividade
- 42.4 - Desinteresse pelas atividades escolares
- 42.5 - Falta de hábitos de trabalho
- 42.6 - Desmotivação para a aprendizagem
- 42.7 - Falta de perspectivas futuras
- 42.8 - Dificuldades no raciocínio lógico abstrato
- 42.9 - Dificuldades na Língua Portuguesa
- 42.10 - Pouco sentido de responsabilidade
- 42.11 - Problemas de autoconfiança
- 42.12 - Absentismo
- 42.13 - Abandono escolar
- 42.14 - Falta de cuidados ao nível da higiene
- 42.15 - Falta de cuidados ao nível da saúde
- 42.16 - Desvalorização da importância da Escola.

43. Considerando as seguintes 6 (seis) dificuldades dos Tutores na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais mais convive, sendo 1 a mais evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 43.1 - Falta de formação específica
- 43.2 - Desmotivação para a tarefa
- 43.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 43.4 - Absentismo
- 43.5 - Falta de competências
- 43.6 - Desinteresse pela tarefa

44. Considerando as mesmas 6 (seis) dificuldades dos Tutores na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais menos convive, sendo 1 a menos evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 44.1 - Falta de formação específica
- 44.2 - Desmotivação para a tarefa
- 44.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 44.4 - Absentismo
- 44.5 - Falta de competências
- 44.6 - Desinteresse pela tarefa

45. Considerando as mesmas 6 (seis) dificuldades dos Tutores na Tutoria/mediação, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 6 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 6 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 45.1 - Falta de formação específica
- 45.2 - Desmotivação para a tarefa
- 45.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 45.4 - Absentismo
- 45.5 - Falta de competências
- 45.6 - Desinteresse pela tarefa

46. Considerando as seguintes 4 (quatro) dificuldades administrativas na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais mais convive, sendo 1 a mais evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 46.1 – Instalações pouco/nada adequadas
- 46.2 – Horário insuficiente
- 46.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 46.4 – Investimento económico reduzido

47. Considerando as mesmas 4 (quatro) dificuldades administrativas na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais menos convive, sendo 1 a menos evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 47.1 – Instalações pouco/nada adequadas
- 47.2 – Horário insuficiente
- 47.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 47.4 – Investimento económico reduzido

48. Considerando as mesmas 4 (quatro) dificuldades administrativas na Tutoria/mediação, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 4 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 4 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 48.1 – Instalações pouco/nada adequadas
- 48.2 – Horário insuficiente
- 48.3 - Desvalorização da importância da tarefa
- 48.4 – Investimento económico reduzido

49. Se tivesse de atribuir percentagens, quanto ao tipo de dificuldades na Tutoria/mediação, em termos do peso relativo, que valores indicaria para...

(a soma das 3 vertentes deverá ser igual a 100%)

- 49.1 – Dos Tutorados
- 49.2 – Dos Tutores
- 49.3 - Administrativas

50. Se tivesse de atribuir percentagens, para o insucesso da prática da Tutoria/mediação, ao tipo de dificuldades na Tutoria/mediação, em termos do peso relativo, que valores indicaria para...

(a soma das 3 vertentes deverá ser igual a 100%)

- 50.1 – Dos Tutorados
- 50.2 – Dos Tutores
- 50.3 - Administrativas

IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação

51. Indique as 3 (três) interações que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 51.1 - _____
- 51.2 - _____
- 51.3 - _____

52. Indique as 3 (três) interações que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:

(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 52.1 - _____
- 52.2 - _____
- 52.3 - _____

53. Considerando as seguintes 15 (quinze) interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais mais convive, sendo 1 a mais evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 53.1 - Ajuda
- 53.2 - Informação
- 53.3 - Interesse
- 53.4 - Motivação
- 53.5 - Conhecimento
- 53.6 - Participação
- 53.7 - Amizade

- 53.8 - Integração
- 53.9 - Competência
- 53.10 - Acompanhamento
- 53.11 - Análise
- 53.12 - Avaliação
- 53.13 - Aprendizagem
- 53.14 - Apoio
- 53.15 - Correção

54. Considerando as mesmas 15 (quinze) interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação, indique as 3 (três) com as quais menos convive, sendo 1 a menos evidente, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 3 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 54.1 - Ajuda
- 54.2 - Informação
- 54.3 - Interesse
- 54.4 - Motivação
- 54.5 - Conhecimento
- 54.6 - Participação
- 54.7 - Amizade
- 54.8 - Integração
- 54.9 - Competência
- 54.10 - Acompanhamento
- 54.11 - Análise
- 54.12 - Avaliação
- 54.13 - Aprendizagem
- 54.14 - Apoio
- 54.15 - Correção

55. Considerando as mesmas 15 (quinze) interações que se desenvolvem na Tutoria/mediação, atribua-lhes uma ordem de importância, em que 1 é a mais importante e 15 a menos importante, para si.

(assinale com algarismos de 1 a 15 no espaço a seguir reservado para o efeito)

- 55.1 - Ajuda
- 55.2 - Informação
- 55.3 - Interesse
- 55.4 - Motivação
- 55.5 - Conhecimento
- 55.6 - Participação
- 55.7 - Amizade
- 55.8 - Integração
- 55.9 - Competência
- 55.10 - Acompanhamento
- 55.11 - Análise
- 55.12 - Avaliação
- 55.13 - Aprendizagem
- 55.14 - Apoio
- 55.15 - Correção

Fim do questionário

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao contributo da Tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para teocavaco@hotmail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. XXXXX.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse feedback.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Teotónio Paulo Cavaco

Anexo II –

Guião de Entrevista semiestruturada (modelo)

ENTREVISTA **sobre as interações na Tutoria/mediação**

Introdução

As perguntas que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre o contributo da Tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais. Pretendemos desenvolver um projeto de estudo de caso que procura definir o perfil do Tutor em contextos educativos diversos; na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, identificaremos as características necessárias ao Tutor, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do Tutor, é nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das suas diferentes práticas Tutoriais.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, é orientado pela Professora Doutora Lina Morgado, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta à Entrevista:

- Este documento é constituído por 4 folhas;
- A Entrevista tem um total de 23 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (12 questões);
 - II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor/Mediador (4 questões);
 - III – As dificuldades na prática da Tutoria/mediação (5 questões);
 - IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação (2 Questões).
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Esta Entrevista permite contribuir para captar a realidade específica de cada contexto educativo e, por isso, não existem respostas certas ou erradas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução desta Entrevista, utilizando para o efeito o endereço de email teocavaco@hotmail.com.

Início da Entrevista

I - Caracterização da diversidade de contextos educativos

- 1. Qual é o nome do Agrupamento de Escolas/Instituição no qual exerce, atualmente, funções?**
- 2. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou como Docente/Formador?**
- 3. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou pertencendo a Órgãos de Direção Escolar?**
- 4. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de colocação completou no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce funções?**
- 5. Já exerceu Tutoria/mediação a alunos/formandos?**
- 6. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, gostou da experiência? Porque sim? Porque não?**
- 7. Qual é o tempo semanal que fornece aos seus Tutores/Mediadores para o exercício dessa atividade?**
- 8. Disponibiliza instalações próprias para o exercício da Tutoria/mediação?**
- 9. Considera essas instalações adequadas? Porque sim? Porque não?**
- 10. No presente ano letivo, quantos dos seus Tutores estão a ter a sua primeira experiência neste domínio?**
- 11. Como é feita a escolha dos Tutores/Mediadores, no início de cada ano letivo?**
- 12. Como é feita a avaliação do desempenho dos Tutores/Mediadores?**

II – As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do Tutor/Mediador

13. Indique a principal característica que, na sua opinião, um Tutor/Mediador deve ter:

14. Indique o principal papel/função que, na sua opinião, um Tutor/Mediador deve ter:

15. Indique a principal competência que, na sua opinião, um Tutor/Mediador deve ter:

16. Indique a principal área na qual, na sua opinião, um Tutor/Mediador deve intervir:

III – As dificuldades na prática da Tutoria/mediação

17. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus Tutores/Mediadores encontram, na sua prática:

18. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus Tutorados/mediados encontram, nesta experiência:

19. Indique qual pensa ser o peso relativo dos Tutores/Mediadores e dos Tutorados/mediados para o sucesso/insucesso da Tutoria/mediação?

20. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os seus Tutores/Mediadores, desta atividade?

21. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os Tutorados/mediados desta sua experiência?

IV – As interações desenvolvidas na prática da Tutoria/mediação

22. Indique três interações que pensa que mais frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:

23. Indique três interações que pensa que menos frequentemente se desenvolvem na prática da Tutoria/mediação, na sua opinião:

Fim

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao contributo da Tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para teocavaco@hotmail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. XXXXX.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse feedback.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Teotónio Paulo Cavaco

Anexo III –

Transcrição das respostas à Entrevista semiestruturada⁴³

ENTREVISTA

sobre as interações na tutoria/mediação

Introdução

As perguntas que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre o contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais. Pretendemos desenvolver um projeto de estudo de caso que procura definir o perfil do tutor em contextos educativos diversos; na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, identificaremos as características necessárias ao tutor, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do tutor, é nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das suas diferentes práticas tutoriais.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Lina Morgado, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

⁴³ Uma das pessoas entrevistadas não autorizou a transcrição das suas respostas.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta à Entrevista:

- Este documento é constituído por 4 folhas;
- A Entrevista tem um total de 23 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (12 questões);
 - II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador (4 questões);
 - III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação (5 questões);
 - IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação (2 Questões).
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Esta Entrevista permite contribuir para captar a realidade específica de cada contexto educativo e, por isso, não existem respostas certas ou erradas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução desta Entrevista, utilizando para o efeito o endereço de email teocavaco@hotmail.com.

Início da Entrevista (25 de julho, 2011)

I - Caracterização da diversidade de contextos educativos

1. Qual é o nome do Agrupamento de Escolas/Instituição no qual exerce, atualmente, funções?

Confidencial

2. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou como Docente/Formador?

8 anos

3. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou pertencendo a Órgãos de Direção Escolar?

Não se aplica.

4. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de colocação completou no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce funções?

3 anos.

5. Já exerceu tutoria/mediação a alunos/formandos?

Sim.

6. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, gostou da experiência?

Porque sim? Porque não?

Sim, porque há todo um trabalho que tem de ser executado na formação, há exceção de lecionar e que, a mim, me dava muito mais prazer enquanto técnica, ou seja, encaminhamentos, programações, reuniões de equipa, recrutamento, preparação de visitas e atividades, etc.

7. Qual é o tempo semanal que fornece aos seus tutores/mediadores para o exercício dessa atividade?

35h semanais a tempo total.

8. Disponibiliza instalações próprias para o exercício da tutoria/mediação?

Sim, um edifício independente para o exercício da formação.

9. Considera essas instalações adequadas? Porque sim? Porque não?

Sim, porque a sala de formação é ampla, com boa exposição de luz, sita num local tranquilo, está bem equipada e tem gabinetes independentes para Mediador e equipa!

10. No presente ano letivo, quantos dos seus tutores estão a ter a sua primeira experiência neste domínio?

1.

11. Como é feita a escolha dos tutores/mediadores, no início de cada ano letivo?

Os tutores são seleccionados com base no objetivo e local da PFCT, de cada formando, escolhendo depois o que mais se adequa.

Os Mediadores com base na experiência nesse mesmo cargo.

12. Como é feita a avaliação do desempenho dos tutores/mediadores?

Através de modelos de avaliação pré-concebidos para o efeito, disponibilizados pela entidade formadora.

II – As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador

13. Indique a principal característica que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

Tolerância

14. Indique o principal papel/função que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

Gestão técnica e pedagógica coordenada da formação

15. Indique a principal competência que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

Conhecimento aprofundado de referenciais e materiais de formação.

16. Indique a principal área na qual, na sua opinião, um tutor/mediador deve intervir:

Ponto de situação e avaliação dos mediados.

III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação

17. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutores/mediadores encontram, na sua prática:

Lidar com as diferentes realidades – heterogéneas – do grupo de mediados.

18. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutorados/mediados encontram, nesta experiência:

Conseguir recrutar/selecionar equipas pedagógicas com experiência e sensibilidade para este tipo de ofertas formativas.

19. Indique qual pensa ser o peso relativo dos tutores/mediadores e dos tutorados/mediados para o sucesso/insucesso da tutoria/mediação?

Total. Para se ser bom tutor/Mediador, deve-se ser perfeito conhecedor das áreas, métodos, grupo, etc. Os mediados, têm que estar a 100% empenhados no seu sucesso e no aproveitamento desta prática. Uns sem os outros não conseguem resultados eficazes.

20. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os seus tutores/mediadores, desta atividade?

O contacto com as parcerias, a importância que o seu papel reveste no seio da comunidade, a importância que assume nos mediados, o elo de ligação entre entidades e equipas, a experiência fulcral assumida no final de um curso e a responsabilidade de êxito do mesmo.

21. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os tutorados/mediados desta sua experiência?

O acesso a atividades, conhecimento, experiências outdoor e indoor que não teriam, caso não frequentassem a formação, a abertura moral, o relacionamento interpessoal com outros elementos, os conhecimentos adquiridos, os contactos privilegiados, o encaminhamento para outras estruturas.

IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação

22. Indique três interações que pensa que mais frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

- contacto com formandos;
- interação com equipa pedagógica;
- desenvolvimento de parcerias.

23. Indique três interações que pensa que menos frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

- mediados com entidades formadoras/promotoras;
- tutores com parcerias;
- mediador com mediados no âmbito da PFCT.

Fim do questionário

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para teocavaco@hotmail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 919227174.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 21 de janeiro de 2011, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse feedback.

Nome: **Confidencial** _____

e-mail: **Confidencial** _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Teotónio Paulo Cavaco

ENTREVISTA

sobre as interações na tutoria/mediação

Introdução

As perguntas que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre o contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais. Pretendemos desenvolver um projeto de estudo de caso que procura definir o perfil do tutor em contextos educativos diversos; na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, identificaremos as características necessárias ao tutor, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do tutor, é nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das suas diferentes práticas tutoriais.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, é orientado pela Professora Doutora Lina Morgado, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta à Entrevista:

- Este documento é constituído por 4 folhas;
- A Entrevista tem um total de 23 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (12 questões);
 - II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador (4 questões);
 - III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação (5 questões);
 - IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação (2 Questões).
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Esta Entrevista permite contribuir para captar a realidade específica de cada contexto educativo e, por isso, não existem respostas certas ou erradas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução desta Entrevista, utilizando para o efeito o endereço de email teocavaco@hotmail.com.

Início da Entrevista (23 de janeiro, 2011)

I - Caracterização da diversidade de contextos educativos

1. Qual é o nome do Agrupamento de Escolas/Instituição no qual exerce, atualmente, funções?

Confidencial

2. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou como Docente/Formador?

--

3. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou pertencendo a Órgãos de Direção Escolar?

6 anos

4. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de colocação completou no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce funções?

6 anos

5. Já exerceu tutoria/mediação a alunos/formandos?

Não

6. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, gostou da experiência? Porque sim? Porque não?

7. Qual é o tempo semanal que fornece aos seus tutores/mediadores para o exercício dessa atividade?

É variável. Há uma organização diferente nos diferentes cursos, e nenhum curso tem as semanas todas iguais.

8. Disponibiliza instalações próprias para o exercício da tutoria/mediação?

O trabalho de mediação é desenvolvido em sala de formação, na interação com os formandos e a preparação desse trabalho é feita onde o formador o entenda.

9. Considera essas instalações adequadas? Porque sim? Porque não?

O espaço de sala de formação, sim. É onde se tecem as interações que carecem de ser mediadas.

10. No presente ano letivo, quantos dos seus tutores estão a ter a sua primeira experiência neste domínio?

Os cursos iniciam ao longo do ano civil e em cerca de 50 a 60 ações de Educação e Formação de Adultos que decorrem por ano, haverá cerca de 4 ou 5 que iniciam nestas funções pela 1ª vez

11. Como é feita a escolha dos tutores/mediadores, no início de cada ano letivo?

A escolha recai em profissionais que já tenha experiência em Educação e Formação de Adultos e preferencialmente com formação nas áreas de Ciências Sociais e Humanas. Tenta-se sempre que possível, conhecer algumas competências pessoais favoráveis a um bom relacionamento.

12. Como é feita a avaliação do desempenho dos tutores/mediadores?

Não é feita por ferramentas pré-definidas, mas pelos diferentes instrumentos:

Os mediadores fazem mensalmente um relatório que deverá refletir a sua intervenção. A mediação é acompanhada de perto pelo gestor que propõe a sua contratação e pela técnica de Serviço Social que faz parte dessa equipa formativa e que tem o feed-back dos formandos. A dinâmica ao longo da formação entre os diferentes intervenientes, é vertida nas reuniões da equipa formativa, assim como a forma como os PRA são apresentados são também reflexo da mediação conseguida.

II – As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador

13. Indique a principal característica que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

Ser bom negociador.

14. Indique o principal papel/função que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

O mediador deverá (terá de) ser um facilitador das aprendizagens do adulto, naquilo que são as negociações inerentes à capitalização de conhecimentos, na construção do PRA. Para o efeito terá que ser um bom mediador na relação entre os formandos, entre os formadores, entre estes e os formandos, e também conseguir mediar toda a informação com a gestão do Centro.

15. Indique a principal competência que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

16. Indique a principal área na qual, na sua opinião, um tutor/mediador deve intervir:

Deve intervir na forma de estar e de hábitos de trabalho dos formandos

III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação

17. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutores/mediadores encontram, na sua prática:

Sobretudo, os diferentes códigos de linguagem dos formandos.

18. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutorados/mediados encontram, nesta experiência:

Talvez a (des)formatação do sistema de formação. A última vez que estiveram em sala foi num regime de aprendizagem, com uma dinâmica dirigida de professor para aluno. Hábitos de estar de novo sentado várias horas e com uma dinâmica tão distinta, afigura-se como uma dificuldade para os formandos.

19. Indique qual pensa ser o peso relativo dos tutores/mediadores e dos tutorados/mediados para o sucesso/insucesso da tutoria/mediação?

Para um sucesso pleno, penso que ambas as partes contribuirão com igual peso. Há ainda o peso da intervenção dos restantes formadores, cuja dinâmica pode por em risco o sucesso da formação.

20. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os seus tutores/mediadores, desta atividade?

Uma aprendizagem/crescimento com a imensa flexibilidade, negociações e interações conseguidas ao longo da formação e quando no final observa as mudanças conseguidas.

21. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os tutorados/mediados desta sua experiência?

Uma aprendizagem/crescimento com as novas aprendizagens e também o reconhecimento do que foram as suas aprendizagens ao longo da vida, capitalizadas e organizadas agora de modo diferente.

IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação

22. Indique três interações que pensa que mais frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

-Reflexão, negociação, desenvolvimento de competências

23. Indique três interações que pensa que menos frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

Imposição, Subestimação/Aniquilamento (das experiências adquiridas)

Fim do questionário

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para teocavaco@hotmail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 919227174.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 21 de janeiro de 2011, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse feedback.

Nome: **Confidencial** _____

e-mail: **Confidencial** _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Teotónio Paulo Cavaco

ENTREVISTA

sobre as interações na tutoria/mediação

Introdução

As perguntas que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre o contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais. Pretendemos desenvolver um projeto de estudo de caso que procura definir o perfil do tutor em contextos educativos diversos; na especificidade desses contextos e na diversidade dos seus intervenientes, identificaremos as características necessárias ao tutor, através do conhecimento das principais dificuldades sentidas e registadas.

Além da identificação dos papéis e funções que correspondem ao desempenho do tutor, é nossa intenção relevar o estudo das interações desenvolvidas, através das suas diferentes práticas tutoriais.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, é orientado pela Professora Doutora Lina Morgado, do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta à Entrevista:

- Este documento é constituído por 4 folhas;
- A Entrevista tem um total de 23 questões, distribuídas por 4 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - I - Caracterização da diversidade de contextos educativos (12 questões);
 - II – As características, os papéis/funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador (4 questões);
 - III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação (5 questões);
 - IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação (2 Questões).
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Esta Entrevista permite contribuir para captar a realidade específica de cada contexto educativo e, por isso, não existem respostas certas ou erradas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução desta Entrevista, utilizando para o efeito o endereço de email teocavaco@hotmail.com.

Início da Entrevista (26 de junho, 2011)

I - Caracterização da diversidade de contextos educativos

1. Qual é o nome do Agrupamento de Escolas/Instituição no qual exerce, atualmente, funções?

Confidencial

2. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou como Docente/Formador?

28 anos

3. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de serviço completou pertencendo a Órgãos de Direção Escolar?

13 anos

4. Em 31 de dezembro de 2010, quantos anos de colocação completou no atual Estabelecimento de Ensino/Instituição no qual exerce funções?

20 anos

5. Já exerceu tutoria/mediação a alunos/formandos?

Não

6. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, gostou da experiência? Porque sim? Porque não?

--

7. Qual é o tempo semanal que fornece aos seus tutores/mediadores para o exercício dessa atividade?

1 tempo semanal de 45 mn

8. Disponibiliza instalações próprias para o exercício da tutoria/mediação?

Não. Disponibilizo uma sala de aula.

9. Considera essas instalações adequadas? Porque sim? Porque não?

Sim. Possibilita o trabalho e a interação pessoal sem interrupções.

10. No presente ano letivo, quantos dos seus tutores estão a ter a sua primeira experiência neste domínio?

Nenhum.

11. Como é feita a escolha dos tutores/mediadores, no início de cada ano letivo?

Pelo perfil.

12. Como é feita a avaliação do desempenho dos tutores/mediadores?

Através do feedback que nos chega do Conselho de turma quando avalia se os objetivos pretendidos foram atingidos e ainda da justificação do próprio professor sobre os resultados alcançados.

II – As características, os papéis/as funções, as competências e as áreas de intervenção do tutor/mediador

13. Indique a principal característica que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

O tutor tem que, com alguma facilidade, conseguir empatia com o aluno, ser organizado, paciente e ter uma boa relação interpessoal.

14. Indique o principal papel/função que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

O tutor deve ajudar o aluno na integração na escola, apoiar o aluno ao nível da organização diária e da aquisição/desenvolvimento de métodos de estudo e ainda ser bom ouvinte e bom conselheiro.

15. Indique a principal competência que, na sua opinião, um tutor/mediador deve ter:

O tutor deve saber transmitir métodos de estudo e de trabalho diversos, adaptando-se a cada aluno.

16. Indique a principal área na qual, na sua opinião, um tutor/mediador deve intervir:

O tutor deve intervir na área organizacional e afetiva.

III – As dificuldades na prática da tutoria/mediação

17. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutores/mediadores encontram, na sua prática:

A maior dificuldade é a motivação dos alunos e o tempo disponibilizado para o trabalho de tutoria.

18. Indique qual pensa ser a maior dificuldade que os seus tutorados/mediados encontram, nesta experiência:

A maior dificuldade é os tutorados conseguirem terminar algumas tarefas.

19. Indique qual pensa ser o peso relativo dos tutores/mediadores e dos tutorados/mediados para o sucesso/insucesso da tutoria/mediação?

A intervenção do tutor terá um peso positivo no sucesso do aluno se este, por sua vez, o aceita como alguém que lhe proporcionará um contributo positivo na sua aprendizagem escolar e de vida.

20. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os seus tutores/mediadores, desta atividade?

O maior benefício para o tutor será um maior conhecimento do aluno conseguindo assim, em situação de aula, compreender melhor algumas atitudes.

21. Indique quais pensa serem os maiores benefícios para os tutorados/mediados desta sua experiência?

Os maiores benefícios para os tutorados serão, a aquisição de métodos de organização e trabalho que implicitamente contribuirão para o seu sucesso e ter alguém que os apoie de forma individualizada e que seja um ponto de referência e um exemplo a seguir.

IV – As interações desenvolvidas na prática da tutoria/mediação

22. Indique três interações que pensa que mais frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

As três interações são: Pessoal – aluno/professor; Organizacional - professor / atividade, material utilizado/aluno e Comunicacional – professor / professores da turma.

23. Indique três interações que pensa que menos frequentemente se desenvolvem na prática da tutoria/mediação, na sua opinião:

Neste ponto apenas consigo lembrar-me de duas interações, a interpessoal – aluno /aluno e a Comunicacional – professor / encarregado de educação.

Fim do questionário

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao contributo da tutoria/mediação para a melhoria, quer do processo de ensino e aprendizagem, quer da prática relacional em ambientes educacionais.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para teocavaco@hotmail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 919227174.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista [REDACTED], agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse feedback.

Nome: **Confidencial** _____

e-mail: **Confidencial** _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Teotónio Paulo Cavaco