

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A tutoria na formação inicial de professores

Joana Nunes Cortes de Matos Figueira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Formação de Professores

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A tutoria na formação inicial de professores

Joana Nunes Cortes de Matos Figueira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Formação de Professores

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves

2008

Resumo

O presente estudo tem como objectivo investigar a importância da tutoria enquanto método de apoio ao aluno de uma instituição de ensino superior na construção do seu percurso profissional como futuros professores. Considerou-se que seria pertinente estudar este fenómeno analisando a percepção que o tutor tem sobre alguns dos aspectos mais importantes desta problemática.

Pretendeu-se caracterizar a organização da tutoria num curso de formação inicial de professores. Para esta caracterização procurou-se perceber quais os requisitos que são necessários para aceder à função de tutor e conhecer as funções que um tutor tem de levar a efeito. Considerou-se importante, também, saber os benefícios e as dificuldades que estão presentes na acção tutorial. Por último, houve também interesse em conhecer quais as perspectivas que o tutor tem quanto à evolução desta função.

Para proceder ao estudo optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo estudo de caso. A recolha dos dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas que foram objecto de uma análise de conteúdo temática.

Os resultados revelam que no acesso a esta função é tida em conta a experiência profissional e as competências individuais do professor em detrimento da formação específica nesta área. Ao longo do seu percurso na actividade de tutoria vai desenvolvendo as competências necessárias ao desempenho desta função. A dinâmica inerente a esta actividade permite um crescimento profissional do tutor, que, ao reflectir sobre os problemas que se colocam ao aluno introduz melhorias na sua prática. Contudo é o aluno quem retira maiores benefícios, porque dispõem de alguém que faça a ligação com o educador cooperante e sente maior confiança para arriscar nas suas propostas.

A análise das entrevistas permitiu perceber que a maior dificuldade na realização desta função tem a ver com as restrições orçamentais que obriga a que cada tutor tenha um número excessivo de tutorandos a seu cargo. Tal limita a atenção que poderá dispensar a cada um deles.

Palavras-chave: Tutor; Supervisão na Formação de Professores; Prática Pedagógica; Formação inicial de professores.

Abstract

This study aims to investigate the importance of mentoring as a method of supporting the student in the construction of his professional path. It was considered relevant to study this phenomenon, analyzing the perception that the tutor has on some of the most important aspects of this subject.

One of the objectives was to characterize how the initial training teacher mentoring is organized. This characterization tried to understand what requirements are necessary to access the function of tutor and the functions that he has to develop. It is important to determine the benefits and difficulties that are present in the tutorial action. Finally, there was also interest knowing what are the tutor's prospects about the evolution of this student's supporting method.

To conduct the study was chosen a case study. The collection of data was done with a semi-structured interview and analysis of its contents was conducted by content analysis.

The results show that experience and individual skills of the teacher are the main factors taken in account to access to this function. Some of the necessary skills to perform this function are developed throughout the exercise of the tutoring activities. The dynamics inherent to this activity allows a professional growth of the tutor, by reflecting on the student's problems improves in their practice. However it the students are the ones who has more benefits, with this method they have someone to make the connection with the cooperative educator and feel more confidence on their proposals.

The analysis of the interviews allowed understanding that the greatest difficulty in carrying out this function has to do with budget constraints which forces every tutor having too support many students. This limits the attention that it may dispense with each one of them.

Key-Words: Tutor, Supervision on Teacher Education; Educational Practice, Initial Teacher Training.

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Introdução	7
Capítulo I – Enquadramento teórico	11
1. Conceito e modalidades de tutoria	11
1.1. O conceito de tutoria	11
1.2. As modalidades de tutoria	11
2. As principais diferenças entre tutoria e mentoria	15
3. O desenvolvimento da tutoria nos processos de ensino-aprendizagem	18
4. Metodologia geral para o desenvolvimento da acção tutorial no ensino superior ..	23
4.1. A acção tutorial e o ensino superior: uma longa relação	23
4.2. O papel da tutoria nos diferentes modelos de universidade	24
4.3. A acção tutorial e a universidade actual	26
5. Formação inicial de professores	28
6. Formação de tutores universitários	36
Capítulo II – Metodologia	40
1. Procedimentos	41
1.1. Terreno de estudo	42
2. Análise de conteúdo	45
Capítulo III – Apresentação e análise de dados	47
1. A actividade de tutoria	62
1.1. Início das actividades tutoriais	62
2. O papel do tutor	73
Capítulo IV - Discussão de resultados	80
Conclusões	85
Bibliografia	89
Bibliografia online	91
Anexos	93

Introdução

Tem existido, na sociedade ocidental, uma preocupação relativa aos resultados pouco satisfatórios dos longos e dispendiosos processos de escolarização. Apesar de, nas sociedades industrializadas, a escola ter chegado aos lugares mais inacessíveis e aos extractos sociais mais desfavorecidos, nem a preparação técnico-científica, nem as formações cultural e humana atingiram o grau de satisfação desejado (Gómez, s.d.).

As múltiplas reformas educativas que se têm sucedido nos últimos anos, representam uma oportunidade de reflexão sobre a educação e, mais concretamente, sobre as competências que os professores devem ter, para conseguirem auxiliar as crianças mais eficazmente no seu processo de aprendizagem, sobre que tipos de conhecimento permitem aos professores desempenhar as suas funções de forma adequada, e, ainda, sobre as modalidades de formação que serão mais viáveis, no sentido de facultar aos professores as capacidades necessárias ao cumprimento do seu trabalho (Schön, s.d.).

Neste contexto, o professor, para além de ter que se adaptar às frequentes alterações de conteúdos programáticos, terá que gerir uma profunda alteração das suas atitudes, que deverão ser veiculadas aos próprios alunos, enquanto futuros adultos e cidadãos do mundo (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Parece, então, crucial estudar a formação inicial de professores e a forma como esta se adapta às exigências da sociedade actual, para que se procure uma constante melhoria desta actividade, com repercussões para todos os actores nela envolvidos. Apresentando-se a tutoria como uma prática de apoio à prática pedagógica, na formação inicial de professores, pretende-se com esta investigação fazer um estudo sobre a tutoria, através de entrevistas realizadas a professores que exerçam a prática de acção tutorial da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o intuito de conhecer as perspectivas dos tutores sobre a função que desempenham.

Baldi (1997) pesquisou sobre a origem da palavra tutoria e concluiu que deriva do latim *tutor*, *tutoris* e designa um guarda, defensor ou protector. Actualmente, dentro do contexto pedagógico, a tutoria assume diversas formas que são concretizadas concretizam pelos mais variados intervenientes, tendo sempre por objectivo a aprendizagem integral ao aluno. Por isso, é uma estratégia transversal a todo o ensino escolar.

Comparada com o ensino formal, a tutoria apresenta um conjunto de vantagens que importa registar. De acordo com Delquadri, Greenwood, Stretton & Hall (citados por Baudrit, 2002) e com Topping, destacam-se características como:

- Um maior nível de prática;
- Uma maior actividade e diversidade;
- Uma ajuda mais individualizada;
- Um maior questionamento;
- Um maior número de modelos, demonstração e exemplos relevantes;
- Uma maior resolução de mal entendidos;
- Um maior incitamento e auto-correcção;
- Um aumento do fluxo de *feedback*;
- Mais oportunidades de generalização;
- Um maior estímulo à meta-cognição;
- Um aumento da capacidade de auto-regulação e tomada do processo de aprendizagem, pelo aluno, o aumento da possibilidade de respostas correctas;
- Uma possibilidade de correcção imediata das respostas erradas;
- Uma potenciação do reforço das respostas correctas e da correcção dos erros.

Segundo Topping (...), a tutoria pode ser uma forma muito eficaz de conseguir resultados. Mas, para tal, tem de ser bem estruturada e de boa qualidade.

Todavia, quando a tutoria comporta demasiado apoio individual, a qualidade do apoio pode diminuir, apresentando como desvantagens: uma reduzida capacidade para detectar erros; uma maior probabilidade de se reforçarem erros provenientes de realidades incorrectas; falta de pedagogia. O que induz o tutor numa falta de paciência para com o aluno tutorado e faz com que este opte por lhe resolver a tarefa ou lhe diga a resposta correcta.

Considerando as vantagens e desvantagens apresentadas, não se pode considerar a tutoria como uma fórmula milagrosa com capacidades para destruir o insucesso escolar e derrubar os métodos pedagógicos tradicionais, mas sim como mais uma técnica à disposição que pode ser usada com sucesso (Baudrit, 2002).

No fundo, deseja-se que os futuros professores tenham capacidades de auto-educação, de forma a não terem a necessidade constante de um supervisor, o que criará condições para a sua autonomização progressiva e fará com que estes professores tenham, à partida, mais competências para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e auto-aprendizagem (Amaral, et al., 1996).

Há que compreender então que tipo de formação devem ter os tutores, quais as competências que necessitam para conseguirem que os alunos, em formação inicial de professores, se tornem profissionais competentes e em que consistem as acções de tutoria que levam a cabo. Com este conhecimento criam-se condições para uma investigação de maior amplitude que permita a melhoria dos cursos de formação inicial de professores, ministrados em Portugal, e apresentam-se, também, dados sobre a prática da acção tutorial num estabelecimento de ensino superior do nosso país.

Alguns autores, como Baudrit (2002), alertam para a importância de se aprofundar o estudo sobre a acção tutorial, por pensarem que esta pode não garantir, obrigatoriamente, progressos nos tutorados. Pela bibliografia consultada, conclui-se que, no nosso país, não existe investigação científica sobre tutoria, especificamente no que respeita ao Ensino Superior e, mais concretamente, à formação inicial de professores. Daí surgir o nosso interesse de analisar a tutoria e os seus efeitos, como um meio que visa a compreensão, num contexto mais específico. Para tal, formulou-se a seguinte questão de partida:

Quais as representações de formadores de professores dos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, em relação ao uso da tutoria enquanto estratégia, na formação inicial?

Esta questão levou-nos a definir, então, os seguintes objectivos gerais:

- Caracterizar a organização da tutoria no curso de formação inicial de educadores e de professores de um estabelecimento de ensino superior de Lisboa;

- Compreender o valor formativo atribuído pelos formadores às práticas de tutoria que realizam.

Em relação aos objectivos específicos, foram criados os seguintes:

1. Conhecer os requisitos para aceder à função de tutor;
2. Conhecer as funções de um tutor;
3. Conhecer os benefícios e as dificuldades da acção tutorial;
4. Conhecer a opinião dos tutores quanto ao futuro desta função.

Para compreender melhor esta temática e se cumprirem os objectivos propostos, o enquadramento teórico aborda a temática da tutoria, passando por definições, características e âmbitos de intervenção. Grande parte deste enquadramento situar-se-á no contexto universitário, por ser esse o interesse maior do presente estudo.

A bibliografia disponível, sobre tutoria e seus efeitos centra-se muito nas crianças e nos adolescentes. No que concerne ao campo universitário, a tutoria, no contexto português, tem sido entendida como supervisão e, por isso, as fontes bibliográficas encontradas focam essencialmente esse processo. Entenda-se, por isso, que, no que se refere ao ensino superior, quando se mencionam as palavras *supervisão* e *supervisor*, está a falar-se de *tutoria* e *tutor*.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Conceito e modalidades de tutoria

1.1. O conceito de tutoria

Para Baldi (1997, p. 536), a tutoria consiste no “ (...) *acompanhamento e orientação dada ao educando para atender as suas necessidades, considerando a sua heterogeneidade e, essencialmente, a equitatividade que deve existir na instituição escolar em busca de uma formação integral*”. Neste sentido, segundo Highet, citado por Baldi (1997), a tutoria permite aperfeiçoar a formação do aluno.

O autor supracitado considera que esta forma de ensino é uma das melhores na educação, pois privilegia a construção de uma relação de proximidade e inter-ajuda entre professor e aluno. Tem como principais objectivos, a auto-orientação e progressiva capacidade de tomada de decisões fundamentadas, livres e responsáveis, conseguida através do desenvolvimento de habilidades sociais (Ripoll *et al.*, 2001).

1.2. As modalidades de tutoria

A acção tutorial pode ser direccionada para o grupo da classe, orientada para os professores, ou para a equipa, ao nível do ciclo ou do ano. Pode repetir “*métodos praticados pelos alunos ou situar-se no âmbito de abertura a novas experiências diferentes e relevantes, tanto de carácter pessoal como grupal*” (Rue, citado por Baldi, 1997, p. 535).

A dificuldade para se chegar a um consenso referente aos modos de classificação da tutoria, prende-se com o facto de esta assumir as mais diversas formas, em que umas focam o aspecto organizacional, outras as formas de actuação dos tutores e outras, ainda, direccionam-se para propostas de classificação do perfil dos tutores.

No que respeita ao aspecto organizacional, Beltrán & Veza (citados por Baldi, 1997, p.535) sugerem os seguintes tipos de tutoria:

- **Processual:** no decurso de toda a etapa educativa;

- **Preventiva:** para poder contemplar todos os alunos que ingressam, desde o início, no processo educativo;
- **Orientada:** por se focar numa coesão do grupo-turma que não esqueça a diversidade e a individualidade dos alunos, e seja potenciadora da recolha, análise e valorização da informação, com o intuito de ensinar a tomar decisões informadas, de acordo com os interesses individuais, sociais e profissionais.

Numa perspectiva alargada, existem duas grandes modalidades de tutoria na universidade: a tutoria individual e a tutoria grupal (Universidade Complutense de Madrid, p.55).

Na primeira, é estabelecida uma relação directa entre o professor e o aluno sobre assuntos académicos individuais, ou resultantes da sua situação pessoal ou profissional. Tem como principal instrumento a entrevista, que se pode constituir como um meio importante, não só para o conhecimento e clarificação de situações, como para o auxílio que pode prestar ao outro (Universidade Complutense de Madrid, p.55).

No segundo caso, tutoria com um grupo de alunos, é pedido ao tutor que tenha competências de direcção de grupos, uma vez que, para que um determinado grupo funcione adequadamente e atinja os seus objectivos, são necessárias algumas técnicas que o facilitem. São estas técnicas que dão estrutura ao grupo e constituem as bases para uma organização que seja propícia ao seu desenvolvimento, podendo ser divididas em dois grandes grupos:

- Técnicas em que todo o grupo intervém activamente (como por exemplo *role-playing*, *brainstorming*, discussões e debates de grupo);
- Técnicas com recurso a *experts* (como é o caso de simpósios ou mesas redondas).

De preferência, estas técnicas devem ser alternadas, para que se possam complementar e atingir os objectivos pretendidos (Universidade Complutense de Madrid, p. 57 - 58).

Outro critério para diferenciar o tutor é através das formas de actuação, destacando-se quatro grandes modalidades:

- **Tutoria burocrática e funcional**, na qual o professor se restringe a tarefas burocrático-administrativas, revisão de provas, cumprimento de actas e documentos oficiais, entre outros;

- **Tutoria académica**, intimamente ligada ao processo científico, dentro da qual o professor se pronuncia sobre estudos, bibliografias e outras fontes de pesquisa, tanto na concretização de trabalhos de curso como na realização de investigações;

- **Tutoria docente**, a qual visa uma forma de docência que complementa a tradicional, através do ensino em pequenos grupos, da realização de seminários, do aprofundamento de temas monográficos, da discussão livre sobre questões problematizadas;

- **Tutoria como acessoria pessoal**, que pretende proporcionar ao discente: uma atenção personalizada, que tenha em conta todas as suas características e necessidades; uma transmissão de informações, orientação e aconselhamento a diferentes níveis; um apoio a problemas de foro intelectual, afectivo, familiar, bem como profissional. Este tipo de tutoria tem, como base, a aceitação mútua entre professor e aluno, a transmissão dos valores e formas de actuação da instituição, e a legitimidade institucional (Corellano & Cuervo, 1998, p. 475; Modelos de Tutoria, p.60).

No fundo, a actividade tutorial, dentro da educação, pode revestir-se de diferentes formas, consoante as circunstâncias e as necessidades, motivo pelo qual é, actualmente, encarada como uma estratégia utilizada para se alcançar uma formação integral e de êxito dentro da instituição de ensino (Baldi, 1997, pp.535-536).

Tendo em conta esta perspectiva, as modalidades de condução tutorial no grupo-turma são influenciadas pelo tipo de actividade a desenvolver e, de modo crucial, pelas características pessoais do tutor (Sanchez, 1985, p. 87).

Partindo do critério directividade/não directividade, podem encontrar-se os seguintes tipos de tutor de acordo com o perfil do tutor:

- **Autoritária**: São impostos ao grupo os objectivos, as actividades e a forma de se organizarem para as realizar. Apesar dos alunos fazerem as actividades, sentem-se frustrados pela coerção em demasia;
- **Paternalista**: Os tutores, com este estilo, impõem os objectivos e a planificação de tarefas. No entanto, são feitas cedências à liberdade do

grupo, em aspectos não essenciais, por norma, no que respeita ao procedimento e organização;

- **Permissiva:** É dada demasiada liberdade ao grupo, o que corresponde à demissão do tutor das suas responsabilidades;
- **Democrática:** Os tutores com este estilo, numa primeira fase, possibilitam e facilitam a participação do grupo na definição dos objectivos e tarefas a realizar, bem como na planificação e organização a eleger para os concretizar. Numa segunda fase, este tutor para assegurar a eficácia do grupo na realização do combinado, garante que o compromisso grupal não se desvaneca e que tanto o grupo como cada um dos seus elementos cumpre a tarefa correspondente (Sanchez, 1985, pp. 87-88).

De acordo com Sanchez (1985, p.88), o professor não pode actuar numa modalidade exclusivamente democrática, nos termos acima definidos. Isto, porque tanto os objectivos como muitas das tarefas e a organização escolar são previamente definidas pela instituição de ensino.

Contudo, a tutoria permite ao professor um espaço onde é praticável uma atitude democrática, uma vez que a área de iniciativa do grupo, no que respeita à tutoria, tem como único limite o próprio grupo, chegando a ser quase total, em alunos de escolaridade superior (Sanchez, 1985, p.88).

Atendendo, também, à forma de actuação do tutor, podem ser identificadas as seguintes modalidades de tutoria:

- **“Tirano”:** um estilo autoritário no seu extremo, o qual é expectável que possa ser seguido até determinado limite. No entanto, quando passado, o grupo de alunos pode considerar que é mais favorável a punição, do que continuar submetido às leis do tirano;
- **“Organizador”:** este estilo tem como pontos fortes a planificação e coordenação de todos os elementos, tanto pessoais como materiais, que são necessários para a realização de projectos e actividades;
- **“Exemplar”:** a imagem de marca desta modalidade é a meticulosidade com que o tutor cumpre, pessoalmente, as regras formais e informais que regem o grupo, o que lhe dá autoridade sobre o mesmo;

- “**Líder**”: neste estilo, o professor, possuindo determinadas qualidades, projecta-se como mais um no grupo e não como o melhor;
- “**Sábio**”: a característica deste tipo é ter mais sensibilidade para os adolescentes, que o vêem como tendo respostas para os problemas e dúvidas que têm nessa idade (Sanchez, 1985, pp. 88-89).

É importante, ainda, acrescentar que o nível de directividade de um tutor, face a uma turma, é condicionado por variantes como: a instituição em que estão inseridos; o grupo; e as características do tutor (Sanchez, 1985, p.89).

2. As principais diferenças entre tutoria e mentoria

A palavra *mentoria* tem origem na mitologia grega. O rei de Ítaca, Odisseu, confiou a guarda do seu filho Telémaco a Mentor, que se responsabilizaria por prepará-lo para, no futuro, substituir o seu pai no comando das suas terras. Além da tutela de Telémaco, Mentor tinha também a função de orientá-lo nas responsabilidades e exigências do seu cargo quando chegasse o dia de substituir o seu pai. Desde então, *mentor* passou a designar um orientador, protector, conselheiro, amigo, tutor, professor e homem sábio, com vasta experiência. Na Grécia antiga, era a pessoa responsável pelo desenvolvimento físico, social, intelectual e espiritual dos jovens.

A mentoria foi, mais tarde, adoptada pela nobreza para a educação dos seus filhos e, no Renascimento, os mecenas ricos tinham função de mentores: financiavam e influenciavam as obras de artistas.

No século XX, durante a década de 70, a mentoria é usada no mundo dos negócios para melhorar a qualidade do trabalho nas empresas, ao criar condições para fazer sobressair as potencialidades dos trabalhadores (Souza & Rigo, sd; Santos et al., 2005).

A tutoria, por sua vez, teve papéis e atribuições diferenciados. No início era utilizada nas sociedades tribais, com o intuito de ensinar as estratégias de sobrevivência, as práticas culturais e religiosas, pelo que cabia ao tutor a formação moral do aprendiz. A tutoria enquanto responsabilidade do mestre pelo aluno, até que se torne independente e apto a ensinar outros alunos, surgiu com a universidade, tendo sido considerada, ao longo dos séculos, como qualificadora do processo pedagógico (Gleib *et al.*, 2007).

Santos *et al.* (2005, p. 2) citam Vergara, que descreve a mentoria como “*a acção de influenciar, aconselhar, ouvir, ajudar a clarificar ideias e a fazer escolhas, guiar*”. Souza e Rigo (s.d.), definem mentoria como o

“ (...) *apoio técnico e psicossocial dado ao indivíduo em sua carreira* (NOE, 1988), *como prática e como tema de estudos, [] contribuindo não só para o desenvolvimento da carreira dos profissionais como para o seu crescimento pessoal e motivação no trabalho*” (p.2).

Segundo as exigências do mercado na continuidade e competitividade organizacional, as mesmas autoras acrescentam que “ (...) *[se] pode conceituar mentoria organizacional como o processo de assistência, técnica e psicossocial, dado por uma pessoa, que pode ser seu superior, um par ou subordinado, a outra, guiando-a e apoiando-a em sua carreira profissional.*” (p. 6).

Santos *et al.* (2005) referem que este processo compreende uma relação de ajuda, na qual, o indivíduo mais experiente, apoia outra pessoa menos experiente em certa actividade, ao desenvolver as suas capacidades e ao integrá-lo no novo ambiente.

Na tutoria, por outro lado, considera-se que quem ensina pode aprender, beneficiando dessa actividade (Baudrit, 2002). Assim, diferencia-se da mentoria porque, para além de se focar essencialmente na aprendizagem, é um processo mais dinâmico em que, muitas vezes, quem exerce o papel de tutor é outro aluno. Este, ao ter que estudar para poder ensinar, aprofunda os seus conhecimentos e consolida as suas aprendizagens. Outra diferença reside no facto da situação tutorial ser encarada como uma forma de promoção das interações sociais entre indivíduos (Cohen, citado por Baudrit, 2002).

Segundo Fox, citado por Souza e Rigo (s.d.), o conceito de mentoria relaciona-se com a aprendizagem natural, a do dia-a-dia das organizações. A sua prática nas organizações é reforçada pela participação dos indivíduos na vida social, onde a aprendizagem adquirida através de relações sociais com determinadas pessoas e em certas situações é mais proveitosa que, apenas, a realização de actividades (Lave & Wenger, citados por Souza & Rigo, s.d.).

Na prática organizacional, a mentoria pode tomar duas formas: a informal e a formal. A mentoria informal constitui um processo espontâneo que se desenvolve, através dos contactos sociais, com pessoas de interesses semelhantes, de partilha de sentimentos e experiências, do crescimento da confiança e do respeito mútuo, com

benefícios tanto para o mentorado como para o mentor (Souza e Rigo, s.d.; Santos et al., 2005).

A mentoria formal é criada e administrada pela organização ou empresa através de programas e projectos específicos cujos objectivos determinam a sua implementação. Salgues *et al*, citados por Souza & Rigo (s.d.), verificaram que o sucesso desta prática é influenciado pelas normas ou funcionamento organizacionais, comunicação, motivação e pela estrutura e cultura organizacionais.

Para Zey, citado por Souza e Rigo (s.d.), o mentor será como um professor que investe o seu tempo no mentorado ao dar-lhe instruções, informações e apoio pessoal. Aqui, pode exercer o papel de conselheiro e influenciar a vida pessoal do aprendiz.

Santos (2005, p.3) declara que *“os professores-tutores se apoiam na relação de mentoria para mobilizar suas competências a partir do fortalecimento da sua autoconfiança, o que implica na co-responsabilidade pelas acções desses actores (...)”*.

O mentor será um professor experiente que é responsável e co-responsabiliza os aprendizes. Deste modo, o autor supramencionado explica o conceito e a prática de professor-mentor:

“o mentor é um professor-tutor mais experiente que acompanha a prática docente do professor-tutor iniciante fornecendo-lhe feedback e compartilhando estratégias formativas. É um profissional que vivenciou e vivencia diferentes situações e desafios de ensino e aprendizagem com grupos e parceiros diversos (Santos, 2005, p. 6)”.

Tabela 1 - Condições para a Mentoria

Condições Para a Mentoria		
Da Organização	Do Mentor	Do Mentorando
Revisão de paradigmas; Modificação de seus modelos mentais; Análise crítica das crenças que têm norteado suas decisões e formas de organizar-se; Disponibilidade para mudar, se preciso, as formas de ver a si mesma e o ambiente do qual faz parte; Desenvolvimento de um processo de auto-crítica e de avaliação de ganhos e perdas.	Consciência em relação às suas habilidades, competências e limites; Consciência de sua própria história de vida; Reconhecimento de seus possíveis <i>pré-conceitos</i> , estereótipos e de sua visão de mundo, o que lhe confere um agir conseqüente; Consciência de seu grau de sensibilidade e empatia, entendida como a capacidade de colocar-se no lugar do outro; Conhecimento das pessoas com as quais irá relacionar-se na mentoria, seus mentorandos.	Interesse em conhecer a organização onde atua e as expectativas em relação ao seu trabalho; Disponibilidade psicológica para a aprendizagem (com)partilhada; Iniciativa e comprometimento com o processo de mentoria, o que gera atitudes favoráveis à aprendizagem, entre as quais, posicionamento crítico, espírito questionador, responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, abertura ao diálogo, proatividade.

Fonte: Vergara, 2005 (adaptado).

Numa perspectiva educacional, a tutoria tem como finalidade o acompanhamento próximo e orientação sistemática de um grupo de alunos e é mediada por pessoas experientes na área de formação (Geib *et al.*, 2007).

3. O desenvolvimento da tutoria nos processos de ensino-aprendizagem

Ao longo dos séculos, o tutor assumiu papéis diferenciados. Contudo, a tutoria, desde o seu aparecimento, sempre foi uma prática valorizada enquanto qualificadora do processo pedagógico. Logo, não é de estranhar que tenha sido utilizada ao longo do tempo, independentemente do modelo de educação vigente em cada uma das diferentes épocas.

Segundo Highet, citado por Baldi, (1997, p. 533), a tutoria baseia-se no “ (...) princípio de que a educação é a arte de extrair do discípulo as potencialidades que já estão dentro dele. Auxilia o aluno a tornar-se o que potencialmente ele será”. A tutoria acaba por ser uma grande ajuda para o aluno e pode funcionar como um pilar de apoio que o guia através dos caminhos sinuosos que tem de percorrer até chegar ao patamar pretendido, seja grau profissional ou acadêmico (licenciatura, mestrado, ...).

É, então, um processo contínuo e dinâmico de ensino-aprendizagem personalizado e individualizado, no qual os agentes não têm de ser professores, podem ser pais, encarregados de educação, irmãs ou irmãos, colegas ou outros que ajudem e forneçam apoio na aprendizagem, privilegiando a intervenção conjunta da família e do corpo docente, no desenvolvimento de um indivíduo (Ripoll et al., 2001).

Este processo é interactivo, sistemático e significativo, utilizado numa lógica de um para um (Topping, s.d.). Assim, não são só os alunos tutorados que desenvolvem competências, mas também os tutores podem aprender a dar e a receber elogios, bem como a desenvolverem capacidades de comunicação.

Existem várias estratégias de tutoria nos processos de ensino-aprendizagem. Uma dessas estratégias é apelidada de tutoria invertida, que consiste em colocar no lugar do tutor um aluno com deficiências ou alguma limitação, e, no papel de tutorado, um aluno sem deficiência ou limitação. Esta técnica mostrou progressos para ambas as partes (Baudrit, 2002).

Num estudo experimental sobre aprendizagens ortográficas, levado a cabo por Madrid *et al.* (citado por Baudrit, 2002), alunos de 6 e 7 anos, provenientes de meios desfavorecidos, foram agrupados a pares, onde, de forma alternada, detiveram o papel de tutor e tutorado. Foram comparados três procedimentos metodológicos:

- a) Tutorado activo;
- b) Tutorado passivo;
- c) Ensino pelo professor.

Chegaram à conclusão que o procedimento a) e b) potenciaram maiores progressos que o c). Há equivalência de aprendizagem entre o papel de tutorado activo e o de tutorado passivo, embora haja uma superioridade no primeiro.

No que respeita à intervenção com jovens com problemas comportamentais, a tutoria também traz vantagens. Numa experiência de Csapo (citado por Braudit, 2002), adolescentes considerados delinquentes tiveram o papel de tutores em actividades de leitura de alunos do 1º ciclo, com dificuldades de aprendizagem. Passadas seis semanas de sessões diárias de 20 minutos, ambos os grupos de alunos tiveram melhorias no saber-fazer no domínio da leitura. Para além disso, os tutores tiveram pontuações mais positivas que os seus tutorados e reduziram o número de comportamentos inadequados.

Estes efeitos positivos, que a acção de tutores traz aos adolescentes com problemas de comportamento, foram reforçados por outros estudos, o que se pode relacionar com a gratificação que esse papel activo lhes dá.

Estudos sobre os benefícios da tutoria para tutores (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley, 1989; Topping & Ehly, 1998) indicam que tutores com capacidades mais semelhantes, podem ser modelos mais credíveis para os alunos tutorados. A investigação sugere que a diferença de idade é muito menos importante do que a diferença de capacidade.

Os pontos a considerar quando se quer utilizar tutores são:

- ❖ Decidir, com antecedência, se os tutores vão ser remunerados ou não;
- ❖ Considerar se o consentimento dos pais é necessário antes de iniciar a tutoria;
- ❖ Delinear objectivos reais com o aluno tutorado;
- ❖ Dizer que não tem a certeza quando está inseguro em relação a alguma informação;
- ❖ Decidir se o tutor deve ou não estar próximo, em termos de capacidades em relação ao seu aluno tutorado;
- ❖ Não juntar pares de amigos pois podem não se focar no trabalho, mas também não juntar pares de personalidades incompatíveis, pois levam a choques de personalidade e de relacionamento;
- ❖ Os papéis devem ser fixos e recíprocos, em que o aluno tenta ensinar algo ao tutor;
- ❖ Estabelecer um horário para os encontros; nomear um tutor de reserva no caso de haver uma falta.

Em estudos realizados sobre tutoria, os autores mencionados (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley & Sharpley, 1981, Topping & Ehly, 1998) afirmam que, nos métodos mais estruturados em que os tutores recebem preparação/formação, obtêm-se melhores resultados.

As estratégias práticas são as seguintes: especificar o método de tutoria; preparar tutores e alunos tutorados em conjunto; ensinar competências gerais de tutoria (como estabelecer tarefas, fazer perguntas, dar um *feedback* ou um elogio, avaliar o desempenho, ter registos dos progressos alcançados, entre outros); ensinar competências específicas de tutoria; realizar um contrato que estabeleça pormenores do seu acordo em trabalharem em conjunto; permitir o acesso do aluno tutorado aos materiais de tutoria.

Quanto a monitorizar e dar *feedback*, estudos realizados sobre tutoria, Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley & Sharpley 1981; Topping & Ehly, 1998 indicam que esta é eficaz. No entanto, é necessário ser cuidadoso e metuculoso, quando planifica a tutoria, quando ensina tutores e alunos tutorados, quando fornece os materiais apropriados, e deve dar um *feedback* e intervir onde for necessário (Topping, 2000b).

As estratégias assinaladas são: na monitorização deve detectar-se e resolver os problemas logo de início, deve-se dar elogios, deve-se mostrar entusiasmo e manter uma alta motivação, verificar se os pares mantêm um relacionamento positivo, se os materiais são adequados; elaborar um guia de auto-ajuda simples, com os problemas mais comuns em tutoria e sugestões de resolução; deve ser realizado um esclarecimento caso surja alguma dificuldade nos pares, podem perguntar a outros pares antes de perguntarem ao professor; conversar com o tutor ou o aluno tutorado, juntos ou separados, sobre o ponto de situação; observar de forma directa, a acção de tutoria com lista de verificação de elementos da técnica de tutoria, pode pedir a outros tutores, com base na lista, para registarem, em vídeo ou áudio, e dar um *feedback* aos pares juntos ou separadamente; dar mais formação se for necessário.

3.1 Orientação Tutorial

Foram elaborados alguns princípios de como realizar tutoria em leitura, escrita e matemática.

Quanto à leitura, no que diz respeito a apoiar e rever, o modelo de leitura dialogada parece muito eficaz e pode ser utilizado com qualquer material de leitura disponível (Brooks *et al.*, 1998).

As estratégias passam por deixar, o aluno tutorado, escolher o material que mais lhe interessa de acordo com o nível de dificuldade; ler em conjunto à mesma velocidade; quando o aluno lê mal uma palavra ensinar a ler bem, mas dando pausas

para ele se aperceber do erro; combinar um sinal para o tutorado ler sozinho numa parte mais fácil; voltar novamente à leitura, quando o aluno tutorado errar uma palavra e não se auto-corrigir em quatro segundos; alternar a leitura conjunta com a leitura individual; elogiá-lo, nomeadamente, pela boa leitura de palavras difíceis, por se auto-corrigir; recapitular ao falar acerca do livro.

Quanto à escrita, no que diz respeito ao esquematizar e ao produzir, destacam-se três estudos realizados por Nixon & Topping, no prelo, Sutherland Topping, 1999 e Yarrow & Topping, no prelo, os quais revelaram que “escritores em pares” obtiveram ganhos significativamente maiores do que os das crianças que escreveram sozinhas.

As estratégias são as seguintes: falar dos objectivos da escrita ao público-alvo, questionar o aluno tutorado sobre as ideias, ao colocar-lhe questões e anotar-lhe as ideias; recapitular as ideias do aluno tutorado, ajudando-o a elaborar esquemas; partir do esquema e passar as ideias do aluno tutorado para palavras, e levar o aluno tutorado a copiar ou a dizer-lhe como as escrever; o tutor deve ler correctamente o rascunho; ler com o aluno tutorado o rascunho e levá-lo a assinalar os melhoramentos, depois considerar se a ortografia e a pontuação estão correctas e dar a sugestão do dicionário; assinar o texto final (tutor e tutorado); e podem trocar-se os textos com os dos outros pares para avaliação.

No que se refere à matemática o estudo realizado por Cohen, Kulik & Kulik, 1982, indica que a tutoria pode ser eficaz neste domínio.

Foi desenvolvido, por Topping 2000, um método designado por “Matemática dialogada”, baseado nas seguintes estratégias:

- Dar tempo ao aluno tutorado para expor as suas dúvidas;
- Ajudar o aluno tutorado a ler o enunciado do problema e a realizar a sua interpretação;
- Colocar questões úteis e inteligentes com pistas, para estimular o aluno a desafiar os seus conceitos errados;
- Ao não ter a certeza de algo dizer ao aluno, tentar tornar o problema real e relacionar com a vida do aluno tutorado com a utilização de dedos, objectos, cubos, figuras, listas, quadros, gráficos, diagramas, e apontamentos, utilizando uma linguagem corrente; verificar se o aluno chegou à resposta certa, e caso contrário, corrigi-lo;

- Manter a auto-confiança do aluno elevada;
- Levar o tutorado a resumir as estratégias, os pontos-chave da resolução do problema, apontar os erros, mostrar como as estratégias podem ser válidas para outro problema idêntico.

Quanto aos objectivos reais de vida, as estratégias passam por trabalhar em sessões curtas e frequentes. Considerar, com os tutorados, os objectivos reais de vida a curto prazo, mas também incentivá-los a pensar em objectivos a médio e longo prazo.

De maneira geral, e considerando a aprendizagem em todos os seus domínios, as estratégias devem passar por delinear pequenos passos, desafiar o aluno tutorado a ajudá-lo a soltar e, depois, reorganizar, para melhorar a qualidade do seu raciocínio.

Os tutores devem ser directos, objectivos e sucintos nas explicações, e permitir, ao aluno tutorado, tempo para perceber as perguntas ou tarefas e relacioná-las com as experiências anteriores.

4. Metodologia geral para o desenvolvimento da acção tutorial no ensino superior

4.1. A acção tutorial e o ensino superior: uma longa relação

Na Antiguidade, a educação resumia-se a uma mera transmissão de conhecimentos que faziam parte da cultura de cada povo. Neste sentido, pode considerar-se que os alunos tinham um carácter estacionário e imitativo. O seu carácter era estacionário porque não era produzido novo conhecimento, o aluno/aprendiz limitava-se a receber o conhecimento que lhe era transmitido sem o questionar.

Este cenário só se veio a alterar com o surgimento da civilização grega, onde a Polis se assumia como um espaço de debate público dos interesses da comunidade. Nasce uma nova concepção de cultura, do lugar que o indivíduo deve assumir na sociedade e o ensino passa a ser ministrado por tutores.

Os critérios que estavam na base da escolha do tutor prendiam-se com a estima mútua, a afectividade e o reconhecimento de competências relacionadas com o ensino das disciplinas. De entre as disciplinas em que se pretendia obter educação por parte do

tutor, destacam-se a honra, a justiça, o patriotismo, o espírito de sacrifício, o autodomínio e a honestidade (Geib *et al*, 2006).

Com o emergir da civilização romana e sua posterior hegemonia, a cultura grega não morreu, antes, foi transmitida pelos escravos gregos. Estes eram utilizados, por várias famílias romanas abastadas, como mestres das crianças.

Só no século XVIII é que surgiram as primeiras universidades organizadas. Numa primeira fase, encontravam-se organizadas em corporações de professores e estudantes, denominadas de *universitas*.

De acordo com Geib *et al* (2006), o espírito corporativo vigente na época permitiu que uma certa auto regulamentação da actividade por parte da comunidade académica, possibilitasse o estabelecimento de estatutos e normas de conduta. Neste contexto, de uma grande liberdade de associação e de funcionamento segundo as normas auto-impostas, surgiram sistemas pedagógicos bastante díspares, como são o caso de Bolonha e de Paris. Enquanto que no sistema de Bolonha residia numa dinâmica em que os estudantes escolhiam o reitor, que tinha por objectivo defender os seus interesses, em Paris, o poder estava centrado nos mestres e a universidade caracterizava-se pelo seu ensino de teologia.

4.2. O papel da tutoria nos diferentes modelos de universidade

Desde essa época, a universidade e os modelos que a regem, bem como a prática de tutoria, sofreram importantes modificações, em consequência de alterações registadas no plano político e social. A revolução napoleónica veio trazer para a esfera de influência do Estado o processo de gestão desta instituição.

Em termos sociais, já no século XX, deu-se uma universalização do acesso à universidade, com as mulheres a poderem entrar neste nível de ensino privilegiado. A universidade passou a adoptar um modelo popular, em especial em França, com a adopção de princípios de educação mútua e acessibilidade para a classe operária (Geib *et al*, 2006).

Toda esta dinâmica possibilitou o aparecimento de diversos modelos, entre os quais se pode destacar o modelo francês, inglês, americano e alemão.

O modelo francês tem as suas bases alicerçadas na concepção napoleónica de universidade (Geib *et al*, 2006). Nesta visão, a universidade encontra-se ao serviço do

estado, com submissão aos que são aos seus interesses. A formação de profissionais visava fornecer recursos humanos que, as diferentes instituições estatais, necessitassem. Este aspecto encontrava-se bem evidenciado nos rituais de juramento dos professores, que assumiam a sua fidelidade absoluta aos interesses do estado.

Autores como Sebastián (2004), referem que, na actualidade, coexistem três grandes modelos de tutoria, que se associam aos principais modelos de universidade:

- **Modelo académico:** a acção docente limita-se a informar ou orientar, num ambiente de grande autonomia e liberdade de todos os membros da Universidade. É mais característico da tradição continental;
- **Modelo de desenvolvimento pessoal:** neste modelo, que se liga ao anglosaxónico, a acção tutorial transcende o estritamente académico, entrando em questões profissionais e pessoais, uma vez que o objectivo é o desenvolvimento integral do estudante;
- **Modelo de desenvolvimento profissional:** aqui, a actividade do tutor académico é complementada por um tutor em contexto de trabalho. Tem como intuito fundamental o desenvolvimento de competências pessoais, académicas e profissionais, para que o perfil do aluno vá ao encontro dos requisitos do posto de trabalho.

No que diz respeito à tutoria universitária, deve levar-se em conta os seguintes aspectos no âmbito de actuação: a informação, que diz respeito ao conhecimento académico, profissional e ambiental; a formação, por assentar na formação de valores, atitudes, hábitos e comportamentos; a tomada de decisões, que tem fundamento no âmbito pessoal, ao realizar a integração na vida activa, no âmbito académico devido à adaptação às exigências académicas e no âmbito profissional ao realizar a inserção no trabalho laboral e na respectiva transição para a vida activa.

Na história, sempre houve vários modelos de tutoria, conforme o lugar e as épocas. Quatro modelos são mais frequentes, e, por isso, são de salientar: o de tutoria burocrática; o de tutoria académica; o de tutoria docente; e o de tutoria enquanto assessoria pessoal.

A tutoria burocrática, própria de universidades de tradição napoleónica, o professor/tutor se limita a funções burocráticas e administrativas; revisão de exames; reclamações; elaboração de actas e documentos oficiais.

A tutoria académica encontra-se no âmbito académico, o tutor universitário elabora trabalhos de curso; realiza investigações; escreve bibliografias, estudos e fontes de documentação.

A tutoria docente, de tradição anglo-saxónica, destaca-se por ser diferente, pretendendo completar as aulas convencionais. A tutoria aplica-se a docência em pequenos grupos; realiza seminários; aprofunda temas de monografias; realiza debates de temas problemáticos; a relação assenta no estilo dialogante.

A tutoria, numa vertente individual, pretende dar uma atenção personalizada ao aluno, quanto às suas necessidades intelectuais, sociais, académicas e pessoais. Para tal é necessário que haja uma aceitação mútua entre professor e aluno, transmite valores e pressupõe legitimidade institucional.

A sociedade actual define-se como sociedade da informação e do conhecimento, o que leva a uma grande afluência às universidades, como a grande fonte de inspiração. É nelas que se transmite a informação e se faz a elaboração do conhecimento.

Segundo Raga (2003), existem três modelos de universidade: o napoleónico, defende que uma universidade deve ser orientada para a docência e com o objectivo de transmitir o conhecimento científico. Um segundo modelo, defendido por Humboldt, na Alemanha, pressupõe que a Universidade seja um lugar de conhecimento científico que derive da investigação da mesma. O terceiro e último modelo, de origem anglo-saxónica, tem por base a formação de um profissional de perfil universitário peculiar, que tenha sido alvo de transformações constantes, devido às grandes modificações sociais e aos avanços tecnológicos.

4.3. A acção tutorial e a universidade actual

O aumento do número de alunos que entra na universidade, os constantes avanços tecnológicos, bem como as dificuldades que muitos deles enfrentam ao nível das relações interpessoais e da estrutura universitária, têm alertado os meios académicos para a importância do alargamento dos métodos tradicionais de trabalhar a educação (Geib *et al.*, 2007).

No contexto universitário, o tutor deverá, para além de exercer as suas funções de docência e de investigação, supervisionar o desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional de um número restrito de alunos (Corellano & Cuervo, 1998).

A acção tutorial é inerente à docência, pelo que qualquer professor está implicado na acção tutorial, mesmo que não desempenhe a função de tutor (Corellano & Cuervo, 1998).

O professor deve ser: um planificador da matéria e dos conhecimentos que transmite; um motivador do aluno que quer deleitar-se com o conhecimento; um guia e orientador nos processos de aprendizagem, na maturação e no desenvolvimento global do aluno; e um avaliador de processos e de produtos educativos.

Conforme refere Castro (1997),

“ el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje.

En este contexto parece conveniente que los profesores sean capaces de:

- *Guiar a los alumnos en el uso de la información y el conocimiento,*
- *Potenciar la actividad de los estudiantes en el aprendizaje autodirigido.*
- *Asesorar y gestionar convenientemente el ambiente de aprendizaje de los alumnos.*
- *Tener acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario descrito” (pp.10-11).¹*

O professor universitário tem de estar a par das descobertas no seu campo de estudo tal como deverá estar informado acerca das actualizações das tecnologias de informação e da comunicação. Para além do enunciado, é relevante a sua participação na elaboração e melhoramentos dos materiais de aprendizagem, nos processos interactivos de intercâmbio de informação nas experiências de tutoria.

O professor deve ser um guia e fornecedor de recursos que orienta os alunos e os leva a participar no seu próprio processo de aprendizagem. Para tal pretende-se que tenha as seguintes características: o domínio do conhecimento; a disposição de critérios de modo a seleccionar os materiais de ensino e aprendizagem adequados a cada momento e para cada tipo de estudante; o supervisionamento e orientação do trabalho

¹ Castro, G. (1997), Introducción: Hacia Un Espacio Europeo De Educación Superior (EEES), p. 10 e 11.

do aluno; o desenho e organização adequados às sequências de aprendizagem; a oferta de informações e explicações claras e organizadas; o saber trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação; a avaliação dos conhecimentos; a reflexão e investigação sobre o ensino; a sua identificação com a instituição e a sua capacidade de trabalhar em equipa.

Na origem desta nova concepção da função do professor universitário, a tutoria (académica, pessoal e profissional) alcança especial relevância nessa situação é necessário que o professor seja comunicativo com os estudantes, demonstrando sensibilidade para com as necessidades e problemas de aprendizagem dos seus alunos; permitir os meios necessários para a autonomia dos seus alunos; estimular o processo formativo com novas ideias; permitir um elevado aproveitamento das potencialidades e recursos dos seus alunos.

5. Formação inicial de professores

Ao longo da história, remontando à época clássica, vários autores reflectiram sobre o papel da experiência na aprendizagem. Alguns acérrimos defensores da importância da teoria ou da prática, na aprendizagem, com uma visão dicotómica, irrealista, ou, menos frequentemente, numa visão integradora da teoria e da prática (Alarcão, 2002).

Aprender a ensinar é um processo duplamente complexo. O próprio objecto dessa aprendizagem é complexo, dadas as inúmeras interações que se estabelecem em contextos de ensino-aprendizagem. No que se refere ao processo, é imprevisível, como todos os processos de aprendizagem (Boutet, 2002a).

Como tal, a formação dos professores não pode ser administrada de forma pontual e localizada, através de programas de capacitação e formação inicial. Esta formação pressupõe a integração do docente no repertório epistemológico e metodológico da sua actividade profissional. Neste contexto, a acção teórico-prática é constituída, de uma maneira geral, por situações ocasionais como estágios supervisionados, estudos piloto e estudos de caso (Santos *et al.*, 2005).

No que se refere à tutoria, no contexto universitário, esta pode ser entendida como supervisão. As formas mais antigas deste conceito encaravam a supervisão como

uma forma de apurar se o professor está a usar técnicas de ensino adequadas e a comunicar conteúdos ajustados (2002).

Cardinet (s.d.) defende que a supervisão pode ser vista como pedagógica se comportar uma dimensão de formação, uma vez que se torna numa ocasião de aprendizagem para o supervisionado, isto, porque praticar uma mediação pedagógica potencia a criação de boas relações entre um aluno e um objecto de estudo. (Cardinet, cit. por Boutet, 2002a; Bujold, 2002).

Na actualidade, o supervisor está em convívio com os estagiários em formação, com a direcção da Universidade e com os responsáveis pelos estágios e pelo programa dos cursos. A tutoria de estágios é, assim, uma prática sistemática de formação e um exercício de pesquisa constante, de compromisso entre diferentes crenças e exigências (Baudrit, 2002; Boutet, 2002a).

A supervisão é um processo de formação que integra o supervisor e o supervisionado e, segundo Alarcão e Tavares (1987), pode considerar-se como “*um processo em que um professor em princípio mais experiente e mais formado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*”.

O supervisor tem como principal objectivo facilitar o desenvolvimento do supervisionado. Ao fazê-lo (ao ajudá-lo a ensinar), também o supervisor se desenvolve, uma vez que aprende ensinando.

A supervisão pode ser vista no contexto universitário como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993), em que a figura do supervisor se assemelha à do treinador de um atleta, por ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso bem como, desenvolver aptidões e capacidades num professor em formação.

Supervisionar deve ser, desta forma, um processo de interacção entre si e os outros, devendo incorporar processos de observação, reflexão e acção com o professor em formação (Alarcão, 2002).

Existem quatro modelos organizacionais dos contextos de trabalho e dimensões formativas (Ballé, 1992), que servem de meio de organização por parte da escola e influenciam a acção da supervisão:

- **Taylorista**: as características de funcionamento pressupõem uma preocupação em reduzir o arbitrário humano; um processo de trabalho segmentado; a crença numa

forma ideal de realizar uma tarefa; forte divisão do trabalho com separação entre trabalho conceptual e trabalho de realização; prescrição de tarefas e formas de as concretizar. As dimensões formativas deste modelo têm como princípios a negação da iniciativa dos trabalhadores; a formação encarada como *treino e adestramento* de cariz behaviorista; o treino na execução das tarefas rotineiras e individualizadas; e fracas interacções entre sujeitos. Trata-se de um modelo prescritivo.

- **Teoria Weberiana da Burocracia:** nesta, existem sistemas hierarquizados; divisão do trabalho com normas e procedimentos operacionais pormenorizados; definição *a priori* de objectivos; homogeneidade, união e coesão; trabalhadores orientados pelos mesmos valores; inexistência de conflitos; sendo uma organização fechada a acontecimentos exteriores. No que respeita às dimensões formativas, há uma desvalorização da iniciativa, da diversidade de pontos de vista e da interacção com realidades institucionais distintas. Nesta teoria, a formação é entendida como informação a ser interiorizada sobre regras e procedimentos.

- **Movimento das relações humanas:** este modelo pressupõe a valorização dos indivíduos, no que respeita às suas necessidades psicológicas; às relações entre membros da organização; e aos sentimentos. Apresenta-se através de estratégias participativas de gestão, que consistem: no envolvimento dos trabalhadores no processo de tomada de decisão; a cooperação e convergência; o evitar de conflitos de poder. Neste modelo é necessário existir uma integração de todos os indivíduos em relação aos objectivos definidos pelo topo. Quanto à formação, é encarada como processo de *socialização*, com a limitação de considerar as divergências e os conflitos, como situações negativas e não como meios de desenvolvimento.

- **Teoria dos sistemas de acção concreta:** nesta, as empresas são vistas como construções sociais; procuram-se soluções para os problemas; procuram-se objectivos comuns apesar dos vários actores terem objectivos diferentes; encaram-se as soluções como contingentes e não como definitivas, únicas ou melhores; há diversidade, divergência, determinação, espaços de autonomia, negociação e criação colectiva. Na dimensão formativa, perspectiva-se a formação centrada no contexto de trabalho; a importância de argumentar sobre objectivos e estratégias; o reconhecimento de conflitos na dinâmica organizativa; o ambiente favorável à tomada de iniciativa dos elementos; e uma forte interacção entre intervenientes.

Dados os diferentes modelos de encarar a formação e a supervisão não é de estranhar que, consultando diferentes bibliografias, surjam diferentes definições de supervisão. Este facto, segundo Harris (citado por Rousseau & St. Pierre, 2002), demonstra alguma controvérsia na prática desta actividade. Algumas definições encontradas por Harris (citado por Rousseau & St. Pierre, 2002) enfatizam o controlo, na gestão e na avaliação, enquanto outras valorizam o suporte e a autonomia. Rousseau & Pierre (2002:43) apresentam uma definição de supervisão bastante complexa, defendendo que

2

“l’acte de supervision est une activité de coopération complexe d’observation critique, d’analyse et d’interprétation de la pratique de l’enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l’éducation, soit l’instruction, l’éducation et la socialisation. Cette activité de coopération doit nécessairement passer par un partenariat université – milieu scolaire où les forces de chacun sont mises à contribution. La supervision n’est pas un acte individuel ayant comme principal objectif l’évaluation sommative d’une performance, mais bien un acte de construction et de co-construction de la pratique de l’enseignement que repose sur l’encadrement, le mentoring et la rétroaction à saveur pratique et théorique”.

(Rousseau & Pierre, 2002:43)

As diferentes formas de encarar a supervisão devem-se às variadas concepções nas suas dimensões conceptual e estratégica, em que algumas parecem antagónicas, outras complementares, mas cujas categorizações são, no fundo, uma tentativa de organizar, de forma sistemática, as informações provenientes de pensamentos e vivências (Alarcão, 1994).

Como forma de caracterizar os diferentes cenários, Alarcão (1994) apresenta:

² o acto de supervisão é uma actividade de cooperação complexa de observação crítica, análise e interpretação da prática do ensino estagiários no que respeita a políticas institucionais e finalidades de ensino, sejam formação, a educação e socialização. Esta actividade cooperativa deve necessariamente passar pela parceria universidade-meio escolar, no qual os pontos fortes de cada parte estão envolvidos. A supervisão não é um acto individual com o principal objectivo de avaliação sumativa do desempenho, mas um ato de construção e de coconstrução da prática de ensino que se baseia na liderança, tutoria, feedback e saber prático e teórico.

- **Cenário da imitação artesanal:** no qual se coloca o aprendiz junto do professor, encarado como mestre, modelo, que sabe transmitir a sua arte ao novato. Encerra uma perspectiva conservadora de reprodução, estando subjacentes ideias da autoridade do mestre, da imutabilidade do saber, e do aprender por observação e prática;

- **Cenário behaviorista:** criado na convicção que o poder é a base científica para o ensino da qual é necessário formar os professores a partir de um paradigma de racionalidade científica. O aluno assume um papel passivo na análise e aplicação dos princípios de ensino, da qual apenas o docente é detentor de uma competência tecnicista;

- **Paradigma da descoberta guiada:** surge com a mesma convicção do behaviorista mas, ao contrário deste, coloca no futuro professor um papel activo, no que respeita à análise e aplicação dos princípios de ensino, dando ao docente uma maior abrangência pedagógica;

- **Modelo clínico:** a finalidade última deste modelo é a melhoria da prática do ensino na sala de aula, através de uma análise conjunta feita pelo professor e pelo supervisor;

- **Cenário da pessoa professor:** neste, a formação de professores deve ser sensível ao grau de desenvolvimento dos estagiários, às suas percepções, sentimentos e metas, organizar-se em redor de experiências vivenciais formativas, que lhes facilitem uma formação sobre o seu “eu”;

- **Perspectiva ecológica:** aqui têm-se em conta as dinâmicas sociais operantes no que respeita à supervisão, tanto na formação inicial como na contínua e, essencialmente, a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve. Ao focarmo-nos neste cenário devemos concluir que a supervisão de professores deverá facultar situações de formação, nas quais a experiência pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis variados, em conjunto com uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas, viabilize as transições ecológicas necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor;

- **Paradigma do professor reflexivo:** Zeichner (citado por Alarcão, 1994) define o conceito de ensino reflexivo da seguinte forma:

“Há um ponto que quero que fique muito claro: com o termo ensino reflexivo não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aulas as teorias geradas noutras sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

(Zeichner, cit. por Alarcão, 1994)

Formosinho (2002) refere que, a partir do momento que foram publicados os primeiros trabalhos sobre supervisão clínica, ressurgiram novos modelos. Tal facto parece ter servido de motor para a construção de três novas categorias de modelos: a humanístico-artística; a técnico-didática; e a do desenvolvimento/reflexiva.

Considera-se que um dos motivos inerentes ao aumento da complexidade do exercício das funções de tutor universitário, se relaciona com o facto de os alunos não chegarem ao Ensino Superior com o mesmo nível de conhecimentos e competências.

A noção de congruência cognitiva, exigida aos tutores, ganha maior importância quando os alunos que ingressam na universidade são mais problemáticos, para os quais é necessária maior sensibilidade relativamente às suas dificuldades.

Quando se deparam com estudantes melhor preparados, não foi exigido aos tutores que fossem coerentes, apenas que estivessem conscientes de alguma dificuldade que os mesmos pudessem eventualmente encontrar. Os alunos menos preparados requerem muito mais atenção, suporte, energia, para se alcançar uma meta, que está mais distante de ser atingida. Isto faz com que os tutores dos primeiros tenham maior probabilidade de serem considerados mais eficazes que os tutores dos segundos (Baudrit, 2002).

Para que a tutoria seja mais eficaz é, pois, necessário que o tutor seja sensível às dificuldades do tutorado e que se consiga colocar no seu papel, para que seja capaz de intervir de um modo adequado. No entanto, esta coerência cognitiva parece ter origem em duas dimensões: nível de conhecimentos e congruência social (Baudrit, 2002).

É necessário ter sempre em conta a complementaridade das componentes teóricas e práticas do ensino. Isto, porque, por um lado, é necessário que a universidade proporcione aos estudantes os modelos teóricos relativos à aprendizagem, ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, ao ensino das matérias, à eficácia do ensino, e à gestão da turma. Por outro lado, é importante que a formação se faça a partir da experiência, do contacto com a prática do trabalho que realizarão. Devido a tal facto,

a formação prática é considerada como parte imprescindível da formação inicial de professores (Boutet, 2002aa).

É na experiência prática diária como docente que o professor se torna, na realidade, professor e é no contexto da sua actividade que o docente reflecte sobre o seu papel ao ensinar e aprender com os seus alunos e colegas de profissão, com a partilha das dificuldades profissionais e pessoais, com a história da instituição que ajuda a construir, com o mundo, a realidade que o envolve e as suas transformações constantes (Santos *et al.*, 2005).

Desta forma, uma etapa importante da formação de professores reside no estágio, sendo durante este que se aprende verdadeiramente a ensinar. Esta crença baseia-se no postulado de que a experiência directa produz a aprendizagem (Boudreau, 2002).

Neste campo, o supervisor tem uma tarefa bastante complexa que se desenvolve em duas dimensões fundamentais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, que se refere aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica (Vieira, 1993).

Os supervisores universitários têm um papel fulcral no processo de estágio, certificam-se que os alunos aprendem a integrar-se no meio de trabalho, de modo a proporcionar um ensino de qualidade, desempenhando o papel de companheiro e de tutor (Bujold, 2002).

Mais concretamente, os supervisores têm a oportunidade de ajudar os estagiários a planificar as suas intervenções, a olhar para os acontecimentos da turma, através de diferentes grelhas teóricas (nomeadamente didácticas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas, filosóficas), a questionar-se e colocar em causa a sua acção perante os alunos, e a fazer uso dos resultados de investigações para melhor entender os fenómenos observados nas situações de ensino-aprendizagem. De facto, a posição que ocupam possibilita-lhes acompanhar cada estagiário na construção dos diferentes tipos de conhecimentos essenciais para uma prática profissional de ensino. Graças às suas capacidades de observação sistemática, estão em condições de fazer uma boa análise das situações de ensino, e as suas experiências e conhecimentos de cariz teórico colocam-nos no melhor lugar, para fazer a ponte entre a teoria e a prática (Bertrand, Sleighter & Veilleux, 2002; Boutet, 2002a).

Quanto ao seu papel em estabelecer a ligação entre os saberes práticos e teóricos, os supervisores assumem as seguintes responsabilidades (Boutet, 2002b): comunicar os objectivos a alcançar; levar o estudante a fazer uma reflexão contínua da sua prática; manter um contacto regular com o estagiário, para que possa compreender o contexto e consiga manter uma relação significativa com o aluno (Eisner, La Ferrière, cit. por Boutet, 2002b). No entanto, necessita de algum distanciamento para poder proporcionar um *feedback* distinto do que é dado pelos professores que acompanham os estagiários na instituição escolar e contribuir, de forma objectiva, para a avaliação do estudante.

O papel do supervisor passa, ainda, por ter em conta os aspectos subjectivos que influenciam a aprendizagem de cada estagiário, como é o caso dos conhecimentos anteriores, das concepções que têm sobre o ensino, das suas características pessoais e do seu modo pessoal de aprendizagem (Boutet, 2002a). O processo de aprender a ensinar tem o seu início antes da frequência do curso de formação de professores. Como tal, torna-se importante considerar as ideias anteriores e as regras que os alunos associam à experiência, sendo necessário auxiliá-los a exteriorizá-las e a elaborá-las, mediante concepções mais apropriadas (Feinman-Nemser & Buchmann, cit. por Zeichner, s.d.).

Tomado o exemplo de Israel em que o objectivo dos professores tutores é auxiliar os professores iniciantes, emergiram duas narrativas com o objectivo de orientação da tutoria, a *narrativa experimental* (a função do tutor é a de servir de modelo e ser responsável por criar nos professores as capacidades necessárias para o aumento de rendimento dos seus alunos) e a *narrativa tradicional* (na qual o interesse do professor se centra no professor e não no aluno, tendo como intuito de desenvolvimento pessoal na prática da tutoria de professores (Orland-Barak, 2006).

Na realidade portuguesa, por norma, durante o estágio o aluno, para além do supervisor universitário, tem também na escola um professor que supervisiona a sua actividade no local de estágio. Em contacto diário com o estudante, este professor deve possuir certas características, como experiência e confiança nos seus recursos (Boutet, 2002b). A investigação actual demonstra que a actividade deste professor tem uma influência determinante sobre a prática futura dos estagiários (Emans, cit. por Boutet, 2002b). Tal influência advém da sua proximidade com o estudante, que lhe permite proporcionar-lhe ajuda e suporte, nomeadamente mostrando-lhe o seu modelo de ensino e auxiliando-o nas actividades diárias de planificação (Boutet, 2002b).

O supervisor deve criar uma relação de confiança com este professor para que possam, em conjunto, apoiar de forma adequada o estagiário. Para tal, cada elemento deve ter consciência do seu papel e do seu campo de competências, bem como do campo do outro, dado que o respeito pelos diferentes papéis e o reconhecimento da sua complementaridade são fundamentais para um trabalho eficaz (Bertrand *et al.*, 2002).

A tutoria pode ser entendida como a orientação pessoal, escolar/académica e profissional de um grupo de alunos pelos seus professores (Ripoll *et al.*, 2001). Com a ajuda pessoal pretende-se a satisfação do sujeito consigo mesmo, donde surgem as ideias, as motivações e os valores. A orientação escolar está presente na adaptação do aluno à escola, no aumento do rendimento académico e no aperfeiçoamento das competências. A ajuda, a nível profissional, vai no sentido de auxiliar na procura de ocupação, de acordo com as características de cada um e as solicitações da sociedade. Trabalha a “*relação aptidões-sociedade-profissão*” (Sánchez, 1985:16).

De acordo com Baldi (1997), a tutoria apresenta algumas contrariedades, no que se refere às competências e aptidões exigidas aos professores, nomeadamente a atenção, objectividade, tempo e esforço no atendimento individualizado no processo de aprendizagem.

6. Formação de tutores universitários

A passagem de um professor de crianças a tutor de professores é um processo feito de forma consciente e gradual de reorganização das capacidades comunicacionais que o tutor iniciante detém como professor, para que tenham sentido no novo contexto como tutor (Orland-Barak, 2006).

No contexto da formação preparatória, autores como McIntyre & Hagger e Maynard (citados por Orland-Barak, 2006), concebem a aprendizagem como um processo de re-capacitação, isto porque aprendem a diferenciar um tipo de conhecimento prático do outro, no seu trabalho com os professores que estão em formação.

Na sociedade em que nos inserimos necessitamos de professores que sejam tutores, conselheiros, orientadores educativos, emissores e receptores inter-contextuais e dinamizadores da escola como espaço de relações psico-sociais (Alarcão, 1994). É também necessário que os supervisores desenvolvam atitudes de reflexão sobre as suas

actividades presentes e futuras. Ao serem observados pelos supervisandos, estas capacidades de reflexão também deverão ser potenciadas nestes, como mais uma forma de desenvolvimento em início de carreira (Amaral *et al.*, 1996).

Importa realçar que as novas perspectivas das dimensões europeia dos currículos de educação e formação acarretam implicações nos currículos de formação de professores, alargando o seu âmbito da sua dimensão europeia. Como tal os governantes entendem como importante uma modernização da formação inicial e contínua de professores e formadores, para que os seus conhecimentos e competências se adequem à evolução e expectativas da sociedade e sejam sensíveis aos vários grupos a que se dirigem. Postulam que o papel dos professores e formadores evoluiu porque, para além das funções antigas, hoje é-lhes atribuído o papel de tutor responsável por conduzir o discente no seu caminho individual para o saber. Numa perspectiva europeia, a formação deverá induzir os professores e formadores a sensibilizar os seus discentes *“não só a adquirirem os conhecimentos teóricos e as competências profissionais de que precisam, mas também a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, de forma a possuírem as habilitações necessárias na sociedade e no mundo de trabalho actuais”* (Campos, s.d.).

Por desempenhar tarefas tão complexas, o supervisor necessita de possuir mais que boas características pessoais e alguma experiência de ensino, sendo crucial a formação especializada. Todavia, ainda é comum encontrar supervisores sem qualquer qualificação, muito devido ao facto de, provavelmente, os mecanismos da sua selecção não conterem critérios de especialização profissional, e das oportunidades de formação em supervisão serem uma realidade recente (Vieira, 1993).

Gallego (citado por Corellano & Cuervo, 1998) defende a importância de um professor que seja responsável pela formação dos tutores e, como postula Rodrigues (s.d.), *“se queremos dar aos jovens professores a melhor formação inicial é basilar primeiro dar uma boa formação aos formadores de professores”*.

A supervisão tem que ser pensada em duas dimensões: a da formação e desenvolvimento dos agentes educativos e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; e a do desenvolvimento e aprendizagem educacionais e a sua repercussão na qualidade de vida das escolas (Alarcão, 2002).

A formação poderia resolver alguns dos problemas relacionados com a tutoria que foram encontrados na bibliografia consultada.

Segundo Boudreau (2002), existe uma crença largamente difundida, respeitante à formação em ensino, sobre o facto dos supervisores de estágio terem uma influência neutra ou negativa nas aprendizagens dos estagiários. Como tal, alguns autores propõem a extinção da supervisão, enquanto outros sugerem uma reconsideração e uma redefinição dessa complexa actividade.

Para além disso, na tríade que se estabelece entre supervisor, estagiário, e professor cooperante na escola, podem surgir alguns problemas relacionados com conflitos de papéis. Só com um conhecimento profundo do seu próprio papel é que o indivíduo está apto a reconhecer e respeitar o papel do outro. Um programa de formação profissional sobre os papéis e responsabilidades de cada elemento, no que respeita ao estágio seria, assim, muito útil (Bertrand *et al.*, 2002).

Outro aspecto a reforçar quanto à importância da formação de tutores universitários reside num estudo desenvolvido por Bujolde e Côté (citados por Bujold, 2002) em que foram entrevistados 236 supervisores universitários e 30 ex-estagiários, para conhecer as suas percepções, sobre as necessidades de formação na supervisão pedagógica. As respostas indicaram que os professores sentem a necessidade de desenvolver as suas competências nas relações de ajuda, nomeadamente na análise reflexiva, de modo a conseguirem fornecer *feedbacks* motivadores. As principais dificuldades apontadas relacionaram-se com a avaliação do desempenho dos estagiários. Na intervenção, ambicionam, sobretudo, ajudar os estagiários e dar-lhes suporte nas dificuldades que forem encontrando.

Os alunos, por sua vez, também requerem que os seus supervisores os amparem e ajudem a lidar com as dificuldades. Desejam que os conduzam nos seus primeiros passos na profissão; que lhes seja dada uma orientação aberta de possibilidades de progresso. Requerem que lhes sejam possibilitadas ocasiões para tomar iniciativas, e que lhes sejam apontados os erros, como forma de aprenderem com os mesmos (Bujold, 2002).

Tem havido, contudo, uma consciencialização dos supervisores para formarem de modo adequado. De há uns anos a esta parte, têm surgido mestrados e cursos de formação em diferentes instituições com esse fim (Alarcão, 1994). O Decreto-Lei nº95/97 (de 23 de Abril) indica, como intuito da especialização em Supervisão Pedagógica, a “*aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e de professores, traduzida na aquisição de competências e de conhecimento científico, pedagógico e técnico, bem*

como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação.” (Rodrigues, s.d.)

Corellano & Cuervo (1998) realçam a importância de uma formação inicial, para reforçar a importância da tutoria e fornecer bases teóricas sobre a mesma. Esta formação poderá ter a forma de um seminário. Após esta formação inicial, devem ser realizadas algumas actividades para formação contínua, como reuniões frequentes com outros tutores para troca de informações e experiências, e criação de centros documentais onde se pudesse encontrar materiais sobre a tutoria no contexto universitário.

Consoante as diferentes abordagens à supervisão necessária para a formação inicial de professores, surgem necessidades de formação distintas. Na perspectiva da ciência aplicada, por exemplo, o objectivo último da supervisão é encaminhar os alunos até um ponto em que consigam demonstrar os conhecimentos, competências e comportamentos indicados pela investigação. Para que os supervisores consigam alcançar estas metas, foram desenvolvidos em alguns países grandes esforços de formação destes para a utilização de instrumentos de observação retirados da investigação (Zeichner, s.d.).

Akin, citado por Souza & Rigo (s.d.), considera que a aprendizagem dos supervisores não deve ser feita através da informação, tal como alguns autores defendem. Segundo este autor, serão o conhecimento, a habilidade, a atitude e o modo como se aprende.

De um modo mais informal, uma outra forma dos professores melhorarem os seus desempenhos enquanto tutores, é serem observados por uma pessoa isenta e objectiva, para que possam depois actuar sobre os problemas que apresentaram (Bujold, 2002).

No fundo, aprender a ser tutor não é diferente da aprendizagem para ser professor, fazendo parte de um processo de construção da identidade através de diferentes sistemas de relações, em cenários que, muitas vezes, se sobrepõem e entram em conflito, o que torna desafiante todo o processo (Smagorinsky, citado por Orland-Barak, 2006).

Capítulo II – Metodologia

A investigação científica consiste num processo sistemático, que tem por objectivo validar conhecimentos estabelecidos ou produzir novos conhecimentos, que de forma directa ou indirecta terão implicações na área da ciência a que dizem respeito (Burns & Grove, cit. por Fortin, 1999). Todo trabalho de investigação deve estar construído sob uma metodologia científica que permita que a recolha, tratamento e análise dos dados se processe segundo normas correctas para que as conclusões obtidas no final do mesmo apresentem elevados padrões de qualidade (Martins, 2007).

O tipo de estudo apresentado no presente trabalho foi de um estudo de caso. Nas últimas décadas, o estudo de caso tem obtido o reconhecimento nos meios académico quanto à sua utilidade. É uma das muitas formas abrangentes de conduzir uma pesquisa em ciências sociais, que durante muito tempo não mereceu a confiança de muitos pesquisadores por considerarem que lhe falta rigor (Yin, 2003).

A escolha do tipo de estudo a realizar depende de três condições: o tipo de questão de investigação; o controlo que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efectivos; o foco em fenómenos históricos em oposição a fenómenos contemporâneos (Yin, 2003).

De acordo com Yin (2005) o método de investigação num estudo de caso consiste numa recolha empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real e é utilizado quando as fronteiras entre o contexto e o fenómeno não estão bem definidas. Por norma, é adoptado quando a questão de investigação é do tipo “como” e “porquê”. Dada a complexidade do fenómeno ou objecto de estudo, a pesquisa por estudo de caso, leva a que se adopte uma metodologia em que se estabelece a ênfase, ao colocar a questão de partida e os objectivos do estudo.

Schramm (1971, cit. Yin, 2005) considera a essência de um estudo de caso o pretender esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões e o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e quais os seus resultados.

Os estudos de caso podem ser exploratórios ou descritivos. No caso presente optou-se por desenvolver um estudo que privilegia a componente descritiva.

Tal como as restantes estratégias de pesquisa, apresenta vantagens e desvantagens próprias. De entre as desvantagens que os estudos de caso apresentam destaca-se a dificuldade em poder proceder-se a uma generalização científica (Yin,

2005). Se o objectivo do estudo passar por se proceder a uma generalização das conclusões pode optar-se por proceder à realização de estudos de caso múltiplos.

No desenvolvimento de projectos de estudo de caso é necessário maximizar quatro condições relacionadas com a qualidade do projecto:

- Validade do constructo;
- Validade interna;
- Validade externa;
- Confiabilidade.

1. Procedimentos

A abordagem do problema da tutoria na formação inicial de professores levou-nos a optar pela realização de entrevistas, de carácter semi-directivo, para podermos conhecer as perspectivas dos tutores sobre as funções que desempenham numa instituição de ensino superior dada a importância e actualidade desta temática.

Definimos como objectivos centrais para o nosso trabalho:

1. Conhecer os requisitos para aceder à função de tutor;
2. Conhecer as funções de um tutor;
3. Conhecer os benefícios e as dificuldades da acção tutorial;
4. Conhecer a opinião dos tutores quanto ao futuro desta função.

A opção pelo percurso metodológico que desenvolvemos esteve relacionada com o facto de querermos recolher informação marcadamente de ordem qualitativa para, o mais possível, compreender os diferentes pontos de vista dos sujeitos.

Deste modo, efectuámos entrevistas aos sujeitos, onde o tratamento dos dados fornecidos por estes, juntamente com a contextualização teórica apresentada na primeira parte deste trabalho, nos permitiram fazer a análise dos mesmos.

1.1. Terreno de estudo

Quando contamos a história da nossa vida, aumentamos o conhecimento de nós próprios, porque descobrimos o sentido mais profundo das nossas vidas através do processo de reflexão e verbalização dos acontecimentos, experiências e sentimentos que nos foi dado viver (Atkinson, 2001).

O sujeito constrói a sua informação que narra, para se construir e produzir o seu conhecimento, com o intuito de se formar pessoa.

Cada sujeito retracts a sua realidade de vida, sendo uma história única e singular mas, que pelo seu contexto tem "pontos" comuns a outras. Ao verbalizar o seu conhecimento e a sua vivência, o narrador torna-se o centro da investigação passando a ser o protagonista da investigação.

A escolha da região para a concretização do presente trabalho está ligada a razões afectivas. Também constatámos que até aqui não existe nenhum estudo sobre a temática da tutoria na formação inicial de professores na instituição estudada.

Sendo um estudo de características exploratórias e pretendendo com o mesmo conhecer as perspectivas dos tutores sobre a função que desempenham, considerámos a participação de tutores dos cursos de formação inicial de professores, a saber: um tutor do curso de educação de infância; um tutor do curso de 1.º ciclo do Ensino Básico; um tutor do curso de professores do 2.º ciclo do Ensino Básico variante Matemática/Ciências da Natureza e; um tutor do curso de 2.º ciclo do Ensino Básico variante Português/Inglês.

1.2. Estratégias e procedimentos metodológicos

Os estudos qualitativos são, necessariamente, fenomenológicos, naturalistas, subjectivistas, indutivos e holísticos (Cook e Reichardt, 1979; Huberman e Miles, 1994), características a que o presente trabalho não é alheio, determinando a sua configuração e, conseqüentemente, as estratégias e procedimentos por nós adoptados.

1.2.1.Recolha dos dados

Seleccionada a entrevista semi-directiva como estratégia de recolha das narrativas biográficas dos protagonistas do estudo, descrevemos de seguida o processo que conduziu à sua realização.

Atendendo aos objectivos gerais de carácter exploratório, e tendo optado por entrevistas semi-directivas, preparámo-las de forma criteriosa e cuidada, designadamente no que concerne à preparação do respectivo guião, o qual, quando bem concebido, se revela um instrumento precioso para o entrevistador, possibilitando-lhe: prever uma gestão cuidadosa do tempo disponível para a entrevista; ter sempre presente os objectivos da investigação, sabendo, exactamente, que tipo de informação precisa de obter; e, entrevistar, de forma mais sistemática e compreensiva, pelo estabelecimento antecipado das questões a explorar (Patton, 1990). Para além disso, como afirma Estrela (1994), é preciso construí-lo com a viabilidade estrutural que possibilite, não apenas, o aprofundamento das questões levantadas e/ou a colocação, se necessário, de novas questões no decurso das entrevistas, mas também a expressão livre das ideias, sentimentos e representações dos entrevistados, sem pôr, todavia, em causa, a consecução dos objectivos pretendidos.

Foi com base nestes pressupostos que, elaborámos o guião da entrevista deste estudo:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ORIENTAÇÕES/ PERGUNTAS	NOTAS/ TÓPICOS
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">-Informar o(a) entrevistado(a) acerca dos objectivos da entrevista;- Motivar o(a) entrevistado(a) para a entrevista;- Assegurar o carácter confidencial da entrevista.- Perguntar se o(a) coordenador(a) está interessado(a) em receber um feedback da entrevista.Perguntar se permite a gravação da entrevista ou, tirar notas.	<ul style="list-style-type: none">- Explicar o objectivo da entrevista: Conhecer a prática de acção tutorial para apoio à prática pedagógica.	
B Organização das tutorias	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a forma como as tutorias estão organizadas na Escola Superior de Educação de Lisboa.	<ul style="list-style-type: none">- Desde quando foram previstas actividades tutoriais no currículo de formação desta escola?- Quais os objectivos gerais dessas actividades?- Qual a regularidade das	

		acções de tutoria? - A tutoria funciona com grupos de alunos ou com alunos individuais?	
C Acesso à função de tutor	- Conhecer os requisitos para aceder à função de tutor.	- Como acedeu à função de tutor? - Teve formação específica? Se Si, que valor atribui à formação que tem vindo a adquirir para a sua função? - Além de ser tutor, também tem outras funções docentes?	- Acções de formação - Colóquio - Seminários
D A função de tutor	- Conhecer a função de tutor. - Conhecer os benefícios da tutoria. - Conhecer as dificuldades da acção tutorial.	- Como definiria a função de um tutor? - Como desenvolve a intervenção do tutor? - Quanto tempo, em média, dedica à preparação de uma sessão de tutoria? - Quais os maiores benefícios da acção tutorial para os alunos? E para si? - Quais as maiores dificuldades enfrenta na sua acção tutorial? - Quais as maiores dificuldades que enfrenta na sua acção tutorial? - Como tem resolvido as suas dificuldades enquanto tutor? Como tem feito para melhorar a sua acção de tutor?	- Actividades de tutoria - Quais?
E Tutor no futuro	- Conhecer a opinião dos tutores quanto ao futuro da sua função	- Como antevê o exercício da função de tutor para o futuro? - Existem sugestões que considera importantes para melhoria do modelo de acção tutorial da sua instituição?	
E Validação da Entrevista	- Reconhecer a importância da informação não considerada, ou não solicitada e que seja pertinente para a entrevistada. - Averiguar as reacções da entrevistada face à situação de entrevista. - Identificar sugestões da entrevistada sobre aspectos importantes a considerar na entrevista. - Avaliar a consistência da	- Há alguma coisa que pretende acrescentar? Houve algum aspecto que não foi abordado? - Qual a sua opinião sobre esta entrevista? E do trabalho em que esta entrevista está integrado? - Tem sugestões a fazer?	- Aspectos importantes não abordados e a referir. - Reacções [à entrevista, ao tipo de trabalho em curso e ao entrevistador] - Sugestões. -No término da entrevista,

	planificação (do guião) e da realização da entrevista. - Concluir a entrevista.		agradecer à entrevistada a participação e a disponibilidade, assim como mostrar gratidão seu contributo.
--	--	--	--

2. Análise de conteúdo

Segundo Fortin (2003), a análise de dados é o conjunto de métodos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados escolhidos junto dos sujeitos. A interpretação, segundo a mesma autora, é a etapa de uma investigação que visa compreender os dados recolhidos e dar-lhes significado.

As entrevistas realizadas foram objecto de uma análise de conteúdo temática.

A análise temática de conteúdo, para Berelson (1954, cit. Bardin, 2004) é uma técnica de investigação que através de uma definição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objectivo a interpretação das mesmas.

A análise de conteúdo, procura conhecer o que está implícito nas palavras sobre as quais se debruça, ou seja, é uma procura de outras realidades através das mensagens.

Este tipo de análise requer um elevado esforço de interpretação dado que procura mensurar de modo objectivo a informação que apresenta muita subjectividade.

Para Bardin (2004, p. 7), a análise de conteúdo é “[...] *um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos [...] extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência*”. Este tipo de análise, requer um elevado esforço de interpretação e procura de objectividade porque os dados, por norma apresentam um elevado grau de subjectividade. Por esta razão é a que dados, nestes casos, não precisam apenas de ser analisados como interpretados.

No processo de análise de conteúdo, recorre-se à codificação que Strauss & Corbin (cit. Flick, 2005), definem como as operações que são levadas a efeito, através das quais os dados são divididos, conceptualizados e reagrupados de forma diferente. Os dados qualitativos são decompostos em unidades de significação, que pode ser uma palavra, um conjunto de palavras, uma frase ou mesmo um conjunto de frases. Na maioria dos casos uma unidade de significação, designa uma ideia. Um código

representa um ponto de equilíbrio entre o concreto e o abstracto, ao qual será dado um nome e que constitui a primeira pedra da construção analítica (Dubouloz, cit. Fortin 2003).

Neste tipo de análise o investigador assume um papel muito importante pelo que, é necessário que tenha um conjunto de competências que permitam desenvolver um estudo com qualidade científica. Segundo Yin (2003), as competências que o investigador deve ter para poder proceder à uma análise correcta dos dados obtidos são:

- Ser uma pessoa com capacidade para fazer boas perguntas e de interpretar com imparcialidade as respostas;
- Deve ser bom ouvinte e evitar não ser traído pelas suas ideologias ou preconceitos, incluindo os que estão presentes na teoria;
- Ter a capacidade de se adaptar e conseguir encarar as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- Ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspectos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório.

Capítulo III – Apresentação e análise de dados

Da análise de conteúdo efectuada às entrevistas realizadas, emergiram dois temas: “*As actividades de tutoria*” e “*O papel do tutor*”.

O primeiro tema é composto pelas categorias: Início das actividades de tutoria; Definição do conceito; Evolução da prática; Objectivos da tutoria; Procedimentos metodológicos; Preparação das sessões; Periodicidade das acções; Benefícios da tutoria; Dificuldades encontradas, Resolução das dificuldades; Perspectivas para o exercício da actividade; Sugestões.

No que diz respeito ao segundo tema, criaram-se as seguintes categorias: Experiência profissional; Funções do tutor; Formação específica; Desenvolvimento profissional; Funções exercidas; Actividades realizadas.

Análise de Conteúdo das entrevistas

Tema: As actividades de tutoria			
Categoria	Indicadores	Frequência	Unidades de registo
Início da actividade de tutoria	Início da Actividade tutorial antiga na instituição	4	<p>“desde sempre que há prática pedagógica e professores ou orientadores dessa prática”. (B1)</p> <p>“(…) ano lectivo de 87/88” (B2)</p> <p>“há prática tutorial desde que eu me lembre” (B2)</p> <p>“ há uma tradição muito longa neste tipo de curso profissionalizante de práticas disseminadas” (B3)</p> <p>“primeiro curso do 1.º ciclo, que começou... que funcionou entre 87 e 91. E portanto já nessa altura, (...) práticas tutoriais faziam parte do nosso currículo” (B4)</p>
Definição do conceito	Actividades de supervisão e acompanhamento	1	<p>“Não são actividades tutoriais, são actividades de supervisão e acompanhamento das práticas pedagógicas.” (B2)</p> <p>“o tutor é alguém com experiência que ajuda a construir no outro a profissionalidade.” (B2)</p>

	Triângulo formativo	1	<p>“alguns autores definem como um triângulo formativo.” (B2)</p> <p>“Os tutores, os supervisores da instituição de formação, os alunos, os professores cooperantes.” (B2)</p> <p>“Deslocamo-nos, portanto, desta ideia de que formar é aplicar receitas construídas aqui na instituição e depois os supervisores vão ver se aquilo que nós “receitámos” aqui funciona ou não funciona.” (B2)</p>
	Prática com duas dinâmicas	1	<p>“exercício da tutoria tem duas dinâmicas: uma que é a do professor, e outra que é a do avaliador. (...) É um percurso muito paralelo”(B3)</p> <p>“A ida para a sala de aula trouxe depois, para as nossas... (...) uma riqueza extraordinária, quer em situações de sala de aula, quer em materiais dos miúdos” (B3)</p>
Evolução	Acompanhamento do aluno	1	<p>“considero que nós temos tido, ao longo do tempo, um bom modelo de acompanhamento dos alunos com objectivos muito bem definidos, em documentos” (B1)</p>
Equipas tutoriais		2	<p>“Havia era figuras diferentes de acções tutoriais, isto é, no passado a acção tutorial era muito centrada”(B3)</p> <p>“era organizada e desenvolvida apenas por um professor, por cada grupo.”(B4)</p> <p>“em 2001 houve uma grande mudança que foi, sobretudo, nos anos finais das licenciaturas, no 3.º e sobretudo, no 4.º ano, terem passado a existir equipas tutoriais” (B4)</p> <p>“(…) equipas tutoriais com um coordenador (...) por definição do regulamento, um professor com formação e experiência profissional no 1.º ciclo.” (B4)</p>
Principais Objectivos	A prática pedagógica	1	<p>“prática pedagógica enquanto disciplina” (B1)</p>

	Competências	2	<p>“apropriar-se, principalmente, de todas as competências que a profissão exige” (B1)</p> <p>“ao nível da relação, ao nível também das dinâmicas, das estratégias, das metodologias, para chegar às crianças” (B1)</p> <p>“é, exactamente, acompanhar... a construção da profissão de professor. Acompanhar, ajudar, enquadrar” (B2)</p>
	Gestão e organização curricular	2	<p>“o estudante vai (...) experimentar o que é a gestão e organização curricular” (B1)</p> <p>“o acompanhamento e apoio dos alunos na prática, na discussão, preparação, na planificação das aulas” (B3)</p> <p>“acompanhamento das aulas e avaliação das mesmas”(B3)</p>
	Acompanhamento específico do aluno	1	<p>“(...) possibilitar o acompanhamento o mais próximo, o mais específico, o mais direccionado para o percurso individual de cada aluno ou de cada pequeno grupo” (B4)</p>
	Construção de um currículo	1	<p>“sentido de compreender (...) o que é um percurso profissional, do que é a inserção num contexto, o que é também o desenvolvimento do currículo, a construção de um currículo, a adaptação de um currículo.” (B4)</p>
	Dimensão profissional	1	<p>“tem uma dimensão, uma natureza essencialmente profissional que cheguem com um acompanhamento que lhes permita procurarem eles próprios os seus caminhos e os seus percursos com alguém que, de uma forma muito direccionada, ajuda a questionar, a encontrar pistas, a reflectir” (B4)</p>
	Capacidade de mediação	1	<p>“(...) Uma capacidade de mediação e de consideração do outro que é fundamental” (B1)</p>
Metodologia		1	<p>“tutor tem x número de alunos que vão aos centros de estágio.” (B1)</p>
	Comunicação entre aluno e tutor	1	<p>“aluno mesmo durante a semana, mesmo que se estejam aulas aqui, porque temos aulas na mesma com outras turmas, precisa de algum apoio, telefona ou manda um <i>mail</i>” (B1)</p>

			<p>“reunirmos com o grupo de alunos nos diferentes locais de estágio.” (B1)</p> <p>“ouvimos primeiro também para percebermos qual é a imagem que o próprio aluno tem do que fez e de como correu porque a percepção que temos pode não ser a do próprio aluno e podermos, então, desmontar ou chegar melhor ao aluno” (B1)</p>
	Regulamento	1	<p>“Há mesmo um regulamento (...) Sobre o papel do aluno na sua prática, que também tem o seu papel, o papel do educador cooperante e o papel do tutor.” (B1)</p>
	Diferentes etapas no estágio	4	<p>“Ir criando etapas para que o aluno possa conquistar positivamente saberes... saber-fazer” (B1)</p> <p>“temos que ir criando metas exequíveis... progressivamente” (B1)</p> <p>“na intervenção no terreno é a observação do desempenho do aluno e também reunimos, portanto, com o aluno...” (B1)</p> <p>“há práticas pedagógicas, consoante os anos.” (B2)</p> <p>“acompanhamos, normalmente, dois ou três grupos, isto é, cada grupo tem dois alunos.” (B3)</p> <p>“grupos nos primeiros anos até ao 2.º, 3.º ano podem ter cerca de três alunos.” (B4)</p> <p>“nos anos terminais dos cursos o número de alunos indicados é dois.” (B4)</p> <p>“as tutorias realizam-se sempre em pequenos grupos e de acordo com os anos de escolaridade e a natureza dos cursos, assim, são estipulados o número de alunos por grupo” (B4)</p> <p>“os alunos começam por definir um projecto de intervenção, que resulta de um primeiro período em que tiveram em observação e foram observar a turma. O professor cooperante continua a trabalhar com a turma e, vão negociando (...) com o</p>

			<p>professor qual o seu projecto de intervenção” (B3)</p> <p>“negociação é feita muito de perto entre o grupo e o professor titular de turma. Nós vamos acompanhando a distância, vamos vendo,... eles vão trazendo <i>feedback</i> e, pontualmente, vamos falar com o professor cooperante” (B3)</p> <p>“... Normalmente o projecto fica pronto por volta do Natal... e depois a intervenção é feita entre Janeiro e Abril normalmente” (B4)</p> <p>“uma equipa multidisciplinar” (B3)</p> <p>“A tutoria tem, claramente, três momentos: (...) a discussão da agenda semanal (...) altura da intervenção, vou sempre, pelo menos, uma vez por semana a cada uma das salas (...) [um] bocado essa avaliação” (B3)</p>
Preparação das sessões	Tempo despendido	3	<p>“um bocadinho difícil de dizer.” (B1)</p> <p>“contar esse tempo de preparação e de correr todas as instituições e de perceber como é que todos os alunos estão (...) depois preparar com as colegas, pronto, mais uma horas. Essa hora de esquematização do que é que vamos falar e como” (B1)</p> <p>“No 4.º ano são seiscentas e tal horas anuais” (B2)</p> <p>“Este 4.º ano são vinte e seis alunos que vão terminar este ano. De cada um destes alunos, eu tenho em média, seis observações” (B2)</p> <p>“tenha tutorias que me preencham completamente o horário.” (B2)</p> <p>“Eu estou com eles de 2.ª a 6.ª de (...) manhã cedo e é até ser preciso! Até final do dia!” (B4)</p>

	Periodicidade das acções	1	<p>“organizamos a nossa intervenção das alunas de acordo com a ... o número de horas” (B1)</p> <p>“Vamos sempre as quatro vezes mínimas a todos” (B1)</p> <p>“Agora depende do número de alunos.” (B1)</p> <p>“Actualmente, acabamos por ir quatro, cinco, seis vezes,” (B1)</p> <p>“E depois também vamos conforme a necessidade” (B1)</p> <p>“aluno tem muitas dificuldades e vamos mais vezes para apoiar esse estágio e definir estratégias e metas sucessivas até para o aluno progredir de modo consistente” (B1)</p>
Benefícios da tutoria	Apoio de sectorização	1	“É muito o apoio em termo de sectorização do processo...” (B1)
	Confiança	4	<p>“dar-lhes confiança ao nível de arriscarem e irem para a frente com propostas que têm muito oportunas.” (B1)</p> <p>“funcionar como mediadores em relação ao educador cooperante ou porque depois reunimos em conjunto ou porque pedimos ao cooperante para dar espaço ao aluno neste aspecto ou naquele” (B1)</p> <p>“Depende de como as pessoas se apropriam... eu não sei quais são os benefícios” (B2)</p> <p>“Os saberes são discutidos nas metodologias, nas didácticas e depois nas cadeiras” (B3)</p> <p>“características muito potenciadoras deste tipo de situações da troca, do aprofundamento e da discussão dentro da sala de aula.” (B3)</p> <p>“Para os alunos penso que é sentirem que têm um acompanhamento próximo” (B4)</p> <p>“trabalho tutorial, porque ele dá-nos um</p>

			<p>retorno muito evidente, um retorno do trabalho” (B4)</p> <p>“benefício que isso reverte para a forma como ele reestrutura, como ele reorganiza o seu conhecimento” (B4)</p> <p>“A maioria dos professores cooperantes quando chega ao Natal até pega no projecto de intervenção e, muitas vezes, reestruturam o seu próprio projecto curricular de turma a partir do projecto de intervenção dos estagiários” (B4)</p>
Dificuldades encontradas		4	<p>“agora temos um tutor para vinte e tal alunos que por sua vez estão disseminados por onze ou doze instituições” (B1)</p> <p>“Agora como não temos espaço onde fazer isso, já é muito difícil porque as salas estão todas ocupadas” (B1)</p> <p>“Não é o modelo em si mas as condições que agora temos.” (B1)</p> <p>“o exercício dessa mediação porque exigem muita serenidade, muita ética.” (B1)</p> <p>“saber dizer as coisas, às vezes, aos alunos” (B1)</p> <p>“principalmente saber dizer as coisas aos cooperantes sem desestruturar e sem cair” (B1)</p> <p>“as condicionantes extra-instituição e a redução de pessoal agora... Isso também vai afectar, de algum modo” (B1)</p> <p>“a percepção que eu tenho dos novos currículos é que quase não há prática profissional nos cursos.” (B1)</p> <p>“Não conseguimos chegar a todos como chegávamos de antes” (B1)</p> <p>“temos que contar com a equipa, também com os educadores cooperantes mas também com a equipa de tutores aqui” (B1)</p>

			<p>“há alunos que são, eventualmente, muito fracos e às vezes têm uma capacidade de auto-análise muito reduzida ou têm uma auto-imagem muito dispar da realidade”(B1)</p> <p>“são institucionais” (B2)</p> <p>o número e o local de escolas onde os nossos alunos realizam o estágio e a diversidade (B2)</p> <p>“nas escolas, infelizmente... Não temos o número de profissionais que deveríamos ter” (B3)</p> <p>“É claramente o tempo” (B3)</p> <p>“este modelo funciona porque a equipa dá muitas horas!” (B3)</p> <p>“despende muito tempo com aspectos administrativos, burocráticos e de organização.” (B4)</p> <p>“dificuldades maiores é: gerir com algum equilíbrio o número elevado de alunos com uma tão diversa gama de sensibilidades” (B4)</p> <p>“é preciso estar muito disponível para aceitar os pontos de vista... e para discutir esse ponto de vista” (B4)</p>
Resolução das dificuldades	Estratégias implementadas	4	<p>“Tento sempre encontrar algo que essa pessoa tenha de rico e, é por aí que faço a abordagem à pessoa” (B1)</p> <p>“partilha com os colegas e a reflexão com os outros tutores” (B1)</p> <p>“agora que são imensos alunos e temos que chegar a todos eu peço mesmo colaboração dos colegas e digo mesmo que não consigo” (B1)</p> <p>“estratégias que delineamos em conjunto e assumimos como grupo” (B1)</p> <p>“exige uma grande dedicação e que não</p>

			<p>pode ser levado do ponto de vista burocrático puro e simples.” (B2)</p> <p>“Preparamos muitas coisas em conjunto, e com o resto dos professores aqui da área” (B3)</p> <p>“equipa de tutoria é mais difícil porque reúne menos assiduamente, não é muito fácil reunir o grupo todo” (B3)</p> <p>“Este sistema funciona porque há um voluntariado” (B3)</p> <p>“Faço sempre várias reuniões de preparação com os professores cooperantes mesmo com aqueles que já trabalham comigo há vários anos.” (B4)</p> <p>“partir de certa altura eles passam a ficar o dia todo dentro da sala de aula com o cooperante e acompanham o cooperante em todas as fases do seu trabalho e procuram conhecer o melhor possível... Como é que o professor planifica, como é que o professor avalia, em que áreas é que dá mais relevância, que característica” (B4)</p> <p>“reflectindo muito, e trabalhando muito com os meus colegas e também com os alunos” (B4)</p> <p>“de reflexão com os alunos, de abertura aos alunos, à crítica dos alunos” (B4)</p>
Perspectiva para o exercício		4	<p>“Não vejo nada” (B1)</p> <p>“Mas não estou muito preocupada com isso... Porque a minha vida não se resume a isso.” (B1)</p> <p>“Não tenho nenhuma” (B2)</p> <p>“Acho que isto passa muito pelas questões economicistas” (B3)</p> <p>“Daquele professor avaliador e, vai começar a vir ao de cima o avaliador com grelhas... com montes de grelhas!” (B3)</p>

			<p>“nós professores vamos ter que reflectir bastante (...) sobre a forma como interagimos com os alunos, como planificamos com os alunos, como lidamos... como gerimos a informação, o currículo, o espaço de aula” (B4)</p> <p>“peso formal do orientador (...) que tem um peso muito grande em todas as fases designadamente na avaliação, na classificação... eu penso que esta figura vista desta maneira tenderá, talvez, a esbater-se” (B4)</p> <p>“talvez sejam os professores cooperantes que devidamente preparados venham a assumir no terreno (...) enquanto parceiros próximos da acção pedagógica esse papel de tutores. (B4)</p>
Sugestões			<p>“Sugestões para melhorar é difícil” (B1)</p> <p>“Tem a ver com o modelo que o ministério, quer o Ministério da Educação quer o Ministério do Ensino Superior” (B2)</p> <p>“reformar este modelo, isto é, como potenciar este modelo” (B3)</p> <p>“Tem que haver esse espaço de discussão e de partilha de experiências, tutor, professor-cooperante e alunos.” (B3)</p> <p>“criar uma compatibilidade entre o modelo e a sustentabilidade financeira.” (B3)</p> <p>“era transferir a centralidade da tutoria para o professor cooperante, devidamente preparado... e reservar para os professores aqui da E.S.E. (...) um trabalho mais de retaguarda, no acompanhamento a essa prática pedagógica.” (B4)</p>

Tema: O papel de tutor

Categoria	Indicadores	Frequência	Unidades de registo
Experiência profissional	Atribuído	3	<p>“Foi-me atribuído” (B1)</p> <p>“não é qualquer pessoa que pode ser tutor” (B1)</p> <p>“...é serviço docente” (B2)</p> <p>“Tenho já trinta anos de serviço” (B3)</p>
	Supervisor	1	“também colaborei a fazer supervisão” (B1)
	Experiência em tutoria	2	<p>“Quer dizer sempre orientei práticas sempre recebi estagiários enquanto educadora no terreno” (B1)</p> <p>“ser tutor, no fundo, tem a ver com o facto de nós termos essa vertente, essa especialidade de base.” (B1)</p> <p>“Já fiz tutorial no curso de Matemática e Ciências e já fiz tutorial na Educação de Infância” (B3)</p>
	Percurso profissional	3	<p>“Concorri como assistente e comecei por dar as cadeiras do 1.ºano...” (B3)</p> <p>“um bocado um processo de nos virmos apropriando quer da disciplina, quer da prática, quer da ligação à escola e à sala de aula” (B3)</p> <p>“percurso profissional e académico que começou com a formação em 1.º ciclo.” (B4)</p> <p>“dei aulas, fui professor de português e francês durante dez anos (...) interessei-me por fazer uma especialização em teatro e educação.” (B4)</p> <p>“Eu estou (...) com as disciplinas ligadas à primeira infância mas também já dei organização curricular” (B1)</p>
Situação profissional actual	Situação profissional actual	4	<p>“sou professora-adjunta da E.S.E de Lisboa.” (B2)</p> <p>“responsabilidade docente de disciplinas teóricas e tenho a responsabilidade de fazer</p>

			<p>a supervisão” (B2)</p> <p>“No 1.º ciclo, onde tenho mais experiência e onde me parece que a experiência seja mais interessante” (B3)</p> <p>“eu tenho trabalhado, sobretudo como tutor, na área do 1.º ciclo” (B4)</p> <p>“faço parte da coordenação de uma licenciatura nova que vai avançar” (B4)</p>
Função do tutor	Mediador	1	<p>“Também temos que ser mediadores entre o aluno e o cooperante e, entre nós e o próprio cooperante, e entre nós e o nosso estatuto também” (B1)</p> <p>“Eu penso que é, no fundo, um mediador, por um lado, entre a representação (...) que o aluno deve ter dele próprio e o que deve concretizar” (B1)</p> <p>“Ser tutor envolve, também, a relação de mediação com o educador cooperante e criarmos condições para o próprio aluno poder desenvolver a sua experiência” (B1)</p>
	Negociador	1	<p>“Não podemos impor mudanças nos locais de estágio mas podemos reflectir, podemos negociar.” (B1)</p>
	Gerir	2	<p>“e muitas vezes a gerir também muitas coisas em simultâneo”(B1)</p> <p>“sou gestor de propostas (...) proponho situações, actividades e a ideia é que quem está a trabalhar são os alunos” (B3)</p>
	Supervisionar	1	<p>“A acção do tutor é fazer a supervisão, é supervisionar, para os objectivos que se têm em cada momento.” (B2)</p>

	Acompanham ento do aluno	3	<p>“acompanhar os alunos, no sentido, de eles desenvolverem um conjunto de acções que estão previstas nos programas do plano de estudos” (B2)</p> <p>“tutor é: um professor que conhece bem o sistema de ensino, que tem disponibilidade para perceber as características e os interesses e as necessidades de formação de um aluno ou de um grupo e que põe o seu saber e a sua disponibilidade ao serviço do percurso que esse aluno quer fazer” (B4)</p> <p>“acompanhando o aluno permanentemente na reflexão, na observação e pondo dessa maneira, não evidente, mas mais implícita, o seu conhecimento e a sua experiência.” (B4)</p> <p>“passa por ir às salas de aula, e fazemos a observação de aulas desses alunos, a avaliação desses alunos, o acompanhamento, a preparação, a avaliação durante, a supervisão depois, e a discussão com o professor cooperante e o professor titular de turma.” (B3)</p>
	Problematizad or	3	<p>“Eu vou à prática para ver e ajudar e problematizar com aqueles que lá estão e aqueles que lá estão, na prática, são os supervisores de terreno e os alunos, para ajudar a construir, a pensar e a reflectir e a problematizar sobre aquilo que foi feito” (B2)</p> <p>“fundo a questioná-los, é tentar as pontes com o professor cooperante e com as ideias que têm, tentar desafiá-los e depois tentar coisas” (B3)</p> <p>“criar obstáculos de uma forma positiva para que o aluno se confronte com novas pistas, com novas ideias, com novas fontes, com novas possibilidades de fazer, com outras perspectivas” (B4)</p>
	Trabalho com os colegas	1	<p>“Os meus colegas, sensibilizá-los bastante para que deixem os alunos fazer o seu percurso, porque, muitas vezes, alguns menos sensibilizados para isso” (B4)</p>

Formação específica	Estudos de doutoramento	2	<p>“minha função de docente e depois no meu percurso académico, a nível do mestrado e também dos estudos de doutoramento” (B1)</p> <p>“Tenho, para além da minha formação de base, tenho a minha licenciatura o meu mestrado que, naturalmente, estudei e que aperfeiçoou e melhorou” (B2)</p>
	Decisão individual	1	“Aprofundar, agora depende de cada um” (B1)
	Benefícios das acções de formação	1	“As acções de formação acho que pode dar formação e os recursos específicos (...), ajudam a reflectir ajudam, eventualmente, a sustentar a postura do educador cooperante ou do tutor” (B1)
	Competências pessoais	1	“exige competências pessoais que eu acho que também não se adquirem nas acções de formação” (B1)
	Ausência de formação específica	1	“não é um trabalho enfim, para o qual eu me tenha preparado aprofundadamente” (B4)
Desenvolvimento profissional	Crescimento pessoal	1	“é um processo de construção pessoal” (B1)
	Reflexão sobre as práticas	1	“eu própria ir reflectindo nas próprias práticas mas na minha própria forma de ser, de fazer, de estar...” (B1)
	Contacto com o terreno	1	“continuar em contacto com o terreno” (B1)
	Partilha de experiências	1	“Partilhar... experiências, dúvidas... E eu penso que isso também é uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade das instituições.” (B1)

	Evolução profissional	3	<p>“Tornei-me supervisora e à medida que faço o trabalho de cada vez vou melhorando esse trabalho”(B2)</p> <p>“Tem sido uma experiência muito enriquecedora” (B3)</p> <p>“eu próprio tenho evoluído ao longo dos tempos” (B3)</p> <p>“é um processo de crescimento profissional, um processo de formação” (B1)</p>
	Projecto multidisciplinar	2	<p>“tem sido dos trabalhos mais gratificantes que tenho cá tido, é essas equipas multidisciplinares, porque é de facto um projecto multidisciplinar” (B3)</p>
	Actividade de coordenação	1	<p>o trabalho desenvolvido ao nível da coordenação como, depois, o trabalho desenvolvido no seio da equipa e isso foi muito interessante b4</p>
Actividades desenvolvidas	Realização de seminários	4	<p>“tenho seminários, seminários nas escolas, seminários aqui... Acompanhamentos de projecto, apoios tutoriais” (B2)</p> <p>“temos alguns seminários que preparamos e discutimos ao longo do ano com os alunos todos e com a turma.” (B3)</p> <p>“Há seminários de âmbito mais genéricos sobre investigação em Ciências da Educação, sobre questões gerais relacionadas com a construção do projecto, com aspectos gerais, até, da política educativa” (B4)</p> <p>“todas as semanas, eu faço seminários tutoriais nas escolas em que reúno” (B4)</p> <p>“Por exemplo, às vezes discutimos, e às vezes fazemos só seminários para partilha” (B1)</p> <p>Organizamos seminários conjuntos com o grupo de alunos e, às vezes até de turma porque às vezes falamos entre nós tutores e...” (B1)</p>

	Presença nas escolas	1	“Eu estou permanentemente nas escolas” (B4)
		1	“um trabalho de tal maneira exaustivo que nós não fazemos mais nada além da preparação e do acompanhamento” (B4)

1. A actividade de tutoria

1.1. Início das actividades tutoriais

Os entrevistados referem que a prática da tutoria na instituição de ensino em que trabalham é já muito longa. Recordam-se que *“desde sempre que há prática pedagógica e professores ou orientadores dessa prática”*. De uma forma mais precisa, pode afirmar-se que o *“(...) ano lectivo de 87/88”* foi o primeiro em que esta prática foi implementada. Tal coincidiu com a introdução do *“primeiro curso do 1.º ciclo, que começou... que funcionou entre 87 e 91. E portanto já nessa altura (...) as práticas tutoriais faziam parte do nosso currículo”*. Daqui se depreende que existe uma vasta tradição das práticas tutoriais, que permitiram acumular todo um conjunto de experiências e saberes nesta área, como refere uma das participantes *“há uma tradição muito longa neste tipo de curso profissionalizante de práticas disseminadas”*.

No que diz respeito à **definição do que são as actividades tutoriais**, apesar de haver denominadores comuns, verifica-se que os entrevistados divergem no ângulo de abordagem do tema. Deste modo, há quem considere que a prática que exerce, não se pode enquadrar como tutoria, mas antes como supervisão, dado que *“não são actividades tutoriais, são actividades de supervisão e acompanhamento das práticas pedagógicas.”* A fundamentar esta visão está o facto de considerar que a sua função passa por acompanhar e supervisionar o aluno sempre numa lógica de ajuda. *“O tutor é alguém com experiência que ajuda a construir no outro a profissionalidade”*.

Sobre este processo de formação do aluno um dos entrevistados diz: *“alguns autores definem [...] como um triângulo formativo”*, do qual fazem parte *“os tutores (os supervisores da instituição de formação), os alunos, os professores cooperantes.”* Nesta visão *“Deslocamo-nos, portanto, desta ideia de que formar é aplicar receitas*

construídas aqui na instituição e depois os supervisores vão ver se aquilo que nós “receitámos” aqui funciona ou não funciona.”

Uma outra abordagem passa por considerar que se trata de uma prática com duas dinâmicas próprias. Esta lógica considera que *“o exercício da tutoria tem duas dinâmicas: uma que é a do professor, e outra que é a do avaliador. (...) É um percurso muito paralelo”*. São duas dinâmicas que não se encontram desligadas, mas antes, cada uma, apresenta um contributo significativo para o desenvolvimento da outra. Esta simbiose permite que tanto o aluno como o professor (tutor) retirem importantes ganhos para a sua actividade pedagógica. No que se refere ao professor *“A ida para a sala de aula trouxe depois, para as nossas (...) uma riqueza extraordinária, quer em situações de sala de aula, quer em materiais dos miúdos”*. Neste sentido, o tutor, ao acompanhar o aluno e ao fazer a reflexão sobre a actividade deste, questiona também a sua prática pedagógica e encontra novas formas de a melhorar.

Se quanto à definição deste conceito existem diferentes abordagens que levam a diferentes perspectivas sobre esta prática, quanto à questão da sua dinâmica parece haver um consenso de que se tem registado, ao longo do tempo, uma evolução na sua aplicação prática. A tutoria começou por apresentar características muito díspares das que agora se lhe reconhecem. Uma delas prende-se com o facto de haver *“figuras diferentes de acções tutoriais, isto é, no passado a acção tutorial era muito centrada”*.

A acção de tutoria *“era organizada e desenvolvida apenas por um professor, por cada grupo”*. Esta forma de actuar sofreu uma significativa alteração quando em *“2001 houve uma grande mudança que foi, sobretudo, nos anos finais das licenciaturas, no 3.º e sobretudo, no 4.º ano, terem passado a existir equipas tutoriais”*. A introdução de equipas tutoriais veio enriquecer estas acções. Por norma, estas equipas são compostas por *“(...) um coordenador (...) por definição do regulamento, um professor com formação e experiência profissional no 1.º ciclo.”*

Um dos aspectos que foi constante na instituição foi a qualidade do acompanhamento que os seus alunos tiveram nestas acções de tutoria. Segundo um dos participantes neste estudo, *“nós temos tido, ao longo do tempo, um bom modelo de acompanhamento dos alunos com objectivos muito bem definidos em documentos”*.

Todas estas actividades visam permitir aos alunos *“apropriar-se, principalmente, de todas as competências que a profissão exige”*. Nesta experiência, pretende-se que o aluno adquira ou melhore algumas das competências necessárias para desenvolver um bom trabalho pedagógico com as crianças. De entre as competências,

que estão de forma directa relacionadas com o contacto com as crianças, destacam-se as que estão “(...) *ao nível da relação, ao nível também das dinâmicas, das estratégias, das metodologias, para chegar às crianças.*” De uma forma mais geral, pode considerar-se que “(...) *é, exactamente, acompanhar ... a construção da profissão de professor. Acompanhar, ajudar, enquadrar*”.

No plano curricular também se pretende que o aluno consiga obter ensinamentos, práticas, quanto à forma de organizar os conteúdos, “*o estudante vai (...) experimentar o que é a gestão e organização curricular*”. Com esta experiência, o aluno tem a possibilidade de integrar os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo do seu percurso académico na prática.

Esta integração tem a vantagem de ser enquadrada por um acompanhamento levado a efeito por um professor que desempenha a função de tutor. Trata-se de um “*acompanhamento e apoio dos alunos na prática, na discussão, preparação, na planificação das aulas*”. Proceder-se a um “(...) *acompanhamento das aulas e avaliação das mesmas*”.

Uma das principais características deste acompanhamento é o facto de se revestir de um carácter específico. Neste processo, são tidas em consideração as características específicas do aluno, as dificuldades que este sente no seu percurso de desenvolvimento profissional e as suas principais qualidades que podem ser potenciadas. Neste sentido, pretende-se “(...) *possibilitar o acompanhamento o mais próximo, o mais específico, o mais direccionado para o percurso individual de cada aluno ou de cada pequeno grupo*”.

Este acompanhamento passa pelo tutor, que tem todo um acumulado de experiência profissional, reflectir em conjunto com o aluno a prática deste. Tal visa possibilitar a este “*compreender [...] o que é um percurso profissional, do que é a inserção num contexto, o que é também o desenvolvimento do currículo, a construção de um currículo, a adaptação de um currículo*”. Daqui se depreende que tem uma vertente profissional muito vincada.

Deste modo, o participante no estudo considera que se está perante uma “*natureza essencialmente profissional que cheguem com um acompanhamento que lhes permita procurarem eles próprios os seus caminhos e os seus percursos com alguém que, de uma forma muito direccionada, ajuda a questionar, a encontrar pistas, a reflectir*”. Nesta lógica de procurar orientar a procura, por parte do aluno, do seu próprio caminho é considerar-se que “*Uma capacidade de mediação e de consideração do outro*

que é fundamental". Tem de existir um respeito pelas opções do aluno e procurar fornecer os meios para o aluno atingir os objectivos a que se propõe. Estes só serão atingidos, se aluno conseguir implementar uma crítica reflexiva dos seus actos e das situações que constatar nos seus pares ou em outros professores.

Esta tentativa de levar o aluno a ter um espírito crítico sobre a sua experiência pedagógica e a analisar o contexto em que está inserido é uma das principais qualidades da metodologia destas acções tutoriais.

Toda a **metodologia**, bem como o papel atribuído a cada um dos intervenientes neste processo, está instituída num regulamento. Existe “*mesmo um regulamento (...) sobre o papel do aluno na sua prática, que também tem o seu papel, o papel do educador cooperante e o papel do tutor*”. É com base neste documento que se processam as actividades de tutoria e se regem, em termos gerais, as relações entre os diversos agentes.

Pode considerar-se que, das actividades tutoriais, fazem parte “*três momentos: (...) a discussão da agenda semanal (...) altura da intervenção, vou sempre, pelo menos, uma vez por semana a cada uma das salas (...) [um] bocado essa avaliação*”.

Por norma, em cada ano lectivo, cada “*tutor tem x número de alunos que vão aos centros de estágio*”. Em média, este acompanha “*dois ou três grupos, isto é, cada grupo tem dois alunos*”. De facto, existe, na instituição, a opção pela existência de grupos com poucos membros, “*as tutorias realizam-se sempre em pequenos grupos e de acordo com os anos de escolaridade e a natureza dos cursos, assim, são estipulados o número de alunos por grupo*”. O número de alunos, que compõem cada grupo, difere também consoante o ano em que se encontram, assim, os “*grupos nos primeiros anos até ao 2.º, 3.º ano podem ter cerca de três alunos*”, enquanto que “*nos anos terminais dos cursos o número de alunos indicados é dois*”. Não é só a composição dos grupos que difere, também “*há práticas pedagógicas, consoante os anos*”.

Apesar de os grupos serem de reduzida dimensão, o facto de ter vários alunos a quem tem de prestar apoio através do modelo de tutoria obriga a que despenda muito do seu tempo disponível nestas actividades. O tutor tem de deslocar para “*reunir com o grupo de alunos nos diferentes locais de estágio*”. É nestes locais que o tutor consegue apreender melhor o desempenho do aluno, “*(...) na intervenção no terreno é a observação do desempenho do aluno e também reunimos, portanto, com o aluno*”. Depois de proceder à avaliação no terreno é importante ter uma reunião com aluno, no sentido de esclarecer determinados aspectos e, em conjunto com o aluno, fazer uma

reflexão sobre os aspectos que considerou pertinentes e que mais o marcaram na observação que efectuou.

É a partir deste diálogo que o tutor pode estabelecer um conjunto de *“etapas para que o aluno possa conquistar positivamente saberes... saber-fazer”*. Esta metodologia é uma importante forma de estabelecer objectivos exequíveis para o aluno, *“temos que ir criando metas exequíveis... progressivamente”*. Este procedimento evita que o aluno, quando confrontado com objectivos demasiado exigentes ou que percebe como de difícil alcance, entre numa situação de desânimo e conseqüente desinteresse.

Para além desta situação, o tutor tem actividades paralelas, para as quais tem de disponibilizar tempo. A forma como este modelo está implementado obriga a que se encontrem meios alternativos para que o aluno possa resolver um problema súbito com o qual se depara e em que encontre dificuldades para o resolver. Assim, o *“aluno mesmo durante a semana, mesmo que se estejam aulas aqui, porque temos aulas na mesma com outras turmas, precisa de algum apoio, telefona ou manda um mail”*. O importante nestes casos é que o aluno tenha um meio de comunicar com o seu tutor, de forma a que possa trocar um fluxo de informação, que lhe permita fazer face a situações que se lhe revelem, numa primeira análise, de difícil resolução.

O fundamental é que haja sempre um diálogo entre o aluno e o tutor. É importante que o tutor oiça o que o aluno tem para lhe comunicar, para perceber as suas dificuldades, anseios, objectivos, pois, só na posse de toda esta informação, pode estabelecer uma linha de acção que vá ao encontro das verdadeiras necessidades do aluno. Nesta lógica, considera-se importante para o tutor ouvir *“primeiro também para percebermos qual é a imagem que o próprio aluno tem do que fez e de como correu porque a percepção que temos pode não ser a do próprio aluno e podermos, então, desmontar ou chegar melhor ao aluno”*.

A forma como está estruturado acarreta uma enorme perda de tempo em deslocações, na medida em que os alunos que se encontram afectos a um dado tutor, na maioria dos casos, não se encontram a estagiar na mesma escola. Os tutores vêm-se na contingência de terem de se deslocar a várias escolas para se *“reunir com o grupo de alunos nos diferentes locais de estágio”*. Só ao deslocar-se aos seus locais de estágio podem proceder a uma avaliação mais correcta da situação do aluno.

Em última análise, é sempre ao aluno que compete definir o seu percurso profissional, sempre apoiado por *“uma equipa multidisciplinar”*. O início de todo o

processo começa com a análise da situação, por parte do aluno, após a qual se procede a um diagnóstico. Este diagnóstico é “[...] *construído com os professores cooperantes, com os professores que lá estão. [...] eles constroem um conjunto de acções adequadas a esse contexto, o que significa que os tutores da instituição ajudam também a conceber isso*”. Como refere um outro professor/tutor participante neste estudo, a definição do projecto de intervenção “*resulta de um primeiro período em que tiveram em observação e foram observar a turma. O professor cooperante continua a trabalhar com a turma e, vão negociando (...) com o professor qual o seu projecto de intervenção*”.

Dá-se início a todo um processo de negociação que é “*feita muito de perto entre o grupo e o professor titular de turma. Nós vamos acompanhando a distância, vamos vendo, ... eles vão trazendo feedback e, pontualmente, vamos falar com o professor cooperante*”. Por norma, o projecto de intervenção tem o seu epílogo “*(...) por volta do Natal... e depois a intervenção é feita entre Janeiro e Abril normalmente*”.

Uma das fases mais importantes é quando “*eles passam a ficar o dia todo dentro da sala de aula com o cooperante e acompanham o cooperante em todas as fases do seu trabalho e procuram conhecer o melhor possível... Como é que o professor planifica, como é que o professor avalia, em que áreas é que dá mais relevância (...)*”

O tempo que um tutor tem de dedicar a esta actividade é “*um bocadinho difícil de dizer*”, dado que é preciso contabilizar as não idas aos locais de estágio e o tempo que o professor tem de despendar para a **preparação das sessões**. Mas, existe outro tipo de actividades que também têm de ser feitas neste processo de tutoria “*contar esse tempo de preparação e de correr todas as instituições e de perceber como é que todos os alunos estão (...) depois preparar com as colegas, pronto, mais uma horas. Essa hora de esquematização do que é que vamos falar e como*”.

Contudo, houve entrevistados que conseguiram fazer a contabilização do número de horas despendidas em observações, “*no 4.º ano são seiscentas e tal horas anuais*”. Isto porque “*[ne]ste 4.º ano são vinte e seis alunos que vão terminar este ano. De cada um destes alunos, eu tenho em média, seis observações*”.

Para quem tem apenas a função de estruturar, coordenar a equipa multidisciplinar e desenvolver acções tutoriais, o tempo que têm que destinar para estas actividades é muito superior às acções “*tutoria[is] que me preenchem completamente o horário*”. Trata-se de um trabalho exigente que requer uma grande dedicação, como está bem expresso por um professor que tem a função de tutoria e de coordenação de

equipas: *“Eu estou com eles de 2.ª a 6.ª de (...) manhã cedo e é até ser preciso! Até final do dia!”*.

A **periodicidade das acções tutoriais**, *“agora depende do número de alunos”* que cada tutor tenha sob sua responsabilidade. As intervenções são condicionadas pelo número de alunos e pela sua dispersão pelas diferentes escolas. Contudo, *“vamos sempre as quatro vezes mínimas a todos”*. Este é considerado o número mínimo de intervenções que devem ser feitas a cada aluno, de forma a garantir o mínimo de qualidade destas acções. Actualmente, *“(...) acabamos por ir quatro, cinco, seis vezes”*.

Apesar destes serem o caso geral, é preciso ter em conta situações pontuais: *“E depois também vamos conforme a necessidade”*. Também as características próprias de cada aluno podem ditar a forma de acção do tutor, em particular, as suas visitas ao local de estágio para estar com o aluno. Se o *“aluno tem muitas dificuldades e vamos mais vezes para apoiar esse estágio e definir estratégias e metas sucessivas até para o aluno progredir de modo consistente.”*

Do que já foi exposto, consegue-se perceber que esta metodologia de acompanhamento do aluno tem um conjunto de características que permitem que se retire bastantes **benefícios** da sua aplicação. Pode considerar-se que estes se distribuem por todos os agentes presentes no processo (tutor, professor-colaborador e aluno), mas em magnitudes diferentes.

Como é compreensível, é o aluno quem retira um maior conjunto de benefícios da aplicação deste tipo de metodologia. Nesta fase, o aluno dá início a uma nova fase no seu percurso pessoal e profissional, entra em contacto directo com aquela que vai ser a sua realidade profissional, onde tem de aplicar todo um conjunto de competências. Destas, algumas já as dispõe, mas precisa de as desenvolver, outras tem de as aprender durante esta fase porque lhes serão exigidas durante a sua vida profissional.

O aluno sente esta necessidade, pois, aliada à pressão de problemas pontuais que lhe possam surgir, cria alguma tensão e receio. A tutoria e toda a estrutura que está por trás da mesma: *“dar-lhes confiança ao nível de arriscarem e irem para a frente com propostas que têm muito oportunas.”* O aluno sente que tem alguém que se encontra disponível para o ajudar, assim, *“para os alunos penso que é sentirem que têm um acompanhamento próximo”*. Este acompanhamento passa também por ajudar a estabelecer uma ponte entre o educador cooperante e o aluno.

Nem sempre a posição do educador cooperante está em consonância com as necessidades do aluno, do que o aluno, na realidade, precisa para construir a sua

formação prática e escolher os caminhos que sente que melhor o servem. Assim, os tutores tentam *“funcionar como mediadores em relação ao educador cooperante ou porque depois reunimos em conjunto ou porque pedimos ao cooperante para dar espaço ao aluno neste aspecto ou naquele.”* Este é um importante benefício que o aluno retira deste sistema de tutoria. De facto, o tutor, devido à sua experiência neste tipo de situações, constitui-se numa importante ajuda para o aluno no processo de mediação com o educador cooperante.

Talvez mais importante do que obter uma mediação com o professor cooperante é a ajuda que o tutor fornece durante o processo de reflexão sobre as experiências que o aluno tem durante este processo e na ajuda a construir o seu caminho profissionalizante. Deste modo, neste processo o acto de reflexão tem uma importante ajuda e *“ (...) isso reverte para a forma como ele reestrutura, como ele reorganiza o seu conhecimento”*.

Numa análise aos benefícios das actividades tutoriais tem também de se considerar os proveitos que o professor/tutor retira das mesmas. De acordo com um tutor, o *“trabalho tutorial, porque ele dá-nos um retorno muito evidente, um retorno do trabalho”*. A análise que o tutor faz, tanto com o aluno como com o professor cooperante, leva-o também a reflectir sobre as práticas mais correctas para aplicar nas suas aulas. Por tudo isto, o tutor considera que este sistema tem *“características muito potenciadoras deste tipo de situações da troca, do aprofundamento e da discussão dentro da sala de aula.”*

Ao nível dos professores cooperantes também existe um importante conjunto de benefícios. Também se verifica uma troca de experiência que as reuniões entre todos os elementos envolvidos vêm potenciar. Por norma, verifica-se que os *“professores cooperantes quando chega ao Natal até pegam no projecto de intervenção e, muitas vezes, reestruturam o seu próprio projecto curricular de turma a partir do projecto de intervenção dos estagiários.”* Este é um exemplo paradigmático dos benefícios desta articulação, que não são apenas colhidos pelos alunos, mas por todos aqueles que têm por objectivo melhorar a sua prática pedagógica e que o fazem aproveitando as experiências próprias ou dos seus pares.

Determinar quais são todos os benefícios que a existência de tutoria acarreta é difícil de listar, porque *“Depende de como as pessoas se apropriam”* dos mesmos.

Apesar de ter um conjunto de benefícios muito alargados e de permitir o crescimento profissional de todos os agentes envolvidos, também revela um conjunto de **dificuldades** que obstam a que esta metodologia atinja o seu potencial máximo.

As principais dificuldades apresentadas pelos tutores não se reportam tanto para o modelo de tutoria que está implementado, mas antes para dificuldades ao nível da estrutura, as dificuldades “*são institucionais*”. Pelo que “*não é o modelo em si mas as condições que agora temos*”. Tratam-se de “*condicionantes extra-instituição e a redução de pessoal agora... Isso também vai afectar, de algum modo*”. A falta de professores para desempenhar este tipo de funções parece constituir a principal dificuldade para que seja desenvolvido um trabalho com elevados padrões de qualidade.

Os tutores confrontam-se com a situação de terem, a sua cargo, um número excessivo de alunos aos quais têm de prestar acções de tutoria: “*agora temos um tutor para vinte e tal alunos que por sua vez estão disseminados por onze ou doze instituições*”. Perante esta contingência, o tutor vê-se impossibilitado de prestar o auxílio que considerava adequado a cada um dos seus alunos, pelo que manifesta que “*Não consegu[e] chegar a todos como cheg[avam] antes*”.

A adicionar a esta dificuldade, está o facto de os alunos se encontrarem dispersos por diversas escolas, o que obriga a despender um maior número de horas na deslocação entre escolas. Pelo que “*o número e o local de escolas onde os nossos alunos realizam o estágio e a diversidade*” deveria ser repensado, no sentido de tornar as acções de tutoria mais eficientes. “*É claramente o tempo*”, o factor que condiciona o trabalho desenvolvido pelo tutor. Daqui se depreende que “*este modelo funciona porque a equipa dá muitas horas*”. No sentido de conseguirem cumprir os objectivos a que se propõem, os tutores optam por trabalhar mais horas do que o previsto no seu horário de trabalho. O trabalho em casa, ou mesmo a deslocação às escolas fora do seu horário de trabalho, é a única forma de conseguirem manter a qualidade no seu desempenho.

Um outro factor, que tem levado a que o tutor despenda um elevado número de horas passa, por ter de se ocupar de aspectos de cariz administrativo, neste conjunto de tarefas o tutor “*despende muito tempo com aspectos administrativos, burocráticos e de organização.*”

Também ao nível de infra-estruturas se verificam importantes limitações, como a ausência de salas disponíveis: “*agora como não temos espaço onde fazer isso, já é muito difícil porque as salas estão todas ocupadas*”.

Um outro aspecto que causa dificuldades ao papel do tutor, este inerente ao próprio modelo de tutoria, tem a ver com a forma de “*gerir com algum equilíbrio o número elevado de alunos com uma tão diversa gama de sensibilidades*”. É necessário encontrar a forma ideal de transmitir determinado tipo de mensagens ao aluno e gerir

todo o processo com o educador cooperante, de forma a conseguir que o processo decorra da melhor forma para o aluno. O tutor tem de estar dotado de uma determinada sensibilidade de formar a “*saber dizer as coisas, às vezes, aos alunos*”.

Estar dotado desta competência é tanto mais necessário quanto se sabe que há alunos que revelam dificuldades neste processo de crescimento profissional, devido a factores diversos. Nesta realidade há que considerar que “*há alunos que são, eventualmente, muito fracos e às vezes têm uma capacidade de auto-análise muito reduzida ou têm uma auto-imagem muito díspar da realidade*”.

Tanto no relacionamento com o aluno como com o educador cooperante “*é preciso estar muito disponível para aceitar os pontos de vista... e para discutir esses pontos de vista*”. O importante é que o fruto dessa discussão resulte na melhor das soluções para o aluno.

No que diz respeito ao educador cooperante, é necessário “*saber dizer as coisas aos cooperantes sem desestruturar e sem cair*”, pelo que “*o exercício dessa mediação porque exigem muita serenidade, muita ética.*”

Um último aspecto, que contribui para aumentar as dificuldades encontradas pelo tutor no desempenho das suas funções, prende-se com “*a percepção que eu tenho dos novos currículos é que quase não há prática profissional nos cursos*”, facto que limita a capacidade dos alunos em desenvolver determinado tipo de competências que só podem ser adquiridas ou desenvolvidas se nos cursos houver a preocupação em criar condições para que tal aconteça.

Para fazer face a todas estas dificuldades, o tutor recorre a um conjunto de estratégias que, em grande parte, passam por uma maior disponibilização em termos de tempo e pelo apoio mútuo dentro da equipa.

Em muitos dos casos, a **resolução das dificuldades encontradas** passa por “*contar com a equipa, também com os educadores cooperantes mas também com a equipa de tutores aqui*”. A equipa permite que, pelo confronto de ideias, se obtenham “*estratégias, que delineamos em conjunto e assumimos como grupo*”. Da forma como está estruturado, “*este sistema funciona porque há um voluntarismo*”.

Contudo, “*agora que são imensos alunos e temos que chegar a todos eu peço mesmo colaboração dos colegas e digo mesmo que não consigo*”. Mesmo com a colaboração da equipa, por vezes torna-se materialmente impossível cumprir com todos os objectivos que foram delineados e ajudar cada aluno da melhor forma.

Esta colaboração resulta melhor com os professores da área, *“preparamos muitas coisas em conjunto, e com o resto dos professores aqui da área”*, uma vez que *“equipa de tutoria é mais difícil porque reúne menos assiduamente, não é muito fácil reunir o grupo todo”*.

Com o intuito de chegar a uma plataforma de entendimento entre todas as partes do processo é importante que haja um diálogo constante entre todos, pelo que, por norma, o tutor opta por realizar *“sempre várias reuniões de preparação com os professores cooperantes mesmo com aqueles que já trabalham comigo há vários anos.”*

Também com o aluno, é necessário ter uma atitude de constante diálogo, que permita uma *“reflexão com os alunos, de abertura aos alunos, à crítica dos alunos”*. É este tipo de posicionamento que permite um crescimento profissional conjunto, em que o tutor se vê perante novas formas de ajudar e constrói estratégias que se ajustam a cada caso em particular. No seguimento desta lógica de acção, o tutor deve tentar *“sempre encontrar algo que essa pessoa tenha de rico e, é por aí que, faço a abordagem à pessoa”*

No seguimento desta filosofia, o tutor não pode deixar se amarrar por disposições regulamentares que lhe limitam a sua acção, pelo que *“acima de tudo temos que exig[ir] uma grande dedicação e que não pode ser levado do ponto de vista burocrático puro e simples.”* Uma visão burocrática leva a que o tutor encare cada aluno da mesma forma, esquecendo as suas especificidades e, como tal, não responde às necessidades específicas que o aluno apresenta.

No que diz respeito às **perspectivas** que o tutor tem para o exercício da actividade de tutoria, parece não haver uma ideia formada, *“Não tenho nenhuma”*. Esta ausência de uma visão do que será o futuro desta actividade prende-se com o facto de o tutor não ter tempo para proceder a uma reflexão sobre esta temática, tanto mais que, em alguns casos, têm actividades paralelas na área do ensino, *“não estou muito preocupada com isso... Porque a minha vida não se resume a isso.”*

Dados os cortes em termos de pessoal afecto à actividade de tutoria, há quem considere *“que isto passa muito pelas questões economicistas”*. Nesta lógica, para racionalizar o tempo, existe a preocupação de que o tutor se transforme num *“professor avaliador e, vai começar a vir ao de cima o avaliador com grelhas... com montes de grelhas”*. Nesta perspectiva, o *“peso formal do orientador (...) que tem um peso muito grande em todas as fases designadamente na avaliação, na classificação... eu penso que esta figura vista desta maneira tenderá, talvez, a esbater-se”*.

Uma outra hipótese passa também pelos *“professores cooperantes que, devidamente preparados, venham a assumir no terreno (...) enquanto parceiros próximos da acção pedagógica esse papel de tutores.”*

No entanto, enquanto se mantiver o actual modelo, compete aos *“professores vamos ter que reflectir bastante (...) sobre a forma como interagimos com os alunos, como planificamos com os alunos, como lidamos... como gerimos a informação, o currículo, o espaço de aula”*, com o objectivo de formar cada vez melhores profissionais na área da educação.

Quanto a sugestões que visem uma melhoria da tutoria nesta área, considera-se que *“para melhorar é difícil.”* Possíveis melhorias passariam por *“reformular este modelo, isto é, como potenciar este modelo”*. Pelo que, a sua melhoria é, em grande medida, da responsabilidade das entidades competentes e que têm a possibilidade de alterar aspectos menos conseguidos do actual modelo. O ultrapassar das limitações actuais *“tem a ver com o modelo que o ministério, quer o Ministério da Educação quer o Ministério do Ensino Superior”* têm implementado.

Com a continuação do actual modelo, impõe-se *“criar uma compatibilidade entre o modelo e a sustentabilidade financeira”*, que permita não aumentar de forma significativa os custos, mas que dê mais tempo ao tutor para se debruçar sobre o caso de cada aluno ao seu cuidado. Só com maior tempo disponível e que haverá *“espaço de discussão e de partilha de experiências, tutor, professor-cooperante e alunos”*. Pelo que se torna fundamental reduzir o número de alunos por tutor.

Uma outra possibilidade é a de *“transferir a centralidade da tutoria para o professor cooperante, devidamente preparado... e reservar para os professores aqui da E.S.E. (...) um trabalho mais de retaguarda, no acompanhamento a essa prática pedagógica”*.

2. O papel do tutor

Importa também perceber qual o percurso que um professor tem de percorrer para vir a desempenhar a actividade de tutoria, qual a experiência que este deve ter para assumir estas funções.

Estas, em certa medida, podem ser consideradas como uma extensão das funções enquanto docente, neste sentido *“...é serviço docente”*. Nesta lógica o número de anos

de serviço revela-se de grande importância pois confere ao professor maior experiência e um acumular de competência que lhe permitem abordar as mais diversas situações com uma maturidade profissional que estará ao alcance de profissionais que tenham poucos anos de exercício da profissão. É por esta razão que o professor faz menção de mencionar que, *“Tenho já trinta anos de serviço”*.

Contudo, daqui não se pode depreender que qualquer professor que tenha uma longa experiência de docência pode, de forma automática, vir a ser tutor, *“não é qualquer pessoa que pode ser tutor”*. É necessário ter uma determinada sensibilidade que permita utilizar as competências que vai adquirindo ao longo do percurso profissional ao serviço do estudante.

Esta experiência adquirida confere ao professor um determinado estatuto entre os seus pares, pelo que, em função do reconhecimento das suas capacidades o cargo de tutor acaba por lhe ser atribuído, *“Foi-me atribuído”*.

De facto, importa destacar que o exercício de actividades de tutoria apenas aconteceu depois de um longo **percurso profissional**, *“percurso profissional e académico que começou com a formação em 1.º ciclo”* e posterior *“Concorri como assistente e comecei por dar as cadeiras do 1.º ano...”*. *“dei aulas, fui professor de português e francês durante dez anos (...) interessei-me por fazer uma especialização em teatro e educação”*. Os percursos profissionais apresentam singularidades contudo em comum têm o facto de no exercício da actividade docente se entrar num *“processo de nos irmos apropriando quer da disciplina, quer da prática, quer da ligação à escola e à sala de aula.”*

Para além das funções de docente o professor/tutor também já havia exercido outras actividades que se vêm revelar um importante contributo na realização deste tipo de funções. Uma das funções que pode contribuir para adquirir alguma das competências úteis para realização das actividades tutoriais é a de supervisão *“também colaborei a fazer supervisão”*.

Também o suporte ao estagiário que têm os seus primeiros contactos com a realidade profissional constitui-se numa importante fonte de experiência, *“Quer dizer sempre orientei práticas sempre recebi estagiários enquanto educadora no terreno”*.

Neste conjunto de participantes alguns, dado o seu longo percurso profissional, já haviam tido experiências em tutoria, *“Já fiz tutorial no curso de Matemática e Ciências e já fiz tutorial na Educação de Infância”*. “

Quando o professor/tutor tem de definir em que consiste a actividade de tutoria as respostas diferem. Uma das vertentes mencionadas tem a ver com a acção do tutor enquanto **mediador**. A necessidade de colocar em consonância a representação que o aluno tem de si e os objectivos que ele deve alcançar, “*Eu penso que é, no fundo, um mediador, por um lado, entre a representação (...) que o aluno deve ter dele próprio e o que deve concretizar*”.

A acção de mediador prende-se com a necessidade de em alguns casos haver a necessidade de se estabelecer uma ponte para o diálogo entre o aluno e o cooperante, “*Também temos que ser mediadores entre o aluno e o cooperante e, entre nós e o próprio cooperante, e entre nós e o nosso estatuto também*”.

Nem sempre o que o educador cooperante delinea para o aluno correspondem ao que o aluno de facto necessita, nem ao caminho que este deve percorrer neste processo de aprendizagem. Em alguns casos o educador torna-se num obstáculo que não permite ao aluno construir a sua própria experiência pedagógica. Nestas situações o tutor assume-se como um elemento importante na defesa do aluno e da melhor forma dele desenvolver o seu enriquecimento ao nível da prática pedagógica, “*Ser tutor envolve, também, a relação de mediação com o educador cooperante e criarmos condições para o próprio aluno poder desenvolver a sua experiência*”.

Nesta perspectiva o tutor assume-se como um negociador, “*Não podemos impor mudanças nos locais de estágio mas podemos reflectir, podemos negociar*”, sempre com o intuito de oferecer as melhores condições ao aluno para que este possa desenvolver a sua experiência pedagógica.

Para conseguir conciliar diferentes opiniões e obter do processo de negociação o desiderato pretendido o tutor tem a necessidade de gerir todo um conjunto de aspectos, “*e muitas vezes a gerir também muitas coisas em simultâneo*”. Um dos aspectos que tem a necessidade de gerir é o conjunto de propostas que existem, sou gestor de propostas (...) proponho situações, actividades e a ideia é que quem está a trabalhar são os alunos”. Nesta perspectiva o tutor tem uma acção dinâmica, não se limita a analisar as proposta e a geri-las, antes procurar o concretizar de situações que considera importantes para o desenvolvimento do aluno.

A acção do tutor passa também por desenvolver uma actividade de supervisão do percurso do aluno para garantir que este atinge os objectivos que foram definidos, “*A acção do tutor é fazer a supervisão, é supervisionar, para os objectivos que se têm em cada momento.*”

A supervisão só se pode tornar efectiva se houver um constante acompanhamento do aluno. Contudo, este acompanhamento não se deve apenas à necessidade de proceder a uma supervisão, tem um horizonte mais vasto. Pretende-se *“acompanhar os alunos, no sentido, de eles desenvolverem um conjunto de acções que estão previstas nos programas do plano de estudos”*. Para tal o tutor tem de ser *“um professor que conhece bem o sistema de ensino, que tem disponibilidade para perceber as características e os interesses e as necessidades de formação de um aluno ou de um grupo e que põe o seu saber e a sua disponibilidade ao serviço do percurso que esse aluno quer fazer”*.

Também deve dar assistência no que diz respeito à reflexão sobre a actividade *“acompanhando o aluno permanentemente na reflexão, na observação e pondo dessa maneira, não evidente, mas mais implícita, o seu conhecimento e a sua experiência.”* Outras actividades passam por *“(…) ir às salas de aula, e fazemos a observação de aulas desses alunos, a avaliação desses alunos, o acompanhamento, a preparação, a avaliação durante, a supervisão depois, e a discussão com o professor cooperante e o professor titular de turma”*.

Também o desenvolvimento de uma postura problematizante que ajude a pensar e a reflectir sobre opções que foram tomadas e as actividades desenvolvidas, *“Eu vou à prática para ver e ajudar e problematizar com aqueles que lá estão e aqueles que lá estão, na prática, são os supervisores de terreno e os alunos, para ajudar a construir, a pensar e a reflectir e a problematizar sobre aquilo que foi feito.”* Esta capacidade problematizante procurar também traduzir-se num incentivo para o aluno no sentido de o tornar lançar desafios que o estimulem a encontrar soluções, *“fundo a questioná-los, é tentar as pontes com o professor cooperante e com as ideias que têm, tentar desafiá-los e depois tentar coisas”*.

Neste sentido, o tutor *“criar obstáculos de uma forma positiva para que o aluno se confronte com novas pistas, com novas ideias, com novas fontes, com novas possibilidades de fazer, com outras perspectivas”*

No desenvolvimento da actividade de tutoria revela-se de grande importância a partilha de experiência com os seus pares. Esta partilha revela-se uma das mais eficazes ferramentas que o tutor dispõe ao seu alcance para a melhoria da sua actividade, *“meus colegas, sensibilizá-los bastante para que deixem os alunos fazer o seu percurso, porque, muitas vezes, alguns menos sensibilizados para isso”*.

Para conseguir desenvolver estas actividades o professor/tutor pode sentir a necessidade de ter **formação específica** em determinadas áreas. Contudo, não existe um programa que o obrigue a aprofundar o conhecimento e as competências em determinadas áreas, pelo que a *“Aprofundar, agora depende de cada um”*. A formação específica é uma decisão individual que o tutor tem de procurar por si.

Em alguns casos esta formação específica decorre dos trabalhos desenvolvidos durante o mestrado ou o doutoramento, *“Tenho, para além da minha formação de base, tenho a minha licenciatura o meu mestrado que, naturalmente, estudei e que aperfeiçoou melhorou”*. Também a actividade de docência pode permitir o desenvolvimento de aspectos mais específicos que estejam associados ou que sejam necessário aplicar durante o exercício da tutoria, *“minha função de docente e depois no meu percurso académico, a nível do mestrado e também dos estudos de doutoramento”*

Apesar de não haver acções de formação específica o professor considera que estas teriam benefícios importantes, *“As acções de formação acho que pode dar formação e os recursos específicos (...), ajudam a reflectir ajudam, eventualmente, a sustentar a postura do educador cooperante ou do tutor”*.

É importante referir que existem *“competências pessoais que eu acho que também não se adquirem nas acções de formação”*, mas podem ser desenvolvidas através das mesmas. Nesta linha de pensamento um dos participantes referiu que *“não é um trabalho enfim, para o qual eu me tenha preparado aprofundadamente”*.

Quer procure de forma activa formação específica ou opte por desenvolver as suas capacidades através da actividade de docente e de tutor o desenvolvimento destas actividades devem constituir *“um processo de crescimento profissional, um processo de formação”*, em que se dá *“um processo de construção pessoal”*.

Esta construção pessoal ocorre quando *“eu própria ir reflectindo nas próprias práticas mas na minha própria forma de ser, de fazer, de estar...”*. Neste processo de tutoria não é apenas o aluno que cresce em termos profissionais e pessoais, também o tutor tem a noção de que é um dos elementos beneficiados, *“eu próprio tenho evoluído ao longo dos tempos”*. Pelo que se pode considerar que *“tem sido uma experiência muito enriquecedora”* que permite *“continuar em contacto com o terreno”*.

A construção das capacidades para responder às situações vai sendo feita com o trabalho a reflexão e o empenho nas funções que desempenha, pelo que uma das participantes no estudo considerou que se tornou *“supervisora e à medida que faço o trabalho de cada vez vou melhorando esse trabalho”*.

A interacção com os pares com os alunos permite *“Partilhar... experiências, dúvidas... E eu penso que isso também é uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade das instituições.”*

Um dos participantes neste estudo tem como principal função a coordenação de equipas multidisciplinares que considera que *“tem sido dos trabalhos mais gratificantes que tenho cá tido, é essas equipas multidisciplinares, porque é de facto um projecto multidisciplinar”*

De entre as actividades desenvolvidas pelos tutores destacam-se os seminários e os acompanhamentos de projectos, *“tenho seminários, seminários nas escolas, seminários aqui... Acompanhamentos de projecto, apoios tutoriais”*. Este seminário resulta de interacção que se estabelece com os alunos e estes também contribuem para a sua estruturação e para os conteúdos que o professor decide enfatizar tendo em conta as necessidades dos seus alunos, *“temos alguns seminários que preparamos e discutimos ao longo do ano com os alunos todos e com a turma.”*

Os conteúdos e os objectivos dos seminários divergem *“Há seminários de âmbito mais genérico sobre investigação em Ciências da Educação, sobre questões gerais relacionadas com a construção do projecto, com aspectos gerais, até, da política educativa”*. Por se poderem abordar os mais diversos temas e com diferentes níveis de profundidade são encarados como um importante instrumento, pelo que *“todas as semanas, eu faço seminários tutoriais nas escolas em que reuno”*.

Estes seminários podem assumir-se não só como uma forma de transmissão de conhecimento por parte do professor, mas também como um espaço de partilha e discussão onde são analisadas as principais questões que os alunos enfrentam e as principais condicionantes da prática pedagógica, *“Por exemplo, às vezes discutimos, e às vezes fazemos só seminários para partilha”*.

Estes seminários podem ser destinados ao *“grupo de alunos e, às vezes até de turma porque às vezes falamos entre nós tutores...”* no sentido de partilhar experiência e construir novas formas de actuação.

Uma outra actividade, que faz parte das funções de um tutor é a presença nas escolas para o acompanhamento dos alunos *“Eu estou permanentemente nas escolas”*. Todas estas actividades requerem que seja dispendido muito tempo, trata-se de *“um trabalho de tal maneira exaustivo que nós não fazemos mais nada além da preparação e do acompanhamento”*.

Capítulo IV - Discussão de resultados

Apesar da tutoria ser uma actividade muito antiga e reconhecida como muito importante em algumas sociedades, existem autores que consideram que não se deve dar como adquirido que a acção tutorial permite importantes progressos nos tutorados. No seguimento desta posição, considera-se importante a realização de estudos sobre esta temática de forma a esclarecer se de facto esta metodologia tem aspectos positivos para o aluno e em que grau. Há uma necessidade de um aprofundamento do estudo de algumas das suas vertentes.

No presente estudo procurou-se conhecer de uma forma mais profunda a percepção que os tutores têm sobre o valor formativo das práticas de tutoria que realizam. Tratou-se pois de perceber a avaliação que um dos elementos mais importantes em todo este processo faz sobre esta metodologia que se pretende útil ao desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.

Quando se procurou perceber como é que o tutor define a actividade de tutoria registou-se que havia uma vasta amplitude de respostas. Apesar de haver pontos em que convergem, verifica-se que cada um dos entrevistados opta por acentuar uma determinada particularidade desta actividade. Considera-se que tal situação é fruto de experiências pessoais e profissionais diversas nesta área.

A multiplicidade de experiências pessoais e profissionais leva a que não haja, por parte de cada um deles, a focalização num aspecto específico. Há mesmo quem refira que o trabalho que desenvolve não é de tutoria, mas antes de supervisão e de acompanhamento das práticas pedagógicas numa perspectiva de que a sua missão passa mais por ajudar e não tanto por orientar.

Neste processo é importante ter presente que se está perante um triângulo formativo onde participam o aluno, o tutor e o professor cooperante. São elementos com experiências diferentes e, por conseguinte, podem apresentar ideias diferentes quando ao percurso a realizar. Por vezes também existem problemas relacionados conflitos quanto aos papéis que cada um deve desempenhar. O tutor deve ter consciência deste aspecto e assumir-se como um elemento de mediação.

Esta definição de triângulo formativo também é importante quando se analisam os benefícios inerentes a este método e quando se propõem potenciais melhorias. Nesta lógica, não se pode considerar apenas os conhecimentos e as práticas pedagógicas que são difundidos na instituição formadora, mas antes é necessário ter em atenção a forma

de actuação na instituição onde o aluno se encontra a desenvolver as suas práticas pedagógicas.

Esta forma de encarar a tutoria, tendo em conta todos os agentes e todos os ambientes em que o aluno se movimenta é resultado de um processo dinâmico que tem introduzido constantes alterações na actividade de tutoria.

Se no passado a acção tutorial era muito centrada na forma de pensar e de agir do tutor, pois era organizada e desenvolvida apenas por um professor em cada um dos grupos, a constituição de equipas multidisciplinares contribuiu para que esta actividade tivesse um conjunto significativo de alterações que melhorou a qualidade do acompanhamento do aluno. Esta qualidade é reforçada pela existência de objectivos bem definidos que acabam por ser referências que justificam as acções desenvolvidas tanto por parte do aluno como do tutor.

A tutoria passa pelo acompanhamento e orientação do aluno de forma a que este compreenda o que é um percurso profissional, o desenvolvimento do currículo. Este acompanhamento requer que haja uma particular atenção às necessidades próprias de cada aluno, na procura de uma formação integral do mesmo (cf. Baldi, 1997). Não se deve deixar de fazer referência ao facto de que, apesar de haver o objectivo de uma formação com carácter holístico, o enfoque está na vertente profissional. Esta fase tem uma natureza de formação, na sua essência, profissional na procura de um caminho profissional próprio por parte do aluno.

Pretende-se desenvolver no aluno a capacidade de tomada de decisões fundamentais, o que só é possível através do desenvolvimento da sua parte pessoal. Nesta área, a melhoria das suas competências sociais, no que diz respeito ao relacionamento com os seus pares, professor cooperante e crianças (cf. Ripoll et. al., 2001) potenciam o seu crescimento profissional.

Na medida em que se trata de uma fase nova na vida do aluno, que pode ter importante impacto em diversos campos da sua vida, o acompanhamento por parte de um tutor que tenha uma vasta experiência pode contribuir para que o processo de integração na nova realidade se processe de uma forma mais célere. Neste sentido, pode afirmar-se que a tutoria potencia a formação do aluno (cf. Highet, cit. por Baldi, 1997), dando-lhe a confiança necessária para que este arrisque e invista nas suas ideias e propostas, ou seja, permite extrair as potencialidades que já existem dentro dele (cf. Baldi, 1997).

Ao ajudar o aluno a questionar a sua actuação e a reflectir sobre a mesma incentiva a que este adquira a capacidade de construir o seu próprio percurso profissional de uma forma direccionada. Em suma pode considerar-se que o tutor procura fornecer ao aluno todo um conjunto de técnicas e ferramentas que possibilitam que este, através de uma crítica reflexiva sistemática dos seus actos, atinja os objectivos previamente delineados.

Referir-se que o tutor tem uma função de acompanhamento e de orientação para uma atitude reflexiva não significa que adopte uma modalidade de tutoria exclusivamente democrática, tanto mais que existe um regulamento onde estão bem definidos os papéis atribuídos ao aluno, ao tutor e ao professor cooperante. Também os objectivos que se pretendem obter com todo este processo estão bem neste documento que é elaborado pela instituição de ensino (cf. Sanchez, 1985).

Do exposto torna-se fácil perceber que o enquadramento do aluno que a tutoria possibilita no desenvolvimento do seu percurso profissional tem para este significativos benefícios. Contudo, estes não se limitam ao aluno. Dado tratar-se de um processo interactivo e sistemático, também o tutor retira importantes benefícios (cf. Topping, s.d.). Ao ajudar o aluno a reflectir sobre as suas ideias e sobre a sua actividade, o tutor, mesmo que inconscientemente, reflecte sobre a sua própria prática pedagógica. Ao discutir com o aluno sobre determinada situação dá-se uma troca, que resulta da tentativa de aprofundamento da questão em análise e surgem soluções que podem também constituir para o tutor uma mais-valia na sua actividade enquanto docente.

No que diz respeito ao professor cooperante os benefícios são mais visíveis, segundo os entrevistados, e passam por analisar o impacto que a interacção que estabelecem com o aluno e a análise do projecto de intervenção deste tem no seu projecto curricular. Em alguns casos, acontece que o projecto curricular é reformulado para que possa incorporar aspectos contemplados no projecto de intervenção dos estagiários.

Para responder as solicitações complexas que lhe são exigidas o tutor tem de possuir um determinado conjunto de características pessoais e profissionais. Neste contexto, a formação específica deveria contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento das competências necessárias para lidar da melhor forma com os problemas e obstáculos que se lhe coloquem. No entanto, em muitos casos o tutor não é escolhido em função da sua especialização profissional (cf. Vieira, 1993), mas antes do seu percurso profissional e da experiência enquanto docente.

Por esta razão, a actividade de tutor é encarada como uma área integrante do serviço de docência. Nos dados recolhidos junto dos tutores os aspectos que emergiram, segundo os mesmos, como relevantes na escolha são a experiência profissional e as características, sensibilidade que o professor tem para poder vir a desempenhar funções que requerem compreensão, forte capacidade de análise das situações e competências de mediação entre pessoas com sensibilidade muito diferentes.

Não existe ainda uma mentalidade e um enquadramento institucional que promova a formação específica, pelo que a decisão de aprofundar determinadas áreas depende de uma decisão individual do tutor. Verifica-se que alguns dos tutores apresentam formação profissional específica que decorre de terem frequentado mestrados ou doutoramentos nesta área decorrente de uma maior oferta (cf. Alarcão, 1994).

Considera-se, contudo, que uma formação inicial deve constituir a principal base para a formação de tutores (cf. Corellano & Cuervo, 1998). Esta deve ser complementada com acções de formação posteriores que se enquadram na designada formação contínua. Nesta podem enquadrar-se também a troca de experiências com outros tutores e a realização de eventos sobre temas específicos no quadro do tutoria. Apenas um tutor também realça o facto de a actividade da tutoria contribuir de forma decisiva para a melhoria das suas competências.

Quando se procura determinar qual a perspectiva que os entrevistados têm quanto à importância futura desta metodologia, percebe-se que existe uma ausência de uma ideia de qual o papel que esta irá desempenhar no desenvolvimento profissional dos alunos. Como já foi mencionado, o tutor tem uma visão do que será o futuro da tutoria, ou o tutor passará a ser um professor avaliador e classificador, em que o papel do professor orientador tenderá a esbater-se, ou serão professores cooperantes assumirão a função. O facto de ter outras actividades, algumas são paralelas, enquanto que outras são complementares como seja o caso da actividade de docência. No contexto universitário, o tutor, por norma, exerce funções de docência, investigação e supervisão do desenvolvimento dos tutorandos (cf. Corellano & Cuervo, 1998).

Apesar de não haver uma ideia muito clara de como será o futuro da actividade de tutoria, existe o receio se esta se transformar mais num meio de avaliação do que num meio de suporte e ajuda ao aluno. Na base destes receios estão as restrições financeiras que têm vindo a aumentar e que não permitem que se desenvolvam estas actividades da forma mais correcta. Existe o receio de que a adaptação a estas

contingências se processará pela transformação de tutor num avaliador, deixando, de forma progressiva, o papel de orientador.

Apesar das limitações que se verificam, um dos tutores considera que o modelo actual apresenta características que se revelam importantes para o acompanhamento do aluno e que a melhoria da actividade de tutoria deveria passar por um reforço dos recursos humanos e financeiros.

Por último, o mesmo tutor considera que esta é uma actividade que requer um enorme empenho e que só é possível ser realizada com elevados padrões de qualidade quando o tutor se dedica de forma intensa a esta função. Tal situação implica disponibilizar um grande número de horas, mesmo para além do seu horário normal de trabalho.

Conclusões

No contexto universitário assistiu-se nas últimas décadas a um exponencial aumento no número de alunos que acede ao ensino superior. Para além dos benefícios evidentes que esta nova realidade tem para a sociedade também representa um enorme desafio para o sistema de ensino.

Aliados a esta situação estão os constantes avanços tecnológicos, a crescente complexidade das sociedades e as dificuldades que alguns alunos apresentam ao nível das relações interpessoais. Todos estes aspectos reforçam a necessidade de encontrar métodos de trabalho na educação que respondam a todos estes condicionalismos.

Neste cenário surge a tutoria como uma metodologia de formação capaz de fazer face aos desafios que se apresentam. A sua utilização permite não só ajudar o aluno numa fase importante da construção do seu percurso profissional, como também apresenta importantes benefícios para o tutor e para o professor cooperante. Foram estes aspectos que constituíram o mais importante incentivo à realização deste estudo de investigação sobre a tutoria.

No presente estudo procurou-se perceber qual a percepção que os tutores têm sobre os diversos aspectos relacionados com as actividades tutoriais. Para tal realizaram-se entrevistas semi-estruturadas a tutores onde se procurou compreender como é que estes elementos centrais no processo de tutoria encaravam determinados aspectos e perceber melhor a forma como a tutoria na instituição de ensino escolhida se processa.

Assim, um dos objectivos passava por perceber que requisitos é que um tutor deveria possuir para exercer estas funções. É curioso referir que se constata que nesta instituição se verifica o que é mencionado na literatura, ou seja, que os critérios de formação específica não estão entre os mais importantes. De facto, a instituição não atribui uma relevância muito importante a este tipo de acções para nomear profissionais com a condição de tutores. A experiência profissional e as características pessoais do professor são consideradas como fundamentais para se poder vir a desempenhar esta função de forma eficaz.

Os tutores também consideram que o seu desenvolvimento profissional é feito através da prática profissional, como se de um ciclo virtuoso se tratasse. O tutor ao ter de lidar com situações complexas e diferentes das que lhe haviam aparecido

anteriormente é forçado a desenvolver uma actividade reflexiva para lhe dar resposta e, deste modo, melhorar a sua prática.

Com as entrevistas foi possível constatar que alguns tutores já possuem mestrado ou de doutoramento e que as suas teses incidiram sobre temáticas relacionadas com a tutoria, o que lhes permitiu um desenvolvimento das suas competências. Esta é, contudo, uma realidade ainda nova no campo da tutoria. Só nos últimos anos é que surgiram estes cursos de especialização na área da formação de professores.

Como já foi mencionado, o tutor é um conceito que ainda não tem um consenso vasto e este aspecto foi perceptível no discurso dos entrevistados. No entanto, tarefas como a mediação e o acompanhamento do aluno são amplamente referenciadas. O tutor tem de assumir o papel de alguém que acompanha o aluno numa fase importante da sua vida profissional como é o início da sua prática pedagógica. Integrar a componente teórica que adquiriu na instituição de ensino com a prática, nem sempre se revela uma tarefa fácil de realizar.

Compete ao tutor ajudar a ganhar a confiança necessária para que o aluno avance com as suas propostas e construa uma proposta de intervenção que dê um contributo para a melhoria da prática pedagógica.

Enquanto mediador, o tutor assume-se como uma ponte entre o aluno e o professor cooperante, não só no sentido de permitir conciliar as diferentes visões quanto ao caminho que o aluno deve percorrer, mas também com o objectivo de proteger o aluno na sua busca do seu próprio percurso. Na ausência de um tutor, poder-se-ia cair numa situação do aluno se limitar a seguir as indicações do professor cooperante. A sua presença visa reforçar a análise crítica do aluno de forma a melhorar a sua prática e a construir o seu próprio percurso profissional.

Dentro do enquadramento estipulado pela instituição onde o aluno teve a sua formação académica, este pode desenvolver competências numa liberdade de pensamento que de outra forma poderia ser muito condicionada. Neste sentido, o tutor assume-se como um orientador.

A reflexão sistemática por parte do aluno quanto às suas acções contribui para a melhoria das suas capacidades enquanto futuro professor, pelo que se depreende que este modelo de acompanhamento e aconselhamento do aluno tem um vasto conjunto de vantagens para ele.

Da análise efectuada à informação recolhida junto dos participantes neste estudo, bem como da literatura consultada foi possível perceber que os benefícios desta

estratégia não se cingem ao aluno. É possível encontrar aspectos que contribuem para a melhoria da prática do tutor e do professor cooperante. Não deixa de curioso constatar que existem situações em que o professor cooperante decide proceder a alterações no seu projecto curricular para incorporar elementos que se encontram no projecto de intervenção elaborado pelo aluno.

Também para o tutor este modelo de tutoria apresenta algumas vantagens no que se referir à sua prática. Ao acompanhar o aluno o tutor é confrontado com novas problemáticas e situações para as quais se vê forçado a dar uma resposta efectiva para ajudar o aluno. Para tal tem de reflectir e elaborar estratégias de acção que permitam uma melhoria na sua actividade profissional.

De entre as condicionantes que esta estratégia apresenta tem de se destacar a falta de tempo com que os tutores se confrontam. Segundo estes, as bases em que este modelo está alicerçado só se mantêm porque existe um esforço suplementar de todos aqueles que desenvolvem esta actividade. A ausência de recursos financeiros adequados leva a que não haja o número de tutores que se justificava para o número de alunos a necessitar de tutoria. Para solucionar esta questão os tutores existentes vêm-se na contingência de ter um número de alunos superior ao que seria adequado. Como consequência o tutor não pode disponibilizar o tempo que seria desejável a cada um dos seus alunos.

Dados os condicionalismos de natureza financeira e o crescente número de alunos a seu cargo, o tutor considera que no futuro a ausência de tempo determinará que o tutor assumirá um papel mais formal, no qual terá uma missão que se assemelha mais a um avaliador.

Uma outra possibilidade de evolução do modelo passaria por um reforço do papel do professor cooperante que passaria a assumir funções muito similares às que são agora assumidas pelo tutor da escola superior.

Apesar de todos estes constrangimentos, os tutores avaliam a tutoria de forma muito positiva, de tal modo que, um deles considera que possíveis melhorias só poderiam ser obtidas através de um reforço desta estratégia. Alterar as situações menos positivas no mesmo, como seja a adequação entre o número de tutores necessário poderia ter importantes implicações na qualidade da actividade exercida.

Por último considera-se importante referir que o campo da temática em análise é muito vasto pelo que existem ainda muitos aspectos que não foram devidamente aprofundados neste trabalho, nem tal fazia parte dos seus objectivos. Será pertinente que

surjam trabalhos que venham contribuir para um maior conhecimento da tutoria, bem como da percepção que os intervenientes neste processo têm sobre o mesmo.

Bibliografia

Alarcão, I. (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. *IGE/Informação*, 3(1).

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Atkinson, P. (2001). *Handbook of Ethnography*. Londres. Sage.

Baldi, E. M. B. (1997) “VII Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF”, *A Tutoria como Estratégia Educativa na Formação do Professor*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Baldi, E. M. B. (s.d.) “IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF”, *Tutorias e Mediação Memorial de Formação: Estratégias Institucionais Adoptadas em busca de Alternativas para a Qualificação Contínua de Professores*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ballé, C. (1992). *Sociologie des organizations*. Paris: PUF.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

Baudrit, A. (2002). *Le tutorat. Richesses d'un méthode pédagogique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier s.a.

Bertrand, D., Sleigher, C. & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement. Point de vue des agents de stage. IN M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les Enjeux de la Supervision Pédagogique des Stages*. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Boudreau, P. (2002). L'évolution d'un superviseur universitaire en formation des enseignants. IN M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les Enjeux de la Supervision Pédagogique des Stages*. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue de Ensemble. IN M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les Enjeux de la Supervision Pédagogique des Stages*. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Boutet, M. (2002a). La supervision : Um acte professionnel de médiation. IN M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les Enjeux de la Supervisión Pédagogique des Stages*. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Boutet, M. (2002b). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. IN M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les Enjeux de la Supervisión Pédagogique des Stages*. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Campos, B. P. (s.d.). *A Dimensão Europeia da Formação de Professores*. www.inafop.pt,

Cook, T. & Reichardt, H. (cop.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Corellano, V. C. & Cuervo, J. C. P. (1998). *La acción tutorial en la universidad* (pp. 474 – 477). Universidade do Minho.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto. Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa. Monitor.

Franco, L. E. (Vol. 7, n.º 1, 1996), *La Formación de el Tutor un Desafío a la Innovación Educativa*, Madrid, Universidad Complutense.

Gómez, A. P. (s.d.). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (cord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gueib, L.T.C.; Krahl, M.; Polleto, D.S. & Silva, C.B. (2007). A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(2): 217-20.

Huberman, M. & Miles, B. (1994). *An expanded sourcebook qualitative anylisis*. 2nd. Londres. Sage.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd. California. Sage.

Oliveira-Formosinho, J.(2002) (org.). *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Orland – Barack, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducion): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, pp. 187-212.

Ripoll, V. (2001). *La tutoria: una proposta per a l'ESO : Educació Secundària Obligatoria*. València : Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística.

Rousseau, N., & St. Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. M. Boutet & N. Rousseau (Coords.), *Les*

Enjeux de la Supervisión Pedagógica des Stages. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Romero, A. (1999), *O Professor Tutor, agente Privilegiado na Atenção à Diversidade dos Alunos*, IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Lisboa.

Sánchez, S. S. (1985), *La Tutoría en los Centros Docentes*, in “*Manual del Profesor Tutor*”. Editorial Escuela Española, S.A.

Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (cord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Souza, D. C. et al, (sd), *Área temática: Recursos Humanos. “Mentoria na Perspectiva daquele que Aprende: o Caso de uma Empresa Multinacional de Consultoria”*. Universidade Federal de Pernambuco e ESUDA.

Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o *practium*: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (cord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. 3.^a ed. Porto Alegre. Bookman.

Bibliografia online

Cain, T. *Lo que Aprendí de Alan: Un Caso de Cambio en la Formación Inicial del Profesorado*. <http://www.uem.es/info/reciem> (Acedido em 2005).

Malvestiti, M. L. *Tutoria em cursos pela internet*. <http://www.educarecursonline.pro.br/artigos/eadprof.htm> (Acedido em 09.11.06).

Rodrigues, A., *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores*. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf> (acedido em 11.04.2007).

Topping, K. *Academia Internacional de Educação “UNESCO Série Práticas Educativas – 5”*, <http://www.curtin.edu.au/curtin/despt/smec/iae> S/Data acedimento (Acedido em 08.10.2007).

Walberg, H. *Academia Internacional de Educação, Departamento Internacional de Educação, “Práticas Educativas Eficazes” «UNESCO Série Práticas Educativas – 3»*. <http://www.curtin.edu.au/curtin/despt/smec/iae> S/Data acedimento (Acedido em 08.10.2007).

<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/065-TC-B3.htm> (acedido em 10.06.08)

<http://www.ucm.es/info/mide/docs/cap3.pdf>

Anexos

Anexo I- Entrevistas

Entrevistador – A

Entrevistado - **B1**

A - Antes de mais carece agradecer-lhe pela entrevista e explicar-lhe que, realmente, e explicar-lhe que o objectivo é conhecer a prática de acção tutorial como apoio às práticas pedagógicas aqui na E.S.E. de Lisboa e dizer que, asseguraremos o carácter confidencial da entrevista e comprometemo-nos a dar o feedback da entrevista e do seu contributo positivo para o desenvolvimento do trabalho.

B1 - Obrigada...

A - Desde já gostava de saber desde quando é que foram previstas estas actividades tutoriais no currículo de formação inicial desta escola...Há quanto tempo... Sempre houve...

B1 - Sempre houve...Agora não lhe sei precisar o ano... Mas isso é uma questão... Se quiser depois se quiser telefona-me e eu contacto o departamento... Mas desde sempre que há prática pedagógica e professores ou orientadores dessa prática. Tutores... Nós normalmente designamos de tutores.

A - Dentro da actividade de acção tutorial quais é que são os objectivos tidos nesta instituição como primeiros? Quais é que são os objectivos da prática de acção tutorial?

B1 - A prática em si... A prática pedagógica enquanto disciplina, ao fim ao cabo, só que é prática porque é feita no terreno tem vários objectivos: principalmente os estudantes, ou o futuro educador, se for esse o caso...ou se for professor de 1.º ciclo ou de 2.º ciclo... apropriar-se, principalmente, de todas as competências que a profissão exige ao nível da relação, ao nível também das dinâmicas, das estratégias, das metodologias, para chegar às crianças... Portanto, no fundo, é muito o saber-fazer mas também o saber-ser. Toda a parte de comunicação e de relação. Portanto, acaba por envolver a experientiação a nível daquilo que é suposto da presente organização curricular, de modelos, dos princípios ou filosofias que são decorrentes de diferentes modelos pedagógicos inclusivamente... as abordagens ligadas para a aprendizagem activa que nós encontramos tanto do Hihgscoop como no modelo da Escola Moderna como... Quer dizer... Vários modelos têm princípios que são convergentes, podemos considerar assim... E outros que de factos são específicos. No fundo... Na prática, o estudante vai

definir até o seu próprio modelo, mas experimentar o que é a gestão e organização curricular, o que é que isso envolve em termos de organização dos espaços, de gestão também do grupo, como é que vai gerir o grupo, como é que vai gerir propostas... quais as estratégias... Enfim... Toda a dimensão, também, relacionada da articulação com as famílias, a caracterização do contexto... Também a dimensão ligada à observação e avaliação... observação das crianças... Avaliação, para poder planear adequadamente ou tecer respostas educativas adequadas, não é? Portanto, há todo este leque...

A - Gostava de lhe perguntar relativamente às práticas de acção tutorial, qual é que é a regularidade destas sessões de tutoria para com estas alunas, tutorandas.

B1 – É assim... Nós organizamos a nossa intervenção das alunas de acordo com a... o número de horas... por exemplo... o número de horas e o número de alunas. A prática tem o tempo que tem... faz de conta, ...No 4.º ano actual... Elas estão lá mais tempo, por exemplo... Mas para nós e para os alunos funciona como sendo trezentas horas. Embora na prática sejam trezentas e sessenta porque entra outra disciplina. Essas trezentas horas dividem-se por trinta e dá o número de horas semanais correspondentes... anuais... semanais correspondente ao trabalho que temos de desenvolver. Agora depende do número de alunos! Por exemplo, aqui há uns cinco anos atrás éramos vários tutores para a mesma turma e agora não somos porque tem havido aqueles cortes que toda a gente sabe. Portanto agora temos um tutor para vinte e tal alunos que por sua vez estão disseminados por onze ou doze instituições. Nós tentamos concentrá-los o mais possível para não haver uma grande... para não andarmos a saltar de um lado para o outro... Portanto, agora na prática depende do número de alunos que temos e do número de instituições. Por exemplo, este ano no 4.º ano assim de base, de base... Mas depois fui a outras muito mais vezes do que isso consegui ir quatro vezes a cada aluno... quer dizer, não é o ano inteiro... A prática é de Janeiro a Maio e há as férias pelo meio... Portanto, tudo isto reduz! Parece que é muito... reduz... Há as férias da Páscoa, aquela interrupção lectiva de três semanas do Carnaval... Portanto, reduz logo em quase cinco semanas a prática, pelo menos... Portanto, o 4.º ano não tem a interrupção assim tão grande mas tem á mesma algum tempo de interrupção. Isto faz que actualmente, acabamos por ir quatro, cinco, seis vezes, vá lá... o máximo... E depois também vamos conforme a necessidade. Por exemplo, se há alunos que está tudo a correr bem... Vamos sempre as quatro vezes mínimas a todos, independentemente se estão com um excelente educador cooperante... Felizmente isso também é procurado, precisamente como apoio... E se tudo está a correr bem canalizamos, então, o nosso

tempo para os centros onde, eventualmente, as condições podem ou que há trabalho a fazer do próprio educador cooperante... Ou então que o próprio aluno tem muitas dificuldades e vamos mais vezes para apoiar esse estágio e definir estratégias e metas sucessivas até para o aluno progredir de modo consistente. Pronto às vezes resulta... Outras vezes há alunos que dada a fragilidade que apresentam têm de repetir...

A - A acção tutorial aqui funciona com grupos de alunos ou com alunos a título individual?

B1 - É conforme! Por exemplo... Nós temos... Cada tutor tem x número de alunos que vão aos centros de estágio. Nós fazemos lá... As tutorias é nós irmos lá acompanhar. Mas, se o aluno mesmo durante a semana, mesmo que se estejam aulas aqui, porque temos aulas na mesma com outras turmas, precisa de algum apoio, telefona ou manda um mail... quer vir aqui ter no fim da prática, os que estão na república, que saem às três e meia, normalmente querem passar por cá... Vêm ter connosco ou pedem-nos para nós passarmos lá mesmo depois de acabarem o tempo de contacto com os grupos e podemos reunir-nos no local. Individualmente ou em grupo. Normalmente, fazem-se sempre reuniões de grupo ou aqui ou nos locais. E uma estratégia que temos utilizado, este ano é que tem sido um pouco complicado, porque a nível local, as instituições estão a utilizar os mesmos espaços para os prolongamentos e aquilo que nós fazemos muito, também para nós é muito formativo, é reunirmos com o grupo de alunos nos diferentes locais de estágio. O que é interessante porque os alunos percebiam os contextos, percebiam o que estava a fazer, partilhavam ideias, materiais, etc. Agora como não temos espaço onde fazer isso, já é muito difícil porque as salas estão todas ocupadas... Pronto, mas às vezes quando é preciso reunimos na mesma... Lá reunimos na mesma... mas não é aquela visita a correr as salas, a ver os projectos que estão a decorrer, os materiais, os recursos que são construídos, pronto... Os registos... É diferente...

A - Como é que acedeu a esta função de tutora?

B1 - Ahhh... Pronto... Foi-me atribuído... Quer dizer sempre orientei práticas... sempre recebi estagiários enquanto educadora no terreno, logo a partir do segundo ano do exercício profissional que recebia estagiários da Maria Ulrich porque foi lá que eu fiz o curso. E depois também colaborei a fazer supervisão para uma ou outra escola conforme a necessidade. Mas faz parte da minha função docente. Portanto posso leccionar algumas disciplinas dentro da minha especialidade... Eu estou com a primeira infância, com as disciplinas ligadas à primeira infância mas também já dei organização

curricular, já dei iniciação à investigação. É conforme os currículos e conforme... O ser tutor, no fundo, tem a ver com o facto de nós termos essa vertente, essa especialidade de base. O ser educador de infância e sermos tutores do curso de educação de infância. Não seríamos tutores nem no 1.º nem no 2.º ciclo.

A - Então o que me está a dizer é que não teve nenhuma formação específica, quer seja ela ao nível de colóquios, seminários e acções de formação específicas para ser tutora. Ser tutora decorre da sua função docente.

B1 - Decorre da minha função de docente e depois no meu percurso académico, a nível do mestrado e também dos estudos de doutoramento, há sempre componentes que podem, de algum modo... vá lá... Aprofundar, agora depende de cada um... Aprofundar um pouco os conhecimentos mas, principalmente, a reflexão sobre o ser tutor... que eu acho que não é qualquer pessoa que pode ser tutor.

A - E o que é que acha que é necessário, essencial, para o fazer?... Para ser tutor?

B1 - Assim como acho que não é qualquer pessoa que pode ser educador cooperante. Todos podem fazer à partida e isso exige competências pessoais que eu acho que também não se adquirem nas acções de formação. Sinceramente... As acções de formação acho que pode dar formação e os recursos específicos sobre isso, ajudam a reflectir ajudam, eventualmente, a sustentar a postura do educador cooperante ou do tutor. Mas não acredito muito que vão moldar formar de ser. E isso tem a ver com a forma como cada um gere a partilha de poder, como gere a partilha dos afectos, como gere a gestão do seu próprio estatuto, por exemplo... A forma como encara a pessoa do aluno ou a pessoa do cooperante. Ser tutor envolve, também, a relação de mediação com o educador cooperante e criarmos condições para o próprio aluno poder desenvolver a sua experiência. Portanto, há uma mediação que é feita com base na consideração e no respeito pelo outro ao nível das suas experiências, dos seus saberes... Em termos da valorização do que é positivo ou daquilo que é significativo para cada um na medida em que é a partir daí que podemos gerir as diferenças ou gerir aspectos que carecem de alguma reflexão para serem modificados ou evoluírem naturalmente. Não podemos impor mudanças nos locais de estágio mas podemos reflectir, podemos negociar. Agora se não aceitarmos, à partida as pessoas, dificilmente também se aceitam sugestões. Não vamos chegar ao local e dizer: "Olhe isto está tudo mal... ou precisa de ser mudado..." Aliás isto é progressivo. Devemos dar pistas em função do que se observa nas próprias crianças. Portanto, há uma mediação... Uma capacidade de mediação e de consideração do outro que é fundamental.

A - Como é que, definiria então, a função de um tutor?

B1 - Eu penso que é, no fundo, um mediador, por um lado, entre a representação, no caso do aluno... A representação que o aluno deve ter dele próprio e o que deve concretizar, tem a ver com essa mediação. Se não corremos o risco em vez de ir criando etapas para que o aluno possa conquistar positivamente saberes... saber-fazer...E não se sentir... como é que eu hei-de dizer ... Sufocado porque tem que atingir aquele nível. Mas se for um aluno que precise de vários patamares para chegar lá temos que ir criando metas exequíveis... progressivamente... Portanto, temos que ser mediadores entre o aluno, a representação que tem dele próprio, e aquilo... e o objectivo a alcançar. Também temos que ser mediadores entre o aluno e o cooperante e, entre nós e o próprio cooperante, e entre nós e o nosso estatuto também... Temos que criar algum distanciamento... Portanto não vamos numa atitude... acho eu... De exercício do poder... Pronto, não podemos entrar... Temos que criar algum distanciamento... A distância justa como diz a Mace Stifaly entre mim e eu, que é para não cairmos nos abusos de poder ou às vezes... pode acontecer... Não haver empatia ou, não perceber que é... Pronto que é uma pessoa que está a estruturar... e muitas vezes a gerir também muitas coisas em simultâneo... cortes... ou cortes com a família ou cortes com o seu meio, ou cortes com o seu contexto... E tem de gerir muita coisa... Há a experiência, há as famílias, uma equipa... portanto, há... tem que ser muito bem doseado...

A - Como é que desenvolve a sua intervenção de tutora a nível das actividades de tutoria? Já falou que ia aos locais de estágio mas para além disso existe mais alguma actividade de tutoria ou...

B1 - Por exemplo...O que é que nós fazemos... Organizamos seminários conjuntos com o grupo de alunos e, às vezes até de turma porque às vezes falamos entre nós tutores e... Por exemplo se detectamos que há necessidades e que essas necessidades são comuns a todos os alunos, ou as dificuldades que apresentam precisam de mais alguma coisa ou de uma maior clarificação de formas de fazer ou de... De princípios ou de exemplos práticos para se sentirem mais seguros e arriscar. E às vezes reunimos a turma toda e damos uma aula sobre isso... Outras vezes é o grupo da tutoria e vamos reflectir... Por exemplo, às vezes discutimos, e às vezes fazemos só seminários para partilha de experiências e de materiais... e partilha de projectos, partilha de instrumentos que são criados, partilha de formas de fazer, de registo e de planear com crianças. Portanto, pôr um pouco os próprios alunos a partilharem... porque entendemos que isso também faz parte da formação e aprenderem a trabalhar em equipa e perceberem que não perdem

nada em termos de qualidade pelo partilhar. Depois na intervenção no terreno é a observação do desempenho do aluno e também reunimos, portanto, com o aluno... portanto, ouvimos primeiro também para percebermos qual é a imagem que o próprio aluno tem do que fez e de como correu porque a percepção que temos pode não ser a do próprio aluno e podermos, então, desmontar ou chegar melhor ao aluno. Outras vezes, às vezes acontece, por qualquer razão... ou porque o aluno perdeu o grupo, ou às vezes o professor cooperante não está, e há necessidade de um apoio de intervenção e nós intervimos... Pegamos no grupo. E desenrolámos já alguma actividade ou fizemos já recuperamos o aluno e passamos o aluno novamente para a intervenção, novamente... Portanto há uma partilha, uma cooperação também...

A - Gostava de lhe perguntar quanto tempo, em média, dedica à preparação de uma sessão de tutoria?

B1 - Ah não sei... Isso agora...É assim um bocadinho difícil de dizer... Se for para preparar como aula ou como seminário de grupo, pronto... Tenho que considerar o tempo que passo pelas diferentes instituições...Por exemplo ao longo de vinte dias vou anotando determinados aspectos que, se calhar, todos precisam e que são necessários serem abordados... Pronto, posso contar esse tempo de preparação e de correr todas as instituições e de perceber como é que todos os alunos estão... Pela primeira vez como é que estão a reagir a esse embate de se conhecerem a si mesmos na acção... e depois preparar com as colegas, pronto, mais uma horas. Essa hora de esquematização do que é que vamos falar e como, etc...É o menos porque isso é o tempo mais rápido! O tempo maior é aquele que levamos a percorrer todas as instituições para perceber quais são as necessidades.

A - Quais é que são os maiores benefícios que encara, na acção tutorial para os alunos?

B1 - Para os alunos, e segundo os próprios, é muito o apoio em termo de sectorização do processo... Nem todos estão ao mesmo nível ao mesmo tempo... Cada um tem o seu ritmo... Cada um tem o seu estilo e é importante, também, este acompanhamento para os segurizar em relação a eles próprio. Por outro lado, também, dar-lhes confiança ao nível de arriscarem e irem para a frente com propostas que têm muito oportunas. E muitas vezes vamos mesmos funcionar como mediadores em relação ao educador cooperante ou porque depois reunimos em conjunto ou porque pedimos ao cooperante para dar espaço ao aluno neste aspecto ou naquele. Normalmente, os colegas entendem-se porque se não não seriam educadores cooperantes. Mas, pronto, para haver também

essa mediação que às vezes é significativa e, às vezes, é importante. Na óptica dos alunos...

A - Para si qual é o maior benefício da acção tutorial?

B1 - Para mim... Para mim... É no fundo... O gostar... Sempre gostei de fazer este processo de acompanhamento, porque eu acho que no fundo ser tutor também é um ser... alguém que acompanha um processo. Pronto é um processo de crescimento profissional, um processo de formação... Porque é assim... Mas também é um processo de construção pessoal. E eu penso que o maior benefício, também é, o eu própria ir reflectindo nas próprias práticas mas na minha própria forma de ser, de fazer, de estar... Ir sempre repensando também essas coisas. Depois há outra dimensão, vá lá, que é o continuar em contacto com o terreno... O poder, de algum modo, enquanto tutora também... e isso tem acontecido muitas vezes... depois os colegas também pedirem... Acabar por fazer... Não digo formação contínua... Mas reflexões com os próprios educadores cooperantes... Partilhar... experiências, dúvidas... E eu penso que isso também é uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade das instituições.

A - Quais é que são as maiores...

B1 - E também para a formação cá... Cá também muitas vezes convido, porque gosto de convidar os colegas que estão ainda no terreno e virem partilhar com os alunos. Fazerem uma aula, ou a parte de uma aula conforme...

A - Quais é que são as maiores dificuldades que enfrenta na sua acção tutorial?

B1 - Na minha acção tutorial... E acho que o difícil é mesmo o exercício dessa mediação porque exigem muita serenidade, muita ética. O saber dizer as coisas, às vezes, aos alunos... E principalmente saber dizer as coisas aos cooperantes sem destruturar e sem cair...isso... de todo... Não poderia ser nunca!... Sem fazer a crítica pela crítica... ou... Não sei... Eu funciono muito na base do reconhecimento daquilo que as pessoas têm... Pronto... Sei lá... Desde um exemplo prático... Se para valorizar alguém for necessário referir, por exemplo, o tipo de estratégias que utilizaram para as crianças fazerem as prendas do pai ou da mãe pela originalidade, pela pertinência que são, de facto, coisas das crianças, feitas por elas e escolhidas por elas... Tento sempre encontrar algo que essa pessoa tenha de rico e, é por aí que faço a abordagem à pessoa.

A - Como é que tem resolvido as suas dificuldades enquanto tutora?... Ou o que é que tem feito para melhorar a sua acção tutorial?

B1 – Pronto... Para além da partilha com os colegas e a reflexão com os outros tutores que é importante. Também conto... Também partilho essas dificuldades, seja de tempo, seja a outro nível, com os próprios educadores cooperantes. Portanto, não os trato como diferentes porque eu vejo...sei lá... Como agora que são imensos alunos e temos que chegar a todos eu peço mesmo colaboração dos colegas e digo mesmo que não consigo...Não conseguimos chegar a todos como chegávamos de antes portanto, contamos com os colegas que estão no quotidiano ao lado dos alunos e também me disponibilizo para me contactarem, pronto, caso haja alguma necessidade. Isto em termos de operacionalização da tutoria em si. Depois a nível de dificuldades... Às vezes como equacionar a relação...ou como desmontar a relação, às vezes é difícil, é complicado... de certas coisas com os alunos...Também temos que contar com a equipa, também com os educadores cooperantes mas também com a equipa de tutores aqui... E há estratégias que delineamos em conjunto e assumimos como grupo. Por exemplo às vezes acontece, há alunos que são, eventualmente, muito fracos e às vezes têm uma capacidade de auto-análise muito reduzida ou têm uma auto-imagem muito dispar da realidade e temos de trazer o aluno à realidade para poder evoluir... Este ano não deu mas terá de dar no próximo ano... Portanto, de modo a que não desista mas que o aluno perceba... Se o aluno ao não perceber aonde é que se situa não evolui... E às vezes é muito difícil nesses casos. Se os que estão com um estágio muito frágil, muito fraco...a vários níveis... na comunicação com as crianças, de relação... Já...Pronto... Já para não falar de questões técnicas que nós... Agora não sabe tão bem mas vai aprender com o tempo... Não é por aí... É mais todo o aspecto dos afectos, a relação e a comunicação e o respeito pela criança, etc. E o trabalho de equipa também...A ética...que temos de desmontar com o aluno e às vezes não é fácil. Não é fácil... Quando o aluno não se vê de todo ali... é muito complicado! Desmontar isso.

A - Como é que antevê o exercício de tutoria para o futuro?

B1 - Para o futuro?... Não vejo nada!... É assim... Neste momento, a percepção que eu tenho dos novos currículos é que quase não há prática profissional nos cursos. E como quase não há prática profissional de iniciação á profissão, nos cursos, é muito reduzida... Não sei muito bem... É o que for... No tempo que for... Se é que vai existir algum tempo significativo... Não tanto para mim mas mais para os alunos... ou então como acompanhamento porque às vezes ouve-se falar nisso... nos primeiros anos, ou no primeiro ano de exercício da profissão em que teria uma equipa que faz a

supervisão do primeiro ano. Do exercício já efectivo profissional... Mas não estou muito preocupada com isso... Porque a minha vida não se resume a isso.

A - Existem sugestões que considera importantes para a melhoria do modelo de acção tutorial aqui na E.S.E. de Lisboa?

B1 - Sugestões propriamente... Sugestões para melhorar é difícil... Porque, por acaso, considero que nós temos tido, ao longo do tempo, um bom modelo de acompanhamento dos alunos com objectivos muito bem definidos, em documentos... E tudo isso é clarificado... Há mesmo um regulamento...Acabámos por fazer um regulamento em que reunimos os documentos que tínhamos antes soltos... Sobre o papel do aluno na sua prática, que também tem o seu papel, o papel do educador cooperante e o papel do tutor. E então acabámos por reunir esses documentos que dávamos todos os anos, junto com o programa da prática pedagógica... dávamos esses documentos também...Então acabámos por reunir tudo e fazer um regulamento da prática com os objectivos e o papel de cada um dos intervenientes na prática pedagógica. Não sei se iria propriamente o mudar...

A – Entende, então que funciona bem, nos moldes e com o modelo como está.

B1- Acho que sim! O problema é que dadas as condicionantes extra-instituição e a redução de pessoal agora... Isso também vai afectar, de algum modo, não tanto o modelo enquanto modelo mas o tempo que antes tínhamos agora não temos! Pronto! E isso também no preocupa, mas até ao momento temos conseguido gerir porque também acabamos por fazer muito trabalho extra àquilo que está previsto e é muito esgotante. Acaba por ser muito esgotante. Porque chegamos a casa às nove ou às dez da noite se for preciso... Ou começamos todos os dias às nove da manhã... Isto se estamos a acompanhar uma prática de Janeiro a Maio e em paralelo aulas... Acaba por ser... É muito trabalho... E nesse aspecto acaba por ser mais pesado. Não é o modelo em si mas as condições que agora temos.

A - Gostava de lhe perguntar se havia alguma coisa que pretendia acrescentar relativamente a esta entrevista... ou se houve algum aspecto que não tenha sido abordado e que achasse que fosse pertinente relativamente à prática de acção tutorial, e na sua função de tutora, nesta instituição.

B1 - Não...

A - Resta-me agradece-lhe pelo tempo dispensado e pela entrevista concedida. Boa tarde.

Entrevistador – A

Entrevistado - B2

A - Antes de mais carecer-me explicar o objectivo desta entrevista, que prende-se com o facto de pretendermos conhecer a prática de acção tutorial para apoio à prática pedagógica nesta instituição. Desde já comprometo-me a que no final da entrevista, depois dar-lhe-ei o feedback tal como a participação da sua intervenção neste trabalho de mestrado. Desde já gostaria de saber desde quando foram previstas actividades tutoriais no currículo de formação desta instituição.

B2 – Desde sempre.

A – Portanto, desde sempre... Desde que a instituição existe.

B2 – Desde 86. 86 não!... 87. Foi o primeiro curso. Portanto ano lectivo de 87/88.

A - Quais os objectivos gerais destas actividades tutoriais aqui na instituição? O que é que pretendem transmitir.... E o que é que está na sua génese.

B2 – Para já temos que desconstruir o que é actividade tutorial. Eu não sei qual é o entendimento. Sei o meu...

A- Qual é que é o seu entendimento sobre essa actividade tutorial.

B2 – Para mim o entendimento... Não são actividades tutoriais, são actividades de supervisão e acompanhamento das práticas pedagógicas. Pronto, esse é o nosso grande objectivo. O nosso objectivo é, exactamente, acompanhar... a construção da profissão de professor. Acompanhar, ajudar, enquadrar, etc..

A - ... No âmbito da profissão do futuro professor....

B2 – Claro. Sempre.

A - Qual é a regularidade desta acção tutorial, nesta função de tutora.

B2 – É muito difícil explicar-lhe isso sem lhe explicar o modelo de supervisão que nós temos construído agora em 2007/2008 como o que já vem para trás etc. O que já vem de trás – é muito difícil... ou nos situamos num curso... ou num ano...etc...ou é muito difícil dizer porque as acções são múltiplas... são convergentes... acontecem em tempos e em espaços bastante diversificados consoante os tempos em que decorrem, as acções vão variando...

A - No âmbito do 1.º ciclo do qual faz acção tutorial...é só no 1.º ciclo que executa a acção tutorial como é que funciona?

B2 – O que é que já sabe? Mas quais são os seus objectivos? As perguntas são muito vagas... ou então eu tenho que lhe contar a história toda... conta a história toda não sei lhe interessa...

A- O que nós pretendemos saber como é, numa primeira fase, saber como é que os professores aqui na E.S.E. executam essa acção tutorial, ou seja...

B2 – É que os tutores aqui na E.S.E., no meu caso...Só falo por mim...Se os alunos são do 2.º ano nós temos uma determinada acção. Se os alunos estão no 3.º ano temos outra determinada acção. Se os alunos estão no estágio profissional, no 4.º ano, temos outra acção. Isto é, como a nossa prática é progressiva e todos os anos do curso da licenciatura há práticas pedagógicas, consoante os anos, o 2.º, o 3.º... os anos dos alunos de estudo dos alunos assim são as acções que nós desenvolvemos... Assim os objectivos... Assim a duração da prática. Assim os intervenientes da prática.

A- Ela é gradual, essa acção...

B2 – É gradual é...

A - É como a intervenção do tutor, que também vai sendo gradual ao longo dos anos de licenciatura.

B2 – Não é gradual...A acção do tutor é sempre a mesma! A acção do tutor é fazer a supervisão, é supervisionar, para os objectivos que se têm em cada momento. O que é que ele tem de fazer para acompanhar os alunos, no sentido, de eles desenvolverem um conjunto de acções que estão previstas nos programas do plano de estudos.

A - Além de ser tutora aqui na instituição, ocupa outras funções para além de coordenadora do grupo, tem outras funções?

B2 – Não sou coordenadora do grupo... eu sou professora-adjunta da E.S.E de Lisboa. Tenho actividade docente normal, isto é, responsabilizo-me por disciplinas teóricas... Tenho a responsabilidade docente de disciplinas teóricas e tenho a responsabilidade de fazer a supervisão...ou de gerir os processos de supervisão dos alunos nos diferentes anos do curso. E não sou coordenadora de nada! Eu sou, institucionalmente, sou coordenadora do curso de licenciatura. Depois... Digamos... sou coordenadora no 2.º ano... Faço a supervisão sozinha, responsabilizo-me sozinha. No 3.º ano, comigo, integram a equipa de supervisão três pessoas mais eu. E no 4.º ano integram a equipa seis pessoas mais eu. E este eu significa que é alguém que tem formação e experiência no 1.º ciclo do Ensino Básico, isto é, alguém que tem formação de generalista, que faz a

coordenação, se quiser, nem tanto assim... e que integra esta equipa que supervisiona as práticas dos alunos.

A- Gostava de lhe perguntar como é que definiria um tutor? O que é que entende por tutor? Quem é esta pessoa do tutor?

B2 – Ah... esta pessoa... ah... o Shön define-lhe quem é... eu procuro agir de acordo com aquilo que entendo que é o modelo de formação que defendo, que é o profissional que eu acho que eu entendo... Isto é, a forma como eu vejo a profissão e como eu vivo a profissão é a forma com eu desejo que os meus alunos se formem e é em função desse modelo de formação e desses pressupostos, etc... que é a minha... que a minha função se orienta... o supervisor, se quiser, ou o tutor é alguém com experiência que ajuda a construir o outro a profissionalidade. É alguém que ajuda a passar do estatuto de aluno para o de professor. O aluno a ficar cada vez mais longe e o professor, e profissional, a ganhar cada vez mais consistência e coerência. É alguém que serve de andaime... ou se quiser... que é outra metáfora... alguém que é andaime à formação do outro. É assim que eu vejo o tutor.

A - Não numa perspectiva de moldagem, de reflexividade em relação à prática pedagógica do futuro professor ou mais de uma (re) construção pessoal.

B2 – Nós fazemos formação de professores, portanto, o nosso diploma, o nosso certificado é de formação profissional. Portanto... Agora... o entendimento que fazemos do que é isto o professor ...formação pessoal, não é... Não se desliga da formação profissional...e social.. se quiser... Portanto, como não se desliga, naturalmente, que a dimensão ética da profissão, a dimensão pessoal, social, profissional, estão presentes, naturalmente...

A - Um pouco atrás já falou como é que desenvolvia essa intervenção enquanto tutora. A intervenção enquanto tutora vai para além da deslocação ao local da prática pedagógica?

B2 - Muito para além...

B2 - Isto é um sistema. É um dispositivo de formação que nós temos, que criámos, quer no 2.º, quer no 3.º, quer no 4.º ano... No 2.º ano este dispositivo de formação tem determinadas características. No 3.º ano tem outras características. No 4.º ano tem outras características... onde é que quer que me situe?

A - Estava a referir-me à globalidade, individualizando em de cada um dos anos: no 2.º, no 3.º e no 4.º anos... Falou que para além da sua intervenção como tutora fá-la no local da prática pedagógica, onde os estagiários, os futuros professores

estão colocados, mas também existe uma outra intervenção enquanto tutora, para além disso? Ou é no acompanhamento e na supervisão no local de estágio? Existe mais alguma coisa para além disso?

B2 - Existe tudo...

A - **O que é esse tudo?**

B2 - É um sistema. Portanto, nesta prática, como em todas as práticas, quer seja no 1.º, no 2.º ou no 3.º... nós... há sempre três grandes tipos de intervenientes... Os tutores, os supervisores da instituição de formação, os alunos, os professores cooperantes... Temos aqui aquilo a que alguns autores definem como um triângulo formativo. Este triângulo tem acções... Este triângulo só funcionará bem se todos conhecerem o que é que há para fazer em cada um dos momentos. Nós deslocamo-nos e não temos nada a ver ou eu não tenho nada a ver... com a ideia de que estagiar, ou praticar ou fazer a prática é um local onde se vão aplicar receitas pré-construídas aqui na E.S.E., enquanto instituição de formação. Deslocamo-nos, portanto, desta ideia de que formar, etc., é aplicar receitas construídas aqui na instituição e depois os supervisores vão ver se aquilo que nós “receitámos” aqui funciona ou não funciona. Portanto, nós não temos essa concepção da prática. Eu não tenho essa concepção da prática. E portanto as práticas, as intervenções dos nossos alunos, quer sejam no 2.º, quer sejam no 3.º, quer sejam no 4.º ano, são sempre contextualizadas à realidade. E contextualizadas à realidade significa que eles, os alunos, começam sempre por fazer o diagnóstico da situação, e para esse diagnóstico da situação, que é (co) construído com os professores cooperantes, com os professores que lá estão. Para esse diagnóstico da situação, ou em função desse diagnóstico, eles constróem um conjunto de acções adequadas a esse contexto, o que significa que os tutores da instituição ajudam também a conceber isso. Os tutores, os supervisores institucionais, os parceiros no terreno, ajudam os alunos a construir o projecto ou um conjunto de acções sequenciais que dêem resposta à realidade onde eles se inscrevem. Se eu entendo a prática assim, eu não vou à prática ver se os meninos fizeram ou não fizeram bem feitinho. Eu vou à prática para ver e ajudar e problematizar com aqueles que lá estão e aqueles que lá estão, na prática, são os supervisores de terreno e os alunos, para ajudar a construir, a pensar e a reflectir e a problematizar sobre aquilo que foi feito. Se me pergunta que tipo de acções... são múltiplas e variadas. Porque depende de contexto para contexto, depende do número de professores que tenho... O número de professores cooperantes... o número de escolas... porque depende das características dessas mesmas escolas... depende do estilo de supervisão de cada um dos cooperantes.

Porque se eu tenho cooperantes pela primeira vez, naturalmente, que há um trabalho de formação a fazer com estas pessoas. Se há cooperantes que já o são há 2, 3, 4 ou 5 anos, naturalmente, que há outro trabalho a fazer com essas pessoas.

A - Já percebi pelo que disse que é um trabalho que carece de muito tempo... não faz ideia, média, de quanto tempo dedica...

B2 - No 4.º ano são seiscentas e tal horas anuais.

A - Dedicadas...

B2 - Anuais.

A - São muitas horas!

B2 - Pois são... Só de supervisão, só de observação de cada um dos alunos... Eu neste momento... Eu neste 4.º ano, para onde vou daqui a bocadinho... Este 4.º ano são vinte e seis alunos que vão terminar este ano. De cada um destes alunos, eu tenho em média, seis observações. Não tenho nunca observações inferiores a hora e meia. Portanto faça as contas... Se fossem só essas acções... depois tenho seminários, seminários nas escolas, seminários aqui... Acompanhamentos de projecto, apoios tutoriais, muitas coisas, muitas acções... por isso é que é muito difícil eu dizer-lhe quais são as acções que faço... só vou à escola, e venho da escola para aqui... quer dizer...

A - É muito mais do que isso... no seu entender quais são os maiores benefícios da acção tutorial para formação inicial de professores.

B2 – Eu quase que lhe devolvia a pergunta... o que é que acha? Eu não sei se são benefícios... Depende de como as pessoas se apropriam... eu não sei quais são os benefícios... não lhe sei dizer... eu não posso dizer isto em custo-benefícios. São tantas horas os benefícios são X. Não sei... Estamos a formar pessoas, profissionais e depende das pessoas e depende dos profissionais! Portanto que benefícios? Quer dizer... eu quero acreditar que os meus alunos professores serão os melhores professores no sentido de encararem a formação ou a formação inicial como uma etapa de desenvolvimento ao longo da vida. E aí quero acreditar que os meus alunos, futuros professores, que eu estou a ajudar a formar... repare como eu digo ajudar a formar, não formar, que é muito diferente... vão encarar, vão chegar ao primeiro ano de profissão e dizer assim: “Agora é que a minha profissão vai começar!” Quero acreditar nisto! Se eu conseguir isto, pois muito bem... Se eu não conseguir isto nunca o vou saber... Eu não posso ver isto como um custo-benefício... Sei lá quais são os benefícios...

A - No seu entender quais é que considera que são as maiores dificuldades na sua prática de acção tutorial?

B2 – Os constrangimentos, as dificuldades são várias... são de vária natureza...são institucionais, são... pronto... isto é um trabalho, efectivamente, que não pode ser levado... que exige uma grande dedicação e que não pode ser levado do ponto de vista burocrático puro e simples. Tem tantas horas... Tem seis horas anuais para fazer isto, portanto, só podem ser seis horas... Não! Não pode ser visto assim... Há aqui um constrangimento de natureza institucional que é desde logo as horas que eu trabalho, as horas que eu despendo, neste ajudar a formar, com as horas que a instituição me garante. Isso é outro. Outros constrangimentos são o número e o local de escolas onde os nossos alunos realizam o estágio e a diversidade... a dispersão nesta zona de Lisboa. Esse é importante referir... Com certeza deve entender que não se põem vinte e seis alunos na mesma escola, nem se põem vinte e seis alunos a estagiar na mesma sala de aula. São precisos muitos professores, são precisas muitas escolas e, isso, arrasta o outro constrangimento que é a qualidade, se quiser, ou o profissionalismo, se quiser, dos professores cooperantes. Eu, pessoalmente, não “bato à porta” de qualquer professor para fazer este trabalho de supervisão. Tenho alguns cuidados e tenho alguns critérios que me permitem, tanto quanto possível, controlar esta variável, de que sejam pessoas, os cooperantes, eles próprios também em desenvolvimento profissional.

A – **Centrando-nos mais nesta função de tutor, gostava de lhe perguntar como é que acedeu a esta função de tutora aqui na E.S.E. de Lisboa. Compreendi que decorria da sua prática de docente e, que é um caro inerente às práticas pedagógicas.**

B2 – É serviço docente!... não tem nada a ver com isso... ou eu não me fiz entender... isto não é um lugar de carreira nem ou de eleição... não é nada disso... é serviço docente.

A - **Assim sendo não teve formação nenhuma específica.**

B2 – Decorrem da minha formação!... Quer dizer sou professora e sou formadora! Que diabo!... Tenho, para além da minha formação de base, tenho a minha licenciatura o meu mestrado que, naturalmente, estudei e que aperfeiçoo e melhora, etc. Com certeza que não nasci supervisora!... Ah isso não nasci! Tornei-me supervisora e à medida que faço o trabalho de cada vez vou melhorando esse trabalho.

A - **Essa tentativa de melhoramento que sente necessidade de fazer decorre da sua prática ou tem alguma fonte de melhoria, ou decorre da sua reflexividade (ou reflexão) sobre o seu desempenho.**

B2 – Decorre da minha reflexão.

A - **Como antevê o exercício da função de tutor para o futuro?**

B2 - Não tenho nenhuma... Não quero fazer futurismo... Estou no final da carreira, não quero fazer futurismo... Nem previsões nenhuma... Não quero....

A – **Acha que poderiam haver algumas melhorias importante que poderiam ser feitas no modelo de acção tutorial... Sei que estão em remodelação... e que pudessem ser efectivadas aqui na instituição? Ou considera que muito pelo contrário.**

B2 – Isso não tem a ver com a nossa instituição! Tem a ver com o modelo que o ministério, quer o Ministério da Educação quer o Ministério do Ensino Superior, define os modelos e as regras, para a formação a partir, digamos, do quadro de Bolonha. Tem a ver com isso... e é sobre isso que eu não me quero pronunciar!

A - **Há alguma coisa que pretende acrescentar relativamente à sua função de tutora?**

B – Há imensas coisas... nas não...

A – **No âmbito de formação inicial de professores... Gostaria de agradecer imensamente e, que depois, dar-lhe-ei o feedback à entrevistada a participação e a disponibilidade, assim como a gratidão pela sua disponibilidade.**

Entrevistador – A

Entrevistado - B3

A - Antes de mais carece-me agradecer-lhe pela disponibilidade para esta entrevista e que, realmente, nós estamos a gravar a entrevista e depois dar-lhe-ei o feedback da mesma. Dizer-lhe que o objectivo da mesma é conhecer a prática de acção tutorial para apoio à prática pedagógica nesta instituição. Antes de mais gostava de lhe perguntar desde quando é que considera que foram previstas estas actividades tutoriais no currículo da formação inicial nesta escola. Desde quando é que tem conhecimento que elas existem.

B3 – Em geral, a prática tutorial desde que eu me lembre... Portanto, entrei aqui em 98 e já conhecia a prática que a escola tinha anterior a 98 tinha... No currículo já tinha momentos de prática ao longo... sempre no princípio e ao longo do curso. Eu estive aqui, ainda, no tempo do Magistério e havia, também, prática. Portanto, há uma tradição muito longa neste tipo de curso profissionalizante de práticas disseminadas, digamos, ao longo do curso. No Magistério tenho ideia de que só havia no 4.º ano.

A - E acções tutoriais sempre estiveram previstas ou vieram depois a posteriori.

B3 - Havia era figuras diferentes de acções tutoriais, isto é, no passado a acção tutorial era muito centrada, e agora... Em qualquer dos cursos, era muito centrada... E pensando só num curso de 1.º ciclo, em professores do 1.º ciclo... e só posteriormente, isso já vai de há seis anos a esta parte com esta nova licenciatura que agora está a acabar. A licenciatura de quatro anos é que tivemos um novo espaço, que é o único quase no país, há mais algumas E.S.E.'s que têm mas, infelizmente poucas, que é com uma equipa multidisciplinar a acompanhar, particularmente, o 3.º e 4.º anos.

A - Quais é que considera que são os objectivos gerais destas actividades tutoriais na formação inicial de professores.

B3 - Eu acho que o objectivo, aqui em concreto...por um lado, o acompanhamento e apoio dos alunos na prática, na discussão, preparação, na planificação das aulas. Depois no acompanhamento das aulas e avaliação das mesmas. Portanto, o antes, o durante e o depois. Esse é o objectivo claramente, que está em qualquer um dos programas. Depois há, aqui, um efeito curioso... Não sei se vem numa pergunta mais adiante... Para mim foi o efeito mais interessante que foi o efeito do feedback dessa acção. Foi, de facto, mesmo para nós aqui na Matemática que tínhamos, já, uma proximidade muito grande com a sala de aula, tínhamos essa preocupação. Acho que era uma preocupação matriz aqui da nossa área... A ida para a sala de aula trouxe depois, para as nossas... para o

nosso desenho do nosso currículo e dos programas que definimos para as disciplinas... Trouxe uma riqueza extraordinária, quer em situações de sala de aula, quer em materiais dos miúdos, quer em termos de: “como é que eu devo trabalhar aqui...” para que depois os nossos alunos... “O que é que nós temos de fazer aqui...” para depois eles virem a trabalhar na sala de aula. E esta ligação, digamos, que completou-se o ciclo. Portanto, nós trabalhamos aqui, os nossos alunos vão trabalhar para a sala de aula, eu vejo o que é que acontece e vejo o que devo corrigir mediante a intervenção que o professor faz de cada disciplina. Isso é muito interessante!

A - As actividades tutoriais funcionam ao nível de grupos de alunos, ou é para alunos a título individual?

B3 - Vou agora... Agora vou centrar-me particularmente, que tem sido a minha prática tutorial na licenciatura de 1.º ciclo. Já fiz tutorial no curso de Matemática e Ciências e já fiz tutorial na Educação de Infância... que têm nuances e, nuances às vezes mais ou menos significativas. No 1.º ciclo, onde tenho mais experiência e onde me parece que a experiência seja mais interessante... Portanto, é de facto uma equipa multidisciplinar. Há um professor – tutor que acompanha todos os alunos e coordena, digamos a equipa, e os professores de disciplinas continuamos a dar aulas e temos x horas para acompanhar aquele grupo de alunos. A nós parece-nos que a coordenação, a nível das disciplinas, por um lado, vai... temos alguns seminários que preparamos e discutimos ao longo do ano com os alunos todos e com a turma. E depois acompanhamos, normalmente, dois ou três grupos, isto é, cada grupo tem dois alunos. Acompanhamos, particularmente, entre quatro a seis alunos. E o particularmente, passa por ir às salas de aula, e fazemos a observação de aulas desses alunos, a avaliação desses alunos, o acompanhamento, a preparação, a avaliação durante, a supervisão depois, e a discussão com o professor cooperante e o professor titular de turma. Portanto, fazemos esse percurso, em particular, com esses quatro a seis alunos da turma. Os outros vamos marcando, de acordo com as necessidades, um trabalho, no meu caso, particularmente, sobre a matemática.

A - Gostava...

B3 - Deixe-me só... Nestes seis alunos, depois, eu discuto tudo! É evidente!.... Posso.. Vou acompanhar um bocado, em geral, a planificação que eles vão fazendo da intervenção em geral. Como os alunos do 1.º ciclo vão fazendo a intervenção em todas as áreas. Obviamente, se houver algumas coisas específicas em que seja importante eu digo: “se faz favor vá, agora, falar com a professora de Língua Portuguesa ou professor

de Estudo do Meio, etc. ” Mas eu discuto, com estes meus grupos, a agenda semanal que vão propor, depois de terem discutido com o professor cooperante esse tipo de coisas...

A - Ainda voltando ao que estava a falar, costuma ter algum trabalho discussão com o professor cooperante de articulação ou com estratégias...

B3 - Sim, sim, sim...há necessidade de uma negociação. Por um lado, os alunos começam por definir um projecto de intervenção, que resulta de um primeiro período em que tiveram em observação e foram observar a turma. O professor cooperante continua a trabalhar com a turma e, vão negociando em função do diagnóstico que fazem da turma, vão negociando com o professor qual o seu projecto de intervenção... e têm que de definir o seu projecto de intervenção para o 2.º Período. Estou a pensar, particularmente, no 4.º ano que é o período significativo...em que eles estão todo o 2.º Período em intervenção. Essa negociação é feita muito de perto entre o grupo e o professor titular de turma. Nós vamos acompanhando a distância, vamos vendo,... eles vão trazendo feedback e, pontualmente, vamos falar com o professor cooperante ... no início da... Portanto, em Dezembro será o início do 1.º Período, ou no início do 2.º Período então, normalmente, encontramos-nos, digamos, as três partes: os alunos que vão intervenção, o professor titular de turma ou o professor cooperante que é a designação que cá utilizamos, o professor titular de turma ou o professor da prática que sou eu, e o professor-tutor, que neste caso sou eu. Depois ainda há o outro tutor geral, certo, o professor-tutor geral que às vezes participa, ou não, nesta reunião e que tem de os observar também. Cada grupo de alunos é, necessariamente, acompanhado pelo tutor que terá de acompanhar toda a turma. Isto é, cada aluno tem de ser visto, pelo menos, por dois professores, quer pelo coordenador, o tutor-coordenador, chamemos-lhe assim e, pelo professor-tutor da área disciplinar. Isto é, por exemplo os alunos que acompanhei este ano eram observados por mim, eram acompanhados por mim, mais de perto e, pelo coordenador que acompanha todos os alunos, naquele acompanhamento mais próximo de discussão do plano semanal, etc., tudo é feito entre mim e o respectivo coordenador.

A - Como é que acedeu à função de tutor?

B3 - Nós aqui... A nossa prática... Vou falar-lhe particularmente da matemática, não é prática geral da escola. Eu já tinha tido... tinha estado no Magistério, foi a minha primeira ligação ao 1.º ciclo. Depois voltei à escola secundária, portanto, a minha origem é a escola secundária, matemática e etc...Depois, com os acasos da vida, vim outra vez... Portanto, eu entretanto saí do Magistério e fui parar, na altura da formação

das E.S.E.'s, eu estava ligado à questão dos computadores e formou-se um núcleo, na altura na E.S.E. de Lisboa, o Minerva e eu comecei nesse núcleo. Depois fui, no fundo, trabalhando sempre no 1.º ciclo e no Pré e, inevitavelmente, comecei a trabalhar, por força das circunstâncias e das necessidades da escola...Fui começando a trabalhar... Primeiro estava a trabalhar a nível do projecto Minerva e depois, em algumas áreas disciplinares. Como eu já tinha, também a experiência do Magistério, fui conjugando, um bocado, as duas coisas. Depois saí... Tive dez anos fora deste meio...Fui dar aulas para a minha escola secundária. Abriu concurso mais tarde, em 1998, abriu aqui concurso para assistente e eu achei que era altura de fazer outra coisa... E pronto... Tornei a concorrer para cá...Concorri como assistente e comecei por dar as cadeiras do 1.ºano... Isso é um bocado o percurso que nós fazemos aqui... E ao trabalhar as cadeiras do 1.ºano e fui falando com os colegas das outras cadeiras, sobretudo, as cadeiras de metodologia. E a partir, a nossa prática é o professor quem depois começa a trabalhar a metodologia, há um processo de aprendizagem, de apropriação de toda essa experiência. Quem começa a trabalhar as cadeiras do 3.º ano acompanha essa turma. Nós temos a Metodologia da Matemática que começa no 3.ºano e vai até ao 4.º. Faz este ciclo completo com a turma, como um todo, com tudo... A partir do momento em que comecei com o 3.º ano, agora, vamos fazendo esse ciclo sucessivamente... Entre 3.º e 4.º. E depois volta ao 3.º e 4.º, etc. Neste tempo como estamos com dificuldades em termos de números de professores... Dois dos professores de Matemática que estão no Conselho Directivo da escola... Estes últimos anos tenho tido terceiros e quartos... o que se torna um bocado pesado. Porque o 3.º ano é um esquema semelhante a este, mas com menos horas. Os alunos estão menos tempo nas escolas. Mas é um esquema, no fundamental, muito semelhante a este.

A - Disse-me, então, que acedeu um pouco por inerência da profissão...

B3 - Da profissão mas, nós temos aqui, um bocado um processo de nos virmos apropriando quer da disciplina, quer da prática, quer da ligação à escola e à sala de aula.

A - Então quer dizer que nunca teve formação específica para aceder a esta função...

B3 - Não. Todo este processo de formação foi um processo muito de auto-formação. Fiz, depois, mestrado nesta área...cá na escola também...Foi, julgo eu, aqui e lá em cima em Braga foram os primeiros a estarem ligados à Matemática no 1.º Ciclo e ao Jardim de Infância. E tem sido todo um trabalho muito pessoal e de dar. Acho que nós aqui na área temos tido...Eu acho que é um privilégio, já andei por muitas escolas e

temo um ambiente, de facto, muito bom de discussão livre e empenhado e de muito trabalho, muito trabalho... Tem sido uma experiência muito enriquecedora.

A - Como é que definiria a função do tutor?

B3 - É uma função... é uma função... essa pergunta é muito difícil... Eu acho, e eu próprio tenho evoluído ao longo dos tempos... É muito difícil... porque isso... É por um lado, eu sempre encarei o professor como qualquer pessoa que acompanha... não é que... Hoje, mais do que, no passado, eu posso... A escola acho que nos marca muito... nós podemos ensinar... Cada vez acho que nós ensinamos pouco e, portanto, tenho essa postura um bocado enquanto professor e, portanto, como tutor também até. Eu acho que o exercício da tutoria tem duas dinâmicas: uma que é a do professor, e outra que é a do avaliador. O professor tem, de alguma maneira, a avaliação e o professor estão sempre concomitantes. É um percurso muito paralelo, mas na tutoria é, de facto, um caminho onde as coisas são muito... andam muito a par. E andam a par com um peso que eu acho que nós nunca sentimos noutra momento. Eu já dei 12.º, já dei em anos de exames e nós dizemos que temos preparado os alunos para os exames mas, é diferente porque eu ao avaliar um determinado aluno num determinado ano, acho que deve ter tanto... Estou a passá-lo para mais do que passá-lo num exame e ter sucesso no exame. No fundo de tudo, vamos ser colegas, ele vai ser um profissional, vai estar a trabalhar com os alunos, vai estar a fazer todo este ciclo... E esse peso é um peso que eu sinto mais! Porque eu acho que nas escolas, infelizmente... Não temos o número de profissionais que deveríamos ter! Eu acho que hoje na educação vivemos, muito sinteticamente, uma situação de profunda crise em que passou por toda uma geração aonde eu me incluo... Tenho já trinta anos de serviço... onde eu me incluo, ou nós somos ignorantes e fomos fechando os olhos a muitos professores que não são profissionais e isso tem peso, e eu sinto cada vez mais peso e há um momento, e neste momento eu tenho alguma influência nesse sistema... Posso ter alguma influência... É pequenina!, mas posso ter... E esse peso sinto-o mais. Portanto, esse peso é um peso com alguma importância na tutoria. Como professor tento muito fazer aquilo que faço mais nas minhas aulas. Cada vez mais! Nas minhas aulas eu sou cada vez mais, sou gestor de propostas e a minha proposta é... os meus alunos têm que... Faço propostas... isto é, proponho situações, actividades e a ideia é que quem está a trabalhar são os alunos... E eu faço a gestão do meu silêncio, fundamentalmente. Deixo-os falar, tenho que ter a minha intervenção, tenho que ser capaz de propiciar essa troca de ideias, isto em termos de sala de aula. Quando eu penso na tutoria, no fundo, tento, de alguma

maneira, fazer esta extensão da minha sala de aula, isto é, tem de ser uma extensão que têm de ser os alunos, por um lado, a fazer as propostas. Qual é o meu trabalho? No fundo a questioná-los, é tentar as pontes com o professor cooperante e com as ideias que têm, tentar desafiá-los e depois tentar coisas, isso não é possível com todos... particularmente com os que acompanho... que é, particularmente, na área da Matemática, que é pensar na aula de matemática que eles estão a preparar ao milímetro. E é uma coisa impressionante, porque a ideia que se tem do 1.º ciclo é que uma aula de Matemática está dada! Vou fazer umas contas, vou fazer ou levo um problema e está feito!... Mas não é de todo!... Porque a preparação da uma aula de Matemática, particularmente, no 1.º ciclo, eu tenho que pensar desde o problema que vou pôr, que números é que eu vou escolher, que situação escolher, o que é que eu faço antes, o que faço a seguir... Como é que faço a gestão do quadro, que número é que ponho no quadro... o que é que eu quero, daquilo que vou fazer no quadro que miúdos registem, como é que eu, depois, preparo a discussão...Deixo que isso flua naturalmente, ou tenho alguma intervenção. Isto é uma série de coisas que não são...não se conseguem discutir em sala de aula. São coisas que é a necessidade de preparar a aula de amanhã, ou da próxima semana, é essa urgência que faz nascer todas essas necessidades... E de facto são momentos únicos de preparação com os grupos! Essas aulas é, de facto, um prazer, porque... espartilham... estamos ali em momentos de partilha, de ver, discutir, depois... Não! Não pode ser assim!... esse número não é o adequado! É um bocado estas duas dinâmicas que têm de conviver. Confesso: eu convivo melhor com a outra do que como professor! Neste caso, como colega, quase, é que vamos discutir, com experiências diferentes e, portanto, preparamos essas aulas, com esse detalhe, com essas coisas... Convivo muito melhor com esse aspecto do que depois com a parte do avaliador!

A - Já falou um pouco, mas agradecia que voltasse a explicar um pouco melhor como é que desenvolve esta intervenção enquanto tutor? Falou, aqui, em dois momentos, um que é feito aqui dentro da sala de aula e, outro em que vai ao locam e em que está...

B3 - A tutoria tem, claramente, três momentos: um que é o antes, isto é, a discussão da agenda semanal...Normalmente o grupo manda-ma na semana anterior a agenda semanal da intervenção da semana seguinte, em que tem em pontos largos quais são os assuntos e os temas, etc., que vão tratar durante a semana seguinte, que entretanto, foram negociados com o professor cooperante. Portanto, esse é o antes que é discussão

global da preparação da intervenção da semana; e depois pode haver alguns detalhes que é discussão, tipo, da aula de matemática, ou se eu tiver dúvidas sobre algumas intervenções ao nível das outras áreas... digamos tenho uma responsabilidade acrescidas e digo: “Olhe se faz favor vá falar com o professor da disciplina tal...” ou tenho alguma intervenção. Em concreto, também, a esse nível... no antes é um bocado a agenda semanal e a preparação de algumas aulas, no meu caso, particularmente, a Matemática... Depois, o durante é nós, na altura da intervenção, vou sempre, pelo menos, uma vez por semana a cada uma das salas. Vou pelo menos uma vez por semana a cada um dos alunos, e eles fazem quatro intervenções numa semana. Depois na semana seguinte é o parceiro e, depois volto outra vez ao primeiro. Vou lá pelo menos uma vez por semana e nessa semana, portanto, observo a aula e, normalmente, no fim da aula...ou no intervalo do almoço... ou no intervalo a meio da manhã... normalmente tento fazer isso de manhã... Fazemos um bocado a avaliação, como é que correu, com a participação do colega do grupo, do par, e com a participação do professor cooperante. Portanto, fazemos a discussão dessa aula: como é que aconteceu, o que é que estava previsto e o que não estava previsto e etc... E este é o primeiro momento, o antes, não é... o segundo momento e o durante e, aqui, depois é um bocado essa avaliação...etc. Porque depois vamos outra vez para a preparação da próxima semana e etc.

A - Quais são os maiores benefícios que entende, considera, existirem nesta acção tutorial.

B3 - Eu tive... Eu já vi vários modelos... sobretudo os mais radicais foi eu, pessoalmente na minha formação, foi um modelo um pouco diferente deste...Foi um modelo de final do curso, nós tínhamos exames de Matemática, o 4.º ano era o chamado educacional e no 5.º ano tínhamos uma turma. Normalmente, dois anos. O meu estágio era de secundário, onde tinha uma turma de 3.º ciclo e uma turma de secundário. Tínhamos um orientador da escola e depois dois orientadores da faculdade. Portanto, este é um modelo clássico, muito ligado às universidades e que apostam na formação científica e depois na parte final, na formação pedagógica e depois na prática lectiva. Este modelo é um modelo integrador. O pressuposto deste modelo teórico é que a prática vai integrando, um bocado, os saberes ao longo dos três ou quatro anos do curso. Eu sou, claramente, favorável a este modelo, talvez, dando mais tempo, isto é, o outro modelo tem uma exigência que é uma exigência económica. É um modelo que está, é menos alargado, há menos escolas a praticá-lo... eu recebia como professor... no estágio recebia como professor, porque estava lá com um turma inteira, etc... Este estágio não

tem essa modalidade. Pontualmente houve essa situação um ano que se conseguiu que o Fundo Social Europeu, subsidiasse os alunos que estão como profissionais nas escolas, que têm turma. De qualquer maneira eu sou adepto, claramente, deste modelo. Se calhar até pondo mais momentos de prática durante os diversos anos. Portanto, eles vão tendo estágios... Desde o primeiro ano que têm saídas para as escolas. Portanto, eles começam no 3.º e no 4.º ano, e o 4.º ano é o período em que estão mais tempo nas escolas... um período de três meses... Eu defenderia a possibilidade de estarem mais tempo, ou mesmo no 4.º ano, já a partir do 3.º ano. Porque, de facto, é um momento de uma riqueza extraordinária em termos da integração dos vários saberes. Os saberes são discutidos nas metodologias, nas didácticas e depois nas cadeiras... as nossas matemáticas são sempre muito lógicas, isto é, estamos a discutir matemática mas estamos sempre a associar a questões de sala de aula mas, de facto essa não é a cultura de passado dos nossos alunos. Portanto, eles só se apercebem de boa parte de coisas que nós temos aqui, que tentamos discutir e sensibilizar, depois no momento em que vão para as práticas. Portanto, as práticas e este modelo são sempre o início de uma carreira, de trabalho e de estudo e etc. Porque isso é uma outra cultura que não existe em nós os professores. Nem em grande parte das classes profissionais. Eu acho que é preciso mudar mas, portanto, é uma coisa que tem de começar em algum momento.

A - Quais é que considera que são as maiores dificuldades que enfrenta na prática de acção tutorial, enquanto tutor?

B3 - É claramente o tempo! Uma prática destas para ser consequente 100% exige muito tempo. Portanto, exigia equipas que, no fundo, estariam...eu acho... Para isto ser, de facto, aquilo que se pretende, a equipa deveria estar muito mais tempo com os alunos, podê-los acompanhar muito mais, fazer as integrações com a própria escola, fazer esse acompanhamento todo. Eu acho que nós já fazemos muito aqui porque eu e os meus colegas estamos aqui... se eu quisesse contabilizar melhor...é uma doideira! Eu nessas alturas entro aqui na escola, normalmente aqui, ou nas escolas normalmente, imaginemos, às oito, oito e meia, ou às nove conforme o turno, e depois estou nas escolas, imaginemos de manhã, e depois, venho para aqui trabalhar e dar as minhas aulas e, depois quando acabo as aulas tenho os grupos que vieram das escolas para prepararmos as aulas para a semana seguinte. Portanto, chego a sair daqui às oito, dez horas... Não há um horário que comporte isto...é uma doideira, é um sacrifício da nossa parte.... E há momentos de ruptura. Portanto este modelo funciona porque a equipa dá muitas horas! Muitas, muitas horas... Isto, de facto, para funcionar nós tínhamos que ter

um apoio quer em termos de horas.... Isto para já não falar em questões...Quando vim para cá achei que aquilo era...de facto não tinha qualquer sentido...que era tão simples como isto: não nos pagam a gasolina! Se eu tiver um azar qualquer não tenho qualquer cobertura! Isto é inacreditável! Isto não acontece em mais lado nenhum! Quando vim para cá pensei: “Isto não pode ser!” Nós temos de dizer qualquer coisa... Mas depois nós temos uma cadeia, a bola de neve que começa a crescer... o envolvimento com os alunos... Agora nós... a necessidade que nós sentimos... Depois ficamos aqui um bocado entre a espada e a parede! E depois não posso dizer: “Eu não te atendo!” não tenho que atender!... Tenho que discutir com eles, tenho que fazer um acompanhamento...há todo um acompanhamento que nós estamos a fazer neste 3.º ano! E nós ficamos, portanto, entre a espada e a parede e incapazes de conseguir atacar problemas desse género! Portanto, claramente, aqui é essa possibilidade de ter mais tempo para depois as próprias equipas poderem, depois, crescer. Porque eu acho que tem sido dos trabalhos mais gratificantes que tenho cá tido, é essas equipas multidisciplinares, porque é de facto um projecto multidisciplinar. De facto, isto é, estão as várias disciplinas ali a trabalhar, vai resultar qualquer coisa em termos de sala de aula e, acho que nós, professores, das várias áreas disciplinares precisamos de trabalhar muito mais! Porque não por acaso que, se olharmos para trás, e para os outros anos, não temos nenhuma disciplina integradora! Continuamos a não ter! Pontualmente, temos experiências... Nós temos aqui uma experiência: “As histórias e a matemática”. É uma experiência engraçadíssima, interessantíssima, que deu materiais... temos materiais que já estão a circular nas escolas onde há esse cruzamento mas, ainda não conseguimos traduzir isso numa área disciplinar onde trabalhemos do princípio ao fim com essa vertente, quando esse é um momento privilegiado do professor do 1.º ciclo.

A - Como é que tem desenvolvido as suas dificuldades enquanto tutor? O que tem feito para melhorar a sua actividade tutorial?

B3 - Eu acho que há dois factos aqui, que são um bocado complementares, mas claramente insuficientes para essa reflexão. Eu acho que é muito a resolução das dificuldades ao longo do curso, isto é, nos vamos encontrando dificuldades e obstáculos e temos espaços privilegiados, claramente a área da matemática... Nestes dois anos tem existido duas turmas de 4.º ano, duas turmas de 3.º ano, têm de estar dois professores de Matemática envolvidos em projectos paralelos...vamos sofrendo, mais ou menos, de problemas idênticos... claramente que esse colega com quem eu vou ter e dizer: “Aconteceu isto e aquilo, e o que é que tu estás a fazer...” Preparamos muitas coisas em

conjunto, e com o resto dos professores aqui da área, e particularmente o colega com quem nesse ano estamos a trabalhar em conjunto, esse é um espaço. Outro espaço é a equipa de tutoria. Eu acho que a equipa de tutoria é mais difícil porque reúne menos assiduamente, não é muito fácil reunir o grupo todo, e aí ou é nas reuniões pontuais no início do ano lectivo, no primeiro trimestre, até ao Natal, temos mais reuniões e é, também, a altura mais difícil, porque é a altura da definição do projecto e etc... E a partir daí as coisas já vão acontecendo mais esporadicamente e, é a figura desse coordenador-tutor que havendo algum problema, todos nós, vamos, um bocado, no fundo conversar com ele e...enfim...No fundo, vamos resolver os vários problemas que possam surgir...

A - Como é que antevê essa função de tutor para o futuro?

B3 - Não sei... Acho que isto passa muito pelas questões economicistas. ... Isto hoje... Esta figura do tutor que eu desenhei, é uma figura, claramente, que não vai sobreviver!... Daquilo que me tenho apercebido e que estudei sobre Bolonha... há uma rigidez, uma série de prazos... que imediatamente perturba isto! Este sistema funciona porque há um voluntarismo da nossa parte que não tem preço! Porque é que eu faço isto? Faço isto porque adoro fazer isto! Adoro! Não há compensação, etc. No momento em que estas coisas ficarem, é o que se desenha um bocado, todas demasiado institucionalizadas não comportam... Uma equipa destas tinha que viver só quase para acompanhar. Tinha de ter uma equipa de quatro a cinco professores só para esta turma do 4.º ano. Se fosse fazer isto em hora queria dizer que tinha de duplicar o número de professores que tenho aqui. Portanto, estes esquemas não são compatíveis com problemas de sustentabilidade económica. E se cada vez se está a encurtar mais a capacidade económica e de autonomia financeira das escolas.... Aí eu vejo um tutor cada vez mais... mais distante. Que vai cada vez mais sair da figura do tutor, daquela dualidade que eu lhe punha... Daquela professor avaliador e, vai começar a vir ao de cima o avaliador com grelhas... com montes de grelhas! O que se prefigura é uma coisa desse género. E que já está, hoje, um pouco para as escolas. Ninguém olha para a avaliação das escolas e sobre o assunto. Se há ali alguma coisa que não está bem é como é que nós vamos resolver esse problema. Nós não vamos avaliar ou dar uma classificação qualquer... E eu acho que a figura, aqui, também é mais de saber mais densas.

A - Existem sugestões que considerem importantes para a melhoria deste modelo de acção tutorial. Se pudesse fazê-las quais seriam?

B3 - Era claramente reformar este modelo, isto é, como potenciar este modelo. Este modelo para... Este modelo tem potencialidades interessantíssimas e que não têm a ver só com... eu poderia dizer que tem a ver com as pessoas e o valor... o colega não é capaz...Não! Eu acho que ele tem, de facto, características muito potenciadores deste tipo de situações da troca, do aprofundamento e da discussão dentro da sala de aula. Tem que haver esse espaço de discussão e de partilha de experiências, tutor, professor-cooperante e alunos, é importantíssimo para esse crescimento. Isto é um espaço importantíssimo... Com aquela outra dinâmica que é, depois, entre nós cruzarmos saberes, não é...Porque nós vimos com saberes espartilhados: o Português, a Matemática, as Ciências e... Por enquanto este continua a ser o único momento em que nós conseguimos cruzar alguma coisa e, o objectivo é, alargar isso para trás. Para mim, se me dissessem, para estudar isto, era... claramente, por um lado, como aprofundar isto em termos de modelo fiável no terreno e, compatível economicamente. Eu percebo que não posso gastar milhares de contos ou euros...com um professor à volta desta coisa! Mas eu consigo querer acreditar que é possível criar uma compatibilidade entre o modelo e a sustentabilidade financeira.

A - Neste momento, estamos a chegar ao final da nossa entrevista. Gostaria de saber se havia alguma coisa que se tenha recordado entretanto e que queira acrescentar.

B3 - Não...

Entrevistador – A

Entrevistado - B4

A - Queria pedir-lhe para gravar...Gostava antes de mais de agradecer a sua disponibilidade, novamente, e explicar-lhe então o objectivo da entrevista que, como já lhe disse há pouco é conhecer a prática de acção tutorial de apoio à pratica pedagógica nesta instituição. Gostava de lhe perguntar desde quando é que foram previstas as actividades tutoriais no currículo de formação inicial desta instituição. Desde sempre, desde que altura tem conhecimento...

B4 - Portanto eu devo começar por dizer que fui aluno aqui na Escola Superior de Educação de Lisboa, assim, portanto, que pertenci ao primeiro curso do 1.º ciclo, que começou... que funcionou entre 87 e 91. E portanto já nessa altura, portanto no primeiro curso de formação inicial, já nessa altura as práticas tutoriais faziam parte do nosso currículo e, portanto, embora estivessem organizadas de maneira diferente. Mas permaneceram tal como começaram durante cerca de uns doze anos talvez... Uns doze, treze anos até que em 2001, efectivamente, esses procedimentos iniciais formam alterados e, digamos, a grande mudança foi que a tutoria era organizada e desenvolvida apenas por um professor, por cada grupo. Cada turma podia ser organizada, por exemplo, por quatro ou cinco grupos, ou seis ou... enfim, os que fossem... sei lá... divididos em pares, trios ou grupos de quatro e a cada um era atribuído um tutor que acompanhava esse grupo. Ao longo do tempo, cada tutor foi ficando cada vez com mais grupos mas, em 2001 houve uma grande mudança que foi, sobretudo, nos anos finais das licenciaturas, no 3.º e sobretudo, no 4.º ano, terem passado a existir equipas tutoriais. Estou a falar-lhe no caso do curso de Educação de Infância e no caso do curso de 1.º ciclo porque, infelizmente, no caso dos cursos das variantes, permaneceu sempre a figura do tutor único ou, então, tutores para os diversos sectores que essas licenciaturas formam. Portanto, uma licenciatura na variante de, por exemplo, Português/Inglês forma, simultaneamente, para o 1.º ciclo e para o 2.º ciclo na variante Português/Inglês e, portanto aqui, eles têm três tutores porque é um na parte do 1.º ciclo e outro na parte do 2.º ciclo de Língua Portuguesa e outro na parte do 2.º ciclo de língua Inglesa. Mas a grande novidade a partir de 2001 foram as constituições das equipas tutoriais com um coordenador que em princípio, que em princípio não, é sempre, por definição do regulamento, um professor com formação e experiência profissional no 1.º ciclo. Portanto, que tem uma visão mais ampla, mais global, mais genérica sobre aquele nível de escolaridade. E essa equipa é constituída por um especialista de cada uma das

áreas científicas aqui na E.S.E. que tem correspondência com áreas curriculares disciplinares no 1.º ciclo ou com as áreas da educação pré-escolar.

A - Quais é que são os objectivos destas práticas, actividades tutoriais aqui na E.S.E.

B4 - Os objectivos das práticas tutoriais são: de possibilitar, da forma como está organizada, a de possibilitar o acompanhamento o mais próximo, o mais específico, o mais direccionado para o percurso individual de cada aluno ou de cada pequeno grupo, digamos, o mais próximo possível. No sentido de compreender quais, depois de traçados os grandes objectivos, de conhecimento dos contextos, de preparação na prática do que é um percurso profissional, do que é a inserção num contexto, o que é também o desenvolvimento do currículo, a construção de um currículo, a adaptação de um currículo. Portanto, vistas essas componentes, aquilo que se pretende com esta prática, com a forma como esta prática, esta acção tutorial, está organizada é permitir que o aluno chegue a esses grandes objectivos. Digamos que tem uma dimensão, uma natureza essencialmente profissional que cheguem com um acompanhamento que lhes permita procurarem eles próprios os seus caminhos e os seus percursos com alguém que, de uma forma muito direccionada, ajuda a questionar, a encontrar pistas, a reflectir, etc. ... Eu julgo que é, essencialmente, digamos esta a relevância de uma acção tutorial organizada desta maneira.

A - A tutoria funciona com grupos de alunos ou funciona com alunos a título individual. Falou que tinha havido uma alteração em 2001. Presentemente, ela funciona a título individual de alunos ou em grupos?

B4 - De acordo com o que ainda está estipulado nos regulamentos de todas as práticas pedagógicas, de todas as intervenções educativas aqui na Escola Superior de Educação, as tutorias realizam-se sempre em pequenos grupos e de acordo com os anos de escolaridade e a natureza dos cursos, assim, são estipulados o número de alunos por grupo. Quanto mais avançado for o ano do curso mais reduzido é o grupo. Portanto, os grupos nos primeiros anos até ao 2.º, 3.º ano podem ter cerca de três alunos, e a título excepcional, até quatro alunos. A título muito excepcional, a média de alunos por grupo é os três, não é a média é o número indicado são três se, o número total de alunos de uma turma não der para fazer número certos de três então ele pode, de acordo com razões várias devidamente justificadas, variar para baixo para dois ou variar para quatro, mas o indicado é três. Enquanto que, nos anos terminais dos cursos o número de alunos indicados é dois. Portanto, normalmente, os grupos funcionam a pares. Portanto, a

tutoria que nós exercemos, e que nós fazemos junto dos alunos é sempre, raramente, é individual e raramente acontece... Mas são casos pontuais: ou alunos trabalhadores-estudantes, ou mães-estudantes etc... Mas... Enfim, normalmente, não é dessa forma que se acontece.

A - Gostava de lhe perguntar como é que acedeu a esta função de tutor?

B4 - Bom... Eu aqui na Escola Superior de Educação de Lisboa faço parte da área científica de teatro e expressão dramática. Mas tenho um percurso que começou...percurso profissional e académico que começou com a formação em 1.º ciclo. Depois, mais tarde, licenciiei-me em línguas - Português e Francês, e fui sempre fazendo estágios, e dei aulas, fui professor de português e francês durante dez anos. Já tinha leccionado no 1.º ciclo. Mas em meados de... Enfim... Na segunda metade dos anos 90, porque já tinha um percurso, e porque sempre tive um percurso ligado ao teatro... interessei-me por fazer uma especialização em teatro e educação, quando elas apareceram. Só houve especializações em teatro ligado aos contextos educativos, sobretudo, na segunda metade dos anos 90 em Portugal e, eu fui fazer uma especialização dessas. Portanto, quando eu comecei a dar aulas aqui na E.S.E. havia necessidade de encontrar professores com o perfil próximo e ao qual eu correspondia, em parte, que era o de ter experiência e formação na área designadamente do 1.º ciclo, porque eu tenho trabalhado, sobretudo como tutor, na área do 1.º ciclo. As incursões que tenho feito nos cursos das variantes têm sido muito pontuais e raras, duas ou três até hoje. E, portanto, foi assim que surgiu a minha colaboração porque em 2001, justamente quando começou essa nova etapa das tutorias com a constituição das equipas, precisavam de uma pessoa que tivesse o meu perfil. E portanto, pediram-me até, logo nessa altura, para coordenar uma equipa e foi uma experiência muito interessante porque fizeram parte...Portanto, havia duas turmas e duas equipas, avançámos... A professora Clara Rolo, que me entrevistou, era a coordenadora da outra equipa e eu era coordenador de uma, portanto... E foi muito interessante e, portanto, foi muito enriquecedor e, até muito, formador para mim porque era uma equipa de tutoria constituída por, como lhe disse, um professor de cada área mas por professores com muita experiência de tutoria aqui na casa. Embora a tutoria feita noutros moldes e, portanto, essa experiência foi muito enriquecedora. Tanto o trabalho desenvolvido ao nível da coordenação como, depois, o trabalho desenvolvido no seio da equipa e isso foi muito interessante e...Pronto, a partir daí já não me largaram mais neste tipo de trabalho. E digo não me largaram porque não é um trabalho enfim, para o qual eu me

tenha preparado aprofundadamente, no fundo, a partir da experiência base que tinha e que de facto há alguns anos trabalhar com crianças no terreno e conhecer as escolas... Tinha trabalhado até, inclusivamente, trabalhado no Ministério da Educação, tinha trabalhado no departamento de educação da câmara de Lisboa sempre em funções de técnica pedagógica portanto... Digamos que conhecia e conheço o sistema sob diversas perspectivas e, julgo que o meu currículo correspondeu, enfim, às necessidades que a escola tinha naquela altura. E eu digo que já não me largaram mais porque na realidade, basta ver que a minha área é outra, portanto não sou da área da pedagogia. Aqui na escola superior de educação os meus centros de interesse são claramente outros embora, de lá para cá, tenha tutorias todos os anos e, em alguns anos, tenha tutorias que me preenchem completamente o horário. Não faço mais nada nem sequer dou aulas de teatro nem de expressão dramática porque não é possível. Sobretudo quando acontece como no ano passado: tutorias de final de curso. As tutorias de 4.º ano são muito, muito, muito absorventes e de maneira que já não é possível fazer nada. Nós trabalhamos de 2.ª a domingo, porque em casa, trabalhamos muito no acompanhamento... Trabalho muito no acompanhamento, sobretudo, através da internet, permanentemente... e nas escolas com os alunos... De manhã à noite, de 2.ª a 6.ª.

A - Além de ser tutor, de ter esta função de tutor tem outras funções aqui na E.S.E. de Lisboa.

B4 - Portanto, eu sou professor da área de teatro e expressão dramática... Já estive no departamento, já pertenci à direcção do departamento... Já fui membro do conselho pedagógico. Já... Faço parte da comissão do curso de Português e Inglês, por acaso... Eu digo por acaso porque fui convidado para a comissão de dois ou três cursos e depois fiquei naquele que era mais necessário, que por acaso é português e inglês. E neste momento sou... faço parte da coordenação de uma licenciatura nova que vai avançar que é a de educação social para população sénior. Estou neste momento a prepará-lo para ter início no próximo ano lectivo. Que me lembre é isso basicamente...

A - Como é que definiria um tutor?

B4 - Eu penso que um tutor é: um professor que conhece bem o sistema de ensino, que tem disponibilidade para perceber as características e os interesses e as necessidades de formação de um aluno ou de um grupo e que põe o seu saber e a sua disponibilidade ao serviço do percurso que esse aluno quer fazer. E portanto, penso que o papel do tutor, como de resto o papel do professor, na minha perspectiva, mas sobretudo o papel do tutor isso é muito mais evidente... O papel do tutor é: criar obstáculos de uma forma

positiva para que o aluno se confronte com novas pistas, com novas ideias, com novas fontes, com novas possibilidades de fazer, com outras perspectivas... No fundo, acompanhando o aluno permanentemente na reflexão, na observação e pondo dessa maneira, não evidente, mas mais implícita, o seu conhecimento e a sua experiência. Julgo que esse, para mim, é o papel do tutor. Ou seja, o tutor não pode ser mais um... Não pode apresentar-se ao aluno numa perspectiva tão formal como, por vezes, acontece quando está dentro das salas de aulas a dar aulas. Percebe o que eu quero dizer... Tão formal...

A - Não numa perspectiva formal, numa perspectiva de parceiro, de acompanhamento...

B4 - De parceiro, que tem mais experiência e que, em princípio, porque isso pode não acontecer... em princípio tem mais experiência profissional e mais conhecimentos, talvez, daquela realidade, mas um conhecimento e uma experiência que ele não dá de bandeja... Que ele não deve dar de bandeja... Pode esse conhecimento servir para alertar para, de uma maneira mais perspicaz ajudar a dar-lhe pistas, sugestões mas deixar que o aluno faça o seu caminho... E penso que isso é muito importante... Faz-me sempre impressão quando, e tento, quando trabalho em equipa e coordeno equipas de professores, equipas tutoriais, tento conversar bastante com os meus colegas, sensibilizá-los bastante para que deixem os alunos fazer o seu percurso, porque, muitas vezes, alguns menos sensibilizados para isso, ou que muitas vezes começam na nossa equipa a fazer este trabalho tutorial, até com alguma ansiedade de dizer ao aluno: “Agora não faças isso porque isso não vai resultar! Eu já sei porque já fiz. Não vale a pena ires por aí!” Não! Deixar experimentar, alertando, eventualmente, num aspecto ou dando pistas mas, encaminhando nesse percurso que tem de ser feito e que é necessário que cada um, enfim, também, construa... Isso acho fundamental.

A - Há pouco, no início da entrevista, falou que fazia acompanhamento aos seus alunos nos grupos tutoriais. Como é que organiza essas actividades tutoriais.

B4 - Olhe, eu entre os meus colegas sou conhecido como o organizador porque sou... Realmente eu, no dia-a-dia, sou muito desorganizado mas, no que diz respeito ao trabalho e, em particular a este, porque envolve muitas pessoas, e pessoas com sensibilidades muito diferentes com tempos de intervenção muito diferentes requer, de facto, uma organização muito grande. Eu quando digo pessoas com tempos de intervenção diferentes, com maneiras de estar diferentes, com convicções diferentes é porque, para uma tutoria como estas que nós fazemos, concorrem, trabalham, com

maneiras diferentes de pensar, de agir, com experiências diferentes. Por um lado, os professores da E.S.E., que fazem o trabalho tutorial; os alunos e os professores cooperantes que nas escolas que acolhem os nossos estagiários. E, portanto, são formas muito diferentes de estar, de entender, de se ... São muitas sensibilidades, não é... Para cada grupo de estágio de vinte e cinco ou vinte e seis imagine... vinte e seis organizados em pares... Por exemplo, num 4.º ano, temos que ter treze cooperantes e depois temos uma equipa de sete, oito, nove professores, ou seja, são quarenta e tal professores...pessoas, perdão... quarenta e tal pessoas, às vezes, cinquenta com sensibilidades e, às vezes, com perspectivas muito diferentes. Então, quanto melhor e, desde mais cedo, estiver organizado o trabalho melhor. Portanto, este trabalho, normalmente, tem uma vertente aqui na escola, prévia, e depois um trabalho simultâneo aqui na E.S.E. e nas escolas. E um trabalho final que é o regresso aqui à E.S.E. Nessa parte inicial, aqui na E.S.E., há um conjunto de... mesmo antes de começar a trabalhar mais formalmente, normalmente, faço, e marco sempre reuniões com eles, informais, para que quando eles chegam para o trabalho formal já venham preparados, para que não perdermos tempo. Se há leituras prévias para fazer, se há aspectos de organização de grupo, quem é que se junta com quem, quem é que quer trabalhar com quem... Esses aspectos já vêm mais ou menos...Digamos que há um trabalho de casa que eu lhes peço para fazerem para que não percamos tempo na... Por um lado para que não percamos tempo, nos seminários, com ele e, por outro lado, porque eu penso que há um tipo de trabalho que resulta melhor se for negociado entre eles, sem ser o espaço formal aqui da aula. Por exemplo, negociar: “trabalho contigo, não trabalho contigo, trabalho com ele!”... Esse tipo de questões. E portanto, depois há um conjunto de seminários... Quando sou eu que trabalhou sozinho sou eu que os asseguro. Ou trabalho sozinho ou com um convidado, procuro especialistas de diversas áreas que podem ser da E.S.E., propriamente... que normalmente não estão afectos a esse trabalho, ou de fora da E.S.E. Muitas vezes vêm professores de outras escolas ou de outras universidades, depende das investigações que estão a fazer, dos campos de investigação a que se dedicam, e portanto colaboram, mas normalmente sou eu que asseguro esse conjunto de seminários. Quando se trata da equipa de tutoria no 3.º e 4.ºs anos dos cursos esse trabalho é assegurado por toda a equipa... E portanto há seminários de âmbito mais genéricos sobre investigação em Ciências da Educação, sobre questões gerais relacionadas com a construção do projecto, com aspectos gerais, até, da política educativa. Há seminário de carácter mais geral e, depois seminários também temáticos sobre, designadamente, as

aprendizagens específicas nas diversas áreas curriculares, a avaliação específica em cada uma das áreas, etc... E aí, normalmente, ou é feito só por um professor também comigo, ou então, só por cada um dos professores. Portanto, é organizado esse calendário e todo esse trabalho é feito aqui e, digamos, que há logo, todo o trabalho é logo organizado e os alunos sabem logo o que é que tem de fazer, quando é que tem de fazer... As calendarizações são feitas... e, portanto, neste trabalho simultâneo, enquanto vão decorrendo esses seminários de preparação, os alunos vão realizando outro tipo de trabalho digamos, de aproximação aos contextos de intervenção e isso vai sendo feito gradualmente... vamos às escolas e... Previamente eu tive de o preparar, não é... Designadamente, no trabalho com os professores cooperantes. Faço sempre várias reuniões de preparação com os professores cooperantes mesmo com aqueles que já trabalham comigo há vários anos. Portanto, já conhecem mais ou menos a dinâmica de trabalho mas, é preciso sempre preparar bem com os cooperantes. É preciso sensibilizá-los muito para aquilo que... para os objectivos a que queremos chegar, designadamente para, em relação aos alunos, para dar espaço aos alunos para poderem fazer ali uma intervenção com campo de manobra e, serem muito orientados. Às vezes, até de forma muito apertada para os próprios cooperantes. Pensarmos como é que se deve estabelecer essa parceria entre estagiário e entre professor cooperante, enfim... Esse é trabalho prévio que quando, finalmente, estão reunidas as condições e quando estão a decorrer os seminários na E.S.E. e, então os alunos começam a ir sempre comigo! Eu digo sempre comigo no trabalho inicial porque depois eu deixo de ir e passam eles a ficar só com os professores cooperantes. E, portanto, vamos à escola e aí eles começam, então, junto do cooperante, junto da comunidade escolar, em geral, e até também junto da comunidade educativa... Começam a recolher informação que lhes permita, por um lado, conhecer globalmente o contexto em que vão intervir e os múltiplos aspectos e... Numa fase posterior, também, através de intervenções mais ou menos pontuais e através da observação do professor cooperante em sala, portanto, a partir de certa altura eles passam a ficar o dia todo dentro da sala de aula com o cooperante e acompanham o cooperante em todas as fases do seu trabalho e procuram conhecer o melhor possível... Como é que o professor planifica, como é que o professor avalia, em que áreas é que dá mais relevância, que características... Porque muitas vezes não é possível, digamos, caracterizar mais formalmente, digamos assim, o modelo pedagógico do professor... Quais são, digamos, os tópicos principais da intervenção do professor, como é que ele, enfim, como é que se estabelece a organização social na sala de aula, como é que ele

gere as actividades, como é que gere os espaços, os tempos, o conhecimento que é adquirido e sistematizado nesse período de observação, devidamente, acompanhado por nós... Os alunos estão sempre a regressar sempre aqui... E nos seminários, que entretanto vão decorrendo, servem sempre para irem organizando essa informação, para irem reflectindo sobre ela, para ir trabalhando essa informação. E numa terceira fase, os alunos já depois de conhecerem bem a prática do professor e, já depois de, também a partir das suas observações e, a partir de intervenções pontuais, e em parceria com o cooperante, de terem feito uma avaliação diagnóstica rigorosa dos alunos então, partem para a elaboração do projecto de intervenção. Concluída digamos, esta primeira fase, no caso dos últimos anos pode durar dois a três meses então, finalmente, os alunos vão para os estágios... Para os locais de estágios... Para as escolas cooperantes, para as salas de aulas dos professores cooperantes e vão, os ser os outros professores da turma, implementar, esse projecto. Normalmente, dura entre três a quatro meses. No caso dos últimos anos, nos anos anteriores pode demorar até um a dois meses. Normalmente é isso...

A - No caso do projecto de intervenção eles vão para o terreno... Tem por hábito ir aos locais de estágio... Vai verificar como é que as coisas estão...reúne-se com os seus parceiros pedagógicos da entidade... Não há qualquer tipo de contacto?

B4 - Há muito contacto... Sempre... Portanto...Nós fazemos... Portanto... Depende das fases em que nós estamos... Nesta primeira fase, a que nós chamamos de observação, os alunos têm... Em que os alunos têm a observação e a construção do projecto de intervenção, em que o objectivo principal é o de que eles conheçam bem o contexto de intervenção e que cheguem à concepção e elaboração do projecto de intervenção e... Digamos, o projecto de intervenção é um documento muito próximo do projecto curricular de turma. Portanto, eles partem do projecto curricular do professor mas, o seu projecto de intervenção, que é digamos o documento orientador da sua acção numa segunda fase, é muito próximo de um projecto curricular de turma. Na maioria das vezes é até, um documento muito mais profundo, estruturado e fundamentado do que os projectos curriculares de turma dos professores cooperantes, de tal modo que, muitas vezes, os professores depois... Normalmente o projecto fica pronto por volta do Natal... e depois a intervenção é feita entre Janeiro e Abril normalmente... Muitos professores... A maioria dos professores cooperantes quando chega ao Natal até pega no projecto de intervenção e, muitas vezes, reestruturam o seu próprio projecto curricular de turma a partir do projecto de intervenção dos estagiários que é, como digo,

na maior parte das vezes muito mais profundo e fundamentado... e talvez, em alguns casos, melhor estruturado. E depois... Ahhh... E nesta primeira fase, digamos que a minha proximidade à escola cooperante é um bocadinho menor. Vou lá com alguma regularidade mas não com a mesma regularidade com que vou na segunda fase. Aqui porquê? Porque todo o trabalho com os alunos... Portanto com os alunos eu estou, permanentemente, aqui nos seminários...temos dois, três dias de seminários aqui na E.S.E. e, portanto, eu estou permanentemente com eles e, com os professores cooperantes há um trabalho intenso, feito previamente, e eu vou lá depois mais pontualmente. E fazemos, pontualmente, nesta primeira fase, seminários em que nos juntamos todos e vamos fazendo pontos de situação, vamos reflectindo, vamos avançando, vamos discutindo questões... Muitas vezes até são seminários temáticos para discutir questões muito concretas, por exemplo, a questão da avaliação, a questão... às vezes até questões de organização da sala de aula, etc., etc... Na segunda fase, então aí, a minha presença é permanente...por isso é que eu não posso ter... não lecciono mais disciplinas nenhuma porque é muito, muito intenso... Eu estou permanentemente nas escolas...Se tenho alunos... tento não ter nunca mais de duas, três escolas... os alunos distribuídos por duas, três escolas... já cheguei a tê-los todos numa só escola mas, é raro conseguirmos isso...porque é preciso termos bastante professores cooperantes...e professores que se disponibilizem para ser cooperantes e que correspondam a um determinado perfil. Também daqui a pouco podemos, eventualmente, falar sobre isso, se entender necessário... Mas aí estou sempre nas escolas. Todos os dias estou nas escolas! Pode haver um dia em que eu não vou a esta mas, de certeza que vou lá no dia seguinte. Porque ando sempre! E todas as semanas... E todas as semanas, eu faço seminários tutoriais nas escolas em que reuno, em cada escola... Portanto, em cada escola, quando eles estão todos numa escola... Aconteceu-me num ano... Fazíamos todas as semanas e todos estavam, eram quase assembleias porque eram muitos professores cooperantes e estavam todas as semanas os alunos da turma... mas, normalmente, o que eu faço é ir todas as semanas a todas as escolas. E portanto, indo todas as semanas as todas as escolas, no 4.ºano, normalmente, nós reunimo-nos. Se estiverem lá três grupos são, em princípio, seis alunos com dois professores cooperantes e então juntamo-nos. Nesses seminários o que nós fazemos é uma avaliação do trabalho que decorreu até ali, normalmente é o trabalho da última semana, excepcionalmente, pode acontecer que os seminários se façam quinzenalmente, por alguma razão... Portanto é o trabalho dos últimos quinze dias.... Mas normalmente

são semanais e perspectivamos o trabalho seguinte. Claro que o trabalho já está, digamos, planificado, agendado a médio prazo e isso já foi previsto no projecto de intervenção mas, vamos sempre aferindo, não é... E estes seminários servem também, para que, de uma maneira mais formal, se proceder à planificação da semana seguinte tanto ao nível de agenda como ao nível de planificação diária.

A - Tem noção de mais ou menos quanto tempo é que dedica às actividades tutoriais nesta actividade de tutor?

B4 - Semanalmente? Não sei! Não sei... Porque realmente só os professores da equipa de tutoria, porque mesmo os nossos colegas da E.S.E. não fazem ideia e nós vemos isso nos conselhos científicos e nos conselhos pedagógicos... As pessoas não têm noção de que um tutor de que se dedique efectivamente aos alunos... Não estamos a falar de pequenas tutorias nem destes professores, e alguns há muito dedicados que fazem parte da tutoria...da equipa... mas que dão as suas aulas e que têm, por exemplo, sessenta horas por anos para, por ano, para isto. E então por semana vão observar um aluno, ou dois alunos e vão lá estar um bocadinho com os alunos. Agora, os coordenadores das equipas de tutoria... É um trabalho de tal maneira exaustivo que nós não fazemos mais nada além da preparação e do acompanhamento e portanto, nós estamos sempre com eles. Eu estou com os alunos de 2.^a a 6.^a ...Às vezes as pessoas pensam que é exagero! Mas é... Eu estou com eles de 2.^a a 6.^a de manhã cedo, e eu moro fora de Lisboa e apanho trânsito, aquela coisa toda...De manhã cedo e é até ser preciso! Até final do dia!... Há dias que é até às seis, às sete! Há dias que regresso aqui à E.S.E. para fazer acompanhamentos só de grupo a grupo, às vezes sucede alguma questão só com um aluno e, ao fim-de-semana. Porque repare... Enfim é esta a melhor forma que eu encontrei, e quando as pessoas trabalham comigo em equipa têm aderido....Normalmente nós temos esses seminários semanais e, por exemplo, à 4.^a ou 5.^afeira, nunca deixo para 6.^a... É sempre à 4.^a ou à 5.^afeira para preparar a semana seguinte. Nunca deixo para sexta porque, aquilo que nós combinamos ali à 4.^afeira, no seminário de uma maneira mais formal com os professores cooperantes, ainda há possibilidade de ser alinhavado com mais pormenor ou mais limado ainda na 6.^afeira porque eles ainda estão a trabalhar na 6.^afeira. Porque na 6.^afeira à noite... Portanto já estamos no fim-de-semana... Eles mandam-me, por e-mail, cada grupo a sua agenda da semana seguinte. E é a partir do conjunto das agendas que entre a 6.^afeira à noite e o sábado de manhã que eu organizo o meu trabalho da semana seguinte... E eu tenho por hábito...Nem todos os meus colegas têm, mas eu tenho... Penso que isso também, por

um lado, atenua a tensão dos estagiários e permite-lhes estar mais à vontade, etc... Eu tenho por hábito mandar-lhes logo, em princípio no sábado para o mail, o meu plano todo da semana seguinte e dizer: "Olha eu das tantas às tantas, neste dia tenciono estar nesta escola porque me interessa ver a vossa aula aqui..."...Ou seja, eles têm de me mandar as agendas porque o meu trabalho, a minha acção tutorial, não se faz de lá para cá mas, faz-se de cá para lá. Eu também sei que há alguns colegas meus que fazem isso... Eu não faço nunca, e de todo, eu dizer a um aluno: "Olha eu só posso ver-te dia porque já pus aqui outras coisas. Portanto neste dia..." Pode ser um dia, em que habitualmente as crianças com as quais eles trabalham estão habituadas, de acordo com as suas rotinas, e isso é muito estruturante, a ter por exemplo expressão musical e o professor diz "olha aí tens de fazer uma hora de matemática porque eu só posso ir...quero ver-te a trabalhar matemática e só posso ir aí!" E eles alteram a agenda toda...Eu nunca faço isso! Por isso é que às vezes eu fico com uma agenda... acabo por ir e acabo por ficar o dia todo nas escolas porque quero ver mesmo o aluno nesta actividade que ele vai fazer nesta aqui e naquela que vai fazer ali... Ou seja, eu organizo a minha agenda em função das agendas deles... E às vezes quero ver este aluno que faz das oito às nove mas também quero ver aquele que faz aquilo das três às quatro ou das cinco às seis... Ou seja, isto faz com que eu permaneça sempre nas escolas porque se organizar uma agenda muito direitinha depois não me permite observar aquilo que eu penso que deve ser observado. Portanto, os alunos mandam-me as agendas, eu organizo o meu calendário para a semana seguinte, a minha agenda a partir das agendas deles, comunico-lhes e digo: "Tenciono ver isto ou aquilo..." Não no sentido de se prepararem excepcionalmente para eu ver, porque a minha abertura com os alunos é muito grande nesse sentido! Eu quero que quando eu estou presente ...É claro que eu sinto uma maior tensão, porque eles têm noção de que estão a ser avaliados, é mais um aluno em sala de aula, muitas vezes o comportamento dos alunos até se altera ligeiramente, sobretudo no início, embora, enfim, as crianças se vão adaptando e até ignoram. Mas, aquilo que eu procuro é que eles sejam o mais autênticos sempre, sempre... Digo-lhes sempre, sempre, mesmo quando eu não estou e considerem a minha presença normal quando eu apareço. E portanto comunico-lhes quando é que vou para eles estarem completamente à vontade sem tensão porque qualquer momento é bom para eu observar. Eu parto sempre deste princípio. Qualquer momento é bom... Eles às vezes quando ainda não me conhecem bem dizem: " Ah mas é que... Não venha nessa hora que eu vou fazer uma coisa que é muito simples. Venha antes no dia seguinte ou na hora seguinte que eu vou fazer um

trabalho bem preparado.” Em princípio todo o trabalho deve ser bem preparado, deve ser bem pensado e aquilo que eu quero ver nos estagiários não são só os chamados floreados com materiais muito bonitos, com estratégias ou actividades muito pomposas, mas quero ver professores autênticos. Professores que dominam os conteúdos, que têm uma boa relação com os alunos, que conseguem chegar aos alunos...com quem os alunos aprendam, que consigam criar boas dinâmicas na sala de aula... mas autênticas... Ou seja, sem grandes fingimentos pontuais só para mostrar que naquele momento foram bons.

A - Quais é que considera que são os maiores benefícios que tem a acção tutorial para si?

B4 - Os maiores benefícios para o tutor ou para o tutorando?

A - Para si enquanto tutor mas também para o tutorando...

B4 - Para os alunos e para o tutor... Para os alunos penso que é sentirem que têm um acompanhamento próximo... E alguém que com outra perspectiva, e um outro olhar, um olhar que é de fora, sendo de dentro, porque acompanha e conhece o aluno... mas que apesar de tudo não está sempre... que vai mais pontualmente e, portanto, apesar de tudo tem um olhar mais distanciado. É ter a segurança de saber que esse olhar surge e que acompanha e dá pistas... ajuda a reflectir... porque eu por acaso não referi isto e julgo que é importante... Sempre após cada observação e as minhas observações começam sempre... e sou muito rigoroso nisso... Começam sempre quando aluno entra... Nunca entro a meio de uma aula... Eu entro sempre com o estagiário professor na sala de aula e saio sempre com ele para não interromper a dinâmica da aula. E após cada observação da minha parte, depois das crianças saírem, juntamo-nos sempre, o tempo que tivermos disponível... se for, por exemplo, ao final da tarde ou antes da hora de almoço pode ser meia hora, três quartos de hora... Se for ao final do dia... Às vezes mais tempo. Eu com os estagiários e com os professores cooperantes, sempre este conjunto, nunca reúno com eles sem estarem os professores cooperantes, para reflectirmos sobre aquilo que acabou de ser feito e observado por mim. E é aí que todos intervêm. Em primeiro lugar aquele que acabou de dar a aula, depois o seu colega... Porque como lhe digo eles estão em grupos, depois do colega faz uma avaliação também, o professor cooperante e eu também faço sempre e, depois, discutimos. E isto é muito formador para todos nós! E este é um dos benefícios... mas voltando à sua questão dos benefícios também para nós tutores... Eu nunca tive a expectativa de vir a ser um ...de vir a ter, digamos, este...que as tutorias viessem a ter o peso que têm ou

que têm tido no horário. E se me perguntar e eu respondo-lhe com franqueza que prefiro não ser tutor coordenador.

A - Acha, então que isso é uma das dificuldades...

B4 - Porque é uma carga... ou porque se despence muito tempo com aspectos administrativos, burocráticos e de organização. Agora, acho que é imprescindível que todos nós, os professores, e infelizmente ainda nem todos são... Todos nós os professores, que temos responsabilidade de docência em unidade, em cadeiras, em disciplinas, em unidades curriculares sejam elas de docência prática, teórico-prática ou teórica aqui na E.S.E.... é imprescindível que façamos ou que participemos neste trabalho tutorial, porque ele dá-nos um retorno muito evidente, um retorno do trabalho que, também nós estamos aqui a fazer como professores.

A - O maior benefício está sobretudo nessa construção resultante da vista dos tutorados no terreno e depois da reconstrução que o próprio tutor faz...

B4 - Exactamente! Da reconstrução que o próprio tutor faz e...Digamos, do retorno... do benefício que isso reverte para a forma como ele reestrutura, como ele reorganiza o seu conhecimento... a forma como organiza os seus cursos, as suas aulas... E como depois devolve isso aos alunos. Eu penso que há de facto aqui este benefício duplo...

A - Quais é que considera que são as maiores dificuldades.... Enquanto tutor quais é que são as maiores dificuldades que encontra e que considera que existem na acção tutorial... que tipo de dificuldades são essas, se é que elas existem...

B4 - Existem... Existem algumas dificuldades... E uma das dificuldades maiores é: gerir com algum equilíbrio o número elevado de alunos com uma tão diversa gama de sensibilidades, de maneiras de estar, de projectos, de percursos académicos, de vida até...muitas vezes... Portanto gerir este equilíbrio é muito difícil porque se fossem menos os tutorandos talvez esse trabalho se conseguisse com mais equilíbrio, penso eu... Desta maneira existe, de facto, um grande, grande, grande esforço. É sobretudo isso! E depois gerir estas sensibilidades...Com a acção tutorial... Penso que é bastante difícil... E estar disponível, penso que isso também é difícil... Estar disponível para mentalmente aceitar aquela perspectiva... Há um treino que se faz e quanto mais experiência, penso que melhor se vai conseguindo isso... Mas é preciso estar muito disponível para aceitar os pontos de vista... e para discutir esse pontos de vista. Por exemplo, quando nós fazemos uma reflexão ou um seminário em que estão muitos alunos, sobretudo quando ainda a quente reflectimos sobre uma intervenção que acabou de ser feita, eu penso que o importante é ajudar o aluno, aquele tutorando, que acabou

de fazer o seu trabalho, ajudando-o a descobrir os pontos fortes e os pontos mais frágeis da sua intervenção, dando, contudo, espaço para que ele também possa chegar a essa reflexão sem nós o melindramos, sem nós dizermos à cabeça que aquilo não funcionou bem, ou foi mau, percebe... ou seja, darmos pistas para ele chegar a conclusões, para ele também conseguir auto-avaliar-se, para ele conseguir também ouvir a opinião dos outros. E gerir isto às vezes é muito, muito difícil... Não só para que ele aceite... porque às vezes aquilo que há a dizer não é tão simpático como nós gostaríamos e, portanto... mesmo dando margem para que ele faça a sua reflexão, há aspectos sobre os quais é preciso reflectir mas ter ali o equilíbrio com... sobretudo com aqueles que também participam nessas reuniões e que querem logo chegar de uma maneira mais pragmática aos factos e àquilo que não vale a pena repetir, que não é preciso fazer, tem que se passar por cima, etc. De uma maneira desconstrutiva... E gerir estas sensibilidades penso que também é uma tarefa...

A - Com certeza que ao longo desta função de tutor tem tido algumas dificuldades Como é que as tem resolvido?

B4 - Por um lado, reflectindo, pensando... havia muitas ideias, certamente, feitas ou mais ou menos construídas ou elaboradas na minha cabeça que ao longo dos anos têm vindo a alterar-se, a modificar-se... a aprofundar-se fruto dessa reflexão que acabo por fazer, essencialmente, com os meus colegas... reflectindo muito, e trabalhando muito com os meus colegas e também com os alunos... Esse trabalho de reflexão com os alunos, de abertura aos alunos, à crítica dos alunos também acho que tem sido um contributo muito importante.

A - Como antevê o futuro desta função de tutor?

B4 - Há aqui duas questões, relativamente a isto, que são, talvez, um bocadinho distintas. Um por um lado, vejo que a função tutorial e até fugindo da forma como ela tem sido feita... porque nós temos estado aqui a falar da função, da acção tutorial sobretudo nos termos que aqui na E.S.E. tem sido feita... que tem sido, sobretudo, na área das intervenções educativas, vulgo estágios. Mas no espírito de Bolonha, a tutoria não é só isto! ...é mais do que isto...e até, talvez, outra coisa... E portanto, eu penso que nessa perspectiva nós professores vamos ter que reflectir bastante, como já o estamos a fazer, sobre a forma como interagimos com os alunos, como planificamos com os alunos, como lidamos... como gerimos a informação, o currículo, o espaço de aula, na perspectiva de conseguirmos fazer um trabalho muito mais acompanhado, muito mais próximo do aluno, de o entender melhor...de correspondermos mais àquilo que são os

seus projectos próprios... isto por um lado, em relação à acção tutorial vista nessa perspectiva...penso que temos que reflectir muito e temos um caminho muito grande a fazer... com muito anos, digamos, na mesma senda, mas temos de reflectir muito no sentido conseguirmos, efectivamente, de desempenhar o melhor possível esse trabalho tutorial que não se confina aos estágios, às intervenções educativas... No que diz respeito, concretamente, às intervenções educativas, aos estágios aqui na E.S.E. eu julgo que eles também têm necessariamente de mudar... e têm que mudar talvez porque o professo... o professor na minha perspectiva, o professor-tutor na minha perspectiva aqui na E.S.E. com este peso formal do orientador, tem muito grande, como um acompanhante, mas que tem um peso muito grande em todas as fases designadamente na avaliação, na classificação, etc... eu penso que esta figura vista desta maneira tenderá, talvez, a esbater-se. E penso que, talvez, no futuro, nestas modalidades de intervenção talvez sejam os professores cooperantes que devidamente preparados venham a assumir no terreno, de uma forma mais concreta, e enquanto parceiros próximos da acção pedagógica esse papel de tutores. Ou pelo menos esse papel mais preponderante de tutoria. Será sempre necessário, eventualmente, o trabalho de alguém que aqui na E.S.E. coordena, que une as pontas...mas eu penso que a centralidade desta acção tutorial tende, julgo eu, a transferir-se para os professores cooperantes e, para isso, penso que é preciso um investimento muito grande na formação dos professores cooperantes...designadamente ao nível da supervisão pedagógica, por exemplo.

A - Se tivesse que fazer sugestões de melhoria neste modelo de acção tutorial aqui na instituição quais é que seriam?

B4 - Por um lado... não é fácil, não é... assim de repente... não é que não tenha produzido já vária informação sobre isto... os tais relatórios... Agora de repente estava a tentar pensar em dois ou três aspectos mais centrais... Penso que, por um lado, um aspecto bastante relevante era transferir a centralidade da tutoria para o professor cooperante, devidamente preparado... e reservar para os professores aqui da E.S.E. que têm... ia dizer perfil mas retiro... porque isso pode não ser verdade... E reservar para os professores da E.S.E. um trabalho de retaguarda, mais de retaguarda, no acompanhamento a essa prática pedagógica. E quando digo retaguarda digo de...que já existe... já é uma das funções das equipa de tutoria que, depois, vão para além disso. Uma retaguarda, sobretudo do ponto de vista científico e metodológico para ajudar os alunos a reflectirem de um modo mais distanciado sobre os aspectos de carácter mais científico e também, de carácter metodológico, como digo... e didáctico... Penso que

seria uma melhoria muito grande... que essas equipas se constituíssem...elas já existem mas...até para outros cursos aqui ainda não existem... porque elas têm sido uma realidade, sobretudo, para os cursos de Educação de Infância e para o 1.º ciclo. E portanto que funcionassem como uma efectiva retaguarda nessa perspectiva e que a centralidade da acção tutorial fosse transferida para os contextos em que os alunos intervêm, designadamente para os professores cooperantes. Penso que isso seria talvez o aspecto principal ...

A - Bem chegámos ao final da nossa entrevista. Gostava de lhe perguntar se havia algum aspecto que se fosse recordando ao longo da entrevista e que não tivesse referido, na altura, e que quisesse acrescentar sobre a acção tutorial, sobre a figura do tutor...

B4 - Acho que não... é capaz de haver algum aspecto... quanto à acção do tutor concretamente... não sei... Agora quando for para casa vou pensar que tinha tanta coisa para dizer e no momento não me lembrei e depois mando-lhe um e-mail à pressa a acrescentar informação... Acho que não! Peço desculpa.

A - Carece-me agradecer a sua atenção e a sua disponibilidade e depois dar-lhe-ei o feedback da mesma, da entrevista que aqui fizemos.

