

**MARIA DA NAZARÉ MESQUITA MARTINS DOS  
SANTOS BAPTISTA**

**A TUTORIA EM CONTEXTO ESCOLAR**  
**A influência das tutorias na prevenção de trajetórias  
desviantes**

Orientadora: Luísa Gentil Carrilho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**  
**2011**

**MARIA DA NAZARÉ MESQUITA MARTINS DOS  
SANTOS BAPTISTA**

**A TUTORIA EM CONTEXTO ESCOLAR**  
**A influência das tutorias na prevenção de trajetórias  
desviantes**

Tese de doutoramento apresentada para a  
obtenção do Grau de Doutor em Educação, no  
Curso de Doutorado em Educação, conferido  
pela Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Doutora Luísa Gentil Carrilho

Coorientador: Prof. Doutor António Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2011**

Caminhante, é o teu rasto  
O caminho, e nada mais;  
Caminhante, não há caminho  
O caminho faz-se caminhando

António Machado, Provérbios y Cantares

## **Agradecimentos**

Elaborar uma tese é uma viagem que se faz, trilhando um caminho, com constantes demoras, vivendo e ultrapassando todas as peripécias, permitindo finalmente chegar a parte alguma.

Neste contexto, expresso o meu sincero agradecimento a todos os que, de diferentes formas, contribuíram para esta viagem:

À Professora Doutora Luísa Gentil Carrilho, minha professora e orientadora, pelo apoio científico, o incentivo, a motivação, o rigor, o interesse e a disponibilidade sempre demonstrada em cada uma das etapas deste trabalho. A sua postura como Mulher, Investigadora e Pedagoga são exemplares, fazendo com que a amizade, o respeito e admiração tivessem acontecido.

Ao Professor Doutor António Teodoro, meu professor, co-orientador e coordenador deste Doutoramento, pelo seu incentivo e apoio.

A todos os diretores e professores das Escolas onde desenvolvemos a nossa pesquisa.

À Universidad Internacional de Catalunya, na pessoa da Bibliotecária que me permitiu livre acesso aos serviços da Biblioteca, facultando-me diversos textos fundamentais ao desenvolvimento do enquadramento teórico.

À Professora Doutora Gisélia Felício e à Biblioteca da Universidade Lusófona pela disponibilidade e apoio.

A todos os colegas e amigos, pelo estímulo e amizade.

Ao meu irmão, pela sua disponibilidade, inestimável contributo e prontidão para ajudar em qualquer momento.

Aos meus familiares, cujo apoio direto e afetivo foi fundamental e essencial para a realização deste trabalho.

Bem-hajam.

## Resumo

Avaliámos o contributo da implementação das tutorias na prevenção de trajetórias desviantes numa população do 3º ciclo do Ensino Básico em Escolas integradas no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Esta dissertação é constituída por duas partes. A primeira diz respeito ao enquadramento legal e teórico da problemática em estudo e a segunda apresenta o trabalho empírico.

No quadro teórico, apresentamos uma abordagem concetual à temática da tutoria e das trajetórias desviantes, recorrendo a diversos autores no sentido de explicar a importância que a mesma pode ter na prevenção deste tipo de comportamentos em contexto escolar. Apontámos os fatores de risco e de proteção e abordamos a organização escolar e as suas dinâmicas, elencando alguns comportamentos problemáticos ocorridos com maior sistematicidade e que podem ser minimizados com a intervenção tutorial.

No estudo empírico desenvolvido que integra um estudo qualitativo e outro quantitativo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos.

Relativamente ao estudo qualitativo, foram efetuadas, entrevistas semi-estruturadas, no sentido de analisar a perceção dos professores face às conceções da tutoria.

No estudo quantitativo, avaliamos a perceção dos professores sobre os níveis de Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos alunos da amostra selecionada, utilizando uma Escala de Agressividade. Este estudo foi desenvolvido no início e no final do ano letivo, no sentido de perceber as alterações que os professores percecionaram no comportamento e resultados dos alunos. Focalizamos os alunos que beneficiaram de tutoria e um grupo aleatório que não beneficiou desta valência ao longo do ano e tentámos perceber se a sua implementação teve algum impacto.

Nas conclusões, refletimos sobre a importância da implementação das tutorias e sobre a sua operacionalização, sublinhando a necessidade que a formação docente pode aportar às boas práticas, bem como o reconhecimento da tutoria, enquanto valência de acompanhamento e orientação.

**Palavras-Chave:** Tutoria; Prevenção de Trajetórias Desviantes; Professores; Escola; Alunos.

## **Abstract**

The main goal of this investigation was to understand the contribution and the importance of tutoring in the prevention of deviant behaviours and trajectories.

We want to know if the existence of tutors in school context as well as the strategies and measures they use, help to preclude certain problems from occurring.

The first part of this study is related to the identification of the problem, to the theoretical frame, which is related not only to different perspectives of school tutoring in Portugal and in many other countries, but also to deviant trajectories and behaviours as well as risk and protective factors. As we focused the investigation in the school context, the theoretical frame is also about its dynamics and about the different ways deviance can occur at school, such as indiscipline, aggression and incivilities and how the tutor can play an important role in helping to prevent these behaviours.

In the second part, we describe the techniques we used to develop the research, a qualitative and a quantitative approach, which was developed at the beginning and at the end of the school year. In the qualitative approach, the interview was used and in the quantitative one, the teachers and the tutors rate the students' problem behaviours and competencies, using the Child Behavior Checklist by Achenbach and Craig. The students, who had been attending a tutoring programme during the year, were signaled to check if some changes in their behaviour at school had occurred.

After carrying out statistical analyses, the results suggest that the tutors and the other school partners should improve their performance, by creating new ways of working to help students to overcome the challenging problems which have widely been identified. The tutors cannot work by themselves. The whole school as well as parents have to be on a compatible course.

This task also requires continuous learning on the part of all the professionals, involved in this process of orientation.

**Key-Words:** Prevention of Deviant Behaviour and Trajectories; Tutorial Guidance; Teachers; School; Students.

## **Abreviaturas e Símbolos**

APA = American Psychological Association

cit. por = citado por

cf. = conforme

ed. = edição

Ed. = editora

et al. = et alia

nº = número

p. = página

pp. = páginas

vol. = volume

Org. = organizado

Coord = coordenado

In = em

G.T. = Grupo de Trabalho

ACND = Áreas Curriculares não Disciplinares

CEDEFOP = Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional



P.A.T. = Plano de Ação Tutorial

OMS = Organização Mundial de Saúde

WHO = World Health Organization

N.E.E. = Necessidades Educativas Especiais

L. B. S. E. = Lei de Bases do Sistema Educativo

IGE = Inspeção-Geral da Educação

TEIP = Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Índice

	Página
Índice de Quadros	15
1. Introdução	18
<b>Parte I – Fundamentação Teórica</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 1 – A tutoria</b>	<b>29</b>
1.1. Introdução	30
1.2. Contributos históricos do método tutorial	31
1.3. Quadro legal das tutorias - Um olhar pelos normativos	38
1.4. Panorâmica da implementação e importância das tutorias em contexto internacional e nacional	43
1.4.1. Reino Unido	44
1.4.2. Dinamarca	45
1.4.3. Estados Unidos da América	46
1.4.4. Espanha	50
1.4.5. Portugal	51
1.4.5.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	53
1.4.5.2. As tutorias numa escola privada portuguesa	55
1.5. A tutoria e o professor tutor	56
1.5.1. Uma visão diferente da educação	56
1.5.2. O conceito de Orientação Educativa	62
1.5.3. A ação tutorial	68
1.5.4. O perfil do professor tutor	72
1.5.5. Desempenho funcional do tutor	74
1.5.5.1. A intervenção na diversidade	77
1.5.5.2. A intervenção individual, grupal e familiar	79
1.5.5.3. O Plano de Ação Tutorial (PAT)	83

	<b>Página</b>
<b>Capítulo 2 – Comportamentos e trajetórias desviantes</b>	<b>86</b>
2.1. Introdução	87
2.2. Características e classificação dos comportamentos e trajetórias desviantes	98
2.3. Crianças e adolescentes em risco e fatores facilitadores e protetores	106
2.3.1. Fatores de risco	107
2.3.1.1. Fatores individuais	107
2.3.1.2. Fatores familiares	110
2.3.1.3. Fatores relativos ao grupo de pares	114
2.3.1.4. Fatores relativos ao contexto escolar	117
2.3.1.5. Fatores relativos à comunidade	123
2.3.2. Fatores de proteção	130
 <b>Capítulo 3 – A tutoria no contexto da prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes</b>	 <b>136</b>
3.1. Introdução	137
3.2. A escola como organização	137
3.3. A importância do currículo	144
3.4. A agressividade, a violência e a indisciplina em contexto escolar	151
3.4.1. Medidas preventivas em contexto escolar	166
3.5. Formação de professores	168
3.6. A tutoria na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes	177
3.6.1. O tutor e o adolescente	181
3.6.2. A importância da ação do tutor	189
 <b>Parte II – Estudo Empírico</b>	 <b>194</b>
 <b>Capítulo 4 – Metodologia</b>	 <b>195</b>
4.1. Plano de investigação	196

	<b>Página</b>
4.1.1. Complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos	197
4.2. Estudo Qualitativo	199
4.2.1. Objetivos	199
4.2.2. Amostra	200
4.2.3. Contexto de estudo. A região de Lisboa e Vale do Tejo	203
4.2.3.1. Caraterização das escolas em estudo	205
4.2.3.1.1. Escola Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica.	205
4.2.3.1.2. Escola E.B. 2.3. Apelação	208
4.2.3.1.3. Escola E.B. 2.3. Almada Negreiros	209
4.2.3.1.4. Escola E.B. 2.3. Visconde de Juromenha	210
4.2.3.1.5. Escola E.B. 2.3. Bartolomeu Dias	212
4.2.3.1.6. Escola E.B. 2.3. Fernando Pessoa	213
4.2.3.1.7. Escola E.B. 2.3. Pedro de Santarém	214
4.2.4. Instrumentos	216
4.2.4.1. Inquéritos	216
4.2.4.1.1. Entrevistas	216
4.2.5. Procedimentos	218
4.3. Estudo Quantitativo	224
4.3.1. Objetivos	224
4.3.2. Contexto de Estudo	224
4.3.3. Amostra	224
4.3.4. Instrumentos	226
4.3.4.1. Escala de Agressividade - Child Behavior Checklist de Craig Edelbrock e Thomas Achenback	226
4.3.5. Procedimentos	228
<b>Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados</b>	<b>230</b>
5.1. Estudo Qualitativo	231
5.1.1. Introdução	231

	<b>Página</b>
5.1.2. Apresentação dos dados referentes a todas as escolas em estudo	232
5.1.2.1. Análise de conteúdo das entrevistas	232
5.1.3. Análise das frequências relativas a todas as escolas em estudo	257
5.1.3.1. Dimensionalidade do conceito de tutoria	257
5.1.4. Estatística Inferencial	264
5.1.4.1. Categorias encontradas em função do género	264
5.1.4.2. Categorias encontradas em função das habilitações literárias	268
5.1.4.3. Categorias encontradas em função da situação profissional	271
5.1.4.4. Associação entre o tempo de serviço e tempo de serviço na escola com as categorias encontradas	274
5.1.5. Comentário	275
5.1.6. Representações dos tutores das escolas TEIP estudadas - Análise comparativa	276
5.1.7. Discussão dos resultados qualitativos	284
5.2. Estudo Quantitativo - Apresentação dos resultados quantitativos referentes a todas as escolas em estudo	289
5.2.1. Funcionamento comportamental adaptativo dos alunos das várias escolas nos dois momentos avaliativos	289
5.2.1.1. Grau de conhecimento do aluno	289
5.2.1.2. Afínco com que o aluno trabalha	290
5.2.1.3. Comportamento do aluno na sala de aula	291
5.2.1.4. Aprendizagem do aluno	291
5.2.1.5. Realização das tarefas escolares	292
5.2.2. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos avaliativos	294
5.2.2.1. Apelatividade	294
5.2.2.2. Instabilidade	294

	<b>Página</b>
5.2.2.3. Agressividade	295
5.2.3. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos avaliativos em função do género	297
5.2.3.1. Género masculino	297
5.2.3.2. Género feminino	298
5.2.4. Alunos que beneficiaram de tutoria	300
5.2.4.1. Funcionamento comportamental adaptativo dos alunos com tutoria para os dois momentos avaliativos	300
5.2.4.1.1. Grau de conhecimento do aluno	300
5.2.4.1.2. Afinco com que o aluno trabalha	301
5.2.4.1.3. Comportamento do aluno na sala de aula	301
5.2.4.1.4. Aprendizagem do aluno	302
5.2.4.1.5. Realização das tarefas escolares	303
5.2.5. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria nos dois momentos avaliativos	306
5.2.5.1. Apelatividade	306
5.2.5.2. Instabilidade	306
5.2.5.3. Agressividade	307
5.2.6. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria nos dois momentos avaliativos, em função do género	309
5.2.6.1. Sexo masculino	309
5.2.6.2. Sexo feminino	310
5.2.7. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com e sem tutoria nos dois momentos de avaliação	312
5.2.8. Discussão dos dados	314
Conclusões	323
Bibliografia	327
Legislação	355

## Índice de Quadros

	Página
Quadro 1.1. Orientação Psicopedagógica	63
Quadro 2.1. Estrutura Hierárquica do Comportamento Desviante	100
Quadro 2.2. Fatores de Risco Relativos a Causas Individuais	108
Quadro 2.3. Fatores de Risco Relativos a Causas Familiares	111
Quadro 2.4. Fatores de Risco Relativos ao Contexto Escolar	119
Quadro 2.5. Fatores de Proteção Individuais e Familiares	132
Quadro 2.6. Fatores de Proteção Relativos à Escola e à Influência do Grupo de Pares	133
Quadro 4.1. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Professores Distribuídos por Sexo	201
Quadro 4.2. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores	201
Quadro 4.3. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Papel Desempenhado pelos Professores	202
Quadro 4.4. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores Professores Distribuídos por Habilitações Literárias	202
Quadro 4.5. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Professores Distribuídos por Situação Profissional	202
Quadro 4.6. Categorias da Análise do Conteúdo	223
Quadro 4.7. Caraterísticas Demográficas da Amostra Referente aos Alunos	225
Quadro 4.8. Caraterísticas Demográficas da Amostra Referente aos Alunos com Tutoria	226
Quadro 5.1. Códigos Atribuídos às Escolas e Sujeitos	232
Quadro 5.2. Conceção da Tutoria	258
Quadro 5.3. Utilidade da Tutoria	258
Quadro 5.4. Perfil dos Tutores	259
Quadro 5.5. Metodologias e Estratégias de Tutoria	259
Quadro 5.6. Importância do Papel do Tutor	260
Quadro 5.7. Reconhecimento do Trabalho do Tutor	261

	<b>Página</b>
Quadro 5.8. Condições de Trabalho	261
Quadro 5.9. Formação	262
Quadro 5.10. Avaliação da Tutoria	262
Quadro 5.11. Articulação Escola (Tutor)/Família	263
Quadro 5.12. A Contribuição da Tutoria na Prevenção de Comportamentos Desviantes	264
Quadro 5.13. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função do Sexo	267
Quadro 5.14. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função das Habilitações Literária	270
Quadro 5.15. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função da Situação Profissional	273
Quadro 5.16. Matriz de Correlações entre as Variáveis em Estudo	274
Quadro 5.17. Conceções de Tutoria de Acordo com os Tutores	276
Quadro 5.18. Utilidade da Tutoria de Acordo com os Tutores	277
Quadro 5. 19. Importância do Papel do Tutor de Acordo com os Tutores	279
Quadro 5.20. Reconhecimento do Trabalho do Tutor de Acordo com os Tutores	279
Quadro 5.21. Avaliação da Tutoria de Acordo com os Tutores	282
Quadro 5.22. Perceção dos Professores sobre Comportamentos, Desempenho Escolar e Conhecimento dos Alunos nas Várias Escolas nos dois Momentos de Avaliação	293
Quadro 5.23. Frequências e Percentagens Para a Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos Para os dois Momentos de Avaliação	295
Quadro 5.24. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos nos dois Momentos de Avaliação	297
Quadro 5.25. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Sexo Masculino nos dois Momentos de Avaliação	298



	<b>Página</b>
Quadro 5.26. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Género Feminino nos dois Momentos de Avaliação	299
Quadro 5.27. Perceção dos Professores Sobre os Comportamentos, Desempenho Escolar e Conhecimento dos Alunos nas Várias Escolas nos dois Momentos de Avaliação para Alunos Sinalizados para Tutoria	305
Quadro 5.28. Frequências e Percentagens para a Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos com Tutoria para os dois Momentos de Avaliação	307
Quadro 5.29. Níveis de Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos com Tutoria nos dois Momentos de Avaliação	309
Quadro 5.30. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Sexo Masculino nos dois Momentos de Avaliação	310
Quadro 5.31. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos com Tutoria do Género Feminino nos dois Momentos de Avaliação	312
Quadro 5.32. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos com e sem Tutoria nos dois Momentos de Avaliação	314

## Introdução

O acesso à educação é um direito considerado como natural pela grande maioria dos cidadãos dos países desenvolvidos. É um processo que se prende com a pessoa humana e que se traduz pelo constante relacionamento entre pessoas, focalizando o enriquecimento, a interação cultural e a formação da personalidade que se inicia na família e se estende à escola. A educação “... não é um projeto delimitado no tempo, mas antes um processo intemporal em que todos participamos (...) seja como pais, como professores ou como educadores” (Almeida, J. 2003, p. 15).

A insatisfação face à escola tem vindo a aumentar, decorrente da falta de confiança no sistema educativo. A mediatização, por vezes excessiva, feita pela comunicação social tem vindo a dar visibilidade a um conjunto de realidades com que a escola se confronta. No entanto, os sucessivos debates exibidos pelos *media* demonstram que as opiniões emitidas pelos diferentes setores da sociedade portuguesa sobre educação revelam um desconhecimento da realidade escolar atual. Concordamos que muitos são os cenários que apontam situações que têm de certa forma, trazido desestabilização a todo o sistema. Falamos do prolongamento da escolaridade obrigatória, da manifestação de comportamentos desviantes em contexto escolar e do desenvolvimento de uma outra realidade plena de contrastes e especificidades nomeadamente a multiculturalidade, as desigualdades sociais e as diferentes capacidades evidenciadas pelos alunos.

Todas estas realidades aportam à escola um crescente desconforto que se traduz numa constante atribuição de culpabilização tanto com caráter exógeno como endógeno à instituição.

A sociedade é apontada como responsável pelos males com que a escola se debate, mas também são encontradas causas provenientes de um número ilimitado de problemáticas que se prendem com os atores intervenientes no processo educativo. Os professores são rotulados de incompetentes, absentistas e desinteressados pelo trabalho que desenvolvem. Os pais são acusados por demonstrarem uma falta de interesse na educação dos filhos, delegando a outros, aquilo que lhes é legitimamente consagrado, esperando que a escola possa de alguma forma, preencher o vazio por eles deixado.

Aos alunos, também é muitas vezes pedido que entendam a escola como o único local de formação e aquisição de conhecimentos, descurando todo um manancial

cultural, informativo e formativo fornecido pelos diferentes contextos de pertença. As aprendizagens devem ser adquiridas sem contestação, nivelando os alunos como se todos fossem oriundos de uma grande família com padrões sociais, emocionais e económicos idênticos. No entanto, a realidade é outra, bem diferente que implica uma atitude nova, aberta, reflexiva e dialógica. A escola deverá ser encarada “como um lugar de vida, como espaço de construção de identidade infantil ou juvenil e de cultura de pares e não apenas como um lugar de instrução” (Almeida & Vieira, 2006, p. 83).

No século XVII, Comenius (1657/2006) escrevia no seu livro *Didática Magna*<sup>1</sup>, que a escola devia ser uma oficina de Homens, onde tudo pode ser ensinado a todos, de uma forma gradual, para que o Homem se conheça a si mesmo. Esta formação de carácter universal deve iniciar-se na infância e visa auxiliar o jovem a poder tornar-se um Homem.

O sistema educativo faz parte de uma sociedade em permanente mutação e como tal, não é possível pensar que possa manter-se afastado da realidade social envolvente, ignorando aquilo que se passa à sua volta. As mudanças políticas, económicas, tecnológicas são uma realidade que não pode ser ignorada.

A necessidade de pensar e refletir sobre o ser-no-mundo, que se configura basicamente como um pensar de contemporaneidade, urge ser feita. O processo de globalização implica uma reflexão acerca do mundo e das necessidades atuais, por forma a podermos estar aptos a dar respostas às mudanças.

Assim sendo e face à constante evolução da sociedade e aos desafios por ela impostos, a escola tem de se mostrar reflexiva, recetiva e inovadora para poder acompanhar as transformações societais. Estamos perante uma nova sociedade que se apresenta complexa. É a sociedade da informação, do conhecimento, onde novas realidades ocupam um lugar destacado. Salientamos a globalização, o multiculturalismo e a cidadania, construtos que se associam a uma nova sociedade.

A escola prepara para a integração social, desenvolve a cidadania e previne a anomia<sup>2</sup>, apresentando-se como um espaço onde coabitam a instabilidade, a heterogeneidade e a multiculturalidade. A confrontação com estes novos desafios,

---

<sup>1</sup> Esta obra pode considerar-se o primeiro tratado de pedagogia, de didática e de sociologia escolar, tendo sido traduzida da língua latina e publicada em 1957.

<sup>2</sup> Durkheim nas suas obras *Suicídio* (1897/2004) e *Divisão do Trabalho Social* (1893/1973) refere-se à anomia como a ausência de objetivos e de sentido para a vida.

resultantes das sucessivas ondas imigratórias dos últimos anos favorece a existência de um contexto escolar de encontro entre culturas, religiões e etnias.

Neste sentido, a massificação e a sua consequente complexidade face à heterogeneidade social e cultural dos alunos fornecem-lhe novas realidades, com problemáticas diversas e complicadas, originando, não raras vezes “fenómenos de exclusão social, de guetização ou de xenofobia” (Parisot, 2001, p. 320).

Para enfrentar o futuro com determinação, de acordo com Teodoro (2006), todos sentimos que a escola tem de ser alvo de uma mudança profunda devendo a resposta ser procurada “numa reflexão sobre a escola em si mesma, ou seja, sobre os princípios, as funções, as estruturas e as práticas” (p. 15).

Touraine (2005) refere que é fundamental que a escola não desista de investir em crianças oriundas de famílias imigradas, que reconheça contextos singulares, por vezes complexos e inesperados, no sentido de fomentar a visibilidade das opções das minorias, favorecendo a educação da cultura da diferença. No entanto, ela deve “fazer respeitar a superioridade da cidadania sobre os comunitarismos”. É importante que a escola adote uma visão e conceção integradora, onde a cidadania desempenhe um papel relevante e crucial na educação. Ainda de acordo com o ponto de vista deste autor, a eficácia das escolas advém do papel adotado pelos professores e diretores, que deve ser um papel de “comunicantes” e não unicamente de “ensinantes” (pp. 154-155).

Neste sentido, os princípios orientadores da escola atual são distintos dos referentes à escola do passado. É através de processos de interação social e de relação com o meio em que está inserida, que a escola se vai construindo. Este novo modelo de escola deve tentar responder à complexidade dos desafios a ela colocados por uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mutação, contrariamente ao tipo de escola de que Enguita (2007) nos fala, caracterizada pela uniformização e vista como assimilacionista, isto é, uma fábrica de cidadãos iguais detentores de uma única cultura, onde se inclui a linguagem, as crenças, a identidade, os valores e as normas de comportamento.

Assim sendo, deve recuperar valores, desenvolver uma dimensão pessoal e humana de forma integral, fomentar o espírito de iniciativa, de responsabilidade, de solidariedade, de tolerância, de aceitação do outro com as suas diferenças, salientando que a cultura, qualquer que seja a sua génese, é um fator essencial da identidade dos indivíduos e deve ser respeitada.

A escola tem de conviver com estes dois conceitos distintos, multiculturalidade e interculturalismo, sendo que o primeiro “é uma situação adquirida” e o segundo “uma visão do futuro”. O multicultural é o reconhecimento da existência, do valor e da importância de diferentes culturas, sendo que o intercultural se prende com a compreensão de que os sistemas estão em constante mudança “quer pela sua dinâmica interna – evolução, conflito, quer externa – imitação e competência” (Enguita, 2007, p. 76).

A escola pode ter uma influência fundamental no processo de transformação social, cultural, económico e político, sobretudo se atender à função socializadora que cada vez mais lhe é exigida, tendo em conta a diminuição da participação da família neste processo.

Apesar das diversas funções e finalidades que a escola persegue, parece-nos, então que a função social deve ser vista e sentida como fundamental, visto que os jovens hoje são confrontados com mudanças rápidas e diversas, sendo necessário que ela se apresente dinâmica, ativa, participante e criativa.

As metodologias utilizadas devem privilegiar a utilização da comunicação e da interação, sendo que o aluno deve ser o construtor do seu próprio saber.

A realidade escolar portuguesa, espelho da sociedade, tem vindo a confrontar-se com problemas decorrentes de quadros de perturbação do comportamento<sup>3</sup> sejam, a indisciplina, violência, início de consumos de substâncias legais e ilegais, roubos, apresentando fronteiras bem ténues entre eles. Estas problemáticas conduzem a maior parte das vezes, à saída precoce da escola. Não se encontram circunscritas unicamente às organizações escolares existentes em zonas urbanas, mas começam-se a propagar um pouco por todo o país.

O papel dos comportamentos desviantes na cultura juvenil é um facto que não deve ser ignorado, pois o seu impacto na sociabilidade escolar tende a aumentar e ganhar demasiada notoriedade, afetando o funcionamento da instituição. Carrilho (2000) refere que a problemática da delinquência na adolescência reside na família, na escola e na sociedade sendo necessário que conjuntamente, todos possam dar aos jovens condições para que consigam de forma autónoma e adequada, enfrentar as dificuldades.

---

<sup>3</sup> “...padrão de comportamento persistente e repetitivo em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade do sujeito” (DSM-IV-TR, 2002, p. 94).

O desenvolvimento de comportamentos desviantes na adolescência resulta de um conjunto de fatores, que transportam histórias de vida complexas que dificultam a integração social e a construção de um percurso escolar de sucesso.

É nossa convicção que, na génese destes fenómenos, existe uma dimensão relacional que a escola, para além de controlar, pode ajudar a construir enquanto facilitadora de soluções preventivas que promovam a resistência à sua disseminação, contribuindo para a mudança dos estilos de vida. Ainda que pretendamos delimitar o território de intervenção à escola, pensamos que esta não pode agir sozinha, como se estivesse ao seu alcance produzir soluções para cada uma das mutações sociais que interagem com o sistema escolar.

A existência de consensos e estratégias de intervenção, bem como a reflexão sobre toda a atividade pedagógica, constituirá seguramente um contributo para a construção da escola que ambicionamos.

Nas escolas portuguesas, o recurso a práticas preventivas como forma de poder responder a este *status quo* não é feito com um caráter de continuidade. Na generalidade, estas intervenções são levadas a cabo numa perspetiva pontual, precária e descontextualizada não havendo continuidade nem interdisciplinaridade.

O Estado Português, com o objetivo de modernizar a escola e de restabelecer o seu equilíbrio, tem avançado com inúmeras intenções de reforma que não se têm concretizado na prática seja por inconsistência das mesmas, seja pela constante mudança governativa que as impede de serem implementadas. Teodoro (2006, p. 57) refere que algumas reformas educativas que se sucedem no tempo “parecem gerar mais e maiores sinais de crise e mal-estar”.

Com a publicação do Decreto-Lei 10/99 de 21 de julho, configura-se a figura do professor tutor, a quem são atribuídas competências que se prendem com o desenvolvimento de medidas de apoio à socialização, à orientação e ao aconselhamento de alunos, ou grupos de alunos ao longo do seu percurso escolar. Todas as atividades a desenvolver devem ser feitas de forma articulada com a família e outras valências comunitárias que estejam a trabalhar em parceria com a escola.

No seu seguimento, outros postulados têm vindo a ser emitidos, apontando para a importância que as escolas devem atribuir à designação de professores tutores com funções específicas de acompanhamento e de orientação do processo educativo de

alunos ou grupo de alunos, por forma a dar resposta às necessidades identificadas em cada escola.

O professor tutor deverá ser o facilitador do processo de desenvolvimento moral e pessoal do jovem, para além de todas as outras atribuições inerentes à orientação pedagógica. Assim sendo, o funcionamento de tutorias em diferentes escolas apresenta-se como uma tentativa de encontrar soluções para lidar com manifestações de comportamentos e trajetórias desviantes em contexto escolar.

É nossa convicção que o mais importante ainda se encontra por fazer, para que todas as escolas, sem exceção, possam trabalhar, implementando esta nova figura na sua organização. Esta situação implicará certamente uma divulgação concreta que terá de passar pela formação dos docentes.

A investigação que aqui se apresenta tem como objetivo estudar a importância que o contributo do professor tutor pode dar na prevenção de trajetórias desviantes.

Embora a escola não gere consensos relativamente ao papel que desempenha na sociedade atual, é indubitavelmente, uma instituição social que assume a formação básica e específica dos indivíduos. Assim, para além de ser um espaço de transmissão de conhecimentos, a escola é um local privilegiado para a socialização e integração dos jovens. No entender de Morel, Boulanger, Hervé e Tonnelet (2001) “Cada vez mais a comunidade escolar é reconhecida como o lugar de aprendizagem coletiva, das relações sociais” (p. 248). Na realidade, existem grandes expectativas relativamente ao papel que o professor desempenha na resolução dos problemas sociais, reconhecendo que as escolas devem ter nos seus quadros, outros profissionais que, para além dos professores, possam responder a estas problemáticas (Teodoro, 2003). Assim sendo, impõe-se que soluções efetivas e concretas que facilitem essa integração e socialização possam prevenir o abandono precoce da escola, devendo ser implementadas com caráter contínuo e abrangente, atendendo a que as taxas de abandono escolar continuam a ser significativamente elevadas em Portugal<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Os últimos dados do Eurostat, compilados pelo Observatório do Emprego até 2008, no estudo Aspetos Estruturais do Mercado de Emprego revelaram que a taxa portuguesa de abandono escolar continua a ser mais do dobro da verificada para a média europeia. ([www.oefp.pt](http://www.oefp.pt) acedido em 10 de Março de 2011). Ainda relativamente ao abandono escolar e de acordo com fonte do Instituto Nacional de Estatística (INE), divulgado pela Pordata, o abandono escolar total em 2009 foi de 31,2% sendo 36,1% do sexo masculino e 26,1% do feminino ( [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) acedido em 9 de Fevereiro de 2011).

Para além de instruir, a escola deve favorecer a educação e desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais ajustados, pelo que os projetos que apontem para o desenvolvimento das competências sociais, devem constituir-se como uma realidade em contexto escolar, por forma a possibilitar aos indivíduos a sua integração na sociedade, preparando-os para fazer adaptações aos desafios e constrangimentos com que se vão defrontar.

O aumento da indisciplina e da violência nas escolas é uma realidade, sublinhando o caráter de gratuitidade com que se revestem na maior parte dos casos.

As tutorias devem ser atividades transversais a todo o processo educativo que ajudem o aluno no seu processo de formação, prevenindo perturbações do comportamento. O tutor, conhecendo as necessidades e problemas dos jovens, será certamente um elemento privilegiado, um recurso fundamental, para apoiar de forma mais direta e focalizada, todo um trajeto de desenvolvimento integral feito pelo jovem ao longo do seu percurso escolar. De entre as diferentes funções atribuídas aos tutores sublinhamos a função orientadora, definida como um processo de ajuda sistemática, contínua e tendo como objetivo potenciar o desenvolvimento humano ao longo de toda a vida (Bisquerra, 2002).

Os alunos devem ser alvo de aprendizagens variadas geradas de uma dialogicidade permanente, que contribuam para o desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e equilibrada que se adapte à sociedade em que se integram.

Tendo presente que o desenvolvimento implica diferentes mudanças não só físicas mas também na forma de pensar, de sentir, de se relacionar com os outros, a aprendizagem deverá ir mais além dos aspetos cognitivos e favorecer o desenvolvimento emocional.

Sendo o conceito de diversidade bastante vasto, não poderemos menosprezar as características individuais dos alunos, sejam os diferentes ritmos de aprendizagem, a proveniência cultural e étnica e os grupos de risco. Todos estes fatores devem ser tidos em linha de conta no processo de desenvolvimento, tendo em vista a formação integral dos alunos.

De acordo com a problemática exposta, colocamos a seguinte pergunta de investigação:

Em que medida o exercício da tutoria contribui para a prevenção de trajetórias desviantes em contexto escolar?



Equacionada e delineada que foi a problemática, definimos alguns objetivos que nos parecem ser relevantes para a compreensão da situação:

Analisar a perceção dos professores face à tutoria;

Identificar estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores tutores;

Analisar a perceção dos professores sobre os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, que constituem a nossa amostra;

Analisar a perceção dos professores sobre as alterações comportamentais em alunos que beneficiam de tutorias e que integram a amostra.

Os paradigmas de investigação utilizados são definidos como qualitativo e quantitativo, havendo uma complementaridade entre estes dois métodos.

Minayo (1994) justifica a importância da utilização destas duas abordagens, referindo que as duas metodologias podem ser utilizadas numa mesma investigação, não sendo inconciliáveis; a investigação qualitativa adapta-se melhor a situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos e finalmente a investigação quantitativa pode despertar no investigador uma necessidade de ir mais além e optar por uma análise de uma determinada situação em toda a sua complexidade, tendo para isso que recorrer a métodos e técnicas qualitativos e vice-versa.

Assim sendo, o nosso estudo organiza-se em torno de um estudo qualitativo efetuado ao longo do ano letivo e por um estudo quantitativo desenvolvido em dois momentos, no início e no final das atividades letivas, em escolas que integram o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da região de Lisboa e Vale do Tejo.

A presente dissertação apresenta-se ao longo de cinco capítulos, integrando dois momentos fundamentais, o enquadramento teórico, suporte essencial à compreensão das questões e um segundo momento que diz respeito ao trabalho de natureza empírica. Após esta introdução, desenvolvemos a fundamentação teórica que está organizada nos capítulos 1, 2 e 3.

No sentido de dar cumprimento ao referido e relativamente ao capítulo 1, expomos os contributos históricos do método tutorial, que de alguma forma, nos permitem ir aos primórdios e acompanhar a sua evolução ao longo dos tempos, fornecendo-nos um manancial de visões que nos ajudam a ter um maior entendimento das tutorias na atualidade. Ainda neste capítulo, fazemos uma incursão pelos normativos

legais que enquadram a tutoria no ensino português, concluindo que desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), alguma legislação tem vindo a apontar de uma forma direta ou indireta para a sua implementação. Consideramos também muito pertinente e esclarecedor dar conta de alguns relatórios emanados pela tutela, elaborados a partir da avaliação da situação proposta e desenvolvida nas escolas, a título de exemplo podemos referir o texto relativo à implementação do Despacho Normativo 50/2005.

Na sequência deste primeiro capítulo, apresentamos igualmente, uma panorâmica nacional e internacional relativa à implementação e à importância das tutorias, que, enquanto atividades de encaminhamento, orientação e apoio, têm designações diversas nos diversos países que estudámos. Entendemos que os países selecionados são aqueles onde esta valência adquiriu uma maior visibilidade, dando resposta a diferentes problemáticas existentes em contexto escolar. Neste primeiro capítulo, ainda nos debruçamos sobre a análise de conceitos, relativos à tutoria, à ação tutorial, ao perfil e às funções do tutor.

No capítulo 2, respeitante aos comportamentos e trajetórias desviantes, definimos conceitos e apontamos alguns fatores de risco e de proteção. Apresentamos igualmente algumas teorias e perspetivas que nos permitem perceber e enquadrar determinados comportamentos dos alunos, não pretendendo ser exaustivos, na medida em que o nosso estudo se confina ao contexto escolar. Focalizamos referenciais teóricos que nos ajudem a desenhar e a desenvolver o mais precocemente possível, medidas preventivas em contexto escolar, a bem da segurança e do bem-estar do coletivo.

No capítulo 3, refletimos sobre o contributo que a tutoria pode dar na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes em contexto escolar. Assim sendo e na medida em que o nosso estudo se centra na escola, incidimos a nossa pesquisa bibliográfica sobre fatores fundamentais como a organização escolar, a importância do currículo, a formação docente e abordamos as diferentes formas de que a trajetória desviante se pode revestir em contexto escolar, traduzida na adoção de comportamentos agressivos e violentos de carácter pontual ou prolongado. Ainda no desenvolvimento deste capítulo, falamos sobre o período da adolescência, visto que o nosso trabalho empírico se desenvolve no 3º ciclo do Ensino Básico, com alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, bem como referimos a importância da

intervenção da escola em geral e do tutor em particular para a construção de práticas emancipatórias que permitam formar indivíduos aptos a pensar e agir em liberdade.

No segundo momento, apresentam-se os diferentes estudos realizados nos capítulos 4 e 5. No quarto capítulo, definimos uma metodologia de complementaridade entre os métodos qualitativos e quantitativos, mencionando os instrumentos utilizados na recolha dos dados, os procedimentos adotados, bem como a caracterização da amostra escolhida.

No capítulo 5 apresentamos os dados concernentes aos estudos efetuados e consequentes reflexões e finalmente expomos as considerações finais.

As conclusões gerais visam, a partir da descrição e da análise dos diferentes dados recolhidos mediante a aplicação dos instrumentos, salientar alguns aspetos referentes à forma com a tutoria está a ser implementada nas escolas TEIP na região de Lisboa e Vale do Tejo e como isso se reflete nos resultados escolares e nas alterações comportamentais em alunos que dela beneficiam.

Esta dissertação segue as regras constantes no *Publication Manual* (2006) da *American Psychological Association* (APA).

Ao nosso trabalho junta-se um conjunto de apêndices e anexos que o complementam.

## **PARTE I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO 1**

### **A TUTORIA**

## 1.1. Introdução

Os novos conceitos educativos abandonam uma visão de educação instrutiva, onde os conhecimentos académicos aparecem como objetivo único e essencial, remetendo para conceitos mais amplos quando apontam para uma educação-formação que pretende abranger outras dimensões indispensáveis ao pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para a vida e na vida e facilitando a sua formação integral.

Urge então que, de alguma forma, sejam dadas respostas às necessidades de uma melhoria impostas por uma sociedade que cada vez mais se encontra ao serviço de modelos económicos de natureza competitiva. Estas múltiplas mudanças sociais refletem-se na escola, traduzindo-se a maior parte das vezes em necessidades educativas.

Muitas das questões que surgem em contexto escolar relacionam-se com a crise da instituição familiar, o crescente multiculturalismo, o encontro com a diversidade, as dificuldades de socialização, o incumprimento de regras, a dificuldade de organização e de aquisição de métodos de estudo.

Confrontamo-nos com uma sociedade que, no entender de Longas e Mollá (2007), privilegia o consumismo, a cultura do sucesso como um modelo a seguir, mas também onde ocorre uma construção constante de conhecimento. Giddens (1996) refere-se à importância da consciencialização de que nenhum saber, nas condições da modernidade, pode ser um saber no sentido do «antigo», visto como sinónimo de «ter a certeza», mas sim, como um construto que é alterado de acordo com a informação e o conhecimento, apelando a uma constante reflexão que possa conduzir a uma reformulação.

Neste sentido, a necessidade da mudança do paradigma escolar fundamenta-se na exigência imposta a esta sociedade, que lança novos desafios, à classe docente que se prendem com uma multiplicidade de aspetos visando o desenvolvimento integral do aluno e a sua integração numa nova sociedade do conhecimento, onde se impõe a adoção de uma postura de formação ao longo da vida sob pena de não conseguir integrá-la. Roldão (1999) refere que os professores do presente e sobretudo do futuro têm de inventar novos “modos de educar melhor, mais e mais adequadamente” (p. 54).

Este novo tipo de formação deve constituir-se como ativo e dinâmico, implicando todos os atores educativos.

A eficácia deste processo vai depender de muitos fatores, mas a articulação, a colaboração entre todos, será certamente um dos mais importantes e essenciais para a sua implementação e sucesso.

A orientação e a ação tutorial podem ser um aspeto fulcral e fundamental do processo educativo, contribuindo e completando o desenvolvimento integral do aluno.

A mudança de atitude que se pretende concretizar em contexto escolar, tem que passar pela consciencialização de que é necessária uma formação profissional adequada e eficaz, de molde a assumir a tarefa docente de uma forma mais abrangente, integrando um aspeto orientador.

## **1.2. Contributos Históricos do Método Tutorial**

Tentando compreender o conceito de tutoria e o papel desempenhado pelo tutor será necessário concetualizar o termo. Etimologicamente, a palavra tutor deriva do latim *tutor (-oris)*, significando aquele que detem a tutela sobre alguém, o protetor e defensor que, por sua vez, tem a sua raiz no verbo *tuéor* que significa ver, observar, descobrir, proteger, defender.

Centremo-nos em acontecimentos históricos que serviram de alavanca para mudanças sociais e sociológicas que de alguma forma, influenciaram o processo de desenvolvimento educativo e consequentemente a figura do tutor.

Na Antiguidade Clássica, a pessoa era considerada em função da classe social a que pertencia, sendo a nobreza aquela que por direito de nascimento, poderia ter acesso à educação.

A sociedade encontrava-se estratificada em classes sociais que dificilmente interagiam, estando os bens e os privilégios nas mãos da aristocracia. A educação era considerada como um bem a ela inerente, garantindo a manutenção de um *status*. Era delegada numa pessoa culta e da confiança das famílias: o tutor, *paidagôgos*.

Em Atenas, os jovens pertencentes às famílias de estratos sociais mais elevados e poderosos eram acompanhados à escola por escravos que lhes ensinavam boas maneiras e mantinham a autoridade, podendo até aplicar castigos físicos com o objetivo de reforçar a obediência. Os escravos transportavam os livros, a flauta e a lira ficando a

assistir às aulas para em casa estarem aptos a fazer o reforço das matérias dadas. Acompanhavam também os rapazes às atividades desportivas.

Este investimento na aprendizagem da leitura, escrita, oratória e poesia era fundamental para a formação dos futuros líderes das cidades.

Em Esparta também se faz referência à figura do tutor, apontando para a importância que este tinha enquanto modelo de virtude, que deveria ser seguido pelos jovens (Flaceliere, 2002).

Em Roma, sendo esta herdeira das tradições gregas, também a educação era privilégio das crianças provenientes de famílias abastadas, desempenhando os tutores as tarefas de educação dos jovens.

Este processo de aprendizagem desenvolvia-se entre o mestre e o aprendiz, estabelecendo-se um relacionamento pessoal e dialógico. Sócrates, filósofo ateniense, utilizava com os seus alunos um método de discussão que privilegiava o interrogatório, a maiêutica socrática e o diálogo, como forma de cada um poder desenvolver o seu próprio pensamento, utilizando o que hoje chamamos de pedagogia interativa.

Durante o período da Baixa Idade Média, a cultura letrada estava igualmente “reservada aos filhos dos privilegiados (...) desde os tempos da ama”, visto que esperar pelos sete anos podia contribuir para “alimentar nas crianças a indisciplina e a preguiça intelectuais” (Oliveira, 2007, p. 136). Ainda no entender da mesma autora, muitos pedagogos consideravam os sete anos como a idade ideal para a intensificação do ensino da cultura letrada, fosse através da frequência da escola, fosse através de um preceptor privado. Era considerado que o ensino ministrado pelo preceptor ou tutor facilitava a difusão da palavra e o seu exemplo, enquanto mestre, era muito importante para a formação dos alunos. Neste sentido, era dada especial importância à sua seleção. Este deveria ser uma pessoa com características específicas para desempenhar este cargo, ressaltando a importância da isenção de qualquer vício, visto que “lhe competiria responder pelo aluno no Dia do Julgamento Final” (p. 137).

Ainda no período da Idade Média, são de referenciar, do ponto de vista jurídico, a existência das «salvaguardas» destinadas a proteger os direitos dos filhos e netos legítimos. Quando os dois progenitores morriam e na impossibilidade de parentes próximos exercerem a tutoria, *Tutor Legitimus*, o juiz local nomeava um *Tutor Dativus*. Estas situações aconteciam sempre que no testamento não fosse nomeado o *Tutor Testamentarius*.



Em Portugal, desde o reinado de D. Dinis, foi publicada legislação referente às tutorias. Competia aos tutores para além das obrigações de alimentar, vestir e proteger os órfãos, providenciar para que eles aprendessem a ler, a escrever e a contar e que fossem iniciados na aprendizagem de um ofício. As tutorias cessavam quando os jovens atingiam os catorze anos e as raparigas doze, entrando nessa altura na posse dos bens legados pela família.

Também nessa época, segundo Carvalho (2001, p. 14) “os rapazes eram instruídos nas letras sob orientação de pedagogos”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a palavra tutor não é utilizada, mas sim pedagogo, professor ou mestre e doutor “conforme está referido no *Chartularium Universitatis Portugalensis*, abrangendo os anos de 1288 a 1445” (p. 62).

No período que decorre entre o Renascimento e a Revolução Francesa, constata-se que, do ponto de vista filosófico, houve uma evolução ou seja, um retomar dos valores clássicos do cristianismo, considerando a pessoa como o centro do universo, despertando a necessidade de ampliar os horizontes e explorar novos mundos, abandonando assim, o obscurantismo da Idade Média.

As mudanças sociais, originadas pela Revolução Francesa, deram origem à revalorização da pessoa e ao aparecimento de novas classes sociais. No que se prende com a educação, a relação tutor/mestre-aprendiz altera-se, surgindo o conceito de classe onde a figura do professor e aluno se configuram. A relação passa a ser de um para muitos, limitando-se o professor a ser um mero transmissor do saber, não tendo em consideração as necessidades e potencialidades dos alunos.

Nos séculos XVII e XVIII, um maior número de pessoas teve acesso à educação. Comenius, no seu livro *Didática Magna* (1657/2006) refere que o ato educativo não se deve confinar unicamente à escola e à família, mas ser universal, incluindo e responsabilizando também a sociedade. A sua teoria que aponta para que se ensine tudo a todos, sob todos os pontos de vista e respeitando os níveis etários, introduz uma escola diferente que, independentemente do sexo ou da condição social dos seus educandos, pretende estar ao serviço da Humanidade, no sentido de formar o Homem na sua totalidade. Temos assim o ensino de massas, onde para além do mestre, encontramos os monitores que o ajudam na repetição das aulas e no acompanhamento e vigilância dos alunos. Salientamos também, o aparecimento da orientação escolar e profissional quando refere “... seria (...) de aconselhar que no termo da Escola Clássica fosse feito

(...), um exame público às capacidades dos alunos para (...) deliberar quais dos jovens deviam ser enviados para a Universidade e os que deviam destinar-se aos outros géneros de vida”.

No final do século XVII, John Locke (1690/2008) também considera importante que a educação abranja as crianças de todos os extratos sociais, sublinhando que os bons hábitos devem ser adquiridos precocemente. A disciplina será fruto da construção da autoestima e da perceção da consequência do ato errado que conduz necessariamente à desonra. A educação é vista como um processo que deve objetivar o corpo e o intelecto, tendo em vista a felicidade e o bem-estar.

A escola para Locke não é fundamental visto que pode trazer ou facilitar a aquisição de vícios. Neste sentido, o processo educativo deve ser desenvolvido em casa, sendo dada bastante relevância ao desempenho do tutor. Este autor considera que o exemplo deve ser dado pelos pais, referindo-se, no entanto, ao tutor como alguém com um perfil adequado, de sobriedade, de temperança, de discrição, de conhecimento profundo das qualidades dos seus alunos, bem como dos hábitos e costumes da sociedade. John Locke define o princípio básico da pedagogia moderna, que aponta para uma educação centrada no aluno.

A tutoria interpares surge no século XVIII, com André Bell, pastor anglicano que criou em Madrasta, na Índia, um colégio para os órfãos de militares. A inexistência de um corpo docente capaz de fazer face a todas as necessidades levou Bell a apoiar-se nos melhores alunos para ensinarem os colegas. Este sistema ficou conhecido como a *self tuition*. Os alunos eram agrupados em classes que eram, por sua vez, divididas em grupos de dois alunos, um tutor e um tutorado. O tutor recebia orientação e instrução de um professor prestando ajuda aos alunos menos avançados. Na aula, estavam sempre presentes dois assistentes nomeados pelo diretor que apoiavam os monitores, quer nas dúvidas surgidas, quer na aplicação de castigos ou recompensas pelo desempenho escolar (Allen, 1976).

Em Inglaterra, no século XVIII, a tutoria interpares foi uma das experiências de democratização da educação feitas por Joseph Lancaster que criou uma escola, dando corpo ao método Lancaster ou método do ensino mútuo. Um professor ensinava uma classe onde eram formados alunos que, por sua vez, iriam ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Mais tarde, em Portugal, este método foi largamente utilizado, segundo Carvalho (2001, p. 528) refere “Cândido Xavier aconselha, com entusiasmo a

aplicação do método mútuo em Portugal, considerando o nosso país como (...) preparado para o receber e aceitar”.

Em Portugal, em 1818, funcionavam 55 escolas militares de ensino mútuo. Na atualidade, o ensino inter pares ainda continua a ser uma das estratégias utilizadas no Colégio Militar.

A Revolução Francesa introduziu mudanças profundas no mundo das ideias, da conceção da pessoa e da organização social. A pessoa é considerada como um sujeito de direito. Rousseau, Pestalozzi e Montesquieu são considerados os representantes desta visão filosófica do mundo, onde tudo assenta na razão *Ratio vicit, vetustas cessit*, que é uma nova fé que conduz à ciência e ao progresso.

Os privilégios da nobreza, dos grémios e das confrarias, garantes da formação profissional dos jovens, existentes desde o período da Idade Média, são abolidos. Os ideais de igualdade constituem-se como uma realidade.

No período da Revolução Industrial, no século XIX, caracterizado pela migração da população rural para as cidades, originada pelo aparecimento de fábricas, foram introduzidas mudanças sociais resultantes do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e de uma nova organização do trabalho.

Com o emergir da industrialização, a educação não é vista como um direito, mas sim como uma resposta a uma necessidade. É agora necessário que a educação ajude a qualificar e a desenvolver os indivíduos, de modo a poder responder a esta nova situação.

Segundo Karl Marx, no século XIX, a educação é fundamental para que a pessoa possa vir a realizar diferentes trabalhos, evitando ficar dependente de determinada máquina.

No século XX, do ponto de vista social, o paradigma económico altera-se e a economia aparece como algo que deve estar ao serviço das pessoas e não, o contrário. As transformações económicas, filosóficas e sociais resultantes desta mudança repercutiram-se na educação. Os países elaboram os sistemas educativos com o objetivo de dar resposta a estas novas necessidades. Assim, é dada grande importância à

possibilidade de todos poderem aceder à educação<sup>5</sup>, embora esta se constitua como mera transmissora de conhecimentos, não atendendo à realização do indivíduo.

Em 1909, o americano Frank Parsons, preocupado com a formação vocacional e profissional dos jovens, abre uma instituição escolar com o objetivo de os acolher e orientar. No seu livro *Choosing a Vocation* (1909), explica a metodologia utilizada para a orientação dos jovens na procura de trabalho. Mais tarde, a orientação liga-se ao sistema educativo e a expressão *Educational Guidance* ganha forma como um processo de ajuda aos alunos, no sentido de adquirirem um autoconhecimento de forma a fazerem escolhas corretas e a atingirem objetivos pessoais (Alvarez & Bisquerra, 2004).

A orientação escolar e profissional deve associar-se ao percurso escolar dos alunos, visto que este condiciona a opção a ser feita por uma determinada profissão.

O sistema tutorial foi implementado nas universidades de *Oxford* e *Cambridge* no sec. XIX (Simancas, 1977). O método tutorial utilizado nestas Universidades, adaptado das formas pedagógicas dos Escolásticos, teve origem num período mais remoto. O *tutoring* era desempenhado por professores universitários, sendo as suas funções inerentes à sua qualidade de docente.

No sec. XX, por volta dos anos sessenta, a figura do tutor estende-se ao ensino médio Inglês e ao Americano, aparecendo com objetivos formativos e de orientação, sendo os serviços apelidados de *guidance* e *school counseling* na América e *pastoral care* na Inglaterra. Estes serviços eram desempenhados por professores, a quem eram atribuídas as funções de *tutors* ou *counselors*.

Relativamente ao ensino universitário, o *counseling* é implementado nos Estados Unidos com carácter de orientação psicopedagógica, sendo a orientação académica desempenhada por professores denominados de *academic advisors*, *mentors* ou *monitors*. Rogers (1946/2000) refere-se ao *counseling*, dizendo que é uma forma de ajudar o indivíduo a ajudar-se a si mesmo, experimentando um crescimento psicológico e um processo de ajuda que permite adquirir uma libertação emocional relativamente aos problemas.

Em Inglaterra, o *pastoral care* aparece com o objetivo de tentar solucionar problemas de alunos adolescentes. As mudanças sociais implicam desestabilização, afetando, de alguma forma, o agregado familiar e as suas dinâmicas internas. Assim,

---

<sup>5</sup> Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, a educação é vista como um direito universal.

cabe à escola, dar resposta a esta situação, não circunscrevendo a atuação docente a uma mera transmissão de conhecimentos e saberes, mas alargando-a à formação integral dos alunos. A expressão inglesa *to care for*, significando em português «cuidar de» transmite-nos a ideia de que a tarefa a atribuir ao tutor deve ser, a de capacitar os seus alunos, das suas obrigações, orientando-os e conduzindo-os à sua autonomia. O adjetivo *pastoral*, sendo de origem clerical, associa-se ao espírito e à mente da pessoa, o que tradicionalmente era atribuído às funções a desenvolver pela escola. Este conceito de educador é recuperado no ensino inglês.

Em suma, ao professor cabe a função orientadora, não só na transmissão de conhecimentos, de forma a melhorar a aprendizagem e a formação intelectual, mas também, no acompanhamento dos alunos relativamente ao seu autoconhecimento e à autoestima. Estes professores que exercem a função orientadora no âmbito da *pastoral care* são denominados de *tutors*, figuras tradicionais da escola inglesa, sendo na atualidade os *form teachers*.

Em Portugal, quando se fala em tutor, associa-se também à figura jurídica que tutela o poder paternal. Daí que, da revisão da literatura efetuada, tenhamos encontrado em publicações com caráter legislativo, algumas leis referentes à constituição de tutorias que visam o acompanhamento de jovens em risco.

Em 1911, com a publicação do Decreto-Lei de 10 de maio, são constituídas Tutorias de Infância que substituem os Tribunais de Menores. Têm como objetivo e como se encontra postulado no referido decreto “prevenir o cometimento de crimes que viriam a pôr em perigo a vida individual e a ordem social”. Dias (1935) refere que a criação destas instituições de educação e reeducação teve como objetivo a prevenção do aparecimento de comportamentos mais problemáticos em jovens que se apresentavam como sendo de risco, visto que muitos deles eram órfãos, praticavam a mendicância ou já de alguma forma, tinham percursos associados à prática de pequenos delitos. Este autor refere ainda que se deveria “prevenir educando”.

Da leitura atenta do art.º 1 do Relatório do Decreto de 1911 e do art.º 100 do Decreto 15344 (Estatuto Judiciário), datado de novembro de 1911, concluímos que a tutoria é “um tribunal especial, essencialmente de equidade, julgando pela sua consciência (...) no interesse dos menores em perigo moral, indisciplinados ou delinquentes, com o fim de os guardar, proteger, defender e corrigir”.

O tutor aparece como elemento essencial e fundamental em instituições de acolhimento a jovens em risco e em colégios de reeducação, sendo que estas instituições dependem do Ministério da Justiça e os respetivos professores do Ministério da Educação. Estas escolas têm especificidades diferentes do ensino regular, sendo o tutor elemento chave na educação dos jovens em causa.

Na atualidade, existem instituições que apoiam jovens e crianças em risco onde existe a figura do tutor implementada. Referimos a título de exemplo, a Casa Pia de Lisboa e a Casa do Gaiato que funcionam para casos assistenciais e não delinquenciais e estão sob a alçada do Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

### **1.3. Quadro Legal das Tutorias – Um Olhar pelos Normativos**

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei 49/2005 de 30 de agosto postula, no seu artigo 3º, os princípios organizativos do sistema educativo.

Assim e de acordo com o supra citado artigo, o sistema educativo português deve assegurar a formação cívica e moral dos jovens, contribuir para o desenvolvimento da personalidade e da formação do caráter, desenvolver a capacidade de trabalho e proporcionar uma sólida formação geral e específica.

É neste sentido que entendemos que existe uma convergência clara entre os objetivos consignados na lei e os objetivos da tutoria, ou seja, a realização pessoal e comunitária de cada indivíduo.

Passamos a elencar a legislação que se prende direta ou indiretamente com o tutor e a implementação das tutorias em contexto escolar.

O Grupo de Trabalho (G.T.)<sup>6</sup> que elaborou o Relatório Preliminar da Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário (1987), mencionou que era reconhecida a utilidade da existência de um professor tutor, que tivesse a função de coordenador de turma e de “uma espécie de conselheiro pessoal (...), permitindo, através do diálogo frequente com os alunos, averiguar as suas dificuldades e aconselhá-los nos seus trabalhos e comportamentos” (p. 65). Recomenda

---

<sup>6</sup> Este grupo foi constituído por Fraústo da Silva, Roberto Carneiro, Manuel Emídio e Marçal Grilo.

ainda, que esta figura deve dar continuidade à sua ação, nos ciclos seguintes e mesmo no ensino secundário, adotando as funções de orientador vocacional e de projetos. Relativamente ao ponto 6.4. do referido relatório, que se refere ao regime de Progressão e Avaliação, são feitas algumas recomendações, com uma chamada de atenção para o caráter contínuo da avaliação que é da competência do professor de cada disciplina, sublinhando a necessidade da intervenção de outros atores, nomeadamente dos professores da turma, do professor tutor e das famílias, no estabelecimento de medidas compensatórias apropriadas.

O tutor e os serviços de orientação escolar e profissional aparecem novamente implicados na organização da componente de formação técnica, que é da responsabilidade conjunta da escola, do aluno e da sua família.

Neste documento são ainda definidas as características que o professor tutor necessita evidenciar, que devem ser de excelência, sublinhando a experiência, a elevada capacidade de comunicação e empatia, sendo “de considerar a possibilidade de fazer corresponder esta função a uma situação de carreira com acesso por mérito” (p. 65).

Em 1988, o Grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no seu relatório final, dá seguimento ao relatório anterior referindo-se ao tutor como um conselheiro pessoal que através de uma atitude dialógica para com os alunos, analise as dificuldades e os apoie nos seus trabalhos e comportamentos. Sublinha igualmente, as funções acrescidas de orientador vocacional, integrador das diferentes áreas disciplinares, intérprete de grandes visões de síntese e orientador dos professores da Área Escola. Como Castro (1995, p. 76) aponta “a Proposta Global de Reforma (1988) e os projetos que a ela conduziram, conferem uma posição nuclear à inovação no conjunto das diversas vertentes da Reforma Educativa”.

O Decreto-Lei nº190/91 de 17 de maio, no seu preâmbulo, refere a orientação como uma importante componente do processo educativo, explicando que deve acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para a identificação dos seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade na situação de ensino-aprendizagem, facilitando a identidade pessoal e a construção do projeto de vida. Neste sentido, são criados os serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar. Este Decreto-Lei esclarece que serão feitas regulamentações posteriores no âmbito da carreira docente, relativas a apoio educativo e conselheiro de orientação.



Com o Despacho nº 147 – B/ME/96 de 1 de agosto define-se o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que permite dotar as comunidades mais desfavorecidas de recursos e instrumentos que possam criar escolas geradoras de sucesso. Um dos recursos a ter em conta é a implementação da ação tutorial.

O Decreto-Lei nº 115A/98 de 4 de maio prevê a autonomia das escolas, partindo das diferentes realidades onde estas se inserem. Consagra-se no artigo 36º referente à Organização das Atividades de Turma, a figura do professor tutor. Este artigo, no seu ponto 4 postula: “No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda designar professores tutores que acompanharão de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos”.

É com o Decreto Regulamentar 10/99 de 21/7/99, no seu artigo 10º, que se enquadra a figura do professor tutor, postulando:

1. A direção executiva pode designar (...) professores tutores responsáveis pelo acompanhamento de forma individualizada do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

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

No ponto 3, alíneas a) b) e c) são fixadas algumas competências inerentes ao cargo de professor tutor visando o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos, que passam pelo aconselhamento e orientação nos estudos e por medidas que possam auxiliar a integração dos alunos nas escolas. Estas atividades devem ser desenvolvidas em articulação com a família e com serviços especializados que trabalhem em parceria com a escola. São igualmente apontadas como valências auxiliares, estruturas de psicologia e orientação, bem como outros serviços de apoio educativo.

No âmbito do supra citado Decreto, ao professor tutor, compete ainda promover a articulação das atividades escolares com outras atividades formativas.

Este Decreto Regulamentar remete para o Regulamento Interno de cada estabelecimento de ensino, outras competências que possam ser consideradas relevantes para o desempenho do cargo.

Em jeito de síntese, podemos referir que é no âmbito deste normativo que são apontadas algumas questões relevantes para o exercício da função tutorial, como o



acompanhamento individualizado dos alunos, a continuidade da ação tutorial, a formação docente específica e o trabalho cooperativo, onde para além da família, outros atores devem integrar-se. O tutor é visto como um impulsionador de um percurso de recuperação, de alunos mais problemáticos.

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, publicação conjunta dos Ministérios da Educação, da Segurança Social e do Trabalho, datado de março de 2004, recomenda que até ao ano de 2005, as escolas do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico criem, entre outras medidas, a figura do professor tutor, como forma de prevenção do abandono escolar. A esta figura compete fazer a despistagem e o acompanhamento de crianças em risco, constituindo-se como mediador entre estas e o Centro de Apoio Social Escolar. Mais se acrescenta que, até ao ano de 2006, o tutor seja uma realidade no 3º ciclo, alargando assim as suas funções ao desenvolvimento de atividades extracurriculares e de orientação do percurso escolar e vocacional dos alunos. Este plano apela também à importância que deve ser dada à formação dos professores tutores. A formação a realizar deve centrar-se na educação para o risco, para o abandono escolar e na gestão comportamental na sala de aula.

Em 25 de agosto de 2004 foi publicado em Diário da República, o parecer dado pelo Conselho Nacional de Educação em 8 de julho, mencionando que a “criação da figura do tutor poderá ter vertentes positivas, mas pode significar também, uma especialização de preocupações e de ocupações que devem ser de todos”. No seguimento deste parecer foi sublinhado que a requalificação da figura do diretor de turma traria maiores vantagens ao processo.

O Despacho Normativo 50/2005 define os Planos de Acompanhamento, Recuperação e Desenvolvimento e o art.º 2º estabelece igualmente as modalidades que devem integrar esses mesmos planos. Assim no ponto 2, a alínea b) aponta para a possibilidade de incluir “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”.

Em 2006, as questões referentes ao tutor e ao exercício da ação tutorial, são retomadas. O Despacho datado de 26 de setembro de 2006 refere que “os contextos em que as escolas se inserem, podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso”, tendo a escola que retomar o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), aprovado pelo Despacho nº 147 – B/ME/96, adaptando as suas linhas orientadoras, ao novo contexto sócio-educativo. Este programa confere à

escola duas funções fundamentais, a responsabilização pela promoção do sucesso educativo, tendo em vista a equidade social e a função de “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário”. Este Despacho de 26 de setembro de 2006 define as prioridades de desenvolvimento pedagógico a ter em conta para a elaboração do projeto educativo. Assim sendo, a alínea b) do referido Despacho fixa as áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:

ii) Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de apoio psicológico e tutorial, mediadores com a comunidade. Este Despacho confere à escola autonomia, no sentido de poder socorrer-se de um conjunto de profissionais, entre eles o tutor, que garantam o sucesso educativo dos seus alunos, como forma de poder alcançar a equidade social.

O Decreto-Lei nº 771/2007 que revê o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril que o aprova, no seu artigo 44º, ponto 4 fazem referência ao professor tutor sublinhando que “No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhar em particular o processo educativo de um grupo de alunos”.

O Despacho nº 19308/2008 de 8 de julho tem como objetivo explicitar como deve ser feita a diferente distribuição do serviço docente nas áreas curriculares disciplinares e a identificação de algumas atividades a desenvolver no âmbito das áreas curriculares não disciplinares (ACND). No ponto 7, deste Despacho, é postulado que “a área de Estudo Acompanhado pode integrar (...) modalidades (...)”. Assim sendo e aludindo às diferentes modalidades, na alínea b) fala-se de “Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”, referindo igualmente a importância que esta experiência pode aportar à promoção da melhoria das aprendizagens.

Com o Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de outubro são definidos os objetivos gerais orientadores do segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), remetendo para todos os normativos atrás referidos. As escolas que em 2009, foram abrangidas por este programa, são identificadas no Despacho nº 8065.

Neste sentido, um maior número de estabelecimentos da rede nacional é abrangido e beneficia deste programa, continuando a referir como possíveis medidas de ação, a implementação das tutorias.

Em síntese, podemos concluir que todos estes normativos convergem para a necessidade da implementação da figura do professor tutor nas escolas, chamando a atenção para o perfil deste docente, para a formação especializada e adequada ao desempenho do cargo, bem como para o desenvolvimento da atividade de forma articulada com a família e outras valências de apoio educativo.

#### **1.4. Panorâmica da Implementação e Importância das Tutorias em Contexto Internacional e Nacional**

No sentido de perceber como são desenvolvidas as atividades de encaminhamento, orientação e apoio, designadas por tutorias, mentorias, *counseling*, entre outros, recorreremos a algumas bases de dados electrónicas como *Eric*, *Eurydice* – *Eurybase*, *ISI*, *Umi*. Isto permitiu-nos subtrair orientações hegemónicas referentes à implementação e importância destas atividades, bem como aceder a publicações e a enquadramentos teórico-conceituais.

A Comissão Europeia <sup>7</sup> num relatório elaborado em 2004 indica as características e desafios da orientação em todos os níveis de ensino nos diferentes países europeus. A tutoria aparece neste relatório, enquadrada segundo três questões. A primeira refere que a educação e a formação contribuem para o desenvolvimento pessoal, tendo em vista a construção de cidadãos mais ativos, respeitando a diversidade cultural, linguística e contribuindo para a coesão social; a segunda questão sublinha a importância do papel dos professores na ajuda da construção de uma sociedade do conhecimento, sendo que a sua formação deve privilegiar metodologias mais centradas no aluno, novas formas de apoio para fazer face a uma nova sociedade mais exigente e a terceira e última questão diz respeito à importância que deve ser dada ao apoio individual ou grupal relativamente à diversidade, às dificuldades de aprendizagem e a outras problemáticas relacionadas com dificuldades de natureza variada.

---

<sup>7</sup> Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP).

A orientação é representada por uma terminologia alargada seja, *counseling*, *coaching*, *mentoring*, *tutoring*, tutoria, *guidance*, no entanto este conjunto de palavras remete para o conceito de acompanhamento, orientação e mediação.

Entendemos que poderia trazer uma mais-valia ao *corpus* teórico, outros olhares sobre o modo como a tutoria se tem vindo a desenvolver em alguns países europeus<sup>8</sup> e nos Estados Unidos da América<sup>9</sup>.

#### 1.4.1. Reino Unido

No Reino Unido, a função de orientação e acompanhamento é feita por um sistema que se designa de *pastoral care*, recurso importado do sistema de ensino privado de elite. Esta valência objetiva o acolhimento, o bem-estar e o apoio às necessidades dos alunos, no sentido de ajudar a prevenir o abandono escolar.

No sistema *pastoral* incluem-se os orientadores e os tutores, apresentando-se como recursos importantes e fundamentais a ter em conta no percurso escolar dos alunos.

Existem duas categorias de tutores previstos no ensino inglês, o *one-to-one tutor* e o *personal tutor*. Relativamente ao primeiro caso, este tutor trabalha com alunos que apresentam dificuldades a Matemática e em Língua Inglesa desde a *primary school*. Ministra apoios que podem ser individuais ou feitos em pequenos grupos que se prolongam por um período que pode ir até dez horas para que o aluno consiga ultrapassar dificuldades nos diferentes conteúdos lecionados. Este tipo de apoio é transitório e visa ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades em determinadas fases do seu percurso escolar.

O *personal tutor* auxilia e apoia alunos ao longo do percurso escolar desenvolvido em *secondary schools*. Esta tipologia de tutoria implica que seja dado apoio de carácter individual, objetivando um encaminhamento que permita ao aluno atingir o progresso académico e o desenvolvimento pessoal e social de forma integral e equilibrada. Existem outras valências escolares que também se constituem como

---

<sup>8</sup> Acedido em [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/)

<sup>9</sup> Acedido em [www.schoolcounselor.org/](http://www.schoolcounselor.org/)

recurso, complementando o trabalho destes tutores. Neste sentido, a intervenção reveste-se de um cariz multidisciplinar, na medida em que outros recursos adicionais como psicólogos, terapeutas, fazem parte do processo.

O papel do *personal tutor* é o de alguém em quem o jovem pode confiar e que o ajuda e encaminha no desenvolvimento da sua autoestima e na construção do seu auto conceito. A implementação desta figura traz grandes benefícios, visto que fomenta um maior envolvimento parental no desenvolvimento académico e pessoal dos jovens.

Estes *personal tutors* podem ser professores ou outros agentes educativos, desde que tenham feito uma formação apropriada e adequada ao desempenho do cargo. Esta formação integra uma preparação que permita ao tutor desenvolver atividades relacionadas com a mediação e gestão de conflitos e treino de competências sociais entre outras.

Um dos compromissos assumidos pelo governo inglês, para o ano de 2010, foi que todos os alunos das *secondary schools* iriam passar a beneficiar de um tutor.

Esta figura é igualmente um dos atores que integram o programa *Every Child Matters*<sup>10</sup>, cujo objetivo fundamental é facilitar o bem-estar e a aprendizagem personalizada e que tem vindo a ser implementado, com algum sucesso, no Reino Unido.

#### **1.4.2. Dinamarca**

No sistema de ensino dinamarquês, está prevista uma dimensão de encaminhamento que se inicia na infância e decorre ao longo do processo de desenvolvimento dos alunos. A Dinamarca divide-se em condados e municípios estando as estruturas político-administrativas descentralizadas. É da competência dos municípios possibilitar às escolas primárias e secundárias, serviços de encaminhamento e também serviços de apoio à integração de imigrantes. Este trabalho é desenvolvido por cerca de 12 000 *guidance counselors e mentors*.

Muitos destes profissionais trabalham em *part-time*, visto que também são professores.

---

<sup>10</sup> Todas as crianças são importantes (traduzido).

Todos os alunos dinamarqueses usufruem dos serviços prestados por *counselors* no entanto, alunos em risco de abandono e com outras problemáticas são apoiados de forma mais continuada e persistente pelo *mentor*. Esta figura que integra as equipas escolares, apoia os alunos com maiores necessidades pedagógicas e sociais. A função de *mentor* prende-se com o desenvolvimento interpessoal e psicossocial.

A formação do *mentor* deve basear-se no treino da escuta ativa, na aprendizagem de estratégias relacionadas com o aconselhamento, técnicas de estudo e aquisição de competências que permitem atuar em diferentes contextos e situações.

A mentoria permite construir uma relação de interatividade importante para o mentor e mentorado, podendo ambos beneficiar do processo.

Estes serviços são monitorizados por vários ministérios, mas são os Ministérios da Educação e do Trabalho que desempenham um papel mais importante neste processo.

Relativamente a outros países, a Dinamarca encontra-se na vanguarda, visto que desde o início da educação primária, aos 7 anos, fornece aos alunos encaminhamento relativamente a futuras opções profissionais, tendo em conta as características pessoais de cada aluno, relativamente ao género, *background* social, étnico e religioso e capacidades ou dificuldades sentidas.

#### **1.4.3. Estados Unidos da América**

Nos Estados Unidos da América, as funções relativas ao acompanhamento foram entregues à orientação especializada e ao aconselhamento pessoal. Este aconselhamento tanto pode focalizar a opção de carreira, como o percurso de jovens com problemáticas ligadas a questões de ordem pessoal que possam vir a influenciar a sua aprendizagem e a desestabilizar o grupo-turma.

Assim sendo, na grande maioria dos estados que integram os Estados Unidos da América, todas as escolas, que vão do ensino elementar até ao ensino superior, beneficiam de programas de *School Counseling*<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Uma atividade que em tudo se pode comparar à desenvolvida pelo tutor em Portugal, Espanha e Reino Unido.

Os problemas sociais que atingem as sociedades, nomeadamente a americana, continuam a ser uma realidade. Neste sentido, damos conta da luta pela igualdade, dos grupos minoritários, do uso e abuso de drogas, das famílias desestruturadas, do desemprego, da violência doméstica e do abuso de crianças. Estes constrangimentos apresentam-se como fatores de risco de comportamentos mais desajustados. Estas problemáticas acompanham os alunos no contexto escolar, apresentando-se igualmente como uma das causas do insucesso. É neste sentido que nos Estados Unidos da América, os *school counselors*, em colaboração e articulação com professores e outros técnicos, adotam uma atitude de reatividade e proatividade relativamente às problemáticas existentes em contexto escolar.

De acordo com Baker e Gerler (2008), os *counselors* desenvolvem o seu trabalho em articulação com todos os outros atores educativos, criticando a metodologia utilizada por Carl Rogers (1946/2000) que se centrava num acompanhamento de cariz clínico. A filosofia subjacente a esta nova tipologia de *counseling* centra-se no trabalho colaborativo ou seja, uma intervenção em rede, articulado entre os diferentes atores, sejam os professores, os técnicos, os decisores, os alunos, as associações de pais e os *counselors*. Este trabalho implica a planificação, monitorização, implementação e avaliação de programas de *counseling*.

De acordo com cada situação específica evidenciada pelos jovens compete ao *counselor* apoiar e ajudar os alunos relativamente à concretização das metas definidas, objetivando ultrapassar as dificuldades. Este profissional apresenta-se como um agente de mudança, tanto na escola como na comunidade onde se insere.

Esta nova atitude implica um maior envolvimento no terreno, longe dos gabinetes. É necessário que tenha um conhecimento mais aprofundado das realidades sociais envolventes e que adote uma postura de maior interatividade com todos os outros agentes educativos, incluindo a família e a comunidade. Esta postura implica muitas vezes que a sua intervenção se prolongue pela noite e durante os fins-de-semana.

Pretende-se, com esta nova visão do *counseling*, que os seus agentes, os *counselors*, sejam vistos pelas comunidades mais como seus interlocutores<sup>12</sup>, defensores e apoiantes, do que como mediadores.

---

<sup>12</sup> Traduzido da palavra inglesa *advocates*.

No sentido de participar nos movimentos de reforma que aconteceram a partir dos anos oitenta, os *school counselors* constituíram-se como elo de ligação entre a escola, a comunidade e a família, apostando ainda na ligação entre os serviços sociais e de saúde. Esta atitude trouxe uma mais-valia às escolas, visto que promoveu a colaboração e o trabalho de equipa entre as partes. Esta proatividade tem conduzido ao desenvolvimento de programas preventivos focalizados nas diferentes etapas de desenvolvimento dos jovens e nas problemáticas a elas ligadas.

Estes programas são adequados aos diferentes níveis de ensino, abrangendo a vertente académica, profissional, pessoal e social. O modelo nacional da *American School Counselor Association* (ASCA), publicado em 2005,<sup>13</sup> integra estas três vertentes e tem em atenção as necessidades, os interesses e as questões que se relacionam com o nível etário dos alunos. Deste programa, constam os objetivos, as atividades específicas a desenvolver, bem como os resultados esperados.

A área do desenvolvimento académico, tendo em vista o sucesso educativo, pretende desenvolver a aquisição de competências de decisão, resolução de problemas, pensamento crítico, raciocínio lógico, comunicação interpessoal e definição de metas. É ainda nesta área que é trabalhada a importância da escola e das aprendizagens nela realizadas e as consequências que daí advêm, para a construção de uma vida profissional de sucesso.

A vertente do desenvolvimento profissional ou da opção de carreira pretende dar ao aluno, uma panorâmica das saídas profissionais mais adequadas ao seu perfil e às necessidades, bem como desenvolver uma atitude positiva perante o trabalho e alertar para as repercussões na vida pessoal, familiar e social.

Finalmente, a terceira área do desenvolvimento pessoal e social, objetiva capacitar os jovens no sentido de estarem aptos a lidar com situações problemáticas, a resolverem problemas emocionais, sociais e comportamentais.

Estes programas são de grande importância no clima de escola e no apoio ao sucesso dos alunos, sendo os *counselors* considerados como figuras necessárias à construção de cidadãos responsáveis e interventivos. Van Velsor (2009) refere que os

---

<sup>13</sup> Acedido em [www.schoolcounselor.org/](http://www.schoolcounselor.org/)



*counselors* são os profissionais melhor preparados para promover aquilo que intitula de SEL, referindo-se a *Social Emotional Learning*<sup>14</sup>.

Ainda neste sentido, Clark e Breman (2009) apontam a relevância que a escola deve atribuir aos *counselors*. Ainda de acordo com os mesmos autores, estudos têm vindo a demonstrar que o trabalho destes profissionais pode ser um bom contributo na resposta às necessidades crescentes dos alunos em áreas como a integração e socialização, no apoio ao sucesso educativo e na orientação profissional.

Resumindo, podemos dizer que os *counselors* trabalham integrados em equipas multidisciplinares com outros atores educativos, no sentido de facilitar a integração dos alunos e promover o seu desenvolvimento.

O aconselhamento pessoal implica outras valências de apoio, sempre que os problemas dos alunos se ligam a contextos de pobreza, maus tratos e outros tipos de disfunções familiares, a comportamentos desviantes, como o abuso de álcool ou mesmo a consumos de outras drogas ilícitas e a percursos criminais. Assim, podem recorrer à assistência social, às instituições de justiça juvenil fora da escola e a professores responsáveis por estes jovens, no entanto este tipo de apoio de carácter técnico e especializado exige saberes mais complexos e profissionais que ultrapassam os conhecimentos dos professores na sala de aula.

A formação dos *counselors* é específica<sup>15</sup>, estando estes profissionais aptos a intervir em áreas como encaminhamento escolar, currículo, planificação individual do percurso dos alunos e em serviços<sup>16</sup> que abrangem atividades de prevenção e intervenção, indo ao encontro das necessidades imediatas e futuras dos jovens.

Hargreaves, Earl e Ryan (2001) referem que a orientação e o aconselhamento são formas explícitas da escola americana desempenhar a sua função afetiva, visto que beneficiam de inúmeros recursos por forma a conseguir responder a esta situação. No entanto, sublinham alguns aspetos que consideram ser pouco vantajosos para a organização escolar. Assim sendo, falam da desresponsabilização dos professores que entendem que a vertente preventiva e de apoio aos alunos, não faz parte da sua função educativa, da sobrecarga de casos a ser acompanhados quando, do ponto de vista

---

<sup>14</sup> Aprendizagem socioemocional (traduzido) in *ERIC- Education Resources Information Center*, acedido em 21 de novembro de 2009.

<sup>15</sup> Master em School Counseling (American School Counselor Association), acedido de [www.schoolcounselor.org/content.asp](http://www.schoolcounselor.org/content.asp), em 18 de novembro de 2009.

<sup>16</sup> Responsive Services.

prático, só uma parcela muito restrita de alunos estão verdadeiramente «em risco». Referem ainda que estas equipas de orientação deveriam disponibilizar mais tempo em ações preventivas do que trabalhando com alunos individualmente e em sessões de carácter pontual.

#### **1.4.4. Espanha**

Nas escolas espanholas, a tutoria implementa-se no ensino infantil e primário e prolonga-se até aos estudos superiores. O tutor surge com a lei espanhola de 1970 tendo, de acordo com Monge Crespo (2009), acompanhado as diferentes conceções de educação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o tutor aparece como transmissor de conhecimentos, assumindo os alunos uma posição passiva de recetores; como facilitador, implicando que o professor tutor assegure as condições que permitam a livre expressão de tendências inatas do aluno face à realização pessoal e profissional; como orientador que aponta para o acompanhamento, o apoio e a ajuda no processo de aprendizagem para que o aluno vá construindo o conhecimento de forma autónoma, adquirindo competências e valores. A flexibilidade atribuída à diretividade é essencial para que os alunos se consigam transformar em sujeitos da sua própria aprendizagem e finalmente, um tutor que desenvolva a sua profissionalidade em todos os aspetos, identificando as dificuldades e necessidades dos alunos, respondendo com uma multiplicidade de estratégias, trabalhando em contextos multiculturais, ajudando os jovens a fazer as suas aprendizagens de forma autónoma ao longo da vida e interagindo com outros atores, nomeadamente com a família e a comunidade.

O tutor espanhol assemelha-se à figura do diretor de turma português, no entanto apresenta outras dimensões de relevante importância que os diferenciam da realidade portuguesa. Tanto nas escolas de ensino infantil e primário como nas de ensino secundário obrigatório, o tutor desenvolve e motiva um trabalho com uma vertente grupal e individual. Esta ação desenvolve-se em articulação com equipas multidisciplinares que facilitam a orientação educativa e psicopedagógica de cada aluno em particular e do grupo turma em geral.

A orientação implementada nas escolas secundárias implica uma maior abrangência visto que envolve a vertente de encaminhamento vocacional e profissional dos alunos, atendendo às suas motivações, interesses e capacidades.

As horas previstas para o desempenho desta função são distribuídas pelo desenvolvimento de atividades com o grupo turma, pelo trabalho com encarregados de educação, *Tutoria de Padres*, pelo trabalho administrativo e pela atenção personalizada dada aos alunos mais problemáticos e às suas famílias, *Tutoria Individual*. No sentido de dar cumprimento a esta última vertente, o tutor poderá aumentar o número de horas de encontro com alunos que apresentem comportamentos de agressividade, indisciplina, absentismo, integração e socialização. Poderá ainda recorrer a formas concretas de ajuda, sejam internas ou externas à escola (Lara, 2008b).

#### **1.4.5. Portugal**

No sentido de perceber em que medida a tutoria tem vindo a ser aplicada em Portugal, debruçamo-nos sobre o que tem sido desenvolvido no universo das escolas de 2º e 3º ciclo do ensino oficial.

No XV Governo Constitucional que exerceu funções durante um período de dois anos (2002-2004), o então Ministro da Educação apontou o projeto das tutorias como medida a ser implementada nas escolas portuguesas, visando prevenir e erradicar o abandono escolar. O tutor, figura institucional, tinha como função acompanhar os percursos dos alunos que se encontrassem em risco escolar. À data, os meios de comunicação social publicaram diferentes contestações à implementação das tutorias baseando-se na falta de meios das escolas e na falta de formação dos docentes para poderem dar resposta a esta proposta. No entanto, à data da publicação da legislação referente à implementação das tutorias, algumas escolas desenvolveram a ação tutorial obtendo algum êxito <sup>17</sup>.

Embora não existam dados oficiais concretos sobre a implementação desta valência nas escolas portuguesas, aparecem indicadores que nos podem levar a tirar algumas conclusões relativamente a este assunto. Consultámos o Ministério da

---

<sup>17</sup> Na revista, *O Professor*, nº 81 de maio-agosto de 2003, foi publicado um artigo sobre a experiência feita na Escola Secundária Passos Manuel.

Educação<sup>18</sup>, no sentido de perceber, o que se tem vindo a desenvolver nesta área, decorrente da implementação dos normativos em vigor.

Assim sendo e relativamente à execução do Despacho Normativo nº 50/2005, foi elaborado um Relatório Síntese que resulta do acompanhamento e avaliação da implementação dos planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento ao longo do ano letivo de 2007/2008. Este documento baseia-se na análise dos dados fornecidos por todas as escolas do Continente, às diferentes Direções Regionais de Educação. Conforme é apontado, o relatório pretende dar a conhecer o impacto das medidas educativas desenvolvidas, no sentido da melhoria do sucesso educativo dos alunos do Ensino Básico.

De salientar, a importância dada à tutoria como proposta de modalidade e estratégia a adotar no sucesso educativo dos alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem resultantes ou não, de problemáticas ligadas a dificuldades de socialização e integração no contexto escolar.

Assim sendo, nos relatórios emanados por todas as Direções Regionais de Educação, relativos à implementação dos três tipos de planos anteriormente mencionados e que serviram de base à redação do Relatório Síntese, surge em primeiro lugar, como medida educativa a implementar, a pedagogia diferenciada, seguida de atividades de compensação e aulas de recuperação. A tutoria, como modalidade de apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento, proposta neste Despacho Normativo, teve algum significado na implementação de planos de Desenvolvimento<sup>19</sup>, no entanto continua a ser das modalidades menos usadas.

Nas conclusões e considerações finais deste Relatório refere-se que, embora se tenha verificado alguma evolução no impacto das medidas educativas aplicadas, este ficou muito aquém das expectativas, na medida em que nem todas as medidas apontadas neste Despacho foram efetiva e eficazmente aplicadas em todas as escolas, nomeadamente o regime de tutorias.

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do Portal da Educação em <http://www.min-edu.pt/np3/3709.htm> em 7 de junho de 2009.

<sup>19</sup> A nível nacional, usufruíram deste tipo de plano: no 1º ciclo, 254 alunos, num total de 346 118; no 2º ciclo 224, num universo de 179 122; no 3º ciclo 377, num total de 238 859 alunos.

#### **1.4.5.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)**

Em 1996, o Ministério criou a título experimental, trinta e quatro Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que se distribuíram pelas cinco Direções Regionais de Educação. O objetivo da criação destes territórios foi contribuir para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas, numa ótica de educação ao longo da vida.

No sentido de poder viabilizar esta ação, foi concedido um reforço de meios para fazer face às áreas mais carenciadas e promover a qualidade da ação educativa. Promoveu-se igualmente a articulação com a comunidade envolvente e a gestão integrada de recursos.

Dez anos mais tarde, no ano letivo de 2006/2007, foi relançado pelo Ministério da Educação, o programa TEIP, atendendo ao aumento dos contextos sociais potenciadores de comportamentos que se constituem como desviantes e que afetam o sucesso educativo dos alunos. Foram integradas cerca de 36 escolas que concorreram a este programa, maioritariamente localizadas nas regiões Norte e de Lisboa e Vale do Tejo.

Este apoio concretizou-se na afetação de recursos às escolas, que permitiram dar resposta à violência, à indisciplina, ao abandono escolar, ao insucesso escolar e até ao trabalho infantil.

Da avaliação feita pela Inspeção-Geral da Educação (IGE.), verificou-se a utilidade de estender este programa a outras escolas integradas em comunidades educativas atingidas por problemas de natureza social e económica.

O Despacho nº 8065/2009 identifica as escolas prioritárias que no ano letivo 2009/2010 integraram o programa TEIP 2, também chamado de segunda geração. As escolas contempladas passam a ser 59, abrangendo todo o território continental.

No ano letivo 2010/2011, 46 novas escolas passaram a beneficiar deste apoio, perfazendo um total de 105, a nível nacional<sup>20</sup>.

Nestas escolas, o tutor é um dos elementos da equipa docente apontados para apoiar e orientar os alunos que apresentem dificuldades de integração e de aprendizagem.

---

<sup>20</sup> Acedido de [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt) em 12 de março de 2011.

Nas Jornadas de Reflexão sobre a eficácia das escolas TEIP<sup>21</sup>, promovidas pelo Ministério da Educação em 27 de outubro de 2010, foram apresentados pelas diferentes equipas de gestão, os relatórios referentes à avaliação do desenvolvimento deste Programa.

Os participantes, divididos por *Workshops*, trabalharam diferentes aspetos, de entre os quais, salientamos a Intervenção em Situações de Risco. Os resultados relativos a este encontro de trabalho demonstraram a importância que este programa desempenha na intervenção em situações problemáticas. As causas do sucesso foram atribuídas às práticas adotadas; à formação específica de professores e funcionários; à opção de formar turmas pequenas e homogéneas; às parcerias efetuadas; à diversificação da oferta educativa; às tutorias; à mediação; à formação de competências sociais e pessoais; à melhoria dos resultados; à sua sustentabilidade; ao ambiente escolar mais saudável e harmonioso e finalmente à implementação de Gabinetes de Apoio aos Alunos e respetivas famílias.

Assim sendo, as conclusões finais resultantes da análise global dos relatórios relativos à implementação e desenvolvimento do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), apontam a perceção de que os esforços resultantes da execução de atividades como a mediação e a tutoria traduziram-se na diminuição de número de alunos com excesso de faltas.

Relativamente à indisciplina, embora os dados apontem para um aumento, entre 2006/2007 e 2009/2010, constata-se que o nível de gravidade dos atos cometidos tem vindo a diminuir. O trabalho em rede das diferentes estruturas, o apoio dado por valências internas e externas e a aposta na formação docente têm sido contributos importantes para o sucesso deste programa.

Estas valências são facilitadoras da melhoria do clima de escola, incluindo-se as Tutorias e a intervenção do Diretor de Turma, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e os Gabinetes de Mediação.

---

<sup>21</sup> Acedido de [www.area.dgidec.min-edu.pt/](http://www.area.dgidec.min-edu.pt/material_teip) material\_teip, em 12 de março de 2011.

#### **1.4.5.2. As tutorias numa escola privada portuguesa**

No que se refere ao ensino privado e cooperativo em Portugal, visitámos uma escola privada para perceber o que se passa relativamente à figura do tutor e ao sistema de tutorias ou precetorado que alicerçam as práticas educativas que se desenvolvem neste estabelecimento de ensino.

O conceito de precetor, conforme consta do Regulamento Interno do Colégio Planalto, refere que “é o professor encarregado do assessoramento académico e da formação pessoal do aluno, como função delegada da família”.

Este professor é proposto pelo diretor de turma de entre os vários professores que constituem o conselho de turma, sendo posteriormente nomeado pela Direção do Colégio. Este cargo não é de aceitação obrigatória.

A partir do 5º ano de escolaridade, todos os alunos tem um precetor. Este desenvolve o trabalho com cerca de dez a doze alunos da turma onde leciona.

Este professor deverá ser experiente, ter formação específica e também ter um bom relacionamento com os alunos.

A formação é feita trimestralmente, abarcando as áreas da psicologia e técnicas de estudo entre outras. Para além da obrigatoriedade da frequência destas formações, um coordenador reúne regularmente com os tutores/precetores, tendo em vista uma uniformização de estratégias a desenvolver.

O tipo de interações desenvolvidas entre o aluno e o seu tutor, assentes numa atitude dialógica, transmitem confiança e serenidade para colocar as questões que o jovem considere importante ver esclarecidas, para melhor se integrar na escola e fazer o seu percurso de adolescente em formação.

É de salientar que os alunos podem até escolher o seu próprio tutor, de acordo com a empatia e identificação sentida por alguns professores da turma. Neste caso, as propostas também são encaminhadas para o Diretor, que aceita ou não, o pedido feito.

Os temas a abordar nos encontros com os alunos obedecem a uma planificação elaborada de acordo com o diagnóstico feito. Os temas podem ser previamente acordados com a família, tendo em vista a articulação de estratégias e a definição do projeto de vida. Na realidade, os pais ao optarem por inscrever os filhos neste colégio sabem, à partida, quais os objetivos que este oferece, não havendo da parte da instituição dificuldade em lidar com a diversidade.

Estamos convictos que existe homogeneidade cultural e os valores que o colégio transmite são os mesmos que os alunos transportam do seio familiar.

Ao longo do percurso escolar, a educação é sempre desenvolvida em consonância com os pais, sendo o tutor, o elo de ligação entre a escola e a família.

A função de orientação e o acompanhamento do estudo permitem ao tutor perceber as dificuldades evidenciadas pelo aluno e conjuntamente com os outros professores da turma, elaborar um plano de recuperação e acompanhamento, que objetive a sua recuperação.

### **1.5. A Tutoria e o Professor Tutor**

Entendemos que a concetualização em investigação científica é fundamental, quando pretendemos clarificar alguns termos que se apresentam como essenciais para a compreensão da problemática em estudo.

Para se entender o papel do professor tutor, que se pretende implementar de uma forma mais generalizada e coerente no sistema de ensino português, será necessário conhecer alguns pressupostos fundamentais. Estes aspetos serão determinantes para a concetualização e enquadramento inerentes às funções e perfil do tutor.

Neste sentido, apontamos a importância que deve ser dada a três pressupostos fundamentais para o enquadramento do tutor e da sua ação:

- Uma visão diferente da educação;
- O conceito de orientação educativa;
- A ação tutorial.

#### **1.5.1. Uma Visão diferente da Educação**

A educação, sendo uma prática social inerente à condição humana, é fundamental para a construção da visão do mundo. A cada sociedade correspondem formas distintas de educação, sendo que a família se constitui como o principal agente educativo.



A educação pode ser classificada de acordo com a sua intencionalidade e abrange diferentes dimensões. Assim sendo, a educação pode ser formal, veiculada pela organização escolar e que se estende desde a educação infantil até à universitária e de natureza não formal que abrange a educação organizada, sistemática mas que não se inclui no sistema formal, podendo ser transmitida por outras instituições, meios de comunicação social e visando grupos ou subgrupos da população. Estes dois tipos de educação, formal e não formal, têm um carácter intencional e não intencional. Neste último caso, referimos a educação informal que é de natureza não intencional, sendo feita ao longo do percurso de vida, derivando de experiências e vivências efetuadas bem como de um conjunto de conhecimentos que advêm da relação que os indivíduos estabelecem com o meio (Coomb, 1985).

Relativamente às dimensões educacionais, incluem-se a moral que gira à volta dos conceitos de autonomia e heteronomia<sup>22</sup>; a social que abrange o papel socializador da escola, permitindo estabelecer pontes entre esta e os interesses da sociedade; a dimensão económica que evidencia a importância do sistema educativo no acompanhamento de mudanças, dos desafios da economia e dos mercados de trabalho e finalmente a dimensão política que relaciona a educação com a vida pública e com o Estado, o qual controla a educação e a sua planificação (Bernabeu, 2008).

A educação é um conceito polissémico. O termo educação deriva do latim *educatio*, *-onis*. Esta palavra apresenta uma etimologia dupla, decorrendo fonética e morfológicamente de *educare* e semanticamente de *educere*. Relativamente ao primeiro termo latino, o significado é criar, alimentar, conduzir, guiar e orientar, já o termo *educere* significa sacar, extrair, dar à luz, extrair de dentro para fora.

Estas duas palavras aportaram ao conceito de educação duas ideias chave. Uma ideia que se prende com o alimento, a condução que se exerce desde o exterior, *educare* e outra que nos remete para o crescimento, para a estimulação de algo que já existe e que de alguma forma tem que ser trabalhado, *educere*. Estas duas disposições deram origem a um modelo diretivo *educare*, que é instrutivo e de autoridade e a um modelo não diretivo *educere*, que se prende com o desenvolvimento, a autonomia e a criatividade.

---

<sup>22</sup> A heteronomia moral é defendida por Durkheim (1095/2007) que considera a educação moral como um processo de observação, de imitação e de interiorização de regras e normas sociais.

Atualmente, as práticas educativas apelam a um modelo mais eclético de educação que contempla estas duas vertentes, a formativa e a instrutiva.

Delval (1991) refere-se à educação como um conjunto de atividades, através das quais os indivíduos aprendem e ensinam o seu universo cultural e sociocultural, que abrange as circunstâncias vitais, individuais e coletivas. Fundamenta-se em quatro aspetos que se articulam: o Homem, a sociedade, a cultura e a comunidade. As representações sociais constroem-se, através da educação, conferindo significado à realidade e permitindo construir uma visão do mundo e dos seres que o integram.

A educação encontra-se ligada a uma ideia de aperfeiçoamento e igualmente de inacabamento. Freire (1996/2009) refere que ensinar exige a consciência do “inacabamento do ser humano” (p. 50), implicando que o sujeito se posicione num processo social de procura constante, que o transforme num ser responsável ao estar consciente da sua inconclusão.

Colom e Nunez (2001), aludindo à ação educativa, referem que esta é um fazer, não se podendo limitar o fenómeno de educar; é um processo assente na comunicação que se estabelece entre educador e educando; é intencional, assente num projeto; implica aprendizagem no plano da cultura, da moralidade, da afetividade, da capacidade física e da capacidade estética entre outras; é necessária a inteligência tanto do educador, como do educando, para que esta se concretize; deve ser orientada ou deve focalizar a orientação do sujeito no mundo dos valores, das crenças ou das ideologias; deve objetivar a capacidade crítica dos educandos; deve ser integral, abrangendo o «eu» pessoal, social e cultural; deve inovar, mudar, transformar tanto a nível pessoal, incidindo sobre a pessoa e o seu processo de desenvolvimento, como a nível do ato social; deve visar a adaptação para a inovação, para a mudança, valorizando as capacidades criativas das pessoas e finalmente, estes autores referem a importância da vertente pragmática da educação que visa ajudar o educando a viver, por forma a conseguir responder às dificuldades.

O ato educativo é fundamental para a socialização e para o desenvolvimento humano, sendo que a socialização é o processo através do qual as crianças ou outros indivíduos assimilam o modo de vida da sociedade em que vivem. É um canal essencial para a transmissão de cultura através do tempo e das gerações. A socialização faz-se ao longo da vida, configurando-se o comportamento humano de forma contínua através de

interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem (Giddens, 2004).

O sistema educativo insere-se numa sociedade em permanente transformação, sendo fundamental que a educação se ajuste às realidades sociais envolventes, caracterizadas por uma diversidade e heterogeneidade, levando a uma constante reflexão, de modo a encontrar saídas que possam responder a esta situação (Teodoro, 2003).

Escámez (2007) refere que educar e educar-se vai além de uma acumulação de experiências de aprendizagem, consiste na aquisição de novas formas de ver e interpretar toda a realidade envolvente. Só as experiências que se configuram no campo do real, onde se aprende, crítica e direcionalmente, têm um potencial antropogénico e educativo.

Entender a educação unicamente como um processo de instrução é uma situação que não pode acontecer, porque a formação deve integrar o processo educativo. A obsolescência da educação tradicional deve ser abandonada, visto que está apoiada na ideia de uma escola instrutiva, especializada numa aprendizagem descontextualizada das características e realidades dos alunos, centrada num professor voltado para o seu saber, que entende que a instrução pertence à escola e a educação à família.

A evolução das ciências da educação e o impacto das constantes mudanças ocorridas na sociedade conduzem a uma reflexão e consequentemente a uma reconcetualização do papel do professor e da escola. Neste sentido, uma ordem de razões surge para fundamentar a necessidade de mudança de paradigma.

É neste sentido que os psicólogos cognitivos fazem emergir uma visão construtivista da aprendizagem, a qual abandona a distinção entre instrução e educação, referindo que a construção dos conhecimentos dos alunos tem a ver com a atitude e as opções do professor perante o conhecimento e perante o aluno enquanto pessoa. Esta atitude deve ser interativa, de procura conjunta do saber, assente no diálogo, na construção da relação e desconstrutiva e reconstrutiva do conhecimento em contexto de uma enorme partilha convergente e direcionada. Hargreaves et al. (2001) referem que, o seu carácter social, advém da abordagem construtivista do ensino-aprendizagem sublinhando que os processos mentais se ligam aos contextos culturais, históricos e institucionais. Assim, a interação em contexto grupal é muito importante, conduzindo a um enriquecimento dos seus membros.

Também a educação moral e a educação dos valores éticos, influenciados pelas teorias de Kohlberg e pelo próprio construtivismo, aparecem como compromissos educativos. As necessidades sentidas pela escola que convive com múltiplas situações, impõem uma abordagem de temáticas relacionada, com a violência, a paz, a fome, o racismo, entre outros.

O aparecimento de uma nova sociedade do conhecimento, com as novas tecnologias de informação e comunicação constitui um desafio à escola na sua função meramente instrutiva.

Por último, referimos o novo conceito de cidadania,<sup>23</sup> resultante da evolução da sociedade democrática. Ser cidadão é ter a capacidade de produzir mudanças sociais, é ter direitos e deveres, é participar e intervir. A todas estas questões, a escola não pode fechar a porta, ignorando a sua existência. Giroux (1986) menciona que os alunos devem ser educados para demonstrarem coragem cívica, sendo que o desenvolvimento dessa coragem deve apoiar-se em práticas pedagógicas diferentes que considera serem fundamentais para sustentar esta mudança. Assim, em primeiro lugar, refere as práticas que possibilitem ao aluno desafiar, envolver-se e questionar a forma e substância do processo de aprendizagem. Fala seguidamente, na construção de um pensamento crítico, na utilização das suas vivências e experiências como base para a aquisição de um conhecimento mais consistente e profundo, na perceção da importância de certos valores para a reprodução da vida humana e finalmente na necessidade de haver uma aprendizagem que contemple o agir coletivamente, de modo a contribuir para a mudança social.

Esta mudança de paradigma impõe-se devido às realidades sociais com que a escola se vê confrontada, sendo que uma nova visão da educação deve atender a todas as dimensões do indivíduo.

A educação deve fornecer aos jovens um conjunto de saberes e capacidades fundamentais para facilitar a integração social, deve ser mais abrangente para que possa contribuir para a construção da unidade do «ser», do «dever ser» e do «dever tornar-se». Este construto deve visar o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-relacionais e emocionais permitindo que o ser humano se realize pessoal e

---

<sup>23</sup> Torres Santomé (1995, p. 25) refere que as funções que o sistema educativo deve cumprir devem ser a “preparação das pessoas mais jovens para serem cidadãos e cidadãos ativos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade semelhante.”

coletivamente. Assim sendo, uma aprendizagem complexa, reúne conhecimentos e vivências significativas, concretizadas na aprendizagem de normas sociais de conduta, de atitudes e valores, na capacidade de fazer juízos morais e na autorregulação. A aprendizagem dos valores é uma tarefa necessária à construção da personalidade e à construção de uma cidadania responsável.

A formação pessoal e aprendizagem da convivência, o desenvolvimento do espírito crítico e de uma cidadania responsável, fazem parte do processo educacional.

Educar é formar, é educar nos valores. O sucesso da instrução também está dependente da educação dos valores (Martin; Puig, Padrós & Trilla, 2003).

Falarmos em educação significa que o aluno colabore ativamente na sua construção, sendo que o processo ensino-aprendizagem se deve basear num conceito construtivista de aprendizagem e de intervenção pedagógica, na qual o aluno está no centro desse processo e é um sujeito ativo na construção do seu saber. Ensinar, sendo uma ação transitiva, exerce-se sobre alguém e significa, de acordo com Roldão (2010), “fazer aprender” (p. 46). Ainda de acordo com esta autora, quando se fala em ensino, deve ser dada importância à dimensão das estratégias, centrada “na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas, ou atividades” (p. 30). A ação estratégica de ensinar, principal competência do professor, deve responder ao como, ao porquê, para quê, para quem, com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê. Assim sendo, o professor poderá encontrar a forma mais adequada e eficaz de ensinar a determinados alunos, com determinadas características de forma a conseguir atingir uma melhoria das aprendizagens realizadas.

Barbot e Camatarri (2001) referem que a dificuldade da concretização da educação passa pela necessidade de se perceber a importância da construção dos saberes nos alunos, em vez de os fazer acumular, como domínios. Assim, a educação deve ser entendida como uma autotarefa ajudada (Simancas, 1977).

A ação do educador e do educando deve estar em consonância de forma a desempenharem uma tarefa única, contínua e sistemática. A interação educativa quando é conseguida conduz ao sucesso, sendo este tipo de relação privilegiado para a orientação. A comunicação real e efetiva entre o educador e o educando são a base, o suporte e a chave do processo de orientação. Dialogar implica a existência de um emissor e de um recetor, é dar e receber na qual a intersubjetividade se vai configurando (Burguet, 2002).

### 1.5.2. O Conceito de Orientação Educativa

A segunda questão, que se coloca ao abordar a tutoria, prende-se com o conceito de orientação. Etimologicamente a palavra orientação tem a sua raiz latina no verbo *orior, oreris* que significa elevar-se, crescer, nascer. Neste sentido, a orientação aparece-nos como algo que aporta aos indivíduos uma elevação, um crescimento, necessitando para que isso aconteça, de uma adaptação às suas características.

No século XVI, os Jesuítas, no tratado *Ratio Studiorum* (1599/1996), mencionavam o princípio da adaptação como um dos aspetos que se associavam à pedagogia diferencial. A aprendizagem dependia da adaptação das disciplinas, às aptidões de cada aluno ou de cada grupo.

No século XVII, Comenius, na obra *Didática Magna* (1657/2006), referia no capítulo XXXI, que cada indivíduo se deveria aplicar “ao estudo daquela disciplina para a qual, segundo certos indícios mostram, a natureza o destinou” (p. 448). Constatamos assim, o aparecimento de um processo de orientação associado à educação escolar.

Alvarez e Bisquerra (2004) consideram que só existe uma orientação, no entanto muitos foram os termos que têm vindo a ser utilizados, nomeadamente “orientação vocacional e profissional, educativa e escolar, educação para a carreira, psicologia escolar, educação psicológica, atenção às necessidades educativas especiais, orientação para a prevenção e desenvolvimento” (p. 24).

Com o objetivo de abranger todos os aspetos atrás referenciados e de lhes conferir unidade permitindo fazer um ajuste à realidade profissional e ao contexto social, surge a orientação psicopedagógica. É definida como um processo de ajuda contínuo e sistemático, que enfatiza a prevenção e o desenvolvimento pessoal, social e vocacional, realizando-se ao longo da vida. Envolve diferentes agentes educativos como tutores, orientadores, professores e igualmente agentes sociais como a família e outros profissionais.

Para sintetizar esta questão, Alvarez e Bisquerra (2004, p. 25) apresentam o seguinte quadro relativo à orientação psicopedagógica.

Quadro 1.1. Orientação Psicopedagógica

O que é?	Um processo de ajuda e acompanhamento em todos os aspetos do desenvolvimento. Inclui áreas de intervenção: orientação profissional, processo de ensino aprendizagem, atenção à diversidade, prevenção e desenvolvimento humano
Quem a realiza?	Os agentes da orientação: orientador, tutor, professores, família e agentes sociais
Como se realiza?	Através de modelos de orientação: clínico, programas e de consulta
Quando se realiza?	Ao longo da vida dando enfoque ao ciclo vital
Onde se realiza?	Em diferentes contextos: educação formal, serviços sociais e organizações
Por que razão?	Para potenciar a prevenção de comportamentos desajustados e o desenvolvimento da personalidade integral
A quem se dirige?	A todas as pessoas

Fonte: Quadro adaptado de Alvarez e Bisquerra (2004, p. 25)

Referimo-nos a uma orientação que integra o processo educativo, capaz de favorecer o estudo, a auto-aprendizagem, a tomada de decisões, o assessoramento nas opções pessoais e o apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A orientação escolar assim entendida e a ação tutorial são elementos constituintes da educação.

Educar e tutelar são duas ações que implicam orientar para a vida, acompanhar, ir ao lado de, não ir à frente nem atrás, ensinar a tomar decisões, ajudar nos processos de ensino-aprendizagem, assessorar sobre opções educativas e laborais.

Orientação e tutoria são conceitos que se interligam e em muitos aspetos até se confundem. Tutoria é uma orientação que deriva da ação tutorial, sendo um subconjunto da orientação. Quando se fala de orientação, inclui-se também a tutoria (Alvarez & Bisquerra, 1996).

Assim sendo, Simancas (1977) define orientação educativa como uma relação de ajuda estabelecida entre orientador e orientando, com carácter intencional e apontando para uma finalidade formativa, o desenvolvimento harmonioso e integral da personalidade, tendo em vista a definição de um projeto de vida.

Moreno (1988) fala da orientação como um processo que tem como finalidade guiar e conduzir, de forma a ajudar as pessoas a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo que as rodeia. Torres (1991) considera a orientação como um processo de ajuda técnico, integrado numa atividade, cujo objetivo é favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, visando uma aprendizagem adequada, tendo em vista um projeto futuro que lhe permita participar na construção social.

Para Albaladejo (1992), Bisquerra (2002) e González (2006), a orientação apresenta-se como um processo contínuo de ajuda, abrangendo múltiplos aspetos, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento humano ao longo da vida. No caso específico dos alunos, os aspetos educativos, pessoais, sociais e vocacionais devem ser tidos em linha de conta. Assim sendo, o que identifica a orientação educativa é o seu carácter interventivo em todos estes aspetos.

O termo «ajuda» aparece sempre associado à orientação, focalizando o desenvolvimento global do sujeito.

Deve desenvolver-se com um carácter sistemático, obedecendo a uma planificação e impondo um processo avaliativo constante, visando a adaptação e consequentemente uma melhoria.

O processo de ajuda dirige-se a um indivíduo com as suas particularidades, singularidades e objetivos. Implica um compromisso do orientador e do orientado, indo o primeiro perdendo protagonismo, à medida que o segundo o vai adquirindo, devendo sempre existir uma situação de equilíbrio entre as partes. O processo de ajuda inclui-se na atividade educativa, permitindo ao aluno adquirir um conjunto de conhecimentos e vivências que o ajudem na tomada de decisões. Velaz (1998, cit. por Lara, 2008b) refere a orientação educativa como um conjunto de conhecimentos, metodologias e princípios teóricos que fundamentam a planificação, o desenho, a aplicação e avaliação da intervenção psicopedagógica preventiva, compreensiva, sistémica e continuada que se dirige às pessoas, às instituições e ao contexto comunitário. Visa igualmente promover e facilitar o desenvolvimento integral dos indivíduos, ao longo das diferentes etapas da



sua vida, envolvendo todos os agentes educativos sejam tutores, professores, orientadores, família e a sociedade.

Consequentemente, a ação educativa, levada a cabo pela orientação escolar, apoia todos os alunos na resolução de situações com carácter problemático que se configurem ao longo do seu percurso educativo, englobando questões do âmbito pessoal, vocacional, profissional e académico. Pretende desenvolver o autoconceito<sup>24</sup>, a autonomia e a responsabilidade. Associa-se ao papel dos educadores e tem uma abrangência global, dizendo respeito a toda a formação desenvolvida ao longo da vida. Está sempre presente na prática docente e é objeto de investigação, acabando por se constituir como uma questão muito importante.

Ser docente implica ser orientador, ser um bom orientador. A orientação e a ação tutorial não são um trabalho desenvolvido paralelamente ao ensino mas um trabalho integrado e coordenado, segundo uma estratégia educativa conjunta, identificando-se com a educação e constituindo-se como parte integrante da mesma (González, 2006; Longas & Mollá, 2007).

Os princípios básicos da orientação escolar são o antropológico, o preventivo, o de desenvolvimento e da intervenção social.

O princípio antropológico baseia-se em princípios existencialistas que assentam na liberdade do Homem, que surge como responsável pelos seus atos, estando de alguma forma limitado e condicionado pelo meio ambiente. Subsistem determinadas problemáticas que ele dificilmente consegue alterar, no entanto pode fazer um percurso de adaptação, aprendendo a lidar com elas.

Relativamente ao princípio preventivo da orientação, impõe-se uma análise etimológica da palavra prevenir que significa antes de vir. Podemos acrescentar que o termo intervir, a define, pois implica que se atue antes que algo aconteça.

A prevenção deve compreender a perspetiva primária, secundária e terciária. No que concerne a prevenção primária, pretende-se que esta vise a redução da incidência de fenómenos problemáticos para uma comunidade. A prevenção secundária pretende ver reduzidos ou mesmo eliminados, os fenómenos que, de alguma forma, contribuem para alterar o processo de desenvolvimento do indivíduo. A prevenção terciária visa minimizar as problemáticas já instaladas, ajudando a enfrentar as situações.

---

<sup>24</sup> No entender de Vaz Serra (1986) auto conceito pode ser globalmente definido como a perceção que o indivíduo tem sobre si próprio.

Estes princípios preventivos relativos à prática educativa implicam ajudar os alunos nas transições mais problemáticas ao longo do seu percurso escolar, sejam a integração na escola, a passagem da monodocência à pluridocência, a transição da escola para o mundo laboral. Para tal, há a necessidade de ter um conhecimento profundo do aluno e do seu contexto de pertença. A deteção atempada de fatores de risco ajuda na prevenção de situações problemáticas.

Assim sendo, a orientação é uma atividade proativa e os aspetos preventivos que a integram, permitem antecipar e perspetivar.

A orientação para a prevenção e para o desenvolvimento humano é um objetivo fundamental do sistema educativo. Neste sentido, a unidade do indivíduo obriga a uma intervenção preventiva global que abranja a aquisição de competências, capazes de capacitar para a utilização de comportamentos apropriados à solução de problemáticas, ligadas a assuntos de ordem pessoal, familiar, de utilização do tempo livre, da comunidade e do trabalho. Deve igualmente visar a aquisição de competências sociais e interpessoais, a capacidade de desenvolver o autoconhecimento, autoconfiança e a autoestima (Lara, 2008b).

De acordo com o princípio da orientação para o desenvolvimento, a educação é entendida como um processo contínuo que facilita o desenvolvimento da dimensão pessoal e social do indivíduo, que clarifica valores, normas e regras e que desenvolve a autonomia e a responsabilidade, permitindo a tomada de decisões como elemento fundamental do processo orientador.

Neste sentido, são abordadas temáticas sobre o desenvolvimento de aptidões sociais, prevenção do consumo de drogas, educação para a saúde, orientação para o desenvolvimento humano e educação emocional. Embora seja consensual que toda a intervenção deve visar um todo, a abordagem de temáticas específicas enriquecem, completando essa mesma intervenção orientativa.

O princípio do desenvolvimento integral do indivíduo<sup>25</sup> é um processo que se estende ao bipsicosocial. Este procedimento configura-se no crescimento físico, na forma de pensar, de perceber, de sentir e de se relacionar com os outros. Lara (2008b) salienta a necessidade de fornecer competências adaptadas a cada fase de

---

<sup>25</sup> Proveniente do latim *indivisum* ou seja o que não se pode dividir.

desenvolvimento maturativo, no sentido de facilitar a construção e o progresso dos esquemas conceituais dentro duma visão construtivista.

Finalmente, o princípio de intervenção<sup>26</sup> social baseia-se numa perspetiva ecológica da educação, devendo contemplar as dimensões escolares e sociais. A intervenção desenvolve-se em todos os sistemas com os quais o indivíduo interage. Benavente, Costa e Machado (1999) referem que a lógica da intervenção não é analítica, mas que envolve perspetivas diversas e múltiplas, constantemente em confronto com diferentes contextos que motivam a adoção de uma *praxis* local e específica. Neste sentido, o orientador é um agente da mudança que promove a educação social dos indivíduos. O processo que desenvolve, ajuda o indivíduo a adaptar-se ao meio onde se insere e ajuda-o a consciencializar-se e a lidar com constrangimentos que o impeçam de alcançar a realização pessoal.

No sentido de poder dar cumprimento aos princípios enunciados, é necessário que se desenvolvam modelos interventivos, que podem ser de carácter reativo e proativo, visando ajudar o aluno a perceber e a ultrapassar situações mais problemáticas; direto ou indireto que abranjam um trabalho focalizado no aluno ou em outros atores que com ele convivem; individual ou grupal, incidindo sobre um sujeito ou sobre um grupo; interno ou externo, referindo os profissionais que podem pertencer ou não, à instituição e finalmente, um modelo interventivo simétrico ou assimétrico, que se desenvolva entre iguais ou entre um especialista que orienta alguém com menos conhecimentos (Monge Crespo, 2009).

Para que este processo tenha sucesso, é fundamental que se aposte na contribuição que a educação pode dar para a construção da responsabilidade e da autonomia, ao propiciar e facilitar a integração social dos jovens por forma a tornarem-se mais interventivos e viver uma cidadania responsável e autêntica. Compete ao orientador estar atento à idiossincrasia do seu orientando e à sua história de vida que abrange o passado, o presente e a construção do futuro. O tipo de trabalho a desenvolver é de natureza colaborativa, o processo de ensino centra-se no aluno, atendendo ao seu desenvolvimento psicológico e à realidade em que está inserido. Esta perspetiva construtivista de atuação permite que o orientador atue de forma coerente.

---

<sup>26</sup> Proveniente da palavra latina *interventio* que significa meter-se em, ajuda, apoio, consenso, intrusão, restabelecimento da ordem estabelecida.

A atuação orientativa obriga à adoção de uma intervenção sistemática, sequencial e individualizada, implicando equipas multidisciplinares. Assim, a orientação deve ser coerente e flexível alicerçando-se em atitudes, convicções adequadas e coadjuvadas por variados recursos pedagógicos, adaptados às múltiplas diversidades existentes, com as quais trabalhamos diariamente na escola. É fundamental tomar em linha de conta, os diferentes contextos de atuação, sejam o educativo, o social e o pessoal.

É evidente que se torna impossível e ineficaz que um só professor ou tutor trabalhe todas as questões atrás referenciadas isoladamente, sem integrar uma equipa mais ampla que deve também passar por apoios externos à escola.

### **1.5.3. A Ação Tutorial**

Os tutores são considerados os agentes principais da prática da ação tutorial. Enquanto atividade educadora, o seu exercício baseia-se na relação dialógica havida entre tutor e aluno ou grupo de alunos, visando reforçar e favorecer o autoconhecimento e a socialização.

Albaladejo (1992), Arnaiz (1995), González, (2006), Longás e Mollá (2007) referem a tutoria e a ação tutorial como sendo um processo de orientação e ajuda, feito por um tutor e por outros docentes, definido como uma ação formativa de orientação e ajuda, visando os alunos, a nível individual e grupal no âmbito pessoal, escolar e profissional e que contribui para o seu desenvolvimento integral.

Riart (2006) vai mais longe quando entende a tutoria “como uma atuação profissional essencialmente orientadora (...) atividade que acompanha todo o processo formativo e a reciclagem do ser humano (...) desde o nascimento, até aos graus mais elevados da formação como seja a educação universitária” (p. 7).

Para Sabaté (2006), a tutoria é o nível mais básico e ao mesmo tempo o mais importante da orientação, visto que é inerente ao processo educativo e instrutivo. Deve ser a base do Projeto Educativo, devendo ser desenhada, planificada e organizada, implicando toda a escola, na sua elaboração e implementação.

Assim sendo, tutoria define a atenção contínua e permanente, feita pelo professor tutor, integrado numa equipa multidisciplinar, de forma a proporcionar o autoconhecimento, a ajuda na tomada de decisões e a orientação dos alunos.

Este acompanhamento é feito de forma individualizada ou grupal e abrange a dimensão pessoal, académica e escolar, tomando sempre em linha de conta, as características, interesses e necessidades pessoais dos alunos.

As práticas sistemáticas de observação constituem-se como base do desenvolvimento de uma ação tutorial de sucesso, pois permitem refletir sobre as melhores estratégias a aplicar, no sentido de poder responder às necessidades diagnosticadas aos alunos tutorados.

Todos os professores são tutores e o exercício da tutoria incide em aspetos do ambiente escolar que condicionam a atividade do aluno e as suas realizações, com êxito ou fracasso (Lázaro & Assensi, 1987; Torres, 1996).

O professor ensina e forma quando desenvolve atividades de aprendizagem, contudo, ao professor tutor, é-lhe atribuída uma tarefa específica, a de prestar maior atenção à vertente formativa e global do aluno, desenvolvendo atividades que se prendem com ela. Neste ponto reside a sua grande importância.

A atuação tutorial deve seguir um esquema básico que mostre de forma clara, os objetivos e a orientação pretendida, seguindo uma estrutura onde se configure o diagnóstico, a planificação, a intervenção e implementação e a avaliação que permite fazer, se necessário, a reformulação do plano. Esta ação apresenta-se com caráter coletivo, na medida em que envolve o tutor e o conjunto dos professores que trabalham com o aluno ou grupo de alunos.

O sucesso deste trabalho passa pela aquisição de competências específicas relativas à função desempenhada e pelo desenvolvimento e implementação das etapas constantes do plano de intervenção, já atrás referenciadas. Sublinhamos a importância que deve ser dada à observação constante e sistemática e ao diagnóstico.

A coerência da ação tutorial alicerça-se em dois pilares, que constituindo-se como hábitos de intervenção, definem uma «boa ação tutorial». O primeiro pilar apontado é a utilização de uma prática reflexiva e o segundo, passa pela adoção de uma prática de interiorização, ligada à observação e ao diagnóstico sistemático. Estas questões acabam por se converter numa atitude educativa básica e fundamental.

Urge adotar procedimentos e metodologias que garantam o cumprimento da estratégia definida, por forma a poder alcançar o sucesso e a coerência da orientação e do assessoramento dos alunos, visando igualmente responder atempadamente às diversas situações. Assim sendo, a estratégia metodológica deve assegurar a orientação e o acompanhamento educativo da aprendizagem a nível, pessoal e grupal, sendo que a tutoria individual complementa e otimiza a tutoria desenvolvida a nível do grupo. É entendida como um fio condutor ou mesmo, a espinha vertebral, da intervenção educativa, tendo como objetivo a formação integral do aluno e a individualização do ensino (Longás & Mollá, 2007).

Estes procedimentos apontam também, diferentes dinâmicas que incluem, para além dos alunos e dos professores, as suas famílias. Sugerem a resolução de problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, com a facilitação da integração escolar e com a prevenção ou intervenção, na gestão de conflitos. Para o sucesso desta atuação, há necessidade do conhecimento e da análise do contexto e das suas relações.

As teorias ecológicas falam de sistemas funcionais, ou estruturas concêntricas que configuram os diferentes contextos onde o aluno se movimenta. Bronfenbrenner (1979), numa perspetiva ecológica, refere que o mais importante é o contexto «percebido», a forma como o indivíduo percebe o contexto onde interage. Distingue os diferentes sistemas que denomina de micro, meso, exo e macro. A escola insere-se no microssistema, visto que apresenta características físicas e materiais próprias, proporcionando um conjunto de atividades, de papéis e de relações interpessoais com determinadas especificidades. No mesossistema, existem dois ou mais sistemas com os quais o indivíduo interage, por exemplo a escola e o grupo de pertença, nos adultos poderá ser o trabalho, a família e a vida social. O exossistema constitui-se por um ou mais sistemas que influenciam o indivíduo, não implicando a sua participação ativa. Finalmente, o macrossistema é o conjunto de crenças ou ideologias que enquadra todos os outros sistemas a nível cultural e social.

As relações interpessoais são basilares num microssistema como a escola. Nesta perspetiva ecológica, a aquisição de novas competências vai resultar do significado e da importância que o sujeito atribui às mesmas. Assim sendo, as relações e o tipo de abordagens que o tutor vai realizar com o aluno, são determinantes para o sucesso do seu trabalho.

O caráter educativo, sistemático, individual, de capacitação e implicação constitui-se como fundamento deste trabalho. De acordo com Pastor (1998), a ação tutorial deve ser sistemática, eficaz, coerente, sistémica, aberta e flexível. Estes aspetos referem-se à preparação dos alunos para a integração na escola, na vida social e profissional ao longo dos diferentes ciclos de ensino, atendendo às suas características específicas e implicando todos os atores educativos.

González (2006), para justificar a necessidade da existência das tutorias em contexto escolar, aponta para aquilo que ele chama de realidades pessoais, educativas e vocacionais. O adolescente apresenta, nas diferentes etapas educativas, a nível fisiológico, cognitivo e afetivo, alterações que se prendem com a procura da própria identidade, sofrendo um processo de identificação do sujeito. Assim, será no período da adolescência que a ação tutorial e a orientação, encontram um campo de atuação privilegiado. A oferta de elementos de reflexão, que conduzam ao progresso dos processos de aprendizagem, à maturidade e à integração e socialização adequadas são basilares nesta fase do desenvolvimento.

A realidade educativa deve contribuir para facilitar a formação integral dos alunos, dando resposta às necessidades pessoais, académicas e profissionais. Estas necessidades, que os jovens transportam para o meio escolar, resultam de uma multiplicidade de problemáticas provenientes da complexidade social. Esta situação origina reações em contexto escolar que se configuram em comportamentos agressivos, em indisciplina, em risco de abandono e em comportamentos de risco, que, associados ao prolongamento da escolaridade e à diversificação da oferta formativa, necessitam de respostas imediatas. Assim sendo, todos estes fatores obrigam a um constante reposicionamento do papel do educador.

Neste sentido, a ação tutorial poderá contribuir para ajudar o aluno a fazer uma adaptação social, a capacitá-lo para a aprendizagem, a educá-lo no sentido da tomada de decisões, a orientá-lo para a vida e a ajudá-lo na escolha da opção académica e laboral certas.

Finalmente, a realidade vocacional passa pela ajuda na escolha da carreira, informação académica e profissional, tomada de decisão e aproximação ao mundo laboral. Isto poderá ser feito após a reflexão sobre o conhecimento de si próprio e da realidade social onde se insere.

#### 1.5.4. O Perfil do Professor Tutor

A ação tutorial é por excelência atribuída ao professor tutor que é o dinamizador do processo de ensino-aprendizagem. O perfil do educador que ajuda, que apoia concretiza-se na adoção de determinadas atitudes fundamentais para o desempenho do cargo. É neste contexto que se impõe, falarmos do professor tutor.

Barbosa (2003) refere-se a perfil, como um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias ao desenvolvimento da pessoa e à sua qualificação profissional, construindo em cada um, a postura e as atitudes pretendidas no exercício das atividades a desenvolverem.

Arroyo (1991) refere que as qualidades principais de um tutor devem ser a compreensão, a amizade, a autenticidade, a objetividade, a motivação para a formação contínua, a capacidade autocrítica e a paciência.

Deve ser uma pessoa com formação global, académica e com um adequado relacionamento emocional capaz de dar resposta à função orientadora pedida ao cargo para o qual foi mandatada. Este professor deve evidenciar uma certa maturidade como pessoa, demonstrando ser portador de uma forte autoridade moral ou autoridade – prestígio ou *auctoritas*<sup>27</sup> em termos clássicos.

É essencial ao exercício da função tutorial, evidenciar estabilidade emocional, empatia, uma atitude espontânea e positiva de ligação com o interlocutor, o interesse generalizado e genuíno de estar com os outros e ser capaz de promover o bem-estar, desfrutando da relação humana. Sublinha-se igualmente a importância da evidência de uma atitude de confiança nas capacidades do aluno, acreditando que ele é capaz de superar as dificuldades e os condicionalismos. Esta atitude positiva do educador, dialogante, flexível, sem fazer juízos de valor precipitados e imediatos, exigente e simultaneamente compreensiva é fundamental para o professor tutor.

Para conquistar a confiança do aluno e desenvolver a sua autoestima, é importante que o tutor demonstre que acredita na existência de aspetos positivos,

---

<sup>27</sup> A raiz etimológica de *auctoritas* desenvolveu-se a partir do verbo *augeo*, aumentar, enriquecer; do substantivo *auctor*, guardião responsável pelo aumento dos bens; do adjetivo *augusto* e do substantivo *auxilium*. De acordo com Morgado (2010) existe uma ideia de “algo que se acrescenta a outra coisa que já existe, um reforço do que precede” (p. 52). Mais acrescenta que a obediência à autoridade reflete o reconhecimento da competência, honestidade, sabedoria, prudência e previdência.



capazes de superar períodos menos favoráveis, evitando a estruturação de barreiras defensivas.

Neste sentido, Baqués (2006) sublinha algumas atitudes pessoais que devem ser cultivadas pelo professor tutor. Refere-se ao autoconhecimento, à autoestima, ao controlo da impulsividade, à empatia, à comunicação verbal e não verbal e à assertividade.

Outros aspetos que nos parecem ser muito importantes, são a capacidade de negociar e mediar em diferentes situações e conflitos, a qual deve ter um carácter de continuidade. No entender de Burguet (2002) e perante o aumento da violência nas escolas, a gestão de conflitos requer a utilização de técnicas através das quais será possível assumir a responsabilidade de resolver os próprios conflitos, desdramatizando-os. As técnicas de resolução de conflitos passam pela mediação, que no entender de Gaspar (2011, p. 200) é “uma metodologia cooperativa (...) em que as partes em litígio recorrem a um terceiro elemento neutral para as ajudar a encontrar uma solução”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a prática sistemática da mediação leva a uma transformação pessoal dos intervenientes, permitindo o desenvolvimento de novas competências socioafetivas.

Um elemento basilar do exercício da tutoria é o conhecimento da realidade escolar envolvente e das características inerentes ao nível de escolaridade do aluno ou grupo de alunos a tutorar. Gordillo (1996) refere-se ao professor tutor como um profissional que domine as matérias, demonstrando um vasto conhecimento. Aliado a isto, deve conseguir transmitir de forma adequada esses saberes, interligando-os aos interesses dos alunos. Fala ainda da necessidade da aquisição de estratégias que lhes permitam lidar com problemas assumindo perspetivas diferentes, desenvolvendo “capacidades sociais” facilitadoras do estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos e respetivas famílias.

A diversidade de situações com que nos deparamos no contexto da escola atual requer uma intervenção apropriada.

A capacidade comunicativa é fundamental e deve estar associada às características de um bom tutor. Salientam-se igualmente, os interesses pela dimensão integral e humana dos alunos, a capacidade de escuta, a autenticidade e coerência, a capacidade de liderança, a valorização da tolerância, do respeito e da abertura, assumindo a autoavaliação e a autocritica como elementos fundamentais para mudanças

de atitude e de estratégia. No sentido de poder responder a todas as necessidades e exigências que dizem respeito ao tutor, Espinar (1997) faz menção a alguns pressupostos considerados como fundamentais: o caráter mais amplo da orientação que deve transpor as paredes da escola e atuar no âmbito familiar e comunitário; a formação de professores que deve constituir-se como prioritária na instituição; o processo de aprendizagem visando o desenvolvimento global do aluno, centrando-se em conteúdos culturais e científicos; a tutela e a defesa dos direitos dos alunos, preservando as suas características individuais e culturais; o programa de atuação profissional incluindo os requisitos técnicos e científicos exigidos e, finalmente, a avaliação deste processo.

Em jeito de conclusão, referimos que aptidões relacionais, afetivas e discursivas são fundamentais para o exercício do cargo, bem como a motivação e a capacidade de tomar decisões de forma correta e adequada. É importante a formação contínua para poder responder às constantes necessidades inerentes ao contexto educativo.

Arnaiz (2002), sintetiza as qualidades do tutor apresentando-as em três grupos: as qualidades humanas, «o ser do tutor»; as qualidades científicas, «o saber» e finalmente as qualidades técnicas, «o saber fazer».

#### **1.5.5. Desempenho Funcional do Tutor**

As orientações metodológicas são, no entender de Ramirez e Checa (2007), “conceções prévias (valores, atitudes e normas) com as quais o tutor de forma específica e a equipa docente (...) interagem com o aluno ou grupo de alunos, para os orientar e apoiar no processo de desenvolvimento individual e grupal” (p. 135).

O tutor é um ponto de referência para os alunos, na medida em que transmite os valores, atitudes e normas que constam do Projeto Educativo de Escola e do Regulamento Interno. Apresenta-se como mediador entre o nível inicial do aluno e aquilo que a escola oferece para facilitar o seu desenvolvimento integral. A relação estabelecida entre tutor e tutorado, como foi anteriormente referido, deve ser assertiva, assente no respeito e na compreensão, para que a intervenção educativa possa vir a atingir os objetivos propostos.

No entender de Longás e Mollá (2007), as metodologias utilizadas no desempenho funcional do tutor devem dar resposta à diversidade, recorrendo à relação e

à comunicação interpessoal, à compreensão global da pessoa, à importância das intervenções grupais e à necessidade da colaboração das famílias no processo.

Outra das funções atribuídas ao professor tutor é a de dinamizar a elaboração e operacionalização do Plano de Ação Tutorial (PAT) que implica três vetores: alunos, professores e famílias. O objetivo deste plano no entender de Jares (2007), é o de facilitar a integração dos alunos nas dinâmicas escolares; aprender a conviver; a ser autónomo e responsável; contribuir para a personalização do processo de ensino-aprendizagem e fomentar o desenvolvimento de atitudes participativas no meio escolar e na comunidade. Importa que este processo de aprendizagem seja acompanhado a fim de detetar dificuldades e necessidades especiais, podendo recorrer a assessoramento ou outro tipo de apoios, avaliando a diversidade e singularidade e objetivando o favorecimento do processo de maturação vocacional e a orientação educativa e profissional.

Relativamente à articulação entre docentes, compete ao tutor coordenar e ajustar os programas desenhados para os alunos tutorados, coordenar o processo avaliativo e possibilitar linhas comuns de ação com outros tutores, no âmbito do Projeto Educativo das escolas.

No que concerne às famílias, os tutores têm como função contribuir para o estabelecimento de relações entre os encarregados de educação e a escola, envolvendo-os em atividades de apoio à aprendizagem e orientação e informando-os relativamente ao percurso escolar dos seus filhos.

A função da ação tutorial apresenta-se como uma ação com caráter educativo e dinamizador, incidindo no aluno como pessoa e como elemento de um grupo. Pressupõe um acompanhamento orientador, que vise o desenvolvimento global e integral do jovem. Introduce um trabalho cooperativo entre professores e tutores e implica de uma forma clara, as famílias dos alunos no seu percurso educativo.

Desta forma o professor tutor, assumindo características de orientação, tem por função apoiar o aluno ou grupos de alunos, no seu desenvolvimento emocional, facilitando a integração no grupo de pertença e favorecendo o seu crescimento moral, social e cognitivo.

A intervenção dinâmica está também subjacente à função tutorial. Políticas de atuação, dinamizadoras e articuladas entre os diversos atores educativos como o

conselho de turma, a família, a direção da escola são fundamentais para que os objetivos sejam alcançados.

Devemos fazer igualmente referência, à importância de outros fatores determinantes para o sucesso da intervenção, que passam pela existência de suporte material e humano e condições de tempo e espaço.

Outra das questões fundamentais inerentes ao desempenho do tutor, é o tipo de relação e comunicação que desenvolve com os seus alunos. Esta comunicação e relação deve basear-se no respeito mútuo, deve ter um caráter assertivo para que os objetivos propostos possam ser alcançados.

Os tutores são pontos de referência para os seus alunos, devendo evidenciar disponibilidade para cumprir e dar resposta de forma direta ou indireta, às questões relacionadas com a socialização, a integração e desenvolvimento integral dos jovens.

A educação moral e emocional dos alunos baseia-se na relação e comunicação interpessoal que o tutor desenvolve. Esta relação, enquanto processo de ajuda, que se caracteriza pela neutralidade e imparcialidade do tutor, objetiva a tomada de decisões de forma responsável, o respeito pela liberdade do aluno, entendendo sempre que este é o protagonista do seu próprio crescimento e da construção da sua autonomia. Ele é o centro do processo e como tal, deve ser respeitado em todas as suas dimensões. A necessidade de autoafirmação atribuída ao período da adolescência deve ser entendida e respeitada, concedendo ao jovem, espaço para decidir e aceitando-o com as suas próprias especificidades. Tudo isto favorece a relação e reduz as atitudes defensivas, permitindo ao tutor ajudar o aluno, na reflexão e análise da consequência dos atos praticados.

Outra das considerações prende-se com a necessidade de evitar fazer juízos de valor prévios ou rotular os alunos. É fundamental ter confiança nas suas capacidades e acreditar nas suas possibilidades de poder vencer as dificuldades.

Os conflitos são parte integrante dos relacionamentos entre as pessoas, tornando-se muito importante que sejam resolvidos de forma positiva, proporcionando momentos reflexivos, de aprendizagem e de reconhecimento e valorização do outro. Burguet (2002) chama-lhes “elementos pedagógicos dinâmicos”. A transformação pessoal que resulta do conflito, constitui-se como o construto da autoimagem, da adoção de uma nova atitude frente ao outro e do desenvolvimento da capacidade de dar respostas

assertivas às situações. O reforço dos progressos, mesmo os mais pequenos, a apresentação de alternativas, conduz à mudança e à aceitação dos desafios.

Finalmente, referimos a necessidade de evidenciar confidencialidade relativamente aos processos dos alunos. Certamente que algumas questões devem ser divulgadas pelos professores intervenientes na equipa, contudo, cabe ao tutor seleccionar os aspetos que se mostrem mais relevantes e essenciais para o desenvolvimento do processo educativo, sem nunca pôr em causa a confiança em si depositada.

#### **1.5.5.1. A Intervenção na Diversidade**

No conceito de diversidade incluem-se entre outras, questões como as diferenças intelectuais, as dificuldades de aprendizagem, as minorias étnicas e culturais, os alunos que provêm de ambientes sociais desfavorecidos e de grupos de risco.

Atender à diversidade é um conceito que nasce do movimento da *Comprehensive School*, nos anos oitenta e que chama a atenção para uma educação que seja simultaneamente comum e individualizada e que, mediante ofertas plurais e diversificadas, contribua para a inclusão de todos os alunos. Pretende-se assim proporcionar a todos os alunos, uma educação básica que seja polivalente. Riart (2007) introduz a singularidade como um novo conceito a ter em conta, possibilitando que se atenda a todos e a cada um, no seu conjunto. A definição de ação tutorial, feita à luz da singularidade, passa pela individualização do processo de ensino-aprendizagem, atendendo às especificidades dos alunos, por forma a facilitar o desenvolvimento global, a inserção e o crescimento grupal e social.

Em Portugal, alunos portadores de certos tipos de deficiência física ou psicológica, fazem o percurso escolar enquadrando-se no grupo de alunos com necessidades educativas especiais. Assim sendo e com a adoção de uma visão de educação mais integradora, abrangente e inclusiva, estes alunos são apoiados por equipas que integram professores do Ensino Especial que, trabalhando em parceria com os conselhos de turma e tutores, os apoiam no seu percurso escolar. Evidenciando as aprendizagens, a integração e socialização, estes alunos têm oportunidade de fazer um percurso como qualquer outro.

A diversidade e a singularidade também se associam à realidade evidenciada por jovens oriundos de culturas diferentes, com dificuldades de compreensão da língua portuguesa, o que pode impedir a integração e a socialização. Ainda ligado a estes dois conceitos, mencionamos os alunos com transtornos de conduta, desmotivados, indisciplinados, agressivos, *bullies* e alunos com comportamentos aditivos.

Este crescendo de problemáticas em contexto escolar implica que as respostas tenham que ser dadas de forma rápida, adequada e criativa. As escolas inseridas em zonas e tecidos sociais economicamente carenciados, lidam com alunos com *deficits* educativos e com comportamentos e trajetórias desviantes nos seus percursos de vida.

A ajuda tutorial é fundamental para que se possam integrar na escola, aprendendo regras de conduta e convivência que não podem “ser uma tarefa nem improvisada, nem sujeita a uma mera intervenção verbal num determinado momento” (Jares, 2007, p. 146). Estas aprendizagens sociais facilitam a integração social, o desenvolvimento da autonomia, o autocontrolo e a gestão de conflitos. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pedagogia da convivência implica a aprendizagem de um convívio, baseado em determinadas relações sociais e códigos de valores de cariz subjetivo, no espaço de um contexto social determinado.

A escola é um dos locais onde se podem trabalhar estes aspetos. Para tal, o tutor deve adotar uma atitude de aceitação, reconhecimento da diversidade, entendendo-a não como um questão problemática, mas como uma possibilidade de enriquecimento e de aprendizagem.

A consciência que cada aluno tem, do seu próprio percurso, com as suas características específicas, não induzindo à uniformização, é fundamental na postura do tutor. A singularidade de cada um implica que seja dada uma atenção específica e individualizada, proporcionando alternativas de crescimento, tendo em vista a integração, a harmonia e a socialização dos alunos.

#### 1.5.5.2. A Intervenção Individual, Grupal e Familiar

Para além da intervenção individual, também a grupal e a familiar são fundamentais no desempenho do tutor.

Os grupos na escola não se formam em torno de afinidades, mas sim por outros critérios com carácter externo, geralmente por conveniência das dinâmicas da organização escolar contudo, laços grupais vão-se construindo progressivamente.

A importância dada a estes grupos é enorme, visto que é, no seu seio, que os seus elementos vão tendo diferentes vivências, fundamentais para a aprendizagem, para a socialização e na ajuda da construção da personalidade.

Assim sendo, a educação e a ação tutorial não podem restringir-se a uma intervenção dirigida a cada aluno de *per si*, mas é fundamental que o grupo no qual se movimenta e se integra, também seja trabalhado no sentido de ser desenvolvido um bom nível de coesão e convivência interpares, passando de uma intervenção individual a grupal.

As dinâmicas que se pretendem que sejam adquiridas pelo grupo, podem ser induzidas e conduzidas pelos professores e tutores tendo em vista que os indivíduos que o constituem são dependentes desse mesmo grupo e das relações que se estabelecem entre os seus membros. Para facilitar a construção do grupo, cabe ao tutor observar os alunos, planificar e coordenar as intervenções.

Consequentemente, impõe-se que as técnicas a adotar devam ser escolhidas em função do nível etário dos alunos, das suas características pessoais, do número de alunos que integram o grupo, dos objetivos pretendidos e do ambiente e espaços disponibilizados para desenvolver o trabalho (Lara, 2008a).

A escolha de alunos líderes que desenvolvam a monitorização, também deve ser feita.

As estruturas grupais são de carácter formal, afetivo e comunicativo, embora a atuação tutorial se desenvolva mais acentuadamente a nível informal. No entanto, na sua condição de adulto, o professor tutor integra o grupo constituindo-se como líder formal que intervém a dois níveis: o académico e o sócioafetivo. Ao conseguir construir uma comunicação clara, explícita e coerente, alia as estruturas formais e afetivas, preparando terreno para poder agir com sucesso, nos campos onde pretende desenvolver a sua ação tutorial.

O trabalho a desenvolver com o grupo permite a partilha de experiências, a reflexão conjunta, propiciando a criação de laços entre os seus membros. Estes objetivos serão alcançados se o tutor conseguir implementar uma boa dinâmica interna do grupo.

A intervenção feita pelo tutor a nível do sistema familiar pode introduzir uma adequada intervenção sistémica que possibilite à família, um melhor desempenho nas tarefas educativas. Este trabalho deve ser bilateral, articulado e colaborativo. O conhecimento detalhado da realidade familiar de cada aluno ajuda a estabelecer estratégias de atuação que minimizem situações complexas.

Esta intervenção apoia-se nos encontros com os encarregados de educação. A adoção de uma atitude dialógica, compreensiva e aberta são fundamentais para se iniciar um trabalho articulado entre a escola e a família. O essencial é a construção e estabelecimento de uma relação entre o tutor, o aluno e a família.

As estratégias e recursos são elementos fundamentais para o desenvolvimento desta tarefa, passando pela observação, pela entrevista com os alunos e encarregados de educação, pela elaboração do programa de intervenção (PAT) e a respetiva avaliação.

É evidente que a observação é o ponto de partida, objetivando fazer um diagnóstico que abranja o conhecimento do aluno, do seu meio familiar e social. Esta observação deve ser objetiva, neutra e sistemática. O processo de desenvolvimento e crescimento dos alunos apresenta mudanças e transformações que obrigam a uma sistematicidade na observação, tendo em vista a constante reformulação do programa de intervenção elaborado, por forma a dar respostas às mudanças operadas. Esta observação deve ser feita não só individualmente mas também atendendo à integração e atuação dentro do grupo, sendo que a vida por eles vivenciada é muito importante e até determinante nos processos de aprendizagem e nas formas de relação, podendo influenciar de forma positiva ou negativa os seus membros.

A entrevista é um recurso fundamental para a ação tutorial. É a partir da entrevista que se recolhem os dados, tanto a nível verbal como não verbal, que fundamentam a elaboração do Plano de Ação Tutorial (PAT). Também pode ser através dela que se constroem laços de empatia e afetividade. Requerem espaço adequado, tempo e materiais, visto que são um encontro de diálogo (Riart, 2006).

As entrevistas devem visar o campo individual, grupal, escolar e familiar, logo são complexas e não devem ser improvisadas, mas sim devidamente preparadas.



A sua preparação, segundo Lara (2008a), deve tomar em consideração algumas questões, como a existência de um guião previamente construído, as características tanto do entrevistado como do entrevistador, a informação prévia da pessoa que se pretende entrevistar e o cuidado a ter nos registos dos dados da entrevista de forma a não interromper o pensamento do entrevistado.

Relativamente ao desenvolvimento da entrevista propriamente dita, o primeiro facto a ser visado é o campo individual. Neste sentido, a entrevista deve focar o grau de maturidade do aluno e o seu nível de integração e socialização. No que concerne a integração e a identificação que faz ao grupo, é relevante perceber o papel que ele protagoniza e desenvolve no seu seio e quais os resultados obtidos após a intervenção tutorial.

No que se prende com a área escolar, é essencial que se perceba o tipo de relação que o aluno estabelece com o grupo alargado do espaço escolar, os laços que cria com os outros atores educativos, a aceitação e cumprimento que faz do Regulamento Interno da Escola, com as normas e regras estabelecidas e a sua participação nas dinâmicas escolares.

Finalmente, a abordagem da relação que tem com a família e meio social, no qual se movimenta, constituiu-se também como crucial para a compreensão do jovem e para a elaboração do plano de intervenção a desenvolver.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2008b), as entrevistas a desenvolver com os tutorandos agrupam-se à volta de três vertentes: o acolhimento, a intervenção e a orientação.

O primeiro contacto com o aluno é feito na entrevista de acolhimento. A importância atribuída a este encontro é grande, porque é nesta fase que se começam a construir os laços de confiança e se desenvolve o respeito entre o tutor e o tutorado.

A entrevista de intervenção é essencial para a gestão de conflitos, para a análise e reflexão dos comportamentos e atitudes, no sentido de uma procura de respostas adequadas às complexidades surgidas.

Por último, a entrevista de orientação centra-se no apoio à aprendizagem, à orientação dos estudos e ao encaminhamento profissional.

O tutor deve ser apresentado aos encarregados de educação pelo diretor de turma, sendo essa reunião, o ponto de partida para contactos periódicos com a família.

Relativamente à primeira entrevista, entre o tutor e os pais/encarregados de educação, deve ser agendada pelo tutor, no início do ano letivo, para que se torne claro quais as dinâmicas familiares que se desenrolam à volta do aluno e das quais também ele faz parte. Deve ter um caráter de continuidade, de modo a facilitar as relações a estabelecer entre as partes. Este tipo de reuniões deverá ser periódica, para que os pais sejam devidamente informados das diferentes etapas do percurso dos alunos. O tutor pode também, através destes encontros, obter informações sobre os avanços e retrocessos do comportamento do jovem no seio familiar, visando a reformulação ou reforço das estratégias adotadas.

Segundo Lara (2008a), as entrevistas com as famílias dos alunos tutorados devem ter como objetivos: garantir a informação sobre aspetos que se constituam como essenciais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; o desenvolvimento pessoal e a orientação profissional dos alunos; a prevenção das dificuldades de aprendizagem; o assessoramento das famílias relativamente ao processo educativo e ao desenvolvimento pessoal dos alunos e a promoção e a facilitação da colaboração entre a escola e a família. Assim sendo, estes encontros devem visar essencialmente um trabalho articulado e colaborativo de prevenção, mas também podem servir para abordar situações de conflito que aconteçam ao longo do ano letivo. Todas as problemáticas escolares devem ser partilhadas com a família, tornando-se esta, elemento fundamental para a resolução das mesmas.

Estas reuniões, sendo cuidadosamente preparadas, facilitam o objetivo a que se propõem. As técnicas e metodologias utilizadas devem centrar-se na argumentação, reflexão conjunta, na compreensão do outro, na ausência de juízos de valor e na abertura. A linguagem utilizada, clara e simples, sem utilização de atitudes sancionatórias relativamente a ações ocorridas, favorece a comunicação desenvolvida, permitindo aos pais perceber claramente o objetivo do trabalho a levar a cabo em contexto escolar. A colaboração, as ações concertadas e a complementaridade entre a família e a escola impõem-se, sob o risco da intervenção não vir a ter sucesso.

Em suma, alguns pormenores fundamentais para o bom funcionamento das mesmas devem ser tidos em linha de conta, como a conciliação dos horários dos pais e do tutor, a sala onde esta ocorre, a ponderação sobre a presença ou não, do aluno e a convocatória feita com a devida antecedência.

### **1.5.5.3. O Plano de Ação Tutorial (PAT)**

O Plano de Ação Tutorial é um documento que articula a planificação da ação tutorial com os objetivos definidos no Projecto Curricular de Turma, Regulamento Interno e no Projeto Educativo da Escola. A coerência e o articulado entre estes documentos são basilares. Nele, devem-se explicitar as finalidades, os instrumentos, as estratégias e os conteúdos que permitam enquadrar o processo educativo de forma a facilitar a formação integral dos alunos tutorados (Gomez, 2007).

Deve dar resposta às necessidades diagnosticadas utilizando objetivos claros, conteúdos, metodologia, recursos adequados e prevendo uma avaliação sistemática.

Assim sendo, o Plano de Ação Tutorial (PAT) apresenta-se como um conjunto de ações educativas de orientação pessoal, académica e profissional, elaborada por tutores, professores ou orientadores com a colaboração dos alunos, bem como da comunidade educativa, atuando sempre em função das necessidades diagnosticadas (Planas, 2002).

É um instrumento que dinamiza a ação tutorial, onde se deve incluir a descrição das atividades concretas que se pretendem ver desenvolvidas, tanto com os alunos tutorados, como com as suas famílias.

As ações educativas de orientação pessoal visam ajudar o aluno no seu auto conhecimento, no favorecimento da autoestima e na sua formação integral.

A orientação escolar e académica permite fazer o reforço das aprendizagens, detetar dificuldades e necessidades e responder de uma forma concertada às problemáticas surgidas. A orientação profissional ajuda o aluno a perceber quais são os seus interesses na escolha de uma carreira, tendo em vista o mercado de trabalho.

Jares (2007) indica que, semanalmente, os tutores deveriam trabalhar com os alunos, temáticas relativas à não discriminação, à solidariedade, ao respeito, à não-violência, os quais inclui dentro de uma unidade temática que apelida de “valores básicos de convivência”.

Gomez (2007) fala num trabalho educativo, assente em unidades temáticas que incidam sobre a formação de uma pessoa responsável, autónoma e interventiva, objetivando a integração e socialização dos alunos. Propõe que essas unidades incluam temas relativos à importância da existência de espírito de grupo, afetividade e sexualidade, participação na vida da escola, educação para a saúde, ocupação dos

tempos livres e competências sociais. Indica ainda estratégias de aprendizagem, como a aquisição e organização de informação, técnicas de tratamento da informação recolhida, seja a elaboração de esquemas, os trabalhos de grupo e as exposições orais. Finalmente fala da orientação académica-profissional que inclui todos os conteúdos que facilitem o autoconhecimento do aluno e que o possam ajudar a fazer uma escolha consciente, relativamente ao percurso de vida que pretende seguir.

No sentido de poder desenvolver este tipo de orientação, o tutor deve respeitar as etapas de crescimento e de desenvolvimento do jovem. Este trabalho desenvolve-se em espiral, tentando sempre em cada uma delas, aprofundar o trabalho já realizado.

A eficácia da ação tutorial vai depender de um conjunto de fatores. Salientamos a importância que lhe é atribuída pela escola, a valorização do professor tutor, a disponibilização de meios humanos, físicos e materiais, o suporte legal, a sua obrigatoriedade, a implicação das famílias no processo, as características dos alunos e as dinâmicas escolares. A formação contínua de professores e a consciencialização da importância da ação tutorial, para além do apoio real e efetivo dado pela instituição educativa e por outras valências, que podem ser externas à escola, na implementação e no desenvolvimento dos programas, são outros dos aspetos relevantes no sucesso destes programas (González, 2006).

Em suma, os objetivos essenciais da ação tutorial, consagrados nos Planos de Ação Tutorial, devem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ajustar a resposta educativa às necessidades específicas, fazendo adaptações curriculares e metodológicas sempre que necessário, prevenir dificuldades de aprendizagem, o abandono escolar, a inadaptação escolar, os comportamentos desviantes, favorecer o desenvolvimento da identidade, o processo de maturação e aquisição de valores, ajudar os alunos no processo de tomada de decisões relativamente ao seu percurso académico e laboral e contribuir para a articulação e interação entre os diferentes membros da comunidade educativa.

É neste sentido que consideramos ser de grande relevância para a nossa dissertação elaborar um referencial teórico que contribua para um melhor entendimento de algumas questões inerentes a comportamentos desviantes, permitindo uma consciencialização mais aprofundada da situação, por forma a poder fomentar respostas preventivas em contexto escolar.

Assim sendo, abordamos no capítulo 2, alguns conceitos que consideramos ser fundamentais para a compreensão da problemática da desviância, como trajetórias desviantes, fatores de risco e de proteção, bem como algumas teorias explicativas dos percursos desviantes em adolescentes.

## **CAPÍTULO 2**

### **COMPORTAMENTOS E TRAJETÓRIAS DESVIANTE**

## 2.1. Introdução

Uma intervenção preventiva em meio escolar só será eficaz, se todos os atores estiverem conscientes de que, para prevenir é necessário conhecer toda a realidade que envolve esta temática. Assim sendo, expomos neste capítulo, questões relativas ao desencadear de trajetórias desviantes e à sua evolução que podem prejudicar e impedir o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos.

A realidade social aponta para um aumento do fenómeno da criminalidade<sup>28</sup> sendo a delinquência e criminalidade juvenil bem como o seu aparecimento precoce, um problema que se reveste de uma gravidade acentuada, interferindo no bem-estar da sociedade.

Da revisão da literatura efetuada encontramos uma multiplicidade de designações para definir estes comportamentos, havendo uma manifesta ligação à violação de regras e normas e sendo difícil conseguir delimitar o fenómeno. No entanto, Clinard e Meier (2007) apresentam diferentes opções baseadas em diferentes perspetivas: a absoluta, considera que este tipo de comportamento viola os princípios e valores que são universais; a reativa, vê o comportamento como uma transgressão formal ou informal relativa a uma determinada proibição; a estatística identifica o comportamento desviante como estatisticamente pouco frequente e, finalmente, a perspetiva normativa que o descreve como uma violação de uma norma de comportamento.

Negreiros (2001) salienta que, embora os conceitos de delinquência ou perturbação do comportamento sejam as designações mais utilizadas, prefere optar por comportamento antissocial, visto que o considera mais abrangente, na medida em que nele estão incluídos os atos agressivos, o furto, o vandalismo, comportamentos que indiciam violação de normas e regras socialmente estabelecidas.

Dentro desta perspetiva, os comportamentos desviantes, os comportamentos antissociais, a agressividade, a delinquência<sup>29</sup> são designações que indicam que o seu

---

<sup>28</sup> Em 2009, segundo a base de dados Pordata e de acordo com fonte de dados da DGP/MJ, o total de crimes cometidos em Portugal foi de 20 634. Relativamente a crimes cometidos contra pessoas, foram contabilizados 2 215 e contra o património 3 797. Acedido de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) em 9 de fevereiro de 2011.

<sup>29</sup> Delinquência deriva da palavra delito. A etimologia refere que a raiz latina da palavra *linquo* é suplantada nas línguas românicas por *laxo*, deixar, abandonar. Como o prefixo “de” significa afastamento, *de-linquo* mostra duas filiações semânticas, uma significa faltar a, estar em falta, falhar, outra significa

teor se prende com a violação de regras e normas sociais. (Fonseca, 2000; Kazdin & Buela-Casal 2001; Demartis, 2006).

Ainda, no entender de Negreiros (2008), de entre as diferentes perspetivas que têm vindo a ser estudadas, existem duas que são mais utilizadas quando nos referimos a estas questões. Uma destas definições prende-se com uma visão de carácter psiquiátrico ou de saúde mental e a outra, com uma visão ligada ao ponto de vista legal.

A saúde mental utiliza o termo perturbação do comportamento, quando pretende caracterizar um comportamento antissocial que se apresenta em termos clínicos com características que ultrapassam o padrão da normalidade. São comportamentos de oposição, conflituais e persistentes que interferem de uma forma negativa no percurso de vida dos indivíduos. Poderemos mencionar os roubos, a violência física, as fugas, entre outros.

Vulgarmente, esta tipologia de perturbação revela-se no início da infância, podendo também surgir no período da adolescência. A sua precocidade indicia muitas vezes problemáticas graves de carácter psicológico que podem conduzir à criminalidade continuada, ao uso e abuso de drogas, à tendência para a depressão e para o suicídio. Quando aparecem no período da adolescência, geralmente são entendidos como normais e inerentes a esta etapa do desenvolvimento. Neste sentido, é consensual a importância do desenvolvimento de estratégias preventivas dirigidas a estes jovens e respetivas famílias de forma a evitar que estes comportamentos se prolonguem na idade adulta.

O termo delinquência pode igualmente relacionar-se com os preceitos jurídico-legais, quando o indivíduo entra em confronto com a lei e é condenado, mas também pode significar comportamento antissocial, como já referimos, sem que exista um contacto com os normativos legais.

Relativamente a estas duas abordagens, podemos referir que a perturbação do comportamento é continuada e manifesta-se de diferentes formas, enquanto o ato delincente, implicando contacto com os tribunais, pode ocorrer de uma forma pontual. Brezina e Piquero (2007) referiram nas conclusões de um estudo, que a delinquência é muito comum entre jovens, sendo considerado como um facto de exceção, o indivíduo nunca ter praticado nenhum ato de cariz delincente.

---

separar, privar. Nesta medida, o termo dá-nos duas perspetivas, normativas e legais, levando o delincente a um julgamento moral e social (Selosse, 1999).

---



O conceito de delinquência juvenil inscreve-se numa abordagem jurídica, os distúrbios da personalidade numa abordagem de saúde mental e o comportamento desviante inscreve-se numa abordagem sociológica. No entanto, Carrilho (2000) sublinha que as conceções de cariz sociológico consideram que os conceitos de delinquência e de comportamento desviante configuram basicamente o mesmo significado.

O comportamento desviante, de acordo com Negreiros (1990) é “qualquer comportamento que envolva transgressão ou violação de normas e expectativas sociais, ou que é considerado desviante por um grupo de indivíduos ou pela comunidade” (p. 219), excedendo a tolerância por ela imposta. É um comportamento que implica um desvio<sup>30</sup> relativo às normas adotadas pela sociedade ou por um subgrupo existente. Becker (1963) refere que o desvio é criado pela sociedade, sendo que as suas causas emergem do meio de pertença em que o desviante, com as suas características individuais e sociais se insere.

Conclui-se então, que, a definição de comportamento desviante é mais ampla do que a de delinquência, variando em função do contexto social e da época, dependendo das normas, valores<sup>31</sup>, princípios éticos da sociedade e da cultura de pertença dos indivíduos. Neste sentido, Becker (1963) afirma que nenhum comportamento é desviante, mas pode vir a sê-lo no momento em que assim for definido e considerado. É necessário tentar compreender aquilo que é considerado pelos grupos, como lícito ou desviante e para que fins.

O conceito de delinquência juvenil, numa perspetiva jurídica tem subjacente o considerando da violação de normas legais, havendo necessariamente um contacto com o sistema judiciário ou com a polícia. Para Matza (1964), o facto de um indivíduo ter cometido uma infração não é suficiente para este ser classificado de delinquente,

---

<sup>30</sup> O desvio, segundo Merton é “uma consequência das desigualdades económicas e da ausência de iguais oportunidades” (Giddens 2004, p. 210). Podemos, então dizer que o desvio é a resposta dada às situações de precariedade em que os indivíduos se encontram. É uma resposta à frustração, sendo os grupos mais desfavorecidos, mais propícios a adotarem esta trajetória. O desvio de Merton, segundo Robert (2007) é sempre descrito como um resultado inesperado e “paradoxal da conjunção de uma ideologia igualitária com uma estrutura social” (p. 108) que preserva as desigualdades no acesso aos meios de realização desses objetivos.

<sup>31</sup> No entender de Giddens, (2004) “normas são regras de comportamento que refletem ou incorporam valores de uma cultura (...). Valores são ideias abstratas que atribuem significado e orientam os seres humanos na sua interação com o mundo social” (p. 22).

contudo para que o seja, é fundamental que a sociedade lhe tenha atribuído esse papel no decurso de ações continuadas de prevaricação.

Carrilho (2000) refere que este termo se utiliza de forma indistinta, englobando diferentes interpretações. Acrescenta ainda que, delinquência é a qualidade ou o estado de delinquente. Separa a definição de delinquência, quando refere que na adolescência esta definição não diz respeito ao conflito de valores que se encontram subjacentes ao ato de delinquir, mas sim comporta um comportamento utilitário, para obter os bens desejados por meios ilegítimos.

No entender de Sykes e Matza (1957 cit. por Thompson & Bynum, 2010), a delinquência resulta de um impulso que oscila entre uma atitude de passividade face às expetativas sociais e as oportunidades que conduzem ao ato desviante. No período da adolescência, os jovens ansiando por uma autonomia relativamente aos adultos, consideram o grupo de pares como um meio facilitador para conseguir experienciar novas situações. Neste sentido, a adesão a grupos com cariz desviante pode promover comportamentos delinquenciais.

Estes autores apresentam as técnicas de neutralização, por forma a explicarem a delinquência. Assim sendo, referem que os jovens que praticam atos delinquentes, conhecem as regras e normas sociais vigentes, sentindo muitas vezes uma certa culpabilização e até sentimentos de vergonha face aos atos que cometem. Estas ações são praticadas porque existem diferentes fatores situacionais que se prendem com o lugar, o contexto e o momento, que facilitam a realização do ato.

A delinquência não é atribuída a forças internas ou externas como a adesão a subculturas desviantes ou a anomia social, mas sim, a uma avaliação situacional, que permite ao indivíduo perceber se pode ou não agir. Os mesmos autores (1957) apontam um conjunto de racionalizações e neutralizações que aparecem como uma forma argumentativa para a prática ou não de atos desviantes.

As cinco técnicas de neutralização apontadas são: a negação da responsabilidade, que refere que os atos delinquentes são praticados devido a causas externas incontrolláveis como o meio ambiente, a pobreza e a situação familiar; a negação dos danos que aponta que embora a lei tenha sido violada, ninguém ficou ferido nem foi lesado, desculpabilizando-se assim, o ato de vandalismo, que é considerado como uma mera brincadeira; a negação da vítima que implica que o ato cometido, seja considerado como justo e merecido; a condenação dos que condenam,

que focaliza a atenção não nos indivíduos que o praticam, mas nos que são vítimas dos atos, considerados como hipócritas e delinquentes disfarçados e, finalmente, a atribuição da realização de atos delinquentes, a atitudes que têm a ver com a lealdade ao grupo e com preservação do seu bom nome.

De acordo com Thompson e Bynum (2010), a perspectiva de Matza e Sykes não refere que o desvio resulte de aspetos biológicos, patologias de natureza psicológica ou mesmo de circunstâncias sociais, mas sim de uma deriva dum processo mental existente de negação transitória das expetativas normativas acordadas.

Matza (1964) refere a delinquência como resultante duma oscilação entre o conformismo com as expetativas sociais e as oportunidades oferecidas, que incentivam comportamentos desviantes. A compreensão da delinquência, ainda na ótica deste autor, pode resultar do entendimento de que esta se liga a situações passageiras e ocasionais. A avaliação situacional permite perceber se existe ou não, alguma viabilidade de cometer esse mesmo ato.

Delinquente, de acordo com Cusson (2006), designa os adolescentes e adultos que praticam mais delitos do que os outros. Apelida-os de delinquentes hiperativos persistentes ou inveterados visto que ao longo do seu percurso de vida vão cometendo delitos e crimes, não se especializando em nenhuma tipologia, mas alternando de delito em delito. Estes indivíduos iniciam-se precocemente e prolongam este comportamento durante a vida. Há delinquentes que cometem pequenos delitos, nunca chegando a cometer um crime grave.

Lemert (1972) sublinha a trivialidade da desviância<sup>32</sup>, significando que é comum aos indivíduos apresentarem este tipo de comportamento.

Alarcão (2006) refere-se à existência de comportamentos que, embora possam ser considerados crimes, podem ser socialmente tolerados de acordo com os valores que a sociedade defenda no momento, com a gravidade dos mesmos, com a capacidade social de resposta e com a organização do poder. Alude ainda à heterogeneidade do comportamento delinquencial que abrange furtos mais ou menos graves, homicídios, parricídios, ataques à mão armada, para além da diversidade de características dos seus protagonistas nomeadamente a idade, o género, o meio socioeconómico, a psicopatologia individual e a história familiar.

---

<sup>32</sup> De acordo com Becker (1963), a desviância caracteriza-se como um comportamento que se afasta das normas e regras de um determinado grupo.

Na perspetiva da saúde mental ou psicológica existem diversas formas de delinquência e diferentes formas de participação em atos delinquentes (Carrilho, 2000).

No século XIX, foram descobertas as causas orgânicas para muitas doenças físicas e mentais (Reid, 2008). Estas descobertas foram fundamentais para o desenvolvimento da psiquiatria e da psicologia, tendo possibilitado o uso de medicamentos no tratamento do desvio. É neste sentido que a psiquiatria utiliza o modelo clínico para o tratamento da delinquência, que passa a ser vista como uma patologia social, idêntica a outra qualquer doença de cariz físico ou mental.

De acordo com Thompson e Bynum (2010), para os seguidores do modelo clínico, a delinquência é vista como uma doença com sintomatologia identificável, necessitando de diagnóstico e tratamento. Ainda de acordo com a perspetiva da saúde mental, a crise da identidade na adolescência pode também vir a potenciar situações problemáticas.

Erikson (1963) explicou que os adolescentes vão, através de uma crise potenciadora de energias, defrontar-se com a problemática identitária. De acordo com este autor, os adolescentes encontram-se na «5ª idade» que ele considerou ser de «Identidade *versus* Difusão/Confusão».

A adolescência é assim, uma etapa importante no processo de afirmação da identidade pessoal, psicossocial e sexual dos indivíduos. O autor (1963) fala-nos sobre o sentimento de identidade que apesar de ser o mesmo ao longo da vida, sofre algumas alterações, mudanças pessoais e ocorrências diversas. Para a construção da identidade do indivíduo e para a afirmação do *ego* contribuem diversos fatores que podem passar pela desorientação, pela hesitação e pelo recuo. Embora esta situação seja de cariz temporário, pode trazer crises neuróticas e psicóticas, que podem conduzir ao isolamento social, bem como a crises de valores e inibições. Esta situação pode levar os adolescentes a adotar atitudes e comportamentos delinquentes.

Um conceito importante para entender esta problemática é o da moratória psicossocial. Esta moratória, de acordo com Erikson é "um compasso de espera nos compromissos adultos" (p. 89). É um período de paragem indispensável a muitos jovens, de busca de alternativas e de experimentação de papéis, que vai possibilitar um trabalho de preparação interna, de forma a facilitar a aquisição de valores e ideais de justiça, liberdade e equidade, através de um processo de desenvolvimento moral. Na nossa sociedade, esta moratória é prolongada no tempo.

Para Kohlberg (1981), o desenvolvimento moral é adquirido de acordo com três níveis e uma sequência de seis estádios. Cada nível de moralidade abrange dois estádios diferentes, que correspondem a uma fase cognitiva e moral mais avançada do que a anterior. Esta abordagem cognitivo-desenvolvimentista apresenta a forma como os indivíduos entendem as normas e princípios que regem as suas relações interpessoais bem como o seu modo de ação.

A luta pela autonomia no período da adolescência é feita através da confrontação de valores, levando os adolescentes a adotar atitudes de desobediência e revolta face ao conjunto de valores do período da adultícia, o que implica muitas vezes adotar e enveredar por trajetórias de cariz desviante que, no entender de Negreiros (2008), é um conceito que se prende com uma sequência e uma progressão desenvolvimental de comportamentos.

A existência de comportamentos/conduitas antissociais é relativamente vulgar nas diferentes fases do desenvolvimento dos indivíduos, podendo iniciar-se desde muito cedo e diminuindo a sua prevalência progressivamente, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo e moral a que o sujeito teve acesso.

Os indivíduos que evidenciam este tipo de comportamento iniciado na infância, têm maior probabilidade de virem a apresentar perturbações antissociais da personalidade na vida adulta.

Estudos efetuados em diversos países apontam para percentagens assinaláveis de indivíduos que apresentam esta problemática. Assim, Maughan, Rowe, Messer, Goodman e Meltzer (2004) mencionaram que havia uma percentagem de 3,2% de jovens britânicos que apresentavam problemáticas relacionadas com o comportamento, tendo havido um aumento significativo nos últimos vinte e cinco anos. Waddell, Hua e Godderies (2004), basearam-se em estudos epidemiológicos, feitos nos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha e a cifra atingiu os 4,2%. No estado de Vitória, na Austrália, 5,1% dos alunos que frequentavam a Educação Primária e Secundária em 2001 tinham transtornos graves do comportamento. No Reino Unido, as estimativas são semelhantes. O relatório do Departamento de Educação e Competências (2004) refere que nas escolas, 26,8% dos alunos integram o programa *School Action Plus*, que recorre a técnicos exteriores à escola no sentido de poder responder às questões evidenciadas. Ainda é referido no mesmo documento, que 13,8% dos alunos apresentam dificuldades

de comportamento, dificuldades emocionais e sociais e beneficiam do programa *Special Educational Need*.

Relativamente a Portugal, 1,8% dos alunos do ensino oficial foram avaliados com Necessidades Educativas Especiais<sup>33</sup> tendo sido abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008<sup>34</sup>, que define os apoios especializados dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação. As problemáticas evidenciadas podem apresentar baixa intensidade e alta frequência, estando incluído neste grupo dificuldades de socialização e integração ou alta intensidade e baixa frequência, que inclui alunos com patologias mais graves nomeadamente a surdez, a cegueira e a síndrome de Asperger, entre outras. No que concerne o primeiro grupo, baixa intensidade e alta frequência, a escola oferece um conjunto de respostas que passam pela diferenciação pedagógica e flexibilização da mesma, podendo estes alunos beneficiar de percursos alternativos e apoios individualizados (Capucha, 2008).

Cohen et al. (1996, cit. por Ruffolo, Evans & Lukens, 2003) referem que, anualmente, aproximadamente uma quinta parte dos jovens apresenta problemas emocionais ou outros comportamentos diagnosticados, que interferem no funcionamento da família, da escola e da comunidade, ainda que de forma não persistente.

Em Portugal, os estudos<sup>35</sup> têm vindo a ser efetuados pela equipa do projeto Aventura Social, em colaboração com a Organização Mundial de Saúde. Os resultados relativos ao último trabalho (2010, 2011) sobre problemas emergentes no campo da saúde e contextos sociais, com uma amostra de 5050 jovens portugueses, com uma idade média de 14 anos, revelam que existe um aumento do excesso de peso, um aumento de consumo de haxixe e de uma utilização excessiva de computadores, o que

---

<sup>33</sup> A OCDE desenvolveu um conceito «DDD» para a realização de estudos comparados sobre Necessidades Educativas Especiais: Deficiências – alunos com necessidades educativas decorrentes de causa orgânica ou biológica identificada; Dificuldades – alunos sobredotados, problemas de comportamento ou disléxicos e Desvantagens – alunos com dificuldades socioeconómicas, culturais ou linguísticas (Ministério da Educação, 2005, p. 3). Acedido de [www.dgide.com](http://www.dgide.com) em 20 de novembro de 2011.

<sup>34</sup> Este Decreto enquadra as respostas educativas a adotar “na adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações ao nível da atividade e participação (...) das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Capucha, 2008, p. 15).

<sup>35</sup> Portugal integra o projeto da Health Behaviour in School-aged Children/ Organização Mundial de Saúde desde 1996, tendo levado a cabo estudos de quatro em quatro anos, 1998, 2002, 2006 e 2010, sobre os estilos de vida dos adolescentes e os seus comportamentos.

leva a períodos de inatividade bastante prolongados. É de salientar que a violência em contexto escolar diminuiu, no entanto outras formas começam a surgir, nomeadamente a violência autodirigida e a violência via internet (Matos et al., 2010).

Sendo o cérebro, o gerador do comportamento humano, torna-se compreensível que qualquer distúrbio ou lesão cerebral possa originar ou conduzir ao desvio. A investigação, no âmbito da psicologia, neurologia e psiquiatria, reconhece a existência de personalidades falhadas ou psicopatias que indiciam que um indivíduo não tem autocontrolo, nem restrições internas, face a estímulos diversos e que também não demonstra qualquer tipo de remorso ou sentimento de culpa face a um crime cometido (McCall, 1999).

Outras explicações psicogénicas<sup>36</sup> da delinquência juvenil passam pela contribuição dada pela investigação científica na área da neurologia, concluindo que existem algumas situações pouco comuns. António Damásio e a sua equipa da Universidade de Iowa identificaram em 1999, dois casos raros de indivíduos que apresentavam lesões cerebrais, detetadas na infância e que os impediam de fazer aprendizagens relacionadas com a aquisição primária de regras de comportamento moral e social. Na adultícia, não demonstravam qualquer remorso relativamente ao desenvolvimento e adoção de condutas disruptivas e socialmente reprováveis. As conclusões deste estudo referiram que as lesões cerebrais os impediram de fazer uma socialização normal, tendo esta situação afetado o seu comportamento. Este estudo teve um carácter exploratório, não conclusivo que tem vindo a ser desenvolvido e que associa as lesões cerebrais ao desenvolvimento de comportamentos antissociais.

O contributo que a biologia e outras disciplinas têm aportado à compreensão desta problemática é igualmente muito relevante. Ao longo dos tempos, a biologia tem-se associado ao comportamento. No século XVIII, Franz Gall (1758-1828) referia que a mente e os aspetos relacionados com o carácter se encontravam em diferentes cavidades cerebrais. O estudo do sistema cerebral, a frenologia,<sup>37</sup> assenta no facto de haver uma relação entre as funções cerebrais específicas e o formato do crânio. Embora não tivesse havido uma grande aceitação desta teoria, houve alguns estudiosos que posteriormente

---

<sup>36</sup> Doença ou transtorno provocado por causas psicológicas.

<sup>37</sup> Frenologia é o estudo da estrutura do crânio de modo a determinar o carácter das pessoas e a sua capacidade mental. Gall afirmou que existiam 26 órgãos na superfície do cérebro que afetam o contorno do crânio, incluindo um órgão da morte presente em assassinos.



associaram as características físicas, como a forma do cérebro, da fronte, dos maxilares e dos membros superiores ao comportamento desviante (Giddens, 2004).

A escola positivista<sup>38</sup> da criminologia, do final do século XIX, considerava a existência de um determinismo biológico que predispunha ao crime e à delinquência juvenil.

Lombroso (1835-1909), visto como o pai da criminologia, não aceitou a argumentação da escola clássica<sup>39</sup>, adotando uma visão positivista. Assim, considerava que os indivíduos nascem com uma tendência para determinadas formas de comportamento, aceitando igualmente que a aprendizagem social pode influenciar o desenvolvimento do comportamento criminoso. Este autor, considerava que os criminosos eram seres biologicamente degenerados ou patológicos e, que as características físicas e a sua aparência apresentavam traços que remontavam à fase mais primária do desenvolvimento humano. Os maxilares eram grandes, os ossos da face eram elevados. Os seus estudos foram efetuados numa prisão, onde mediu e observou os aspetos físicos concluindo serem comuns nos criminosos, definindo algumas tipologias (Giddens, 2004). Ainda, no entender deste autor, Lombroso foi posteriormente, criticado por não ter utilizado, um grupo de controlo, por forma a poder fazer uma análise comparativa.

Tanto a escola clássica como a escola positivista influenciaram as teorias contemporâneas. Seldon (1949, cit. por Thompson & Bynum, 2010) e Glueck e Glueck (1956 cit. por Giddens, 2004) caracterizaram três tipos de estrutura corporal, referindo que um deles estava associado à delinquência. Assim sendo, os indivíduos mesomorfos,

---

<sup>38</sup> A perspetiva positivista retira dos fenómenos criminais unicamente o que transparece à experiência sensível. É através da observação dos factos e recorrendo às leis científicas e deterministas que os classificam e os relacionam (Agra, 2001. pp. 63-94).

<sup>39</sup> Os clássicos do pensamento criminológico, no século XVIII, dos quais destacamos Montesquieu (1689-1755), Beccaria (1738-1794), Bentham (1748-1832) avançaram com uma explicação de tipo naturalista que referia que a justificação do comportamento humano se centrava no indivíduo e não em forças exteriores. Este era responsável pelos seus atos e tinha a capacidade de poder controlar as suas ações. O ato criminoso que viesse a ser cometido dependia da sua livre escolha, implicando assim uma responsabilização pelos atos praticados e uma racionalidade que passa pela consciencialização do ato cometido.

Esta visão clássica abrangia todos os indivíduos, não diferenciando os adultos, os jovens e as crianças. Mais tarde, a escola neoclássica de criminologia reconheceu que nem todas as pessoas podem ser responsabilizadas de igual modo pelos seus atos, visto que existem indivíduos que apresentam diferentes complexidades relacionadas com as deficiências mentais, com o nível etário, com a própria situação que vivenciam e que podem constituir-se como fatores que conduzam à desresponsabilização dos atos cometidos (McCaghy et al., 2006).



musculados e enérgicos, são mais agressivos e violentos do que os magros, ectoformos e do que os mais gordos, endomorfos. Estas características físicas constituem-se como potenciadoras de atitudes delinquentes. O estudo de Seldon (1949) foi realizado num universo de 200 rapazes referenciados como problemáticos e institucionalizados num colégio de reabilitação em Boston.

O estudo de Glueck e Glueck (1956 cit. por Giddens, 2004) assentou na comparação entre 500 rapazes delinquentes e 500 não delinquentes, tendo concluído que os rapazes que apresentavam características mesofórmicas tinham maior propensão para apresentar comportamento de natureza desviante.

Posteriormente, os investigadores continuaram a estabelecer esta articulação entre a biologia e o comportamento humano, embora alguns estudos feitos não sejam muito credíveis, existem outros, que merecem ser conhecidos (Thompson & Bynum, 2010).

Rosenberg, Stebbins e Turowetz (1982) referem que entre os 46 cromossomas da célula humana pode existir um, que predisponha os indivíduos para atos de cariz anti-social.

Outra área da investigação considera que o tipo de alimentação adotado pelos indivíduos pode ser uma das causas que facilitam a hiperatividade, o desregramento e a delinquência. É consensual que uma alimentação deficitária pode favorecer comportamentos disruptivos na adolescência e violência nos adultos (Rimland & Larson, 1981). Um grupo de crianças, cuja alimentação se baseava em *junk food*,<sup>40</sup> foi estudada por Lonsdale e Shamberger (1980), tendo os autores concluído que aqueles apresentavam um tipo de comportamento mais agressivo relativamente a outras crianças que faziam um tipo de alimentação mais rica, diversificada e equilibrada. Thompson e Bynum (2010) mencionam que existe uma ligação entre o tipo de dieta e o comportamento desviante. Os aditivos e os conservantes existentes na comida podem causar inúmeras reações como a hiperatividade, problemas de aprendizagem e comportamentos disruptivos.

Em Portugal, num estudo desenvolvido por Matos et al., (2010), constatou-se que os adolescentes têm vindo a aumentar o consumo de doces e de outro tipo de

---

<sup>40</sup> Expressão pejorativa para alimentos com alto teor calórico, mas com níveis reduzidos de nutrientes. Acedido de [www.consumismoeinfancia.com](http://www.consumismoeinfancia.com), acedido em 15 de agosto de 2011.

alimentação pouco saudável, o que pode vir a constituir-se como indicador de problemáticas futuras mais complexas.

Ainda relativamente a causas biológicas da delinquência juvenil, investigadores associaram o mau funcionamento do cérebro a estes comportamentos. Neste sentido, referimos dificuldades na capacidade de concentração e hiperatividade, contudo estes estudos foram controversos e inconsistentes. Também dificuldades de aprendizagem e a dislexia foram apontadas como causas de comportamentos desviantes. O facto de a criança ter dislexia pode causar uma certa frustração, hostilidade e conduzir a trajetórias desviantes (Eitzen & Baca-Zinn, 1997).

Outras explicações como as sociobiológicas combinam a etiologia, a ecologia e a genética e explicam que o comportamento social resulta de dois fatores que se conjugam, a evolução histórica e a genética. Os sociobiologistas apresentam a evolução dos comportamentos ao longo dos tempos, baseados na evolução do temperamento e da personalidade, bem como das características físicas. Referem ainda que a evolução biológica e genética da humanidade teve como base a agressividade que se apresentou como necessária à sobrevivência da espécie (Thompson & Bynum, 2010).

O ambiente e a genética desempenham igualmente, uma função na explicação da delinquência. Neste sentido, o ambiente pode promover ou servir de mediador para o desvio, assim como alguns aspetos genéticos. A conjugação de ambos pode constituir-se como preditor de delinquência violenta. (Guo et al., 2008).

## **2.2. Características e Classificação dos Comportamentos e Trajetórias Desviantes**

Os comportamentos desviantes e de acordo com as diferentes perspetivas têm vindo a ser caracterizados e classificados no sentido de uma melhor compreensão.

A psicologia tem desenvolvido instrumentos de despistagem e avaliação psicológica, que possibilitam o entendimento do inconsciente dos pacientes, através da obtenção de respostas subjetivas.

Numa perspetiva psicopatológica, a Associação Americana de Psiquiatria (2002) no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR) elenca e descreve diferentes categorias de perturbações mentais e critérios para diagnosticá-las. Menciona duas tipologias de perturbações disruptivas do comportamento e de défice de

atenção. Assim, uma inicia-se na infância e outra na adolescência, surgindo a partir dos 10 anos de idade.

Estas perturbações do comportamento podem ser de carácter ligeiro, como mentir, faltar às aulas; moderado, como o roubo e o vandalismo e finalmente grave, como o uso de armas e os roubos com recurso à violência física. Esclarece ainda que, a característica fundamental da perturbação do comportamento, é o seu cariz persistente e repetitivo em que são violados os direitos básicos dos outros e as regras ou normas sociais inerentes à idade do sujeito. Esta perturbação agrupa-se em torno de quatro problemáticas: comportamento agressivo, comportamento não agressivo, falsificação ou roubo e violação grave de normas.

Numa perspetiva sociológica, Lemert (1972) considera duas tipologias de desvio, o primário e o secundário. Relativamente ao primário, apresenta-o como um ato inicial de transgressão. Este ato pode coexistir com a identidade do indivíduo ou ocupar um lugar central. O desvio secundário manifesta alguma diferenciação relativamente ao desvio primário, visto que ocorre quando o indivíduo é rotulado de marginal, de criminoso ou delinquente, acabando por o aceitar e identificar-se com ele.

Este último tipo de desviância envolve atos repetidos e resulta de uma alteração da autoimagem, ficando a maior parte das vezes dependente de inúmeras variáveis como sejam a idade, género, raça e estatuto social.

Le Blanc e Bouthillier (2003, cit. por Le Blanc, 2008) apresentam uma outra estrutura hierárquica dos comportamentos desviantes, fazendo a sua categorização. Assim sendo, dividem-nos em dois grupos: perturbações do comportamento e comportamentos delinquentes. No primeiro grupo são incluídos os comportamentos imprudentes que se prendem com a condução ilegal e perigosa; atividades sexuais como a prostituição, o acesso a material pornográfico, a homossexualidade e a heterossexualidade; o consumo de drogas lícitas e ilícitas e a perturbação da ordem pública e as apostas. Ainda no grupo referente a perturbações do comportamento, os autores incluem um subgrupo, comportamentos rebeldes, que ocorrem na escola e em casa. Relativamente ao contexto escolar, são mencionados os comportamentos de absentismo, de intimidação ou agressão a professores e de desafio da autoridade (cf. Quadro 2.1).

Quanto aos comportamentos rebeldes praticados em casa, apontam a fuga, a intimidação ou agressão aos membros da família, as noitadas fora de casa, a desobediência e o desafio da autoridade paterna (cf. Quadro 2.1).

No que concerne o segundo grupo, relativo aos comportamentos delinquentes, estes autores referem os comportamentos clandestinos que se associam ao furto, o qual pode ser classificado de menor, grave e incluir a aquisição e venda de bens roubados; a fraude tem a ver com a utilização de documentos de identificação falsos, com a mentira sistemática e com a entrada abusiva em determinados locais. Finalmente, estes autores ainda fazem referência aos comportamentos manifestos que se configuram no vandalismo, onde se inclui o fogo posto; a violência que abrange a intimidação, a luta e o assalto e finalmente na agressão sexual (cf. Quadro 2.1).

Quadro 2.1. Estrutura Hierárquica do Comportamento Desviante

<b>Perturbação do comportamento</b>	<b>Comportamentos delinquentes</b>
Comportamentos imprudentes	Comportamentos clandestinos
Uso de um veículo a motor	Furto
Condução sem carta	Menor
Condução perigosa	Grave
	Recetador de bens furtados
Atividades sexuais	Fraude
Homossexualidade	Falsificação de documentos
Prostituição	Mentiras crónicas
Consumo de pornografia	Entrar sem pagar num local pago
Consumo e venda de substâncias lícitas e ilícitas	
Perturbação da ordem pública	
Mendicidade	
Introduzir-se num local	
Apostar	
Comportamentos rebeldes	Comportamentos manifestos
Na escola	Vandalismo
Desafio da autoridade	Incendiar
Absentismo	Violência
Intimidação e/ou agressão a docentes	
Em casa	Intimidação
Desobediência familiar	Luta
Fuga	Assalto
Intimidação e/ou agressão a familiares	
Voltar para casa tarde	Agressão sexual

Fonte: Quadro adaptado de Le Blanc e Bouthilier (2003, cit. por Le Blanc, 2008, p. 300)

Em contexto escolar, os comportamentos desviantes manifestam-se precocemente, podendo as crianças ou adolescentes que os protagonizam, no entender de Pulkkinen e Tremblay (1992) incluir-se em três grupos. Assim, referem os incontroláveis, que gostam de lutar, são hiperativos, desatentos e ansiosos, mas são sociáveis, os fanfarrões ou valentões que, apresentando as características das crianças já citadas diferem, na medida em que não são sociáveis, nem ansiosos e finalmente os multiproblemáticos, que lutam frequentemente, são hiperativos, desatentos, ansiosos, não sendo sociáveis.

Ainda de acordo com estes autores, estes adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos apresentam problemas de insucesso escolar e hospitalizações resultantes de acidentes de viação, excetuando os fanfarrões; de experiências sexuais precoces e de consumo de estupefacientes, não se incluindo neste grupo, os incontroláveis.

No que se prende com a classificação dos comportamentos desviantes, Moffitt (1993) apresenta dois tipos de comportamento, um persistente e desenvolvendo-se ao longo da vida e outro circunscrito ao período da adolescência. Relativamente a estas duas tipologias de trajetórias existem causas diferentes.

No primeiro caso, aponta fatores de risco individuais, referindo o défice cognitivo, a hiperatividade e o temperamento difícil. Estes défices podem ter origem em problemáticas derivadas do uso de drogas pela mãe, privações nutricionais tanto pré- como pós-natais, exposição a agentes tóxicos, complicações no parto, maus-tratos e negligência. Igualmente, fatores relacionados com o meio envolvente podem interagir com as características pessoais destas crianças, como o baixo nível socioeconómico, as relações afetivas desajustadas, o autoritarismo ou permissividade parental, a rejeição dos pares, o insucesso escolar e a associação a pares desviantes. Todos estes fatores se articulam e interagem, desencadeando desajustes entre os indivíduos e o meio, que conduzem à estruturação de uma personalidade perturbada, agressiva e antissocial que se revela e se prolonga no tempo, muitas vezes até à vida adulta.

No segundo caso, relativo à delinquência delimitada à adolescência, são os fatores de proximidade que podem favorecer a sua continuidade ou descontinuidade ao longo da vida. Estes comportamentos evidenciam-se cerca dos 11/12 anos, apresentando um carácter gradativo crescente até aos 15/17 anos e começando a decrescer na transição para a idade adulta. A atividade desviante surge quando os jovens se desestabilizam

frente a uma dualidade de situações que têm que enfrentar, constituída pelo estatuto social relativo a direitos e deveres que adquirem e pelas mudanças biológicas que vão ocorrendo. Os jovens, ao pretenderem alcançar um estatuto de adulto, identificam-se aos jovens mais problemáticos como forma de chamada de atenção para conseguirem a sua aceitação e ao mesmo tempo se autonomizarem relativamente aos adultos.

Ainda de acordo com este modelo de Moffitt, não são as características individuais que se apresentam como preditores desta tipologia de comportamento, mas sim o contexto social, a atitude face à transição para a vida adulta e a associação a pares desviantes.

Ainda no entender da mesma autora (1993), os adolescentes consideram o comportamento desviante como um *status*, um poder, um privilégio, não estabelecendo relações para além do seu ambiente cultural. As consequências dos atos em vez de serem impeditivas, compensam, pois permitem aceder a uma pertensa independência e autonomia. Os atos transgressivos são realizados em grupo e a violência não é fundamental. Este tipo de delinquência surge como resposta adaptativa a uma situação e a um contexto sociocultural. As problemáticas aparecem quando o indivíduo tem dificuldade em vivenciar a disparidade entre as mudanças físicas operadas e a dimensão social exigida. Sentem uma falta de correspondência entre o desenvolvimento biológico e as responsabilidades que devem assumir e que são inerentes a esta etapa. Esta condição, conduz à aceitação do modelo desviante do grupo de pares, que leva a adotar um estilo de vida transgressivo, visto como independente e autónomo.

A desistência pode fazer-se quando o jovem inicia uma atividade laboral, permitindo-lhe alcançar o estatuto social desejado.

Ainda de acordo com Le Blanc (2008), estudos têm vindo a ser desenvolvidos no Quebec, indicando algumas dimensões importantes para a compreensão deste fenómeno relativo aos comportamentos desviantes circunscritos ao período da adolescência. Assim, na sua grande maioria, os delitos cometidos são de carácter ligeiro e são fruto de uma experiência momentânea; a delinquência praticada por jovens entre os 12-13 anos prende-se com lutas e agressões em grupo, enquanto aos 16-17 anos, as ações efetuadas se associam mais frequentemente a furtos graves e roubos de automóveis; a imigração e a origem étnica também são importantes, ressaltando variáveis como a origem, a pertença à primeira ou segunda geração e finalmente a

intervenção judicial incide em adolescentes com comportamentos mais frequentes e com maior grau de perigosidade.

Comparativamente ao comportamento limitado ao período da adolescência, ainda de acordo com o mesmo autor (2008), existe um comportamento persistente que se inicia cerca dos 10 anos e que pode progredir ao longo do tempo, sendo “os atos numerosos e heterogêneos” (p. 311).

A sucessiva progressão e consequente agravamento dos atos efetuados pelos indivíduos conduzem aquilo a que Negreiros (2008) refere como sendo o fenómeno de escalada e que concetualiza dizendo que é “a noção de gravidade crescente das atividades ilícitas ao longo do tempo” (p. 66). Os atos vão sendo cada vez mais gravosos, desenvolvendo uma trajetória espiralar, complexa que se desenrola no tempo.

Loeber (2001) põe igualmente em evidência, a possibilidade da existência de um processo de escalada no aparecimento de certos comportamentos. Este crescendo pode adquirir uma tal complexidade, que conduza a formas mais graves de delinquência. Farrington (2001) refere igualmente que a delinquência resulta de um processo pessoal e social de caráter evolutivo.

Assim, as etapas sucedem-se gradativamente, passando pela manifestação de um temperamento difícil, seguido de hiperatividade, de agressão, de dificuldade no relacionamento com os pares e com os adultos. Na escola, começam os problemas de adaptação, socialização e de insucesso, conduzindo à adoção de uma trajetória desviante no ciclo de vida do sujeito que se configura na problemática de roubos, na vadiagem, em agressões e em consumo de substâncias lícitas e ilícitas.

Este conceito de escalada associa-se à noção de trajetória. Negreiros (2008), refere a ambiguidade existente entre estes dois conceitos, na medida em que a trajetória se apresenta como uma sequência desenvolvimental de comportamentos antissociais de gravidade crescente, associando-se ao conceito de escalada.

Assim sendo e procurando a etimologia da palavra, constatamos que provém do latim *trajectore* que significa aquilo que atravessa, tendo igualmente um significado em sentido figurado que indica que trajetória é o caminho seguido por alguém. Becker (1963) introduz a noção de «carreira» que se prende com uma trajetória percorrida, transgredindo regras e sofrendo influências. Carrilho (2000, p. 203) refere ainda que a trajetória “pressupõe que a sequência de comportamentos problemáticos que a integram, evolua no sentido de uma gravidade crescente”. Negreiros (2008), sublinha ainda que as

trajetórias integram “uma combinação de comportamentos qualitativamente distintos (...) assumindo configurações transgressivas em função de uma diversidade de parâmetros” (p. 80).

De acordo com Le Blanc, Loeber e Janosz (1999), o desenvolvimento de trajetórias desviantes ocorre em cinco etapas, seguindo uma sequência constante, ou seja, um modelo hierárquico de desenvolvimento.

Estas cinco etapas são: o aparecimento que surge entre os 8 e os 10 anos e que se refere a comportamentos desviantes como pequenos furtos, que embora sejam considerados pouco graves e homogêneos são um alerta a ter em conta para o início do desenvolvimento deste processo; a etapa da exploração entre os 10 e os 12 anos, onde a diversificação e o agravamento dos comportamentos é já notório, a título de exemplo, estes autores apontam os atos de vandalismo, o absentismo escolar; a etapa da explosão cerca dos 13 anos com um aumento bastante significativo da variedade, da gravidade e da frequência da atividade delinquencial, sejam os roubos a colegas na escola, as desordens; a etapa da deflagração ou conflagração por volta dos 15 anos que implica uma escalada na multiplicidade dos conflitos, bem como a estruturação ou consistência dos comportamentos, incluindo já o consumo e tráfico de estupefacientes, roubo de carros e ataques a pessoas com o intuito de roubar e por último, a etapa da profusão que se manifesta já na idade adulta e que aparece como o culminar deste processo e implica formas com características mais violentas como o homicídio, o assalto à mão armada, a violação ou as fraudes.

Para estes autores, a renúncia a este tipo de comportamentos e o consequente afastamento também passa por um processo de desaceleração, em que os indivíduos reduzem a frequência e a intensidade dos crimes, enveredando por atividades ilícitas, a especialização, até que finalmente, optam por as repudiar.

Nestas diferentes etapas, a importância do meio é fundamental, a transgressão depende da qualidade das ligações que o indivíduo desenvolve com a sociedade, interferindo igualmente e de forma diferente, o seu nível etário.

Na fase mais precoce do desenvolvimento, a importância atribuída à família é muito relevante, numa fase posterior, é a reação social e do meio envolvente e finalmente, a tónica é colocada no grupo de pares, principalmente se também apresentam esse tipo de comportamentos.



Ainda de acordo com o fenómeno de escalada associado ao desvio, Stouthamer-Loeber (2001) propõem uma classificação de três trajetórias que se configuram naquilo que chamam via aberta, que indica o percurso de escalada desenvolvido a nível da agressão, iniciando-se na provocação e intimidação, seguida de luta física e podendo culminar com violência como os ataques ou mesmo violação; a via coberta que se inicia mais tardiamente e cujo trajeto é feito, passando pela mentira e pelo pequeno furto até à destruição da propriedade seja o vandalismo ou fogo posto e finalmente, a via do conflito com a autoridade que se inicia antes dos 12 anos, caracterizada por comportamentos de oposição e provocação, que podem evoluir para o evitamento da autoridade, nomeadamente as fugas de casa.

A maioria dos indivíduos com este tipo de comportamentos percorre a fase inicial, sendo que só alguns passam à fase intermédia e muito poucos fazem toda a trajetória desviante, atingindo uma última etapa de maior gravidade. Existe uma ligação entre as vias, visto que comportamentos mais graves numa via podem facilitar o envolvimento em comportamentos de outra via. Existe uma sequencialidade com carácter de crescendo.

Neste sentido, Kelly, Loeber, Keenan e Delamatre (1997) em estudos efetuados, apontam a gradação no que concerne os atos delinquentes. As problemáticas iniciais são menos graves que as posteriores, mas nem todos os indivíduos executam esta escalada.

No sentido de uma melhor clarificação relativamente à justificação da adoção ou não de trajetórias desviantes, Moffitt ainda associa os indivíduos em dois grupos, que designou de Abstinentes e Crónicos de Nível Baixo. No primeiro grupo, a adesão a grupos desviantes não se realiza devido ao desconhecimento e à falta de oportunidades facilitadoras. Também a timidez, o isolamento social, a falta de curiosidade e a reduzida necessidade de testar os limites podem ser causas determinantes para estes indivíduos. Moffitt (2006)<sup>41</sup> constatou que estes jovens eram tímidos, super-controlados, tardios no início da vida sexual e social, com poucas competências sociais e que apesar de bons alunos, não eram populares entre os seus pares.

O segundo grupo, Crónicos de Nível Baixo, diz respeito a um conjunto de indivíduos com um início precoce de problemáticas antissociais, que entre os 15 e os 18 anos não podiam ser enquadrados no grupos dos delinquentes persistentes, visto que a

---

<sup>41</sup> Estudo longitudinal de *Dunedin Medical School* da Universidade de Otago na Nova Zelândia que envolveu também a equipa do *King's College* de Londres.

sua atividade era moderada ou mesmo baixa. Este grupo foi denominado de *Recovery Group*, considerando-se que eram indivíduos que recuperaram da proximidade com o grupo delinquente.

Fergusson e Horwood (2002)<sup>42</sup>, em estudos desenvolvidos, acrescentam à teoria de Moffitt outros fatores sociais, familiares e individuais que consideram importantes para o desenvolvimento das trajetórias desviantes. Assim, são apontadas questões como pertencer ao género masculino, a criminalidade parental, a exposição ao conflito parental, a procura de novas experiências, o baixo QI e a baixa autoestima.

Assim sendo, podemos concluir, referindo que estes comportamentos e trajetórias desviantes podem ser persistentes ao longo da vida ou podem ser de carácter transitório, circunscrevendo-se ao período da adolescência e revestindo-se de pouca gravidade, não interferindo com o facto de estes jovens se tornarem adultos responsáveis, adaptados e coerentes com a sociedade onde se integram e interagem.

### **2.3. Crianças e adolescentes em risco e fatores facilitadores e protetores**

Face aos estudos desenvolvidos, compreendeu-se a necessidade de intervir precocemente nesta problemática, sendo fundamental perceber, quais os fatores de risco ou de proteção, que podem ser preditores ou preventivos relativamente a determinada atuação.

O conhecimento dos fatores protetores irão ajudar a inibir, reduzir ou atenuar os comportamentos desviantes. Carrilho (2000) refere que o controlo de fatores de risco e consequentemente a valorização de fatores inibidores, atributos e circunstâncias que protegem os jovens da exposição ao risco, pode ser basilar para o desenvolvimento ou para a prevenção de trajetórias delinquentes na adolescência.

Os fatores de risco e de proteção não devem ser considerados de forma linear mas, em múltiplas combinações. A conjugação entre diferentes fatores de risco conduz à complexidade da situação.

---

<sup>42</sup> Estudo longitudinal de *Christchurch* que seguiu indivíduos desde o nascimento até à idade de 21 anos, identificando 5 grupos de indivíduos com diferentes trajetórias desviantes.

### 2.3.1. Fatores de risco

Assim sendo, o termo *em risco*, define-se como a consequência do envolvimento em atividades delinquentes de crianças e jovens. Este envolvimento é fruto de uma escolha deliberada e resulta de um conjunto de fatores que conjugados ou não, propiciam o seu desenvolvimento. As definições dadas a fatores de risco, no entender de Carrol, Houghton, Durkin e Hattie (2009) explicam que estes fatores se apresentam como precursores de determinada condição, podendo ser atribuídos a características individuais e a condições situacionais e ambientais. Carbonneau (2008) alude ainda a estes fatores, dizendo que são as características individuais e ambientais que possibilitam prever “uma propensão futura para cometer atos delinquentes ou adotar comportamentos antissociais” (p. 273).

Georges (2009) refere que os comportamentos de risco podem ser correlacionados com a adversidade social e com consequências físicas e psicológicas.

Neste sentido, passamos a elencar os fatores de risco que são apontados como possíveis facilitadores da problemática desviante, abrangendo um conjunto de situações que se associam às características individuais, ao seu contexto familiar, ao seu contexto escolar, ao grupo de pares e aos fatores sociais e comunitários.

#### 2.3.1.1. Fatores individuais

O temperamento<sup>43</sup> e o rendimento académico e intelectual são apontados por Kazdin e Bucla-Casal (2001) como fatores de risco individuais. As diferenças de temperamento assentam em características relativas à atividade da criança e às respostas emocionais, aos momentos de mau humor e à sua adaptabilidade social.

Withers e Russell (2001); Siegel, Welsh e Senna (2006); McWhirter et al. (2007) agrupam os fatores de risco relativos a causas individuais, em psicossociais, físicas e comportamentais (cf. Quadro 2.2).

Relativamente aos fatores psicossociais, os autores mencionam a autoestima e o autocontrolo, psicopatologias, comportamento antissocial precoce, ausência de laços

---

<sup>43</sup> “O temperamento denomina aqueles aspetos dominantes da personalidade que mostram alguma consistência através das situações e do tempo” (Kazdin & Bucla-Casal, 2001, p. 26).

familiares securizantes, baixo Q.I., pouca motivação para o envolvimento e desempenho de tarefas.

No que concerne os fatores físicos, são referidos o facto de ser do sexo masculino, ter debilidade física, incapacidade, saúde precária, peso deficitário à nascença, entre outros.

A nível comportamental, estes autores mencionam a maternidade precoce; a hiperatividade; os comportamentos ofensivos, como a agressividade, a violência e o *bullying*; o desempenho escolar que se consubstancia na falta de empenho na realização das tarefas; as suspensões e expulsões escolares frequentes, que conduzem ao insucesso escolar e que facilitam o abandono precoce; o isolamento social; a vadiagem e o abuso de substâncias lícitas e ilícitas.

O quadro 2.2 apresenta os fatores de risco relacionados com as causas individuais.

Quadro 2.2. Fatores de Risco Relativos a Causas Individuais

<b>Psicossociais</b>	<b>Físicos</b>	<b>Comportamentais</b>
Baixa autoestima	Debilidade física	Hiperatividade/Passividade
Baixo desenvolvimento cognitivo	Saúde precária	Maternidade precoce
Pouca motivação	Incapacidade	Comportamentos ofensivos
Baixo Q.I.	Sexo masculino	Abuso de substâncias
Fracas competências sociais	Baixo nível de excitação do sistema nervoso central	Insucesso escolar
Laços familiares precários	autonómico	Expetativas baixas de realização escolar
Comportamento antissocial precoce	Peso deficitário à nascença	Expulsões e suspensões escolares
Psicopatologias		Isolamento social
		Vadiagem precoce

Fonte: Quadro adaptado de Carroll, Houghton, Durkin e Hattie (2009, p. 4)

O modelo causal integrativo de Lahey e Waldman (2004) apresenta igualmente alguns fatores de risco basilares para a explicação da trajetória desviante. Refere uma tendência individual antissocial, isto é, uma visão da delinquência como parte integrante de uma síndrome de disfuncionalidade comportamental. As desigualdades existentes espelham variabilidades de temperamento e de competências cognitivas, que comportam interferências de carácter genético e do meio envolvente, permitindo compreender a origem do desenvolvimento dos comportamentos antissociais. O temperamento e as competências cognitivas apresentam-se com pesos determinados nas diferentes etapas do desenvolvimento.

Relativamente às questões do temperamento<sup>44</sup>, estes autores apontam o comportamento de oposição quando surge nos primeiros anos de vida, baixos níveis de recusa de prejuízo predispõem ao comportamento antissocial, assim como a frieza traduzida no egoísmo, na falta de simpatia pelos outros, na ausência de sentimento de culpa. Esta atitude de frieza pode mesmo levar o indivíduo a sentir prazer no domínio do outro, na intimidação, em magoar e envergonhar. Estas características podem aparecer isoladamente ou de forma articulada, gerando conseqüentemente diferentes níveis de comportamentos antissociais.

Shaw e McKay (1969) acentuam os aspetos situacionais, as oportunidades, as circunstâncias facilitadoras do ato delinquente. A compreensão das motivações individuais, que conduzem à ação, não é importante, mas a possibilidade que as pessoas têm, de acordo com as oportunidades, de poderem enveredar por atos delinquentes. A conjuntura pode conduzir um indivíduo à ação, sendo os delitos praticados, produto de «decisões situacionais».

Reckless (1961, cit. por Thompson & Bynum, 2010) aponta dois tipos de comportamento, o conformista e o inconformista como duas possíveis respostas de cariz alternativo ao sistema de controlo que regula o comportamento humano.

Este autor percebeu que o sistema de controlo social se constitui como uma defesa da sociedade face ao desvio. Relativamente à prática do ato desviante, são definidas duas limitações importantes, que chamou de contenção interior e exterior. A primeira diz respeito à capacidade do indivíduo de resistir às tentações do desvio e também permite manter uma atitude de lealdade face às normas e regras sociais. Esta limitação funciona se o indivíduo possuir um leque de características pessoais como o autocontrolo, o autoconceito e tiver feito uma interiorização das normas e regras sociais. Esta contenção interna, varia de indivíduo para indivíduo.

A contenção externa, a segunda definida, prende-se com as limitações de cariz exterior que se configuram no enquadramento legislativo que regula os comportamentos sociais dos indivíduos.

Estas duas linhas de defesa e limitação, a interior e a exterior, definem a teoria da contenção e quando funcionam de forma adequada controlam os indivíduos e protegem a sociedade dos comportamentos desviantes e antissociais. Reckless (1961,

---

<sup>44</sup> “Aspetos mais globais do comportamento socioemocional” (Lahey & Waldman 2004, p. 167).

cit. por Thompson & Bynum, 2010) fala ainda de forças que impelem o indivíduo para atos desviantes, como a ansiedade e a frustração, a pertença a *gangs* ou a participação em subculturas criminais.

Os indivíduos são também influenciados por outros fatores, nomeadamente os familiares que podem potenciar ou proteger relativamente à adoção de trajetórias desviantes. Neste sentido, apresentamos os fatores de risco relativos a causas familiares.

### **2.3.1.2. Fatores familiares**

No que concerne os fatores de risco relativos ao contexto familiar, é consensual que este tem uma larga influência nos problemas de comportamento. A estrutura, o funcionamento familiar e a dinâmica entre os seus subsistemas pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de trajetórias desviantes na adolescência, conforme o estudo desenvolvido em Portugal com adolescentes institucionalizados (Carrilho, 2000).

A família é o espaço onde se constroem as competências necessárias que contribuem para o crescimento harmonioso do indivíduo, havendo estratégias que só podem surgir da relação existente entre os elementos da família e que são determinantes para a sua evolução (Bordieu, 1979/2010).

Todos os autores estudados apontam a família e os subsistemas que com ela interagem, como influentes nos problemas do comportamento. A importância da família no processo de socialização dos indivíduos é uma realidade incontornável e determinante.

A família é um dos agentes de socialização, que conjuntamente com a escola, a igreja, o grupo de pares, os *mass media* e outras instituições contribuem para este processo de aprendizagem e interiorização de atitudes, valores e crenças, referentes a cada uma das culturas de pertença.

No entender de Withers e Russell, (2001); Siegel et al. (2006); McWhirter et al. (2007), os fatores familiares podem potenciar o risco de vir a enveredar por trajetórias desviantes, agrupando-se em torno de três dimensões, a estrutura, o funcionamento e o estado socioeconómico da família.

Relativamente a estas questões, os autores referem o facto de o agregado familiar poder ser numeroso, desestruturado, podendo implicar situações de

desorganização, de disfunção ao nível da comunicação pais-filhos, evidenciar pouca supervisão parental, negligência e violência familiar. Apontam igualmente, situações de precariedade<sup>45</sup>, fruto de desemprego prolongado e de reduzidas habilitações académicas (cf. Quadro 2.3).

Quadro 2.3. Fatores de Risco Relativos a Causas Familiares

<b>Estrutura familiar</b>	<b>Funcionamento familiar</b>	<b>Estado socioeconómico familiar</b>
Famílias numerosas Famílias desestruturadas e reconstruídas Separação da família	Abuso, negligência e violência familiar Desorganização familiar Grande mobilidade Práticas parentais deficitárias de supervisão e controlo Disfunção ao nível da comunicação pais-filhos Imitação dos comportamentos antissociais familiares Psicopatologias dos progenitores	Baixo rendimento parental Desemprego Poucas habilitações académicas

Fonte: Quadro adaptado de Carroll, Houghton, Durkin e Hattie (2009, p. 4)

De acordo com Patchin (2006), a sociedade contemporânea tem vindo a gerar uma multiplicidade de alterações no sistema familiar que a obrigam a uma redefinição e reestruturação. Um ambiente sóciofamiliar, que se apresente como problemático, pode contribuir para que os jovens não tenham um desenvolvimento adequado, propiciando e potenciando o risco de iniciar trajetórias que se enquadrem num padrão antissocial. Neste sentido, podemos perceber que existem determinados preditores de atividades desviantes relacionados com a família que podem ser determinantes e que não ocorrem de forma isolada.

Uma grande parte da socialização na família é feita através da aprendizagem social. Os jovens aprendem pela observação diária dos seus pais. Jovens que convivam

---

<sup>45</sup> Relativamente à situação de precariedade económica na realidade portuguesa e de acordo com dados estatísticos referentes ao período entre 2005 e 2009, Portugal passou do 17º para o 9º país com taxa de risco de pobreza mais elevada da União Europeia. A mesma fonte esclarece que é considerado pobre, o agregado que vive com um rendimento mensal, por adulto, de cerca de 400 euros. Acedido em 14 de novembro de 2011 de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

com familiares violentos, agressivos, desviantes têm tendência a reproduzir esses mesmos comportamentos (Simons et al., 2004).

Neste sentido, Hill (2002) associa a disfunção familiar, a criminalidade parental, os distúrbios psiquiátricos, os conflitos maritais e a desregulação afetiva no seio da família, ao comportamento desviante.

O processo de socialização que se inicia na infância é muito importante, visto que influencia, de acordo com diferentes situações vividas tanto na adolescência como na adultícia, trajetórias de vida que podem ser ou não problemáticas (Haveland et al., 2008).

Autores como Le Blanc e Janosz (2002) em estudos desenvolvidos concluem que a atividade delincente está associada a disfunções familiares. Assim sendo, agrupam os fatores relevantes de acordo com as interações. Referem um primeiro grupo que inclui estudos onde são correlacionadas duas ou mais variáveis da estrutura familiar e da atividade delincente; o segundo grupo enfatiza as causas derivadas da relação entre a estrutura familiar e o seu funcionamento e o terceiro grupo aponta estudos relativos aos fatores familiares e à atividade delincente numa perspetiva desenvolvimental. Estes autores consideram ainda que as características da estrutura familiar apresentam um efeito indireto na atividade delincente, “sendo o seu impacto mediado pelas características funcionais ou por aspetos da vida familiar” (p. 45).

Igualmente, o tipo de disciplina parental pode contribuir para a trajetória desviante. Patterson, DeBaryshe e Ramsey (2000) explicam que práticas inconsistentes dos progenitores, sejam autoritárias ou permissivas, podem levar a atitudes de oposição e agressão, causando problemáticas relevantes na infância e adolescência.

Strong, DeVault e Cohen (2007) associam as práticas disciplinares em três grupos: as autoritárias que implicam que as regras e normas ditadas no seio familiar não sejam questionadas, sendo a obediência absoluta; as permissivas, em que às crianças lhes é concedida total liberdade de expressão e finalmente, as práticas que utilizam técnicas de reforço positivo, encorajando a autonomia mas impondo limites simultaneamente.

Estas práticas parentais associam-se às diferentes classes sociais, sendo que o primeiro grupo é maioritariamente utilizado pelas classes de nível mais baixo, o segundo grupo, pela classe média e o último grupo, pelas classes altas e média alta. Estes autores sublinham ainda a importância que deve ser dada na relação pais-filhos ao



reforço positivo, ao diálogo e à monitorização comportamental, bem como à responsabilização, considerando serem essenciais para a prevenção de trajetórias desviantes.

Assim sendo, Gottfredson e Hirschi (1994) também sublinham a importância da monitorização das famílias relativamente à adoção destes comportamentos, atuando de forma inequívoca, promovendo o autocontrolo, que pode ajudar a desenvolver nos indivíduos um controlo interno que não os torne permeáveis a situações que facilitem atividades de carácter delinquente.

Farrington (2001) refere-se ainda, às famílias numerosas, sublinhando a qualidade dos aspetos físicos e educativos a elas ligados e não à quantidade.

Nye (1957), Hirschi (1969 cit. por Carrilho, 2000), Sulloway (1998), em estudos realizados, concluem que a ordem de nascimento dos filhos pode igualmente vir a influenciar a adesão a comportamentos desviantes. Assim, os filhos mais velhos e os mais novos demonstram ter menos probabilidade de se inscreverem nestas trajetórias, sendo os filhos do meio, os mais problemáticos.

Os comportamentos familiares afetam os jovens, mas também o inverso acontece. Alarcão (2006) fala de uma coexistência de crises, como a adolescência, a meia-idade, o divórcio, a morte dos avós, o aparecimento de doenças que podem propiciar uma procura de respostas exteriores desajustadas.

Outros fatores a ter em conta são os maus-tratos na infância, o abuso físico, o psicológico e a negligência. Stouthamer-Loeber et al. (2001) concluíram que crianças vítimas de maus-tratos podem vir a enveredar por comportamentos antissociais.

Hill (2002) salienta a dificuldade em estabelecer uma relação causal entre as problemáticas anteriormente exibidas, na medida em que também os comportamentos dos jovens podem estar na origem dos maus-tratos exibidos.

Os resultados referentes ao estudo desenvolvido por Stouthamer-Loeber et al. (2001) concluem que as crianças vítimas de maus-tratos apresentam maior percentagem de problemas como a teimosia, a vadiagem, a fuga, a desobediência, a violência, o roubo e a agressão.

Famílias com antecedentes a nível psiquiátrico ou criminal (Loeber & Farrington, 2000; Kazdin & Buela-Casal, 2001), bem como famílias que apresentem histórias de consumo de drogas lícitas como o álcool e ilícitas (Loeber & Farrington,

2000) podem configurar-se igualmente como de risco, relativamente a problemáticas ligadas à atividade delinquente.

Para Walgrave (1994), é fundamental o ambiente de pertença, pois é nele que o jovem se desenvolve e que adquire competências sociais essenciais para o seu crescimento harmonioso. Este ambiente torna-se vulnerável quando os progenitores não propiciam uma educação estruturada, equilibrada sem violência e sem negligência. Consequentemente, quando estas crianças atingem a idade escolar e iniciam o seu percurso, fazem-no com falta de competências sociais adquiridas, com ligações a subculturas problemáticas que dificultam a integração na escola. Esta situação conduz à estigmatização e rotulagem das crianças, favorecendo uma baixa autoestima, a indisciplina, a agressividade e o constante incumprimento de regras. Tudo isto é facilitador da adesão a grupos de pares desviantes que de alguma forma, os acolhem e apoiam, ensinando-os ou reforçando as competências pró-desviantes. Essa influência é determinante para a adoção de determinados comportamentos.

Efetivamente e apesar de a família ser o primeiro agente socializador, não tem a capacidade de fazer o controlo de todas as influências, particularmente as relativas ao grupo de pares.

### **2.3.1.3. Fatores relativos ao grupo de pares**

Relativamente ao contexto do grupo de pares, sabemos que no período da adolescência, a pertença a um grupo é fundamental para os jovens. É nesta fase do desenvolvimento que surge a independência da tutela parental, substituída pela relação com o grupo de pares, onde o jovem vai adquirir a sua vida social (Silva, 2004). A mesma autora refere-se ainda à importância que a pertença desempenha, mencionando que a qualidade das relações entre os colegas, no período da infância e da adolescência facilitam o ajustamento à vida adulta.

Nesta fase do desenvolvimento, a identificação é feita ao grupo de pares, sendo este um modelo de atitudes e de comportamentos. Assim, a procura de uniformidade que lhes permita adquirir segurança é encontrada no seu seio. A dependência passa agora a estar associada ao grupo, relegando para segundo plano, a que possuía com a família.

Miller (1958) menciona a problemática que advém da existência de famílias monoparentais, onde a mãe exerce o seu poder o que, no entender dos jovens, prejudica a sua imagem de masculinidade. Sentem que é necessário procurar no grupo de pares, geralmente grupos desviantes, a identidade masculina.

É neste sentido que a associação a um determinado tipo de grupo vai desencadear comportamentos desviantes, não só devido à pressão dos pares, mas também à identificação que o indivíduo faz ao grupo.

As teorias da aprendizagem e do controlo social têm tido bastante visibilidade na explicação do desvio. Embora não expliquem a causalidade, descrevem o processo como o crime é transmitido e se perpetua em alguns delinquentes (Thompson & Bynum, 2010). Baseiam-se na aprendizagem social e na convicção de que todo o comportamento humano é aprendido através de um processo complexo de socialização. No entender de Thompson e Hickey (2008), a socialização é um processo, através do qual são aprendidas e interiorizadas atitudes, valores, crenças e regras culturais de forma a desenvolver a identidade. A socialização é por outras palavras, uma aprendizagem do ser humano que lhe permite viver e participar na sociedade.

Os proponentes deste grupo de teorias veem a delinquência como uma aprendizagem social, feita em contexto familiar ou no grupo de pares, ou mesmo com outros agentes de socialização. Nesta última situação referenciada, aludimos a estudos mais atuais (American Academy of Pediatrics, 2001; Boyle, 2005) que concluíram que existe uma relação entre a violência difundida pelos *media* e o comportamento agressivo, especialmente quando aos jovens é transmitida uma ideia de recompensa pelos atos violentos praticados. Neste sentido, e reportando-nos à realidade portuguesa, referimos a visibilidade dada às ações desenvolvidas por determinados jovens, difundidas pela *internet* e que se apresentam como modelos de atuação de carácter bastante gravoso. A título de exemplo, falamos de atos de violência contra docentes em contexto escolar ou contra pares na comunidade e que são filmados, objetivando uma divulgação posterior, no sentido de poderem vir a ser replicados por outros jovens, noutras escolas ou comunidades. Estes atos de exibicionismo encontram rapidamente seguidores em diferentes contextos.

A teoria da Associação Diferencial de Sutherland e Cressey (1943) refere que o comportamento delinvente pode variar de acordo com as circunstâncias ou situações, podendo uma pessoa cometer atos condenáveis ou meritórios em momentos diferentes

da sua vida. Atribui ao comportamento delinquente características que se prendem com uma aprendizagem resultante da interação com outros indivíduos, sendo reforçado o papel do grupo de pares, com as suas subculturas diferentes. Demartis (2006), a propósito deste assunto, refere que “no seio dos diversos grupos da mesma sociedade podem estar presentes sistemas culturais diferentes, os quais encorajam comportamentos considerados desviantes pela sociedade no seu conjunto” (p. 105).

A origem do desvio liga-se então, à socialização feita nos grupos, acabando o indivíduo por aceitar as normas e valores desse mesmo grupo. A relação criada pelo sujeito com os grupos e com indivíduos específicos é um fator determinante na formação da personalidade. Esta teoria refere a associação a outros jovens que apresentam percursos desviantes e que proporcionam, através do contato, uma aprendizagem social de comportamentos e atitudes antissociais. Na presença de atitudes de caráter criminal, os jovens têm a possibilidade de aprender comportamentos ilegais e diferentes.

Esta teoria da Associação Diferencial de Sutherland e Cressey (1943) avança com nove proposições: o comportamento criminal resulta de uma aprendizagem, feita pelo contacto com outras pessoas; aprende-se em interação, num processo de comunicação que pode ser verbal ou através do exemplo; a aprendizagem mais relevante faz-se dentro de grupos íntimos; esta aprendizagem abrange técnicas criminais de diferentes complexidades, incluindo diretivas específicas sobre as motivações, racionalizações e as atitudes a adotarem relativamente ao crime; as diretivas atrás referidas são aprendidas recorrendo à definição de códigos legais que podem ser de caráter favorável ou desfavorável; uma das causas pela qual um indivíduo se torna delinquente tem a ver com o excesso de definições favoráveis à violação das leis, desvalorizando as definições desfavoráveis; estas associações diferenciais podem apresentar variações relativamente à frequência, período de duração, prioridade e intensidade; o processo de aprendizagem do comportamento desviante desenvolve-se através da associação a padrões criminais e anticriminais, envolvendo todos os mecanismos necessários e usados em qualquer tipo de aprendizagem e finalmente a última proposição refere que o comportamento criminal é uma expressão de necessidades e valores, embora não seja explicado por isso, visto que também o comportamento não criminal é uma expressão das mesmas necessidades e valores, não podendo igualmente ser explicado por elas.

A sexta proposição, atrás exposta, é a base da teoria de Sutherland e Cressey (1943). O favorável e o desfavorável aparecem aqui como pratos de uma balança, só que não existe equilíbrio. O favorável inclui a aprovação do grupo de pares relativamente aos atos, enquanto o desfavorável tem a ver com a desaprovação de pais e professores.

Assim sendo e de acordo com estes autores, são os pares que vencem, tornando-se, os jovens, delinquentes.

Concluímos, que o desvio, de acordo com esta teoria, é visto como um fenómeno “socialmente construído”, mas existindo no entanto, tipos de “conduta inerentemente desviantes” (Giddens, 2004, p. 211).

Withers e Russell, (2001); Siegel, et al. (2006); McWhirter et al. (2007) referem também como fatores de risco de comportamentos e trajetórias desviantes, a influência dos pares e a associação com pares e adultos desviantes.

Hill (2002) relaciona a rejeição de pares com a necessidade da associação a outro tipo de pares delinquentes.

Um estudo efetuado por Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro e Pihl (1995) conclui que, apesar de haver uma identificação entre amigos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, não se afere a existência de um impacto significativo relativo à influência destes no comportamento delincente. Estes autores sublinham ainda que a influência poderá ter um impacto diferente relativamente aos períodos da pré-adolescência e adolescência.

Esta influência dos pares pode desenvolver-se em vários palcos, mas é certamente na escola, onde passam uma grande parte do seu tempo, que ela adquire uma maior expressão. Carrilho, Nogueira e Bacelar (2010) referem que a escola, para além da família, é fundamental na socialização dos jovens, pois é nela que os comportamentos são modelados e ajustados, adquirindo normas e condutas socialmente desejáveis.

#### **2.3.1.4. Fatores relativos ao contexto escolar**

A educação é responsável pela transmissão cultural e é na escola, enquanto agente socializador, que essa transmissão se efetua simultaneamente com a aprendizagem e a aquisição de competências cognitivas (Thompson & Bynum, 2010). O

ensino destes normativos culturais inclui os valores, as atitudes e as crenças. No entanto, a escola tem um papel de destaque na génese de muitos comportamentos desviantes.

De acordo com Patterson, Debaryshe e Ramsey (2000) a entrada na escola, a convivência com os pares pode reforçar este tipo de trajetória e desencadear problemáticas complexas e desajustadas. A importância dos contextos de socialização dos indivíduos é essencial no desenvolvimento destas trajetórias.

Assim sendo, a escola e a família e as práticas por elas adotadas constituem-se como fundamentais para o desenvolvimento de fatores de risco ou proteção, facilitando ou inibindo, o desenvolvimento da agressividade. Estes autores acrescentam que o insucesso académico é também um fator de risco importante para a continuidade destes comportamentos. A falta de formação dos responsáveis escolares para a lidar com o desvio, agrava a situação e facilita o desenvolvimento de uma baixa autoestima e de baixas perspetivas sociais.

Comparando Walgrave (1994) com Patterson, Debaryshe e Ramsey (2000), concluímos que o primeiro enfatiza a estigmatização e a facilitação da baixa autoestima que a escola propicia, conduzindo os jovens à adesão a grupos desviantes, os segundos falam nos problemas de comportamento iniciados na infância, na agressividade, no insucesso, como facilitadores da integração em grupos delinquentes.

Withers e Russell, (2001), Siegel et al. (2006) e McWhirter et al. (2007) apresentam um conjunto de aspetos que se prendem com a organização escolar, com o currículo e com o clima de escola e que podem ser considerados fatores de risco, atuando cumulativamente no desenvolvimento do percurso escolar dos alunos (cf. Quadro 2.4).

Relativamente à organização escolar, estes autores referem a importância do tipo de políticas e práticas organizacionais adotadas, da prática da disciplina, da inexistência de um conjunto de medidas de combate ao abandono, do excesso de alunos por turma e da precariedade de infraestruturas escolares (cf. Quadro 2.4).

No que se prende com o currículo, estes autores apontam um conjunto de questões que passam pelos conteúdos pouco apelativos, a resolução de problemas não participada, as estratégias pouco dinâmicas de ensino-aprendizagem e uma avaliação muito competitiva.

A heterogeneidade no seio escolar, resultante da multiculturalidade social, impõe uma reflexão e um questionamento sobre quais os conteúdos a serem ensinados, pois atitudes de não conformidade relativamente ao escolhido, podem também causar alguma desestabilização. A inclusão de temáticas relativas às diferentes realidades sociais e culturais da comunidade escolar são fatores de enriquecimento, que, contribuem para a integração dos jovens (cf. Quadro 2.4).

O clima de escola, é também referido pelos autores referenciados como fator de risco de situações problemáticas. Assim sendo, a ausência de *counselors* que em articulação com todas as outras valências escolares, façam o acompanhamento e orientação dos alunos, a falta de colaboração da família e do envolvimento dos alunos na sua própria recuperação, a falta de formação dos atores educativos, a cultura de escola são alguns dos aspetos apontados (cf. Quadro 2.4).

Quadro 2.4. Fatores de Risco Relativos ao Contexto Escolar

Organização escolar	Currículo	Clima de escola
Políticas e práticas organizacionais rígidas	Conteúdos não apelativos	Cultura escolar insatisfatória
Disciplina repressiva	Ausência de participação na resolução de problemas	Relação negativa professor-aluno
Inexistência de medidas de combate ao abandono escolar precoce	Estratégias não-dinâmicas de ensino-aprendizagem	Ausência de <i>counselors</i>
Excesso de alunos por turma	Avaliação competitiva	Falta de envolvimento dos alunos
Poucas infraestruturas escolares		Falta de articulação entre a escola-família
		Falta de formação dos diferentes atores educativos

Fonte: Quadro adaptado de Carroll, Houghton, Durkin e Hattie (2009, p. 4)

O contexto escolar, conforme foi referido, apresenta-se como um importante contexto socializador, sendo indispensável perceber a influência que pode trazer à adaptação ou desadaptação dos jovens. É consensual que muitos adolescentes têm um apoio familiar precário, tanto do ponto de vista do comportamento, como do rendimento escolar, podendo vir a facilitar o insucesso escolar.

Esta situação configura-se nas sucessivas repetições, na falta de assiduidade, em problemáticas disciplinares e no abandono escolar, entre outras, podendo ser adotadas como uma forma de resposta ao inconformismo.

Barkauskiene e Blieliauskaite (2002) referem que as dificuldades de aprendizagem e o fraco desempenho escolar podem vir a desencadear problemas de isolamento, de depressão, de delinquência, de agressividade e de caráter social.

A teoria da anomia<sup>46</sup> refere que os jovens que não conseguem atingir determinados objetivos, tornam-se frustrados e podem vir a aderir a trajetórias desviantes.

A teoria de Cohen (1955/1971) apresenta quatro assunções. Assim, chama a atenção para o fraco desempenho escolar destes jovens, associando-o à delinquência e ligando-a à existência de *gangs* que lhes permitem desenvolver no seu seio, autoconceitos mais positivos e valores antissociais. É de sublinhar que o fracasso escolar, segundo Cohen, é atribuído ao conflito resultante do choque entre os valores dominantes do sistema escolar reprodutor da classe média e, os valores que os jovens das classes desfavorecidas aportam para o seio da comunidade escolar.

De entre as teorias sociológicas explicativas da delinquência juvenil, a teoria da Rotulagem é uma das mais importantes para a tentativa de compreensão das problemáticas ligadas ao desvio. Aponta para a forma como “algumas atividades passam a ser concebidas como criminosas e puníveis por lei”, bem como para as “relações de poder envolvidas na formação de tais conceções (...) e as circunstâncias em que os indivíduos transgridem as leis” (Giddens 2004, p. 218).

Esta teoria centra-se mais nos indivíduos e na sua ação, do que nos atos desviantes em si.

Walgrave (1991) transporta a rotulagem para o meio escolar e sublinha que o insucesso está muitas vezes ligado à criação de estereótipos negativos bem como à estigmatização destes jovens, o que sem sombra de dúvida, pode conduzir à delinquência. Carrilho (2000) refere que a estigmatização, feita muitas vezes pelos professores ou mesmo por outros sistemas, é decisiva no processo de trajetória delinquente. Acrescenta ainda que “a perceção de que se não é suficientemente amado constitui uma autorrotulagem determinante para o autoconceito dos adolescentes e para aquela trajetória” (p. 656).

---

<sup>46</sup> O indivíduo é levado a um “mal infinito” não sendo capaz de definir e encontrar os seus limites, acumulando “insucessos e decepções” e sentindo o suicídio como a “única forma de descansar desta procura extenuante” (Durkheim 1893/1973, p. 284).



Quando os alunos entram em conflito com o sistema escolar são rotulados negativamente, não conseguindo alcançar o sucesso e tornando-se frustrados.

A teoria da tensão de Cloward e Ohlin (1960) associa a tensão, o stress e a frustração à delinquência. Estes autores sublinham ainda que a dificuldade em alcançar os objetivos definidos pela sociedade conduz a uma situação de frustração e leva os jovens a situações de tensão. Horowitz (2003), em estudos realizados, associa a vandalização e a destruição do património ao insucesso e à frustração escolar, levada a cabo por jovens que não conseguem criar laços de pertença à escola. Esta atitude pode conduzir ao abandono escolar ou à adoção de comportamentos destrutivos face à escola, aos pares e aos professores. As estatísticas referem que uma baixa escolaridade pode vir a manifestar-se como motor, para percursos de associação a comportamentos desviantes.<sup>47</sup>

Não só em Portugal, mas também noutros países, os *media* dão conta com uma certa frequência, de um conjunto de comportamentos adotados por jovens em contexto escolar, que passam por ataques violentos mortíferos com recurso a armas brancas ou outras, por agressões a professores, a funcionários e aos pares, situações estas que têm vindo a aumentar. As incivildades, definidas por Debarbieux (1999), dão lugar a situações de violência mais graves, em que o uso de armas brancas serve para amedrontar ou para pressionar os pares, no sentido de serem alcançados objetivos que se prendem com vingança, com a extorsão de dinheiro, de telemóveis ou mesmo com a gratuidade do ato. Gottfredson et al. (2000) concluíram que estas situações de violência e de ataque pessoal têm tendência a aparecer com maior incidência nos graus de ensino básico e intermédio, sendo que no ensino superior não são tão vulgares.

Diferentes políticas escolares preventivas têm vindo a ser desenvolvidas, no sentido de minorar e até sanar estes comportamentos (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Esse trabalho preventivo deve tomar em linha de conta, quatro importantes preditores destes comportamentos, como o insucesso escolar, as fracas competências educativas dos progenitores, a impulsividade e a pobreza.

A influência dos preditores atrás mencionados, ao longo do desenvolvimento de comportamentos desviantes, é feita através de quatro fases: a motivação, que pode ser a

---

<sup>47</sup> Se associarmos o nível de instrução com a criminalidade em Portugal e de acordo com dados de 2006, fornecidos pela Pordata, concluímos que 26 103 indivíduos condenados pela justiça portuguesa, por roubo, homicídio e outros atos tinham completado o Ensino Básico, 9 828, o Ensino Secundário e 1 916, o Ensino Superior. Acedido em 9 de fevereiro de 2011 de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

curto ou longo prazo; o sentido das escolhas dos objetivos sem os meios necessários para os conseguir; a inibição que resulta de crenças e atitudes desfavoráveis à prática de crimes, no entanto se o contrário acontecer, o comportamento delinquente será facilitado e finalmente, a tomada de decisão para a ação que depende da perceção das problemáticas que daí podem resultar (Farrington, 2001).

Algumas das medidas preventivas que se têm vindo a implementar, tanto nos Estados Unidos da América como noutros países europeus e asiáticos, são a segurança policial escolar, a presença dos pais na escola e a tolerância zero (Thompson & Bynum, 2010).

Em Portugal, em 1992, foi celebrado um protocolo entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação no sentido de ser criado o Programa Escola Segura de apoio às escolas mais carenciadas (TEIP), localizadas em zonas mais problemáticas, objetivando a melhoria das condições de segurança. A presença policial junto à entrada dos estabelecimentos de ensino permitiu que fosse garantida uma maior segurança. Paralelamente, a polícia faz ações de sensibilização e informação a jovens, encarregados de educação e a profissionais de educação e sinaliza situações de jovens em risco, com comportamentos delinquentes, com consumos de substâncias lícitas e ilícitas, entre outros, tendo em vista o encaminhamento para valências de apoio mais especializado.

O Despacho Conjunto nº 105-A/2005 e posteriormente o Despacho Conjunto 25649/2006 de 29 de Novembro, enunciam princípios estratégicos e definem objetivos prioritários para o Programa da Escola Segura.

As opiniões relativamente à adoção destas medidas têm divergido, visto que a educação para a cidadania implica que os jovens adquiram valores de respeito e de tolerância e que as suas aprendizagens sejam feitas num clima de liberdade, de responsabilização e autonomia. A presença de forças policiais, de detetores de metais, de controlo do uso e posse de substâncias psicoativas dentro do recinto escolar são estratégias anómalas e estranhas à escola e àquilo que devem ser as suas dinâmicas. Esta situação, em vez de ser dissuasora, pode conduzir a atitudes inconformistas que se configuram na adoção de comportamentos desviantes de cariz mais grave e complexo. Epstein (2007) refere que as dinâmicas escolares podem, em vez de prevenir a marginalidade dos adolescentes, agravá-la e recomenda que deve ser feita uma reflexão séria, de modo a facilitar a inversão desta situação.

Podemos afirmar que as escolas não são «fábricas de jovens delinquentes», no entanto, podem contribuir tanto para agravar como para minimizar esta situação. A construção de uma atitude positiva relativamente à escola e ao papel por ela desempenhado pode ser um fator importante de prevenção do comportamento desviante. Compete-lhe definir linhas orientadoras de atuação que sejam claras, dinâmicas e que envolvam toda a comunidade escolar, permitindo a criação de oportunidades de sucesso que visem todos os jovens.

Como Thompson e Bynum (2010) afirmam que o papel mais importante da escola é a socialização e como tal, esta deve preocupar-se não só com a transmissão e o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também deve trabalhar atitudes, crenças e valores, necessários à formação integral dos indivíduos.

O sucesso escolar propicia e configura-se no sucesso social, sendo que o seu contrário, o insucesso pode conduzir ao abandono escolar, repercutindo-se no futuro em situações de frustração, de desemprego e consequentemente de precariedade socioeconómica.

Lawrence (2007), refere que a agressividade e a violência escolar devem ser contextualizadas no bairro, na comunidade onde a escola se insere, bem como devem encontrar outras causalidades na sociedade em geral. Neste sentido, tal como a escola, a comunidade também pode contribuir para agravar determinados comportamentos ou trajetórias problemáticas. Lahey e Waldman (2004) referem que o contexto social, o bairro, a comunidade, são igualmente importantes e muitas vezes determinantes no desenvolvimento do comportamento antissocial, propiciando associações delinquentes.

#### **2.3.1.5. Fatores relativos à comunidade**

Para além dos fatores já referidos, existem outros que se prendem com a organização comunitária e social e que se podem constituir como de risco. Born (2005) refere a complexidade da organização social que está dependente de um conjunto de fatores que, por sua vez, também se interrelacionam. Aponta alguns indicadores para descrever o seu funcionamento como as tradições, os usos e costumes, os valores, as normas e as regras de conduta, as instituições, as condições de vida dos diferentes extratos sociais e as suas dinâmicas.

Nos anos 80, apareceram teóricos que desenvolveram o Realismo da Nova Esquerda, baseando-se em Merton (1938/2008) e em Cloward e Ohlin (1960). Estas teorias apontam para o desenvolvimento de subculturas criminais resultantes das dificuldades de integração social na comunidade, atribuindo elas próprias, pouca importância às políticas de inclusão religiosa e racial. Ao concentrarem-se nos subúrbios marginalizados das cidades, em *ghettos*, os indivíduos ficam mais aptos a desenvolver atitudes de revolta que podem conduzir ao crime.

Liberman (2007) refere que as características da zona habitacional do agregado familiar podem ser outra das causas apontadas para a adesão a trajetórias desviantes. Bairros degradados, com falta de apoios, onde coexistem diferentes etnias, com níveis socioeconómicos baixos favorecem estas trajetórias. Neste sentido, a deficiente socialização levada a cabo no contexto familiar, associada à pertença a um bairro residencial problemático podem ser preditores de um baixo autocontrolo e de altos níveis de delinquência (Pratt et al., 2004).

Cohen (1955/1971), na sua obra *Delinquent Boys*, faz referência aos jovens provenientes das camadas sociais mais desfavorecidos que tendem a agrupar-se em “subculturas delinquentes” como forma de resposta a uma insatisfação social. Estes grupos rejeitam os valores da classe média, tendo problemas de adaptação, que os levam a adotar estratégias de atuação que se prendem com normas e valores desviantes. Estes jovens pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas não têm as mesmas oportunidades na escola relativamente aos jovens provenientes da classe média.

Para fazer face a esta situação, os governos dos diferentes países têm vindo a implementar programas interventivos em contexto escolar<sup>48</sup> no sentido de poder minorar esta situação. Na realidade portuguesa, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como já foi referido anteriormente, objetivou responder à exclusão social que passa pelo abandono e o insucesso escolar, servindo-se de um conjunto de medidas que procuraram melhorar a equidade e a eficiência escolar.

Withers e Russell, (2001); Siegel et al., (2006); McWhirter et al., (2007) mencionam alguns fatores comunitários e de cariz social que consideram ser de grande relevância quando se referem a fatores de risco relativos a comportamentos e trajetórias desviantes.

---

<sup>48</sup> Programas como *Excellence in Cities* em Inglaterra ou mesmo *Zonas de Educação Prioritária* em França, sendo que este último influenciou a criação das nossas escolas TEIP.

Neste sentido, apontam a privação económica extrema, a existência de normas comunitárias favoráveis a comportamentos antissociais, a desorganização comunitária, altos níveis de criminalidade, a facilidade no acesso a armas, a convivência na comunidade com grupos de pares delinquentes e a presença de uma multiplicidade de minorias étnicas.

As instituições e as organizações sociais existem no sentido de garantir o equilíbrio e o bom funcionamento social, mas existem fenómenos de desorganização social que se apresentam como de risco e que podem ser causadores da delinquência. Assim sendo, Seydlitz e Jenkins (1998) apontam alguns aspetos importantes como a vizinhança, o estatuto social e as normas sociais. Relativamente ao primeiro, elencam vários fatores que facilitam a delinquência e que se associam à comunidade: coexistência de pobreza e de racismo; níveis elevados de baixo controlo; altas taxas de homicídio; escolas com poucas condições; desemprego; falta de envolvimento comunitário e falta de oportunidades. Ainda de acordo com estes autores, os fatores relacionados com o estatuto social e as normas e regras são bastante relevantes e entendidos como fatores de risco. Assim, a posição ocupada pelos indivíduos no seio da comunidade é relevante, seja o estatuto socioeconómico, o género, a etnia e a idade. Estudos indicam que os adolescentes de classes mais baixas envolvem-se mais em atos delinquentes; as adolescentes<sup>49</sup> cometem menor número de atos delinquentes e menos graves do que os adolescentes; a etnia aliada a problemas socioeconómicos potencia o desvio e a idade também varia com o género e com a tipologia delinquente.

Finalmente, estes autores referem-se à importância da existência de referenciais na vida dos adolescentes, como a pertença a comunidades onde não seja dada relevância à dimensão associativa e religiosa, garantes de uma transmissão de valores, normas e regras, podem potenciar mais problemáticas desviantes.

Cloward e Ohlin (1960) mencionam o bloqueio das aspirações económicas, resultantes do baixo autoconceito, da frustração e da incapacidade dos jovens das classes mais desfavorecidas, em atingir o sucesso no seu percurso escolar.

A dificuldade em atingir os objetivos definidos pela sociedade contribui para trilhar um caminho onde a subcultura desviante impera. A ordem social é tida como a

---

<sup>49</sup> De acordo com dados estatísticos, referentes a crimes cometidos em Portugal em 2009, os arguidos condenados foram cerca de 69 405 homens e 8 279 mulheres. Acedido de [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) em 9 de fevereiro de 2011.

causadora do insucesso. No entanto, consideram que os jovens provenientes das classes desfavorecidas que enveredam pela via delinquente são capazes de planificar o seu futuro, servindo-se de uma racionalização e avaliação da sua situação económica.

Associaram à abordagem da tensão social, o conceito de oportunidades ilegítimas, referindo que, tal como as oportunidades para atingir o sucesso de forma legal são variadas, também as oportunidades para entrar no mundo delinquente diferem.

O envolvimento em ações de carácter desviante resulta da possibilidade de aceder às oportunidades ilegítimas. Mencionam três tipos de oportunidades na subcultura desviante: a criminal que através do furto propicia a oportunidade ilegítima de alcançar o sucesso; a do conflito que permite o envolvimento em grupos delinquentes e a reformista que na impossibilidade de atingir o sucesso, quer seguindo uma via criminal, quer seguindo a via do conflito, recorre ao uso de drogas com forma de lidar com a frustração.

Agnew (1992, 2001) considera que a teoria da tensão social é mais do que uma separação entre os objetivos e os meios. O crime e a delinquência são vistos como uma resposta adaptativa ao stress, tendo este autor, identificado as fontes de stress geradoras de tensão social: a divergência entre os meios e os objetivos e a divergência entre as expectativas e os resultados. Este tipo de stress encontra a sua definição no conceito de anomia de Merton (1938/2008). Este autor sublinha a tensão “a que o comportamento dos indivíduos é sujeito quando as normas aceites entram em conflito com a realidade social” (Giddens 2004, p. 210). O conceito de anomia torna-se mais específico, sendo um estágio de insatisfação que emerge da discrepância entre a ambição de um indivíduo e os meios que tem ao seu alcance para a satisfazer.

Assim, um sentimento de perda ou rutura na vida dos jovens que pode ser a morte dum familiar, a rutura de uma ligação amorosa e a presença de circunstâncias ou acontecimentos negativos, associando-se a condições de vida precária ou stress pessoal, derivados de uma vitimização sexual ou de violência, podem conduzir à adoção de trajetórias desviantes.

Estas teorias da tensão social consideram o desvio e a delinquência como um resultado da estrutura social, onde estes comportamentos e ações se desenrolam.

Os jovens provenientes das classes desfavorecidas que não tenham oportunidades para aceder à educação e que se movimentam em palcos onde a desorganização social é uma realidade, não têm referências normativas claras

relativamente à adoção de um comportamento adequado à sociedade. De acordo com estas teorias, os jovens vêm nas atividades delinquentes, um meio possível para vir a alcançar uma identidade e um *status* social diferente do que têm (Thompson & Bynum, 2010).

Na sociedade americana, as minorias étnicas, especialmente as hispânicas, estão expostas a tipos de tensão únicos que se prendem com a aculturação, podendo aumentar a probabilidade de delinquência (Perez, Jennings & Grover, 2008). Comparativamente, na realidade portuguesa, também encontramos alguns jovens oriundos de diferentes minorias e consequentemente de múltiplas culturas que protagonizam situações de natureza conflitual derivadas na sua grande maioria da inadaptação social e escolar. Este encontro de realidades diversas, em contexto escolar ou nas comunidades de pertença, torna-se muitas vezes conflituoso, sendo agravado quando nas famílias existem taxas de desemprego elevadas, concomitante com a pertença a bairros urbanos degradados, com a vivência de situações de marginalidade na família e na comunidade que as arrasta, muitas vezes, para o abandono escolar que conduz à exclusão social.

Outra corrente sociológica explicativa dos atos desviantes foi desenvolvida em 1938, baseando-se na convicção de que a heterogeneidade da população, fruto da industrialização e do crescimento das cidades originou um vasto leque de subculturas de cariz étnico, religioso e cultural, cada um configurando especificidades como tradições, valores, normas e expectativas (Thompson & Bnyum, 2010). Estas teorias ficaram conhecidas como sendo de transmissão cultural. A proximidade e a convivência entre as diferentes subculturas trouxeram problemáticas de cariz conflitual, visto que cada uma se considerava como detentora de um conjunto de normas e regras corretas, considerando todas as outras culturas com quem convivia, como desviantes e delinquentes.

O criminologista Sellin (1938, cit. por Thompson & Bnyum, 2010) verificou que o número de crimes cometidos variava de acordo com as diferentes zonas urbanas, verificando que os valores, os hábitos e as normas de conduta referentes a cada zona também diferiam, prevalecendo, no entanto, algumas classes sociais que se isolavam, tendo os seus referenciais normativos próprios.

Em pleno século XXI, esta situação ainda acontece na sociedade portuguesa. Existem bairros suburbanos muitas vezes já degradados, onde, numa tentativa de inclusão social, têm vindo a ser realojados indivíduos provenientes de diferentes etnias e



culturas que habitavam em barracas. A comunicação social dá-nos conta, quase diariamente, das conflitualidades que se geram entre culturas, derivadas da precariedade, da intolerância, da falta de aceitação do outro. Estes bairros são zonas de risco onde a exclusão social é uma realidade, sendo as atividades desviantes muitas vezes, a única forma de subsistência dos seus habitantes.

Como já foi referido anteriormente, a heterogeneidade cultural, característica das sociedades modernas, suscita conflitualidade e Sellin (1938, cit. por Thompson & Bynum, 2010) particulariza, referindo que todos os indivíduos se incluem em diferentes grupos, que se regem pelos seus normativos, podendo isto vir a causar divergências. Neste sentido, apontou os conflitos entre códigos culturais e os conflitos resultantes dos processos de diferenciação cultural. Assim sendo, estes conflitos podem ter origem na pertença a diferentes grupos, com normas diversas e incompatíveis com aquelas em que o indivíduo se socializou.

A existência de uma estratificação social acentuada, não havendo contacto entre as diferentes culturas, nem com a sociedade em geral, origina conflitualidades constantes e bastante graves (Robert, 2007).

A teoria da zona concêntrica de Burgess (1925 cit. por Thompson & Bynum, 2010) utiliza a cidade de Chicago como modelo, referindo que há uma variação na formação das zonas urbanas que a constituem. Cada zona está reservada para determinado objetivo, sendo que aparecem zonas destinadas ao comércio e outras residenciais. Nestas zonas residenciais, constatou que as classes sociais estavam estratificadas. A zona II, também conhecida por zona de transição, foi considerada como uma zona muito perigosa e conflitual onde existiam graves problemas de crime e delinquência. Localizava-se junto à zona de comércio e de residência da classe social de maior poder económico.

Shaw e Mckay (1969) apresentaram a teoria da desorganização social que apontava que algumas das causas sociais da delinquência, se concentravam em zonas geográficas específicas, como por exemplo, na comunidade urbana.

Apresentaram três conclusões relativamente a um estudo que foi igualmente desenvolvido na cidade de Chicago: os jovens delinquentes não se distribuíam de uma forma uniforme na cidade, mas concentravam-se mais nas zonas adjacentes às zonas de comércio e indústria; havia alguma variação entre as zonas relativamente ao crime e a



percentagem de delinquentes variava inversamente, relativamente à distância ao centro da cidade. Estas zonas foram chamadas, de grande delinquência<sup>50</sup>.

Os estudos foram coincidentes com os desenvolvidos por Burgess (1925, cit. por Carrilho, 2000) que se referia à zona de transição.

Shaw e Mckay (1969) concluíram que os níveis de delinquência refletem os tipos de ambiente onde os jovens vivem. As zonas de grande delinquência são muitas vezes caracterizadas por terem valores, normas e interesses que não se coadunam com os da sociedade em geral. As subculturas existentes vão sendo transmitidas às novas gerações que aí se formam. Esta teoria sublinha que o crime ocorre como resultado “do conflito entre os impulsos que conduzem à atividade criminal e os dispositivos que a detêm” (Giddens, 2004, p. 217).

Carrilho (2000, p. 83) salienta que “a anomia é um construto sociológico que aparece associado à teoria da desorganização social”. Ainda de acordo com esta autora, comparando as duas conceitualizações, conclui-se que esta teoria analisa as condições institucionais localizadas. A anomia aponta para as condições sociais na sua generalidade, sendo a delinquência perpetrada por sujeitos que se encontram em desvantagem relativamente às atividades económicas legítimas. A frustração causada pela desvantagem económica levá-los-ia a cometerem atos de natureza desviante e delinquente. A anomia prende-se com as fragilidades decorrentes das condições sociais e das oportunidades individuais a que o sujeito pode aceder, para se desenvolver e produzir dentro de uma sociedade. Este termo refere-se àqueles que experienciam a frustração e alienação.

Sampson et al. (1999, 2003) constataram que a pobreza, a desorganização social e os valores inerentes às classes mais desfavorecidas podem conduzir ao aparecimento do crime e da delinquência. No entanto, existem determinadas zonas nas cidades que desenvolvem uma eficácia coletiva. Esta eficácia, ainda de acordo com estes autores, implica a criação de redes sociais de apoio e de coesão que impede e previne as atividades criminais.

Miller (1958) avançou com uma outra teoria explicativa dos comportamentos desviantes, que apelidou de teoria da cultura das classes desfavorecidas e da delinquência. Explica o desvio, referindo que a existência de valores e preocupações

---

<sup>50</sup> Traduzido do Inglês *high delinquency*.

que caracterizam as classes desfavorecidas, auxiliam na adoção de uma atitude desviante e também se constituem como uma forma de afirmação da masculinidade.

Identificou as seis preocupações relativas à cultura das classes desfavorecidas: problemas com as autoridades ou com outros; a dureza que implica as demonstrações de força; a esperteza que, para além de ter a ver com as capacidades comunicativas, também se refere à tentativa de ludibriar os outros; o entusiasmo que se patenteia no interesse pelas emoções fortes, pelo risco; o destino que é a tendência para acreditar na sorte e finalmente, a autonomia que remete para um desejo de liberdade relativamente à autoridade e ao controlo.

Como já referimos, a par dos fatores de risco, existem fatores protetores, determinantes no auxílio à inibição e diminuição dos comportamentos e trajetórias desviantes.

### **2.3.2. Fatores de Proteção**

Carbonneau (2008, p. 274), referindo-se aos fatores de proteção, atribui-lhes “dimensões individuais ou ambientais que podem prevenir o desenvolvimento da delinquência ou ainda reduzir a probabilidade do aparecimento (...) quando estão presentes fatores de risco”.

Os fatores de proteção assentam, na sua grande maioria, em aspetos relacionados com fatores psicoafetivos e psicossociais que facilitam a adaptação e exposição do indivíduo, a situações de cariz problemático. Na realidade, nem todos os indivíduos, que passam por situações idênticas, adotam os mesmos comportamentos. Existem indivíduos que, apesar de terem sido vítimas de situações gravosas na infância ou adolescência, não se tornaram delinquentes (Morel, Boulanger, Hervé & Tonnelet, 2001).

Conceitos como resiliência e *coping* tentam explicar o porquê das diferenças, sendo que a resiliência de origem anglo-saxónica oriunda da área da física<sup>51</sup> foi enriquecida com uma perspetiva mais dinâmica de capacidade para emergir, no sentido de uma reorganização. É um conceito que se constrói ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento, permitindo adquirir diferentes tipos de recursos que lhes facilitem a

---

<sup>51</sup> É entendido como “uma característica mecânica que define a resistência de um material aos choques” (Larousse, 1994, p. 5988).

capacidade de adaptação. Fatores importantes, para adotar uma atitude resiliente face às problemáticas, são a confiança, a emotividade e a sociabilidade.

Os indivíduos resilientes podem ser categorizados em três grupos, sendo que o primeiro refere-se às disposições ligadas à própria pessoa, como a autoestima, a autonomia, a flexibilidade, a empatia entre outros; o segundo grupo de resilientes apoia-se no meio de pertença, na família, na comunidade, na escola e o último prende-se com o modo como o indivíduo se relaciona com o meio, a sociabilidade, os valores e as interações.

Carroll, et al. (2009) referem que os fatores protetores ajudam os indivíduos na construção da sua resiliência, sendo esta considerada, como o resultado da aquisição de recursos internos e externos que permitem ao indivíduo lidar e conseguir ultrapassar situações adversas. Bernard (1991, cit. por Carroll et al., 2009), Withers e Russell, (2001); Siegel et al., (2006); McWhirter et al., (2007) referem os fatores de proteção relacionados com o indivíduo, com a família, com o grupo de pares, com a escola e com a comunidade.

Assim sendo, os fatores individuais apontados como protetores face a comportamentos desviantes e de acordo com estes autores, são a aquisição de competências sociais, a capacidade de resolver problemas, a autonomia, a autoestima e o autocontrolo (cf. Quadro 2.5).

No que concerne o conceito de *coping* e ainda na perspetiva dos mesmos autores, este é definido como uma competência de adaptação a uma situação, num determinado tempo, recorrendo a recursos internos ou pedindo apoio externo.

Relativamente aos fatores familiares, estes autores indicam a importância da qualidade das relações, a coesão e o suporte; a transmissão de regras e normas; os valores; a afetividade e a necessidade da existência de um quadro de referências que, de alguma forma, forneça ao jovem segurança, motivação e expectativas para enfrentar o futuro (cf. Quadro 2.5).

Quadro 2.5. Fatores de Proteção Individuais e Familiares

<b>Individuais</b>	<b>Familiares</b>
Competências sociais	Valores, normas e regras
Autonomia	Coesão familiar
Capacidade de resolver problemas	Suporte familiar
Boa autoestima	Referências securizantes
	Afetos
	Boas expectativas

Fonte: Quadro adaptado de Carroll, Houghton, Durkin e Hattie (2009, p. 8)

A interação familiar é apresentada como sendo essencial para o equilíbrio dos seus membros. Patchin (2006) refere a importância da ligação e envolvimento da família na prevenção da delinquência. Carrilho et al. (2010) referem que é a “perceção da afetividade que permite as diferentes cognições e a aprendizagem (...) é a relação com as figuras parentais que primeiro possibilita à criança a perceção dos afetos” (p. 47).

Hirschi, Hawkins e Weis (1974, 1985, cit. por Negreiros, 2008) e de acordo com a perspetiva desenvolvimental, referem que o comportamento delinquente resulta de experiências que se efetuaram desde o nascimento até à adolescência, sendo que a tipologia e natureza das experiências familiares tidas podem levar “à formação de uma ligação social mais ou menos forte em relação a esse contexto de socialização” (p. 114). Mais acrescentam, sublinhando que a formação destas ligações sociais à família e também ao contexto escolar podem diminuir a probabilidade de envolvimento com pares delinquentes, durante a adolescência. A existência de um relacionamento familiar positivo, onde o jovem se sinta capaz de percorrer o seu caminho de uma forma autónoma e responsável, é fundamental.

No que concerne as competências sociais, Lahey e Waldman (2004) destacam as comunicacionais das crianças e as cognitivas nos adolescentes, como sendo fatores protetores do desenvolvimento do comportamento antissocial. As boas competências de comunicação são facilitadoras da socialização e as competências cognitivas de resolução de conflitos, no período da adolescência, podem conduzir a escolhas alternativas mais adequadas, evitando o comportamento antissocial.

Bernard (1991 cit. por Carroll et al., 2009), Withers e Russell, (2001); Siegel et al., (2006); McWhirter et al., (2007) elencam ainda, os fatores de proteção que se prendem com a escola e com o grupo de pares (cf. Quadro 2.6).

No que concerne, o grupo de pares, estes autores referem a importância da ligação a grupos que não estejam envolvidos em trajetórias de tipo desviante, em que os jovens façam uma identificação aos valores desses mesmos grupos, bem como lhes seja dada a oportunidade de integração e da participação em atividades conjuntas (cf. Quadro 2.6).

Relativamente à escola e à contribuição que esta pode dar nesta questão, são apontadas as políticas escolares, bem como as dinâmicas utilizadas, que passam pela importância da liderança; do empenho do pessoal docente e não docente; do apoio tutorial, desempenhado por *counselors*; da clara definição dos normativos; do clima de escola e das expectativas positivas da importância que a escola tem, face ao seu futuro (cf. Quadro 2.6).

Quadro 2.6. Fatores de Proteção Relativos à Escola e à Influência do Grupo de Pares

<b>Grupo de pares</b>	<b>Escola</b>
Ligação a pares que desenvolvem atitudes pró-sociais	Oportunidades de participação nas atividades escolares
Partilha dos seus valores	Motivação face às atividades propostas
Participação nas suas atividades	Normativos claros
	Professores empenhados
	Apoio tutorial ( <i>Counselors</i> )
	Expectativas face ao futuro

Fonte: Quadro adaptado de Carroll, Houghton, Durkin e Hattie (2009, p. 8)

Em 2003, a Associação Nacional de Psicólogos Escolares Americanos (NASP)<sup>52</sup> aponta seis aspetos a ser tomados em linha de conta, no sentido de se desenvolver e adotar uma política disciplinar efetiva e consistente em contexto escolar, podendo ajudar a prevenir situações problemáticas. Assim sendo, é sublinhado que a disciplina deve ser ensinada e como tal aprendida; deve focalizar o bom funcionamento e não o que correu mal; deve fazer uma ligação entre o mau comportamento e as suas consequências na vida escolar dos jovens; deve ser feita em privado e não publicamente, frente aos pares; dever ser feita de uma forma benevolente e respeitosa e nunca envolvendo atitudes de exaltação, de desrespeito ou agressões verbais.

---

<sup>52</sup> Associação Americana de Psicólogos Escolares, sediada em Maryland, nos Estados Unidos.

Escolas que promovam um bom clima, com segurança, com implementação de políticas que previnam comportamentos e trajetórias desviantes, onde se possam dar respostas adequadas a situações que possam surgir, certamente serão fundamentais para construir cidadãos capazes de participar na sociedade, de uma forma coerente e enriquecedora.

Programas preventivos, centrados na aprendizagem de competências de empatia, de autocontrolo e regulação emocional e de competências sociais, devem ser implementados em meio escolar (Negreiros, 2008).

A necessidade de se balizarem os comportamentos, no sentido de uma compreensão daquilo que é permitido fazer, é essencial ao bom funcionamento da instituição. Igualmente, a implementação do tutor e o envolvimento parental, proporcionado pela articulação entre a família e a escola, contribuem para que os comportamentos desviantes e a delinquência deixem de ser causa do absentismo e do abandono escolar.

A teoria do controlo social de Hirschi (1969 cit. por Carrilho, 2000) defende que as decisões tomadas pelos indivíduos são calculadas, visto que estes medem os riscos e benefícios que podem advir do envolvimento numa ação desviante. Os seres humanos criam laços com a sociedade que, quando são fortes, contribuem para manter o controlo social e a conformidade, não permitindo que o indivíduo transgrida as normas (Giddens, 2004). Estes laços ou vínculos sociais são: o apego ou vinculação que é a ligação psicológica a outras pessoas e que provoca sentimentos de apreensão face aos juízos ou sentimentos que possam ser feitos; o compromisso que se prende ao investimento relativamente à conformidade com as regras convencionais, contrariamente aos custos elevados que provêm da não conformidade; a participação refere-se ao envolvimento em atividades que previnem a adoção de atos desviantes e a crença que implica que os indivíduos acreditem na validade moral das regras, bem como nos benefícios que essa aceitação lhes traz.

No que se prende com a comunidade, são mencionados aspetos essenciais que esta pode oferecer como fatores de proteção, para a não inclusão em trajetórias desviantes. Neste sentido, é referida a necessidade de se promover a coesão social, percebendo que o anonimato, a estratificação, a intolerância, o racismo são questões que prejudicam a convivência comunitária.

A existência de redes de apoio comunitário é fundamental. Estas valências devem passar pela ajuda ao agregado familiar na área da saúde, do emprego, bem como proporcionar aos jovens variados meios que, durante o período pós-escolar, possam motivá-los para atividades desportivas e de ocupação de tempos livres.

Em conclusão, podemos afirmar que os fatores de proteção são determinantes para direcionar ou redirecionar percursos de vida, objetivando uma procura de integração social, responsável, participada e apropriada que conduza ao bem-estar.

Na fase da adolescência, o desejo de independência e a necessidade de integração em grupos de pertença, pode motivar e promover a adesão a trajetórias desviantes.

Thornberry e Krohn (2005) referem que a delinquência varia ao longo das várias etapas de desenvolvimento dos indivíduos com sucessos e fracassos, sendo considerada um modelo dinâmico onde todas as etapas se relacionam e a bidirecionalidade apontada resulta das interações entre o indivíduo e o meio, não se limitando a uma ação do meio sobre o indivíduo. A idade do início destes comportamentos pode estender-se ao longo das diferentes etapas da vida, indicando que o abandono dos mesmos obedece à mesma lógica. A questão da continuidade e da mudança é muito complexa. Os indivíduos que iniciam precocemente estes comportamentos, podem alterar a sua trajetória, apesar da precocidade se correlacionar com uma maior persistência. O início precoce e o início tardio não têm sentido em todas as etapas do desenvolvimento, visto que, em qualquer etapa, se pode considerar que a inclusão pode ser precoce ou tardia. Partindo dos resultados do *Rochester Youth Development Study*, aqueles autores (2005), concluem que existem diferentes trajetórias de maior ou menor duração, independentemente da idade do início e que indivíduos que fazem o início tardio, podem persistir e outros que o fizeram precocemente, podem desistir.

Assim sendo e no sentido de compreendermos em que medida, o apoio tutorial pode constituir um fator de proteção, face à prevenção de trajetórias desviantes, como preconizam os autores Christle, Jolivet e Nelson (2005, cit. por Carroll et al., 2009), analisamos no capítulo 3, a contribuição que o exercício da ação tutorial, desenvolvida em contexto escolar, pode dar na prevenção destas trajetórias.

## **CAPÍTULO 3**

### **A TUTORIA NO CONTEXTO DA PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS E TRAJETÓRIAS DESVIANTE**



### 3.1. Introdução

É em contexto escolar que a tutoria encontra o seu palco de atuação, ao constituir-se como um recurso com múltiplos objetivos. A ação do tutor em articulação com outras valências de apoio pode aportar à organização escolar, um contributo determinante para o seu bom funcionamento.

Comportamentos exibidos por alguns alunos ameaçam a estabilidade escolar, impedindo que a função educativa seja realizada de uma forma adequada e equilibrada. Estamos convictos que esta valência de tutoria pode ajudar a inverter esta situação, orientando e acompanhando jovens que nela se enquadrem.

Amado (2001) salienta que a escola se constitui como uma instituição formal, com um currículo e o *ethos*<sup>53</sup> desajustados aos interesses e ritmos dos alunos. Abreu (2002) fala de acumulação de situações de fracasso, de desvalorização pessoal que conduzem ao desinvestimento escolar. Assim sendo e no sentido de prevenir, torna-se necessário perceber o que se passa em contexto<sup>54</sup> escolar.

### 3.2. A Escola como Organização

Etimologicamente, o vocábulo Escola apresenta uma dupla raiz, *schola* significando local de descanso e *ludus*, local de recreio, no entanto é consensual que a escola é um espaço que tem como finalidade, a educação dos jovens.

No século XVII, Comenius (1657/ 2006) referia-se à escola como um local onde se devia ensinar tudo a todos<sup>55</sup>, apontando a universalidade e a democraticidade de que o ensino se deveria revestir. A escola deveria ser uma “oficina de humanidade, contribuindo em verdade, para que os Homens se tornem verdadeiramente Homens”, (p. 146) e preparando-os para a intervenção social. Comenius sublinhou ainda “Se (...)

---

<sup>53</sup> A palavra *ethos* explica “determinado tipo de variação nos processos e nos efeitos das escolas, a sua mobilização contribuiu para que alguns investigadores se concentrassem num campo de conhecimento em torno da construção social desses modos de pensar, falar e fazer educação à escala de cada estabelecimento escolar” (Carvalho, 1997, p. 454).

<sup>54</sup> Bateson (1987) fala de contexto, como um conjunto constituído pelo organismo a analisar e o meio onde este está inserido, sendo que a evolução de um, implica a do outro, constituindo-se sempre uma co-evolução.

<sup>55</sup> Ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur (Comenius, 1657/2006, p. 155).

queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas”.

Atualmente, ao referirmo-nos à Escola, entendemo-la como um local de ensino, apresentando um espaço de ação, com características arquitetónicas específicas, onde se desenvolve o ensino-aprendizagem e a socialização dos jovens.

A Escola, tal como se apresenta na atualidade, é o produto do cruzamento do Iluminismo com o Estado-Nação e de ambos com o capitalismo, enquanto forma de organização da produção (Magalhães, 2003).

O Iluminismo conferiu à escola, a missão de formar o Homem, no sentido de este poder vir a construir uma cidadania responsável, o Estado-Nação por sua vez, conferiu-lhe duas funções que se pautam pela difusão da cultura, da língua, da ciência concernente a cada uma das nações e responsabiliza-a pela formação dos cidadãos. Teodoro (2005) refere que ao longo do século XXI, a escola surge como “elemento central da homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional (...) de afirmação do Estado-Nação” (p. 160).

Com a globalização, a noção de cidadania perde a associação que foi feita no âmbito do Estado-Nação e que implicava os direitos e deveres políticos inerentes a esse mesmo estado. Hoje em dia, a cidadania deve ser estendida a todas as pessoas que residem num determinado estado independentemente da sua origem nacional (Vila & Casares, 2009). Assim sendo e de acordo com estes autores, o conceito de cidadania associado unicamente à nação, vai enfraquecendo, sendo necessário “uma reformulação, tal como foi concebida historicamente” (p. 47).

O conceito de escola tem sofrido ao longo dos tempos uma evolução notória, transitamos de uma escola marcada pela uniformização, ditada por princípios centralizados, para uma escola diferente, onde se impõe uma mudança profunda e inovadora (Macedo, 1995). Assim, a escola encontrava-se isolada dos sistemas locais onde se inseria, estando os professores alheios às dinâmicas por eles impostas. A igualdade era garantida pelos programas disciplinares nacionais. A escola não era uma organização, mas sim um espaço de neutralidade onde os indivíduos “entravam num universo de valores gerais. O seu percurso era governado só pelo mérito, não pela riqueza dos pais, das suas relações, do favor dos professores ou da boa caneta” (Derouet, cit. por Macedo, 1995, p. 66).

Apesar de algumas destas características ainda se apresentarem como uma realidade em muitas escolas, começamos a sentir uma necessidade de mudança, fruto de um imperativo social, onde a igualdade de oportunidades e o conceito de justiça são sistematicamente equacionados. Lobrot (1995) refere que o fenómeno escolar deve “desempenhar um papel nas grandes transformações sociais e políticas que afetam o mundo ocidental na época moderna” (p. 49).

A mobilidade geográfica das pessoas e os processos migratórios, a problemática associada às identidades sociais, a tensão entre o global e o local e as mudanças na instituição familiar são questões que aportam diferentes problemáticas. Dias (2002) refere que o ambiente, o espaço, o contexto e o território são “potenciais emergentes de novas problematizações sociais” (p. 184) que se refletem em contexto escolar.

Neste sentido, o aparecimento de um novo conceito de escola, vista como uma organização, conferiu um outro olhar à situação. A construção da escola moderna, de acordo com Lima (2005), segue um conjunto de orientações ditadas pelas “ideologias organizacionais da modernidade e do capitalismo” (p. 21). Esta organização está vocacionada para a transmissão de conhecimentos e para a socialização de crianças e jovens.

Muitas são as definições do conceito de organização. Deriva dos vocábulos latinos *ordinatio* e *dispositivo* que significam ordenação e disposição.

Etzioni (1964) refere-se às organizações como unidades sociais ou agrupamentos humanos, intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos determinados. Neste sentido, a escola apresenta-se como uma organização específica, visto que tem como objetivo, a educação e o ensino definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta organização tem características próprias e as especificidades que cada uma apresenta, conferem-lhe uma riqueza e uma mais-valia incomparável. É um sistema local de formação e aprendizagem, envolvendo todos os parceiros sociais que “compartilham uma herança comum” (Macedo, 1995, p. 113).

Bertrand e Valois (1994, p. 19), também referem a escola, como sendo uma organização “dinâmica e instável”. Ballion (1991) chama-lhe agrupamento “organizado de indivíduos que, com o apoio de recursos materiais, financeiros, humanos e simbólicos, têm de resolver um certo número de problemas pela ação coletiva” (p. 150).

Assim sendo e de acordo com Formosinho (1980), são-lhe atribuídas finalidades e funções. No que concerne as finalidades, estas têm um cariz cultural, socializador,

produtivo, personalizador e igualizador. Relativamente às funções assacadas à escola, são elencados um conjunto de questões que acrescenta às funções instrutiva<sup>56</sup> e socializadora<sup>57</sup>, um enriquecimento. Deste modo, referimos as funções seletiva, de custódia, de facilitação, de aquisição de títulos académicos e a função de substituto familiar.

No entender de Alves (2003), a escola apresenta um conjunto de características que a podem distinguir das outras organizações sociais, na medida em que são compostas por vários atores com diferentes formações, percursos e perspetivas educacionais diversas.

Como instituição com cariz social, ela é constituída pela sua própria hierarquia que administra a organização e gere as relações entre os diferentes atores, providenciando o cumprimento dos objetivos previamente definidos.

A propósito da organização educativa, Bertrand e Valois (1994) mencionam que a sociedade é responsável pelas orientações, normas e leis que a enquadram e acrescentam que a sua finalidade última é a concretização das orientações, traduzindo-as em práticas.

Alves (2003) fala em escolas burocráticas, inseridas num sistema de tipo burocratizado e centralizado. Numa perspetiva burocrática e ainda no entender deste autor, a escola é uma organização de tipo informal e formal<sup>58</sup>, caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de um conjunto de regulamentos e regras que pretendem dar resposta a todas as questões a ela inerentes, pela centralização das decisões, pela impessoalidade das relações e pela uniformidade dos procedimentos organizacionais e pedagógicos.

Outras perspetivas foram igualmente apontadas, relativamente à organização escolar sendo, no entender de Garcia (1984), a perspetiva logocêntrica que atende à qualidade e ao caráter científico das organizações escolares; a perspetiva de inspiração industrial, que dirige a escola servindo-se da teorização e das técnicas relativas à

---

<sup>56</sup> Transmissão e produção do conhecimento.

<sup>57</sup> Transmissão e construção de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes.

<sup>58</sup> Segundo Etzioni (1964), as organizações formais referem-se às estruturas, sistemas de comunicação e controlo, aos órgãos, ao conjunto de regulamentos ditados pela administração. A organização informal é vista como um espaço onde se confere maior importância às relações sociais desenvolvidas entre o pessoal que são estabelecidas à margem do determinado pela organização, resultante da interação entre o programa organizacional e as pressões do relacionamento interpessoal dos participantes.

organização empresarial<sup>59</sup> e, por último, a perspectiva humanista, centrada no respeito pelas pessoas e na sua dignidade.

Foi Max Weber (1864-1920) que chamou a atenção para a importância da satisfação pessoal dos indivíduos dentro das organizações. Assim sendo, a tónica foi colocada nos trabalhadores e no seu grau de satisfação e não nas tecnologias.

Numa organização existem determinados aspetos que se prendem com a sua cultura que são fundamentais para o seu bom funcionamento. Schein (1992) alude à concordância de procedimentos no relacionamento, abrangendo a linguagem, os costumes, as tradições e rituais; às normas definidas pelo grupo que implicam os paradigmas e valores implícitos ao funcionamento de cada grupo; aos valores explícitos, aquilo que o grupo pretende alcançar; à filosofia formal ou seja às políticas e princípios ideológicos que enquadram as realizações da organização; às regras do jogo que se prendem com a forma específica que cada organização tem de proceder; ao clima que diz respeito à maneira de sentir dos membros da organização e à forma de interação que adotam entre si e com outros atores externos; às competências impregnadas que são desenvolvidas informalmente pelos elementos da organização, transmitindo-se de geração em geração; aos modos de sentir e pensar, modelos mentais e linguísticos que se prendem com as estruturas cognitivas, que norteiam as perceções e o tipo de linguagem utilizada pelos membros da organização e que é transmitida aos novos membros; aos significados partilhados, resultantes da cumplicidade construída entre os membros e finalmente, às metáforas ou símbolos integradores concernente às representações, sentimentos e conceções criadas pelos diferentes grupos, objetivando a sua caracterização e que reproduzem as respostas emocionais dos seus membros.

Ainda relativamente à cultura da organização, Pol, Hlouskova, Novotný e Zounek (2007) referem-se ao conceito integrativo de Walterová que abrange assuntos como o clima escolar, a forma de organização adotada por cada pessoa dentro da organização, o trabalho desenvolvido em conjunto, no sentido da aplicação de estratégias comuns, as conceções pedagógicas, a definição do papel das pessoas na escola, as relações interpessoais, os fatores de motivação, o ambiente físico da escola e a sua imagem. Este conceito serve-se de um conjunto de aspetos referentes a várias disciplinas, contribuindo para uma visão mais abrangente da realidade escolar.

---

<sup>59</sup> As influências das teorias de Taylor (1856-1915) foram fundamentais para o aparecimento desta visão.

Outro dos aspetos importantes da organização escolar é o seu clima, que, de acordo com Blaya (2008), é um fator fundamental que contribui para o funcionamento adequado da instituição, bem como interfere no desempenho escolar dos alunos. Acrescenta ainda que este se apresenta como “uma construção sociológica que está (...) na origem dos comportamentos dos indivíduos (...) e é fruto da perceção individual e coletiva do ambiente educativo” (p. 19).

Fernandez Diaz (1994) referindo-se ao clima de escola, menciona que este abrange um conjunto de elementos de carácter estrutural, pessoal, físico e determinadas singularidades concernentes à cultura e ao funcionamento escolar que interagem de forma ativa e dinâmica. Estas dimensões conferem à instituição características específicas que condicionam os elementos educativos.

A liderança e o papel desempenhado pelo líder são também duas questões fundamentais a nível das organizações. Firmino (2002) refere-se à importância da liderança numa organização, dizendo que um líder deve estimular o desenvolvimento de uma cultura e definir as estratégias adaptadas à realização dos objetivos traçados. Para que isto seja uma realidade, o líder deve possuir algumas qualidades. Assim sendo, o mesmo autor aponta algumas particularidades, as quais passamos a elencar: a comunicabilidade, a empatia, a criatividade, a assunção de riscos, o entusiasmo, a flexibilidade, a responsabilidade, a maturidade, a confiança, a perspicácia, a disponibilidade para escutar e as habilidades humanas. Hargreaves e Shirley (2009) apontando a mudança referem que a liderança deve ser construída e partilhada de forma a incorporar normas de reciprocidade, de confiança e de desenvolvimento de um trabalho conjunto, assente na deliberação democrática.

Relativamente à importância da cooperação dentro da organização, Lima (2005) fala na escola como um “*locus* de co-governança entre o Estado, a comunidade local e os atores escolares” (p. 28), sendo necessária a atribuição a cada uma das partes, das suas funções para que esta se torne uma instituição, de carácter democrático. Neste sentido, refere a importância da participação ativa de professores, alunos e de outros setores na edificação de uma escola mais democrática, sendo necessário que, para atingir esta finalidade, haja coragem para se construir coletivamente “estruturas e regras mais livres, justas e democráticas”. Teodoro (2011) refere que, na organização escolar, deve haver um ambiente global de confiança, de valorização do trabalho onde a

cooperação e a colegialidade e a criação de equipas educativas possam ser uma realidade, devendo igualmente a autoridade docente ser respeitada.

A autonomia<sup>60</sup> das escolas foi decretada pelo Decreto-Lei 115 A/98 e posteriormente revista e aprovada pelo Decreto-Lei 75/2008 nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Assim sendo, ressalta que a construção da identidade da escola e a sua autoorganização são fundamentais para atingir a qualidade de ensino.

A descentralização dos poderes pode servir para dar respostas, a problemáticas locais específicas e até para isolar algumas fontes de conflito. Esta descentralização dos sistemas educativos, no entender de Delors (2003, p. 149) deve ser apoiada “na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais”.

Numa organização escolar caracterizada por precariedade e instabilidade, ditada por contextos complexos e violentos, por uma diversidade de valores, por estar vinculada a políticas centralizadas e burocráticas, em que a autonomia não passa de uma miragem, torna-se muito problemático afirmar que atua como facilitadora de aprendizagens. A cultura escolar baseia-se numa atitude de uniformidade, exigindo as mesmas respostas a todos, não facultando os apoios culturais e emocionais que os jovens não encontram no ambiente familiar. Na realidade institucional escolar, os rapazes e as raparigas não passam de meros alunos e alunas (Vila & Casares, 2009). Ainda de acordo com estes autores, a cultura escolar não personaliza a sua atividade, não acolhe os alunos de acordo com a sua diversidade, do ponto de vista das capacidades e da dimensão social e afetiva. O esforço que a escola exige aos seus alunos, não lhes faz muito sentido pois sentem que ela “ignora aspetos importantes que estão na base da socialização” (p. 94).

Os alunos vivem a escola de acordo com aquilo que ela espera deles. A organização e a sua forma de atuação são permissivas ou autoritárias, reativas ou proativas refletindo-se estes aspetos, no desempenho dos alunos. Neste sentido, é consensual a importância que as dinâmicas inerentes ao funcionamento da organização desempenham na atitude dos alunos. A organização evolui no sentido de poder responder às problemáticas existentes e às oportunidades de mudança, necessitando que

---

<sup>60</sup> O conceito de autonomia é no entender de Macedo (1995) “a escola conhecer-se e organizar-se com o objectivo de resolver os próprios problemas e identificar metas a atingir” (p. 85).



os seus membros demonstrem uma atitude de cooperação, de proatividade e de compromisso (Enguita, 2007).

No entanto, ela apresenta inúmeras limitações, sendo de sublinhar a inflexibilidade entre o que a escola pede e o que ela oferece, contribuindo para esta situação, tradições ideológicas e também os valores e as convicções ligadas à própria organização.

### **3.3. A Importância do Currículo**

Ao longo dos tempos, a escola tem-se apresentado como detentora de um modelo educativo onde o professor se configura como o único detentor de conhecimento, conhecimento esse, que se transmite sob a forma de disciplinas, assentes em conteúdos reprodutores de uma ideologia de dependência, isto é, o aluno ouve, não lhe sendo permitido questionar. Aparece como um ator passivo e submisso, a uma ordem imposta.

A cultura do pensamento positivista abrange convicções, atitudes, técnicas e conceitos que, no entender de Giroux (1986), têm influência no pensamento moderno. Assim sendo, nas escolas, os currículos que privilegiam o conhecimento transmitido pelas diferentes disciplinas, baseiam-se numa atitude pedagógica de transmissão, separando a conceção da execução. A interação coletiva não é fundamental na escola, sendo mais relevante, o desempenho individual do aluno. O conhecimento positivista era um conhecimento enciclopédico cumulativo, que pouco diferenciava a informação do conhecimento propriamente dito. A escola era a principal fonte de informação que possibilitava a construção de um saber abstrato e significativo (Vila & Casares, 2009).

Contrariamente aos propósitos positivistas, entra-se numa outra racionalidade<sup>61</sup>, que implica que os alunos expliquem os seus valores, reflitam sobre eles e que as suas vivências sejam tidas em linha de conta na definição de problemas.

É fundamental que a escola possibilite a construção de um pensamento crítico, tendo por base uma pedagogia assente no diálogo construtivo. Ainda de acordo com este autor, nas escolas existe algum tipo de positivismo, presente em currículos que têm

---

<sup>61</sup> No entender de Giroux (1986, p. 225) racionalidade é um “conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior”.



como objetivo unicamente a instrução, ignorando outras dimensões que integram a formação integral do indivíduo. É neste sentido que consideramos importante falar sobre currículo.

A palavra currículo deriva da palavra latina *scurrere*, apresentando diferentes significados como o ato de correr, o atalho, a pista de corrida. Neste sentido, Goodson (2005) refere-se a currículo como um caminho, uma listagem de conteúdos, um curso que devem ser seguidos.

A dificuldade da definição de currículo advém das diferentes perspetivas e dos modelos adotados. Esta polissemia resulta das múltiplas conceções de educação e dos papéis que a escola e os seus atores podem desenvolver no seu seio. Roldão (1999) fala de uma conceção que se tem vindo a prolongar no tempo e que aponta para currículo como sinónimo de programas, ou seja, um conjunto articulado de normativos programáticos. Este tipo de currículo corresponde a uma escola meramente instrutiva. Também Formosinho (1985), partindo de uma perspetiva académica, define currículo como um conjunto de conhecimentos que se agrupam em disciplinas, apresentando-se como um “currículo de pronto a vestir e de tamanho único”.

Roldão (1999) vai mais longe quando diz que o currículo se deve apresentar como o corpo de aprendizagens socialmente tidas como necessárias. Essas aprendizagens são de cariz científico, pragmático, humanista, cívico e interpessoal entre outras.

Barbot e Camatarri (2001, p. 126) referem que o currículo é “qualquer coisa de prescrito e de construído institucionalmente”, que pressupõe um processo, prolongando-se no tempo e que abrange um conjunto de matérias.

O currículo fundamenta-se de acordo com diferentes perspetivas. Sarramona (2008) alude a cinco dimensões que considera essenciais para a sua compreensão. Assim sendo, a primeira fundamentação prende-se com uma visão filosófica, referindo que na elaboração de cada currículo está presente uma conceção antropológica distinta que permite perceber o tipo de sujeito que se pretende formar.

A segunda fundamentação é de cariz sociopolítico, abrangendo o contexto social e histórico. De acordo com esta visão, o currículo apresenta-se como mediador entre o sujeito e o contexto, entre o aluno e a cultura, estando ao serviço de uma sociedade que nele participa e que o controla. Objetiva o bem comum, os valores sociais, a participação, a regulação legal e a microssociologia.

A terceira fundamentação refere-se a um currículo assente nas disciplinas e nas relações interdisciplinares, numa perspetiva epistemológica, centrada no desenvolvimento científico, na coerência dos conhecimentos e na interdisciplinaridade. Esta visão deve estar presente na planificação, visando a sua aplicabilidade em situações concretas.

O quarto fundamento, de natureza psicológica, prende-se com os conceitos de aprendizagem e com a natureza dos alunos e dos docentes. Ressalta a necessidade do conhecimento das etapas do desenvolvimento dos indivíduos, das suas características psicológicas, de forma a eleger os processos de aprendizagem adequados, isto é, um modelo construtivista, compatível com a interação social e com a aquisição de aprendizagens específicas.

No que concerne os docentes e de acordo com este fundamento, a aplicação do currículo depende e é influenciada pela personalidade, pelas atitudes, pelos conhecimentos e estratégias utilizadas por cada um dos docentes.

O último fundamento apresentado por Sarramona (2008) é de cariz pedagógico, visando os objetivos e conteúdos, as metodologias, as dimensões espacio-temporais e a avaliação.

As causas da aprendizagem configuram-se nos objetivos e conteúdos curriculares. No que concerne o modo como se aplicam, apresenta-se uma conceção construtivista da educação, na qual as metodologias adotadas espelham uma sintonia com a realidade psicológica e contextual dos alunos. Por último, a dimensão temporal e espacial pretende dar resposta às questões, quando e onde. A primeira prende-se com momentos e ritmos de aprendizagem, a segunda, com os espaços pedagógicos que não se confinam unicamente à sala de aula ou à instituição escolar.

Beane (2000) salienta a importância do currículo ser coerente, possibilitando a integração das experiências educacionais dos alunos que servirão de base para a construção de novas situações de aprendizagem. Este currículo deve apresentar-se como um todo, onde todos os aspetos se unam, liguem e articulem.

Outros aspetos do currículo são evidenciados por Torres Santomé (1995) que aponta a relevância que a estrutura curricular representa na organização escolar e nas dinâmicas que se pretendem ver implementadas. Neste sentido, os professores começam a perceber e a dar maior importância à reflexão que deve ser feita sobre o currículo e sobre o seu contributo para a educação.

Zabala (1998) refere três formas de organização do currículo, uma, que se prende com os métodos centrados nas diferentes disciplinas, outra centrada em métodos globalizados e finalmente outra que engloba os dois anteriores e que classifica de enfoque globalizador. Este autor salienta que este enfoque propõe que as aprendizagens sejam significativas, resolvendo os problemas de compreensão e de participação, tomando em linha de conta os interesses dos alunos, bem como as realidades que lhes estão subjacentes. É evidente que todos os contributos dados pelas diferentes disciplinas, não podem ser menosprezados.

Os métodos globalizados baseiam-se numa perspetiva construtivista da educação que se centra em três ideias fundamentais: o aluno é responsável pela construção do seu processo de aprendizagem; a atividade mental construtiva do aluno deriva de um processo de construção social e o professor atua como o orientador, o guia das aprendizagens do aluno, facilitando ao longo desse percurso, meios para que o jovem atinja um conhecimento verdadeiro e real.

A ideia de sequencialidade e prescrição estão intimamente ligadas ao currículo (Goodson, 2008). Ainda no entender deste autor, a dimensão social e política do currículo prescrito estão patentes nas práticas escolares, de modo a facilitar um relacionamento próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais dominantes, promovendo não a inclusão mas a exclusão social. Assim sendo, refere a necessidade de abandonar o currículo como prescrição e caminhar para um currículo narrativo, objetivando a narração da identidade, visando a orientação e a gestão da vida. Esta tipologia curricular aponta para uma nova aprendizagem social, em que os sujeitos possam ser capazes de desenvolver capacidades de “definir e narrar os objetivos e missões da sua vida” (p. 157).

No sentido de apoiar e acolher os alunos que arrastam múltiplas complexidades, urge que a escola se prepare, adotando uma organização adequada a estas novas realidades.

Roldão (1999) refere que a escola tem que integrar no seu *corpus curricular*, um conjunto diferente de conteúdos de aprendizagem, que deverão abranger variados domínios como o dos saberes, o do desenvolvimento de atitudes e competências sociais, o do desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e, da melhoria da qualidade de vida e finalmente, o do domínio de instrumentos que lhe permitam ter acesso a toda a tipologia de conhecimento. Ainda segundo esta autora, só assim a escola

poderá cumprir a sua função “ no contexto de diversidade que caracteriza as sociedades atuais” (p. 48).

O peso atribuído aos conteúdos e à exigência da sua respetiva avaliação, faz com que, muitas vezes, os currículos não contemplem uma vertente pessoal e social, por forma a desenvolver nos jovens, uma capacidade reflexiva e uma educação cívica, adequada à integração numa sociedade exigente e complexa. Coll (2006) refere que o currículo atual não se adapta às necessidades sociais, sendo dada pouca importância, às competências e aos conteúdos necessários à aprendizagem do exercício da cidadania. Os docentes reivindicam a dificuldade de trabalhar com currículos sobrecarregados de conteúdos, aos quais, muitas vezes, dificilmente conseguem atribuir algum sentido. A adoção de metodologias de carácter mais transmissivo são impeditivas de realizar “aprendizagens mais reflexivas, funcionais e significativas” (p. 5), introduzindo uma determinada dificuldade em prestar mais atenção à diversidade.

A grande maioria das reformas escolares que têm vindo a ser desenhadas e implementadas em muitos países não tem dado importância ao afeto, não sendo também reconhecido como importante, quando se fala sobre profissionalismo docente (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001). Ainda, no entender destes autores, só uma ligação afetiva à escola poderá propiciar a aprendizagem dos conteúdos. A ligação entre as vertentes académica e afetiva é o sustentáculo da educação dos jovens. Assim sendo, o currículo escolar não pode deixar para segundo plano, a vertente pessoal e social, numa lógica construtivista.

O currículo é dividido em formal e informal ou oculto, sendo que o primeiro define objetivos gerais e específicos, fixa critérios para a seleção das disciplinas, indica metodologias e estratégias e define, igualmente, os processos de avaliação. O currículo informal ou oculto é entendido como a situação escolar, onde se desenvolve o currículo formal ou seja, a relação entre os diversos atores educativos, a organização e funcionamento da escola, a qualificação do pessoal docente para o desempenho da profissão e a articulação com a comunidade entre outras. Torres Santomé (1995, p. 10), refere-se a currículo oculto dizendo que “desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e mesmo a discente não costuma estar plenamente consciente”.

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e, de acordo com alguns dos princípios por ela postulados, a educação para os valores é

apontada de uma forma explícita, como fundamental para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. A educação para os valores ocupa um lugar de relevo na reforma educativa.

Ainda no âmbito desta legislação, torna-se claro que a organização escolar e curricular do 2º e 3º ciclo do ensino básico passa pela criação de áreas interdisciplinares de formação básica e de um plano curricular unificado, que integra áreas vocacionais diversificadas.

Após a publicação desta Lei (LBSE), foi criado um Grupo de Trabalho<sup>62</sup> que formulou uma proposta de reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário. Ainda de acordo com as conclusões deste estudo, elaborado pelo Grupo de Trabalho, foi referido que as “traves-mestras do processo curricular”<sup>63</sup> deveriam passar pela promoção do sucesso escolar educativo, pelo sentido integrador da aquisição educativa, pela dimensão participativa nas atividades educativas e pela formação para a educação permanente.

São criados espaços curriculares, que não sendo disciplinas, podem ser fundamentais para a formação pessoal e social dos jovens. Neste sentido, o Grupo de Trabalho propõe a criação de novos órgãos escolares, coordenadores de orientação educativa e os orientadores educativos de turma e de ano. Os professores indigitados para assumirem estes cargos deverão ter competências interpessoais e comunicacionais relevantes, no sentido de poderem gerir e antecipar situações de conflito, proporcionar momentos de reflexão e dinamizar projetos escolares. Será requerida a capacidade de ser um bom ouvinte, usar a maiêutica socrática e saber moderar reuniões. Faz ainda referência à formação destes professores que deve ser feita, tendo em conta a importância a dar ao domínio da psicologia e do desenvolvimento moral, das metodologias ativas e da dinâmica de grupos.

Com a introdução da Gestão Flexível do Currículo<sup>64</sup> nas escolas portuguesas, foi publicado em 2001, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais. Roldão (2002, p. 60) faz uma apreciação crítica do mesmo, salientando as razões pelas quais considera que este documento tem características diferentes dos textos

---

<sup>62</sup> Integrado por Fraústo da Silva, Roberto Carneiro, Manuel Emídio e Marçal Grilo.

<sup>63</sup> G.T (1987, p. 23).

<sup>64</sup> O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro define a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

programáticos emanados anteriormente. Apresenta três justificações para a diferenciação encontrada. Assim sendo e no que se prende com a primeira, refere que “se instituiu pela primeira vez a ideia de que o currículo é aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a ser capazes de fazer e agir, depois de ter frequentado a escola”. Relativamente à segunda justificação, refere que se estabeleceu “uma noção de que este nível do currículo – aquilo que todos absolutamente devem ficar a saber ou a saber fazer (...) se assume como constitutivo do currículo nacional e corporizador de todos os conhecimentos, conceitos e técnicas”, finalmente refere que se determina pela primeira vez que o currículo escolar “se joga nos seus resultados, traduzido nas competências que se demonstram e não nas suas listagens de conteúdos”.

Hargreaves e Shirley (2009) referem que a melhor maneira de trabalhar com a diversidade, é desenvolver o currículo, de acordo com cada comunidade, de forma a que as responsabilidades culturais possam ser partilhadas e consigam responder às diferentes evidências escolares e sociais. Ainda de acordo com estes autores, é fundamental que a escola se envolva com a comunidade onde se insere e que aprenda com ela.

A integração no currículo de programas para o desenvolvimento de variados aspetos da formação pessoal e social é uma estratégia fundamental para ajudar a prevenir situações problemáticas. Programas que integram conteúdos que se prendam com normas, valores e atitudes que podem ser ministrados em áreas disciplinares não curriculares como a Formação Cívica (Baptista, 2007). É neste sentido que também referenciamos, como recurso para uma intervenção preventiva de comportamentos desviantes, a importância da constituição de equipas multidisciplinares de intervenção, sendo o tutor, um dos seus atores interventivos. Deste modo, esta figura modelar, integrada numa equipa mais alargada<sup>65</sup> pode, junto de alunos que indiciem ou mesmo que já tenham adotado comportamentos de cariz desviante, desenvolver um trabalho que se constitua como basilar para orientar, encaminhar e apoiar estes jovens mais problemáticos.

---

<sup>65</sup> Equipa de SPO, assistente social, diretor de turma, encarregado de educação e animadores culturais, entre outros.

### 3.4. A Agressividade, a Violência e a Indisciplina em Contexto Escolar

Decorrente de alguns aspetos que referenciámos em capítulos anteriores, podemos afirmar que a família, os amigos e os grupos de proximidade parecem estar em crise, deixando os jovens numa solidão que leva à depressão ou à procura de relações perigosas com grupos que assentam o seu *modus operandi* na força e na agressividade (Touraine, 2005). Jovens que adotam comportamentos agressivos na adolescência apresentam muitas vezes, na sua história de vida, episódios de agressividade ao longo das diferentes etapas do seu desenvolvimento. Assim sendo, os indivíduos que exibem comportamentos agressivos muito precocemente, nomeadamente na infância, acabam por adotar na adolescência e na idade adulta, comportamentos mais graves.

A neutralidade da Escola é questionável, na medida em que reproduz muitos destes comportamentos e pode favorecer o seu aparecimento, surgindo como espaço catalisador de indisciplina e de comportamentos agressivos e violentos<sup>66</sup>. Estas duas realidades afetam as escolas portuguesas, embora os contornos e as problemáticas a elas inerentes sejam diferentes de escola para escola. Assim, a convivência escolar é afetada pela agressividade e pela violência resultante de múltiplos conflitos.

O desenvolvimento da agressividade é espiralar, um comportamento provoca outro, sempre num crescendo. Face a esta realidade, consideramos importante debruçarmo-nos sobre esta temática, no sentido de perceber onde é que a Escola poderá vir a dar o seu contributo preventivo.

A análise da agressão e dos comportamentos agressivos tem vindo a ser desenvolvida, tendo por base alguns quadros conceituais que abrangem desde, fundamentos estritamente biológicos, até perspetivas relacionadas com o contexto social. Neste sentido, podemos referir que fatores individuais, familiares e ambientais influenciam o comportamento agressivo, podendo também ser potencializados por outras causalidades ligadas ao mau funcionamento adaptativo.

Jovens que apresentam uma combinação de diferentes comportamentos desadaptados têm uma maior propensão para desenvolver problemas mais graves de

---

<sup>66</sup> Violência aparece muitas vezes como sinónimo de agressão. No entanto, agressão pressupõe um comportamento guiado por instintos, enquanto, violência aparece como resultado da interação entre a biologia e a cultura e implica uma intencionalidade consciente (Sanmartin, cit. por Musitu, Estevez, Jimenez & Veiga, 2011).



agressividade (Ballone, 2001). Ainda de acordo com este autor, crianças que sejam hiperativas, impulsivas, desatentas e agressivas, com disfunção adaptativa têm uma maior probabilidade de ser portadoras de transtornos de comportamento e depressão maior.

Cerezo (2001) refere alguns aspetos ligados às características da personalidade, que estão associadas a comportamentos agressivos. Assim, aponta jovens que evidenciem um “temperamento expansivo e impulsivo que se traduz no gosto pelos contatos sociais (...) aborrecem-se com facilidade e os seus sentimentos são muito variáveis” (p. 39). No entender do mesmo autor, esta instabilidade do comportamento pode predizer uma determinada propensão para o risco e para situações de perigo.

Vários investigadores têm concetualizado a agressão. Berkowitz (1993) e Alarcão (2006) definem-na como uma forma de comportamento que visa ferir um sujeito, física ou psicologicamente. Neste comportamento ressalta a sua intencionalidade, visando o domínio e o poder do agressor no sentido de obter algo ou mesmo objetivando a coação.

No entender de Fonseca, Moleiro e Sales (2009), a agressividade é um conceito que abrange um comportamento psicológico, físico ou verbal realizado com a intenção de magoar, ferir e infligir dor. Ainda de acordo com estas autoras, os comportamentos agressivos podem ser diretos, indiretos e envolverem funções reativas/emocionais e proativas/instrumentais.

No Manual de Diagnóstico do Distúrbio Mental (DSM-IV) (1996), é mencionada a agressividade como um distúrbio da personalidade, sendo categorizada em dois grupos: distúrbio di-social que se refere ao período que vai da infância à adolescência e distúrbio anti-social relativo à idade adulta. Esta categorização de dissocial baseia-se na violação das regras e normas de conduta, implicando o transtorno causado a outrem. Tem carácter socialmente censurável e é um comportamento repetitivo e sistemático, podendo manifestar-se em contexto escolar, na comunidade e, em casa, envolvendo custos pessoais e sociais.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) associa também estes comportamentos agressivos mas, em quatro grupos. Assim, refere os comportamentos que causam dano físico ou ameaças a outras pessoas ou animais; a destruição da propriedade de outras pessoas; o roubo ou situações com carácter fraudulento e a violação grave de normas.



A Organização Mundial de Saúde (OMS), na classificação feita dos distúrbios mentais e do comportamento, refere o comportamento agressivo como uma expressão de perturbações dissociais tanto em crianças como em adultos. A OMS (1992) salienta ainda que, na infância e na adolescência, estas perturbações são um pouco mais complexas e graves do que a rebeldia do adolescente ou a maldade infantil, sendo que, na idade adulta, estes comportamentos implicam patologias mais complexas como distúrbios da personalidade.

A conceitualização feita por estas duas entidades sobre comportamentos agressivos é semelhante, quando referem que são um tipo de perturbação do comportamento e, ou da personalidade que transcende o próprio indivíduo (Cerezo, 2001).

A natureza e as causas da agressão podem variar de acordo com o tipo de provocação feita, do método utilizado e dos antecedentes ou disposição, sendo que a provocação e a disposição no seu todo são importantes para conseguir perceber o tipo de manifestação agressiva. Este conhecimento é fundamental para promover as condições sociais necessárias à sua prevenção (Green, 2001).

Ainda segundo este autor, a agressão, de acordo com a biologia comportamental, fundamentada em estudos com animais, está sempre interligada com os contextos, integrando um conjunto de instintos inatos, necessários à sobrevivência das espécies e que pode servir para comunicar, para competir por parceiros sexuais, para a defesa e para a proteção. Assim sendo, a corrente etológica de Lorenz (1963/1992) refere a natureza inata e adaptativa da agressividade animal e humana, podendo manifestar-se como um meio de defesa, de sobrevivência e de delimitação e marcação de território. Ainda, no entender do mesmo autor, a agressão é um fator motivador em diversos comportamentos humanos, podendo até na sua ausência desaparecer o entusiasmo e a motivação de realizar algo. Esta teoria do instinto é contestada por Bjoerkqvist (1997), que considera a agressão, não um impulso nato, mas um meio para alcançar recursos vitais ou satisfazer outras necessidades, resultantes das inatas.

Para Green (2001), o comportamento agressivo surge como consequência de uma frustração.

O nosso organismo é impulsionado à ação devido a uma alteração fisiológica interna, no entanto também os fatores externos podem motivar reações de grande

importância. Gleitman, Fridlund e Reisberg (2003) referem que uma ameaça grave, sendo um estímulo exógeno ao sujeito, pode ser um motivo importante.

A reação à ameaça deriva de um mecanismo biológico. O sistema nervoso autónomo tem dois componentes que exercem funções gerais de natureza diferenciada. Assim, o sistema parassimpático controla as funções vegetativas referentes à vida normal, por outro lado o sistema simpático tem funções com características ativadoras, mobilizando os recursos do corpo, preparando-os para uma ação intensa de agressão. Se o sistema parassimpático gere os momentos de tranquilidade, o simpático apresenta-se como o responsável pela aceleração da frequência cardíaca e provoca o aumento do metabolismo, lançando a adrenalina ou a noradrenalina na corrente sanguínea. Essa reação, que impele o organismo em momentos de crise, resulta da ativação do sistema simpático, podendo dar origem a reações de luta ou fuga (Cannon, cit. por Beatty, 1995).

Posteriormente Ordione (cit. por Beatty, 1995) refere-se à diversidade de possíveis respostas dadas às ameaças. As experiências feitas com animais comprovaram que as reações de autoproteção diferem, podendo passar pela fuga, pelo ataque, pela imobilização, pelo empalidecimento entre outros. Assim, a luta ou fuga é antecedida por um período de aumento de vigilância, no qual o animal sente os sinais comportamentais emitidos pelo outro, que ocorrem como indicadores das intenções do emissor. Posteriormente, o sistema límbico, o cérebro primário, processa os sinais percebidos e elabora a consequente resposta.

Gleitman et al., (2003) referem as reações emotivas que o homem processa como resposta às ameaças como: a respiração ofegante, a aceleração dos batimentos cardíacos, as tremuras e a transpiração das palmas das mãos que resultam da ativação do sistema simpático. Assim sendo, estas reações emotivas são acompanhadas de mudanças produzidas a nível do cérebro, sentidas pelo sistema nervoso autónomo e que originam comportamentos motivacionais que, a nível corporal, se configuram na atitude (Darwin, cit. por Beatty, 1995).

O núcleo amigdalino<sup>67</sup>, enquanto componente do sistema límbico, tem ligações entre si, desempenhando funções relevantes no comportamento emocional. Estudos efetuados em animais, concluem que lesões nesta área podem provocar medo e

---

<sup>67</sup> Estrutura do sistema límbico responsável pela regulação da memória e das emoções. Acedido de [www.copper-alembic.com/glossário](http://www.copper-alembic.com/glossário) em 20 de novembro de 2010.

depressão que, por sua vez, desencadeiam agressividade ou redução no domínio social, levando o animal ao isolamento (Beatty, 1995).

Estudos mais recentes apontam para a importância que o núcleo amigdalino (estimulação ou destruição) tem no desencadear de respostas agressivas e violentas ou de atitudes de passividade nos indivíduos. Alguns investigadores referem que indivíduos a quem foi retirado este núcleo, demonstram ser menos agressivos do que os outros.

Floro (1996), atribui duas dimensões à agressividade, uma interna, relacionada com o indivíduo, outra externa, resultante das aprendizagens sociais vivenciadas. Também Bandura (1976) considera a agressão como um comportamento que resulta de uma aprendizagem que pode ser feita direta ou indiretamente. Assim sendo, o indivíduo aprende que a agressão é compensatória através da tentativa e do erro ou por condicionamento instrumental, ou ainda de forma indireta, através da observação dos outros que se configuram como modelos, percebendo que podem alcançar os fins pretendidos através do uso de meios agressivos. Os comportamentos são adquiridos pela exposição do sujeito a modelos que podem ser reproduzidos pela família, pela escola, pelos *media* e pelo grupo de amigos. Assim sendo, a agressividade está relacionada com a aprendizagem e o modelo social. A sociedade transmite aos jovens, modelos agressivos de comportamento, muitas vezes veiculados pelos meios de comunicação social. A constante divulgação de episódios ficcionados, ou mesmo a reprodução de situações reais de atos de violência e agressão conduz muitas vezes à aprendizagem dos mesmos. Estes fenómenos tendem a ser adotados pelos jovens como forma de afirmação.

Alguns considerandos à teoria da aprendizagem social de Bandura são acrescentados por Bjoerkqvist (1997), quando este autor dá ênfase a quatro fatores fundamentais para a aprendizagem da agressão, a partir do modelo social: aponta a semelhança entre a situação real e o modelo, a identificação existente entre o ator e o modelo, o sucesso ou insucesso do modelo e a duração da observação.

Várias teorias explicativas da agressividade podem ser fundamentadas numa causalidade endógena e exógena. Desta forma, podem centrar-se no sujeito e na sua estrutura biológica, no meio ambiente e na interação entre este e o sujeito.

Berkowitz (1993) aponta teorias ativas e reativas sobre a agressividade. As primeiras sugerem que a origem da agressividade se baseia nos impulsos internos do

sujeito enquanto as reativas indicam que a agressão tem origem no meio ambiente, constituindo-se como uma resposta aos acontecimentos. A ideia da interação com os impulsos internos do indivíduo não é rejeitada.

A dor e a frustração também podem originar uma resposta agressiva do sujeito. Cerezo (2001) refere-se ao desenvolvimento do processo agressivo, explicando que o ser humano procura sofrer o mínimo de dor e age agredindo perante o atacante no sentido de se antecipar a qualquer possibilidade de a vir a experimentar.

A concetualização da frustração pode ser feita de acordo com duas perspetivas. Uma indica que a frustração é qualquer coisa que impede um indivíduo de alcançar um objetivo, conduzindo à agressão direta ou verbal, a outra entende a frustração como uma reação emocional interna que resulta de uma contrariedade, sendo necessário que o indivíduo reconheça a situação como ameaçadora. Neste caso, intervêm elementos moderadores como a experiência e a aprendizagem, que têm um papel condicionador do ato agressivo, significando que nem sempre, o indivíduo reage à frustração com uma agressão. No entanto, com situações de ataque pessoal ou assim interpretadas, o indivíduo pode desencadear um estado emocional que mobiliza um conjunto de respostas que podem levar à agressão (Berkowitz, 1993).

Existem fatores, como o anonimato e a falta de controlo social, que podem também facilitar a agressividade (Cerezo, 2001).

As teorias sociológicas da agressão centram-se na análise do grupo social e não no indivíduo. Os laços existentes entre os membros de um grupo ou o nível de comunicação existente entre eles possibilitam que as contrariedades sejam sentidas de forma mais atenuada. Por outro lado, o comportamento agressivo, quando é posto em prática, funciona como uma resposta coletiva. A heterogeneidade ou homogeneidade do grupo favorece a falta de coesão ou a cooperação entre os seus membros, podendo potenciar ou não, a agressividade. Neste sentido, a cooperação e a competição são dois aspetos do comportamento grupal, sendo a cooperação, um aspeto do comportamento social e a competição, do comportamento antissocial (Deutsch, 1953, cit. por Cerezo, 2001).

Segundo a perspetiva psicodinâmica, a agressividade é um elemento inato do comportamento. Baseia-se na adoção de uma diversidade de atuações de carácter violento e destruidor.

Freud (1929, cit. por Carrilho, 2000) considera que a agressividade é inata e que o ser humano, através da cultura, da educação e da socialização, pode inverter esta tendência.

A agressão, sendo uma forma de exercício do poder, recorre ao uso da força física, psicológica, económica e política, definindo papéis complementares de vitimador e vítima. A necessidade de resolução dos conflitos faz-se recorrendo ao uso da força, procurando que a vítima reforce a sua posição e exiba a sua autoridade (Alarcão, 2006).

Corsi (1995)<sup>68</sup> diz que o comportamento agressivo ou violento é sinónimo de abuso de poder, visto que é realizado para fazer mal a outrem.

Em contexto escolar, a agressividade, a violência, a apelatividade e a instabilidade são realidades com que os professores se deparam diariamente, tanto na sala de aula, como nos outros espaços. Ortega e Merchan (1996) apontam a existência de subsistemas de relações interpessoais no meio escolar que podem gerar conflitos e perturbações funcionais. Falam do subsistema dos adultos responsáveis pelas atividades, o subsistema dos professores-alunos e do subsistema dos alunos (inter pares). De acordo com esta perspetiva, as relações escolares apresentam uma complexidade que resulta da interligação existente entre estes três subsistemas. Neste sentido, as conflitualidades podem configurar-se entre os professores e os alunos e entre alunos-alunos, podendo conduzir a formas de violência mais graves, de natureza física ou psicológica, como o *bullying*.

Negreiros (2003), num estudo realizado em 14 escolas do ensino básico e secundário da zona de Matosinhos, abrangendo 1081 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos, verificou que 3,8% dos alunos tinha roubado, 13,9% tinha agredido fisicamente e 7,4% tinha destruído ou danificado coisas de propósito. 30% dos alunos também tinha consumido qualquer bebida alcoólica e o consumo de haxixe/marijuana tinha sido de 4%. Neste estudo, foram encontradas correlações positivas por exemplo, entre os atos agressivos e o furto, entre o vandalismo e a agressão. No entender deste autor, existe uma relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes em contexto escolar.

---

<sup>68</sup> (cit. por Alarcão, 2006).

Chandras (1999) refere estudos feitos recentemente que tentaram perceber as causas e a extensão dos comportamentos agressivos em escolas e quais as estratégias a adotar no sentido de os prevenir.

Carrilho, Nogueira e Bacelar (2010), no estudo comparativo que desenvolveram com 1410 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos que frequentavam escolas do 1º ciclo do ensino básico dos concelhos de Oeiras e Loures, concluíram que existe uma necessidade urgente de intervir preventivamente junto dos alunos que apresentem níveis elevados de agressividade, podendo estes ser identificados precocemente, de modo a evitar que “uma inevitável espiral de agressividade e violência com potenciais custos nefastos para a sociedade” (p. 74) possa vir a acontecer. Estes alunos que constituíram a amostra foram percecionados pelos docentes, relativamente a níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade. Os resultados mostram que, no concelho de Loures, os níveis de agressividade são estatisticamente mais elevados, embora os alunos das escolas do concelho de Oeiras sejam percecionados pelos seus professores como mais instáveis do que os alunos do concelho de Loures.

Fuchs (2008), menciona a importância da análise dos diversos contextos microsociais dos agressores, no sentido de se compreender a problemática em todas as suas vertentes. Neste sentido, focaliza o contexto de sala de aula, o espaço escolar, o bairro e o município.

Aponta vários fatores determinantes para o desencadear da indisciplina e dos comportamentos agressivos em contexto de sala de aula. As turmas que integram um maior número de rapazes que adotem atitudes provocatórias, são palco de mais agressões físicas. A mesma situação acontece quando existem alunos que tenham sido vítimas de maus-tratos ou que tenham, de alguma forma, lidado com violência intrafamiliar (Alarcão, 2006). Chama igualmente, a atenção para a teoria da aprendizagem social<sup>69</sup> que faz referência aos indivíduos que, tendo sido vítimas de violência, são mais propensos a desenvolver esses mesmos comportamentos. Os bairros

---

<sup>69</sup> Bandura (1976) refere que o comportamento pode aprender-se pela experiência e vivências do indivíduo, e igualmente por meio da observação dos comportamentos dos outros. Esta observação tem grande relevância na aprendizagem, na formação dos comportamentos. Os comportamentos mais complexos só podem ser aprendidos mediante a influência dos modelos e exemplos. Este modelo de aprendizagem estrutura-se em quatro processos: atenção, retenção, reprodução motriz e motivação/reforço.

e os concelhos também se apresentam como determinantes nesta problemática. Zonas afetadas por criminalidade acentuada, consequência do desemprego, da fome e da pobreza, podem vir a constituir-se como fatores a ter em conta nesta situação. A ajuda social e económica dada a estas famílias pelo poder local podem contribuir para o decréscimo da agressividade infantil e juvenil nas escolas.

Lara (2008a) aponta também a sala de aula como um dos locais onde ocorrem os comportamentos que indiciam a estruturação de trajetórias desviantes como a indisciplina, o incumprimento de regras, a desmotivação pelas atividades e o absentismo. Não sendo violentos globalmente, afetam o desenrolar das aulas, prejudicando a maioria dos alunos e influenciando o clima de convivência. Ainda na perspetiva deste autor, enfrentar estas situações requer a utilização de técnicas e enfoques que promovam o diálogo, o respeito, a empatia e que estimulem o processo de ensino-aprendizagem. Esta postura do docente deve promover e fomentar o trabalho cooperativo do aluno, de forma a responsabilizá-lo a cumprir as tarefas. Freire (2011), partindo de um estudo que efetuou em 2001 conclui que o *ethos*, que se respira em cada escola, influencia o comportamento e as aprendizagens dos alunos. A criação desse clima passa pelos professores e pelo tipo de relações que estabelecem nos diferentes contextos.

Estes aspetos são essenciais e contribuem para o desenvolvimento de uma convivência que propicia a estabilidade e o estabelecimento de relações adequadas entre professor-aluno e aluno-aluno, capazes de influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Os laços relacionais existentes entre os diferentes atores contribuem para a construção de um clima de escola adequado. A influência dos pares é fundamental para o desenvolvimento de determinado tipo de comportamentos, socialmente aceitáveis ou não.

Relativamente à violência em contexto escolar, Amado (2004) define-a como um leque de comportamentos que violam as regras de convívio e de respeito, constituindo-se como manifestações do fenómeno mais abrangente da indisciplina escolar. Musitu et al., (2011) referem-se às funções que a violência pode evidenciar, sublinhando a existência da violência reativa e proativa. A violência reativa implica uma resposta defensiva perante uma provocação, enquanto a proativa se refere a comportamentos que prevêm as vantagens, sendo deliberada e controlada por reforços externos. Ainda no entender destes autores, um aluno violento em contexto escolar não



cumpra as normas escolares e sociais adotando “diversas condutas punitivas para os outros que implicam agressões manifestas, relacionais, reativas ou proativas” (p. 46).

No entender de Urra (2009), a violência sistemática ou ocasional, em contexto escolar, é um fenómeno multifatorial, apresentando-se com diferentes causalidades e expressões.

Fuchs (2008) refere que a violência<sup>70</sup> escolar é um fenómeno heterogéneo, visto que abarca um largo conjunto de comportamentos, que vão desde a agressão física intencional, incluindo o uso de armas, a violência dos *gangs*, as violações sexuais, até comportamentos menos relevantes como o bater, pontapear ou rasteirar.

Benbenishty e Astor (2008) referem que a violência escolar se manifesta de diversas formas, cada uma com diferentes frequências e padrões de associação. Salientam as características dos jovens, a idade e o género, bem como o tipo de ligação que constroem com as respetivas comunidades escolares. Assim sendo, este tipo de atuação não se circunscreve unicamente ao espaço intra escola, mas abrange igualmente o espaço onde ela se integra (Wetzels, Meckenburg, Wilmers & Pfeiffer, 2000).

Estes autores referem ainda fatores exógenos ao contexto escolar que se constituem como necessários à compreensão e delimitação da violência na escola. As especificidades dos sistemas e subsistemas socioculturais, as condições políticas e económicas, podem influenciar, condicionar e potenciar as interações.

Esta violência escolar pode configurar-se em vários grupos de comportamentos, como os verbais, como o blasfemar, chamar nomes; sociais, como isolar um aluno ou grupo de alunos; violência indireta, como mostrar fotografias pela internet ou enviar mensagens, espalhando notícias pouco abonatórias sobre alguém; físicos, como bater, pontapear, esbofetear; relacionados com a propriedade, como o vandalismo, destruição do património; o uso de armas, como a posse e uso indevido de armas de fogo ou brancas e sexuais que implicam o assédio verbal ou mesmo físico (Benbenishty & Astor, 2008).

Estudos apontam ainda para a existência de violência perpetrada entre *gangs* (Eisner, Manzoni & Ribeaud, 2000) e outros ainda que concluem que os jovens usam armas brancas e outras aquando dos confrontos (Marsh & Evans, 2007).

---

<sup>70</sup> Violência é um comportamento agressivo em que o ator usa o corpo ou um objeto (arma) para magoar outro indivíduo (Olweus, 1999).



A indisciplina na escola diz respeito ao incumprimento de regras definidas, as quais dificultam a realização adequada das tarefas escolares, desenvolvidas na sala de aula. Este incumprimento passa pelo barulho, pelo abandono da sala de aula sem permissão do professor, falar sem aguardar pela sua vez, interromper sistematicamente a aula com intervenções despropositadas, desobediência e ataques verbais a professores e a colegas.

No entender de Fonseca, Moleiro e Sales (2009), a indisciplina pode ser um comportamento desviante, punido pela escola ou pela comunidade, tendo em conta normas implícitas ou definidas.

Amado (2004) fala em indisciplina escolar que concetualiza, sublinhando que é um conjunto de comportamentos que questiona a prossecução das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, a convivência e o respeito por um conjunto de valores e padrões culturais que orientam as relações entre as pessoas na escola. Divide-a em três níveis. Relativamente ao primeiro nível, comportamentos fora de tarefa, define-os como incumprimento de regras de trabalho, perturbação do ambiente em sala de aula, destacando-se as faltas de material, a pontualidade e a assiduidade.

O segundo nível configura questões que se prendem com o relacionamento interpares e abrange três subgrupos. Os jogos rudes, que são comportamentos insultuosos e agressivos realizados por brincadeira e sem carácter persistente; os comportamentos associiais, onde se incluem comportamentos difamatórios como o insulto, a intriga e os humilhantes como a exclusão dos jogos; os ofensivos como o roubo, o apalpar e o danificar dos materiais e os comportamentos fisicamente agressivos como o bater, empurrar e magoar. Ainda dentro desta categorização, este autor refere o *bullying* como um comportamento que implica abuso de poder e uma vitimização repetida e persistente de carácter físico ou psicológico, visando alguém mais frágil e vulnerável.

O terceiro e último nível de indisciplina escolar é caracterizado pela existência do questionamento da autoridade do professor através de comportamentos associiais como os insultos, ameaças, violência física e degradação da propriedade do professor e de incivildades como grosserias, obscenidades, desobediência e má educação.

Debarbieux (1996) refere-se a incivildades como uma manifestação de micro violências, humilhações e falta de respeito, incumprimento de regras e normas básicas de convivência, pequenas delinquências, agressividade, insensibilidade relativamente

aos direitos dos outros. Estes atos ficam por vezes impunes por se considerar que são comportamentos inerentes às diferentes etapas do desenvolvimento dos indivíduos.

As causas da violência e indisciplina em contexto escolar associam-se maioritariamente, às características individuais, bem como à tipologia das dinâmicas familiares utilizadas no agregado familiar do adolescente. Farrington, (1987) Félix e MacMahon, (2007), Luedtke, (2008) referem que os rapazes são cerca de três vezes mais violentos que as raparigas, tanto no que se prende com a violência física como a verbal, embora esta última diferença não seja tão acentuada.

Relativamente às dinâmicas familiares, Clark, Kirischi e Moss (1998) referem a criminalidade parental, Benson e Fox, (2004) apontam a violência doméstica, entre cônjuges e Mansel (2001) e Straus (2001) mencionam a violência e maus-tratos que os pais exercem para com os filhos.

Ainda no que se prende com as causas da violência e indisciplina, Lipset (1964) conclui que jovens provenientes de famílias mais desfavorecidas, com os seus membros desempregados, com poucas expectativas relativamente ao futuro e negligenciados têm tendência a apresentar este tipo de comportamentos, o mesmo acontecendo com jovens pertencentes a etnias minoritárias (Farrington, 1987; Gersão, 1998). Estes jovens podem ainda integrar *gangs* também eles conotados com esta realidade (Fuchs & Luedtke, 2008).

De acordo com Fuchs (2003), não existe uma correlação clara entre a violência e o consumo excessivo de jogos e filmes violentos bem como de *sites* que divulgem a violência.

Um dos comportamentos já referidos anteriormente e que se manifesta em contexto escolar, é o *bullying*. Define-se como sendo uma violência mental ou física exercida por um indivíduo ou grupo de indivíduos sobre outro ou outros que não são capazes de se defender.

O fenómeno do *bullying* tem vindo a afetar os jovens e a comunidade escolar mundial, perturbando o seu dia a dia.

Foi nos anos 90 que adquiriu maior visibilidade e a partir desse momento, tem sido objeto de múltiplas investigações, no sentido de se entenderem as múltiplas causalidades e respetivas consequências, tanto a nível individual como social.

Olweus (1999) iniciou as investigações na Noruega nos anos 70, mas só mais tarde, na década de 80, quando a morte de alguns jovens foi associada a estas

problemáticas, é que os seus trabalhos adquiriram alguma visibilidade. Segundo este autor (1999), este comportamento verifica-se quando um aluno é exposto de forma repetida e durante um determinado período de tempo a atos ou ações negativas por parte de um ou mais alunos.

Afonso e Cerviño (2006), Carrilho (2008, 2010), Pereira (2008) referem-se ao *bullying*, dizendo que existe uma intencionalidade de magoar alguém que é vítima e alvo do ato agressivo. Este tipo de comportamento manifesta-se através de insultos, ameaças, intimidação psicológica e agressões físicas. Estes agressores ou seja os *bullies* tendem a perpetuar estes comportamentos, podendo eles também vir a ser vitimizados.

Este comportamento agressivo, intencional, lesivo e persistente pode prolongar-se por períodos de tempo que vão de semanas a anos, manifestando-se em idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos (Olweus, 1994).

Em Portugal, também se têm vindo a realizar estudos nesta área, sendo de referir uma investigação desenvolvida por Carrilho et al. (2010), em alunos do 1º ciclo do ensino básico, assinalados pelos seus professores como tendo índices de comportamentos agressivos superiores e provenientes de escolas dos concelhos de Loures e Oeiras. Os comportamentos destes alunos foram observados nos recreios, evidenciando que estas crianças com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, já manifestavam comportamentos *bully*.

Em alguns países, nomeadamente no Reino Unido e muito recentemente em Portugal<sup>71</sup>, já foram elaboradas leis que ajudam no combate a este fenómeno e que pretendem atuar como dissuasoras de situações complexas que se apresentam como uma realidade com grande visibilidade em contexto escolar.

É de salientar a dificuldade dos professores e demais atores educativos, em perceber, quais são as fronteiras existentes entre provocação e *bullying* e também entre este e a violência.

Os *bullies* ou indivíduos agressores são movidos por um abuso de poder e visam intimidar e dominar. Este fenómeno pode assumir várias formas: física como atacar, roubar ou estragar os objetos pessoais da vítima; verbal como insultar, interrogar em tom desafiante e ameaçador; indireta como excluir socialmente e propagar nomes pejorativos (Cerezo, 2001).

---

<sup>71</sup> Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro, artigo nº 47 do Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

Bullock (cit. por Gonçalves & Matos, 2007) enumera três tipologias, a física ou direta que implica bater, pontapear, roubar, ameaçar e usar armas, a psicológica que inclui o chamar nomes, aborrecer, ser sarcástico, insultar, injuriar e a indireta, menos visível e que envolve a marginalização e exclusão de alguém de um grupo. Carrilho et al. (2010), referem que os comportamentos dos *bullies* passam pela agressão, que implica comportamentos que evidenciam agressão física intencional; pelo roubo, que envolve comportamentos em que o sujeito tira algo a outro, sem a devida autorização, como peças de vestuário, comida, brinquedos; insultos, como a agressão verbal; intimidação/ameaças que implicam que o sujeito faça algo que não deseja e finalmente o isolamento social que faz com que o aluno se isole, não participando nas brincadeiras com os colegas devido à autoexclusão ou mesmo por não ser aceite pelo grupo de pares.

Taki (2008), baseando-se em estudos comparativos entre países da Europa e Ásia, refere-se ao *bullying* como uma forma de agressão que, pode não ter visibilidade para uma terceira pessoa e que é tão grave ou mais do que a agressão física. Chama-lhe *Ijime*, agressão indireta. Esta agressão camuflada<sup>72</sup>, quase imperceptível é, segundo este autor, muito difícil de prevenir. Se o outro tipo de comportamentos com carácter físico e verbal pode ser punido e pode ser alvo de campanhas preventivas dirigidas aos *bullies*, já esta agressão indireta, por ser difícil de identificar, só pode ser prevenida, se dirigida de uma forma global a todos os alunos.

Num estudo feito em Portugal, Gonçalves e Matos (2007) concluem que os alunos que frequentam escolas que são tidas como inseguras ou que demonstram estar insatisfeitos com o seu modo de vida, são mais propensos a desenvolver e a ser vítimas de *bullying*, como provocar e ser provocado. Revela ainda que as raparigas sofrem mais *bullying* indireto, como rumores e exclusão e os rapazes de direto, como agressões físicas, tais como pontapear, socar e bater.

De acordo com Cerezo (2001), os *bullies* apresentam algumas características que os diferenciam dos restantes alunos. São alunos repetentes, frequentando turmas com pares de nível etário inferior ao seu e na sua grande maioria são rapazes.

Fisicamente, são mais fortes e mais altos, sugerindo aos demais, uma certa superioridade. Psicologicamente, são jovens com personalidades relevantes, apresentando-se com altos níveis de agressividade e de ansiedade. Demonstram ser

---

<sup>72</sup> “Low risk and high return” (Taki, 2008).

assertivos e até desafiadores. Evidenciam elevados níveis de inteligência social e de compreensão das emoções e sentimentos dos outros, utilizando essas competências e habilidades sociais para obterem vantagens e benefícios pessoais. Segundo Pelligrini (2007), não têm capacidade de empatia e de avaliar as emoções daqueles que agredem. Não sentem qualquer arrependimento relativamente ao ato perpetrado.

Ainda de acordo com aquele autor, não se apresentam como os «melhores» pois não sentem essa necessidade. Em testes psicológicos, têm altos níveis de psicotismo, emocionalidade, extroversão e neurotismo. Têm uma autoestima ligeiramente alta. Têm comportamentos agressivos, pouco autocontrolo, teimosia e indisciplina. Olweus (1993) agrupa os agressores em três categorias: os agressivos, apresentando baixo controlo sobre a impulsividade e admitindo que o uso da violência é um fator positivo na convivência com o outro; os ansiosos que têm baixa auto estima, não têm amigos e são instáveis emocionalmente; os passivos, empáticos e manipuladores atuam de forma autoprotetora e são seguidores e apoiantes de outros agressores.

Bjoerkqvist, Ekman e Lagerspetz (1982), num estudo desenvolvido sobre esta temática, concluíram que os *bullies* se consideram poderosos, dominadores, impulsivos e com falta de autocontrolo. Relativamente ao perfil escolar, não gostam da escola e têm insucesso. O clima familiar, muitas vezes é conflituoso, são autónomos e pouco controlados.

Sabater (2007) refere que os *bullies* têm necessidade de protagonismo, atuam com força e poder, manifestando-o de uma forma despótica. Têm uma grande falta de empatia com a vítima. Sentem-se fortes e poderosos.

As vítimas são jovens com idade inferior à dos agressores. Na sua grande maioria são rapazes de aparência mais débil ou obesos, não têm amigos e são muito protegidos pelos pais. O rendimento escolar, apesar de ser superior ao do *bully*, é ainda médio-baixo (Urrea, 2009).

As características da personalidade da vítima demonstram que são pouco assertivos, tímidos e ansiosos. Consideram-se pouco sinceros, são dissimulados e aparentam ter melhor desempenho do que na realidade têm. A sua autoestima é mais baixa que a do agressor, mas têm maior autocontrolo. Em testes psicológicos apresentam altos níveis de neuroticismo, um psicotismo mais baixo e são pouco extrovertidos e sinceros (Cerezo, 2001).

As vítimas sentem medo, depressão, neuroses, problemas de adaptação, transtornos da personalidade, ataques de pânico, baixa autoestima, consideram-se pouco inteligentes e atrativas e têm *deficit* de habilidades sociais (Bjoerkqvist et al., 1982; Sabater, 2007).

Os *bullies* podem atuar sozinhos ou integrando grupos, mas torna-se difícil para os adultos aperceberem-se do seu comportamento.

Gonçalves e Matos (2007) referem que os alunos agem como provocadores, depois de terem sido provocados. É neste sentido que Cerezo (2001) alude às vítimas agressoras que aprendem que podem alcançar aquilo que pretendem, se adotarem as atitudes daqueles que as vitimizam.

Resumindo, o *bullying* muito recentemente e fundamentado em estudos desenvolvidos em vários países, foi considerado como sendo, para além de um problema escolar, um grave problema social que afeta os jovens e respetivas famílias por vezes de uma forma bastante acentuada, tornando-se urgente desenvolver ações preventivas por forma a minimizar a situação (Carrilho et al., 2010).

É consensual que a escola pode influir no desenvolvimento ou na prevenção de problemas de comportamento. Neste sentido, é fundamental que incremente programas preventivos que ensinem competências sociais, a resolução e gestão de conflitos, como por exemplo, o projeto de tutorias, de forma a garantir que o acompanhamento e a orientação de cada aluno que evidencie já problemáticas possa ser feito, para que estes comportamentos não encontrem em contexto escolar, um local propício à sua manifestação e propagação.

#### **3.4.1. Medidas Preventivas em Contexto Escolar**

Gassin (1994) define a prevenção como sendo a oposição à repressão. O seu objetivo principal é a diminuição da frequência, da gravidade e dos efeitos causados pelas transgressões, especialmente antes da prática dos atos delinquentes. Aponta duas tipologias preventivas, a social e a situacional. Relativamente à primeira, considera que deve incidir na família, na escola, na reinserção social dos jovens, no emprego e nas políticas de urbanismo, devendo congrega duas condições: identificar os fatores de risco e planificar e implementar programas interventivos. No que concerne à prevenção

situacional, as medidas a adotar devem ser dissuasoras, focalizando a vigilância, a videovigilância, o urbanismo e as campanhas de sensibilização.

A Organização Mundial de Saúde (2004) propõe que as intervenções preventivas se norteiem por um modelo ecológico, tendo em conta os diferentes fatores que influenciam o comportamento. Assim sendo, refere o nível individual, relacional, comunitário e social.

Carrilho et al. (2010), referem que os níveis de agressividade, evidenciados em jovens e que podem ser detetados precocemente, estão ligados a comportamentos de *bullying*. Uma intervenção preventiva deveria constituir-se como urgente na medida em que este tipo de comportamentos provoca uma instabilidade assinalável em contexto escolar e, quando avaliado precocemente, pode ser preditor de outros comportamentos mais complexos. Ainda de acordo com estes autores, “muitos adolescentes *bullies* tornam-se adultos perversos que continuam a agredir pares ou os seus subordinados em contexto laboral” (p. 75).

Assim sendo, como medidas preventivas a adotar, Olweus (1999) sublinha a importância do ambiente social e escolar em que o jovem se movimenta. Aponta ainda a motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem, a definição clara de regras e normas de conduta, não tolerando comportamentos inaceitáveis e a necessidade de uma constante monitorização e vigilância dos alunos nos diferentes espaços escolares.

Para além destes fatores de proteção relativos ao aparecimento de situações comportamentais gravosas, também é essencial o estabelecimento de uma relação positiva com o contexto escolar, o envolvimento parental, as boas práticas docentes, sublinhando o relacionamento afetivo e educacional desenvolvido entre os diferentes atores educativos (Carrilho, 2009).

Para além destas estratégias preventivas, fundamentais para o funcionamento da escola, também se considera necessário, o desenvolvimento de programas que abordem esta temática. Leandro (2007) refere-se a abordagens que congreguem toda uma comunidade em torno do desenvolvimento de políticas anti-*bullying*. Albuquerque (2007) refere a implementação de um programa preventivo, em Bergen, na Noruega, que apresentou medidas interventivas, que passaram pela distribuição de brochuras a toda a escola, propondo modos de atuação relativos a situações complexas; entrega de materiais informativos para as famílias e disponibilização de uma cassete de vídeo com imagens de situações de *bullying* e a aplicação de um questionário aos alunos. A



avaliação feita posteriormente à implementação deste programa mostrou que houve uma redução de casos nesta escola norueguesa.

As ações preventivas desenvolvidas nos Estados Unidos e relativas à tipologia de comportamentos atrás referenciados, incluem a educação cívica, a educação para a saúde, bem como programas para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Foram analisados 248 programas interventivos em escolas americanas, que objetivaram uma intervenção com crianças e jovens sinalizados com problemáticas agressivas. Estes programas fundamentaram-se na aplicação de estratégias que abrangeram o treino de competências sociais e programas de *counseling*. Os resultados deste estudo mostraram que os programas preventivos e interventivos, focalizados nos alunos, são os que apresentam maior sucesso, embora a colaboração do grupo turma se apresente como uma mais-valia, no que concerne a aplicação de acordos e a monitorização (Wilson & Lipsey, 2007).

A implementação de qualquer programa preventivo, visando comportamentos desviantes seja *bullying*, violência, indisciplina, consumo de drogas lícitas e ilícitas, requer que haja uma vontade clara e um empenho de todos os elementos que interagem na comunidade educativa.

Neste sentido, é necessário que sejam revistos os incentivos dados à colaboração dos pais e encarregados de educação nas dinâmicas escolares e que sejam estabelecidas parcerias com a comunidade. Finalmente, sublinhamos o papel fundamental que a formação de professores tem, tanto numa perspetiva da reorganização das relações professor-aluno, como na reflexão e discussão sobre novas problemáticas, que permitam aos docentes, contribuir para responder de forma adequada às situações evidenciadas.

### **3.5. Formação de Professores**

Os sistemas educativos devem capacitar os indivíduos para fazer uma aprendizagem que se realize na vida e para a vida. Estamos conscientes que o futuro passa pela educação dos jovens e que esta lhes confere uma oportunidade de progresso social. A educação é determinante para a evolução da sociedade.



São inúmeros os desígnios da educação mas, o desenvolvimento da autonomia é um deles e deve ser promovido pela escola, cabendo ao professor ajudar os alunos, acompanhando-os e apoiando-os nesse percurso, bem como responsabilizando-os pela sua aprendizagem.

Urge mudar. Entendemos que as mudanças não se decidem por decreto, é necessário que os agentes que as protagonizam se queiram implicar nelas, percecionando a utilidade e os benefícios pessoais e profissionais que delas possam advir. A gramática do ensino aponta para uma escola baseada no ensino da sala de aula, com alunos divididos em séries e o ensino especializado de disciplinas (Goodson, 2008).

Importa romper com hábitos, interesses, rotinas e com uma visão tradicional de educação, de forma a acompanhar as mudanças com que a escola se defronta diariamente. Hargreaves e Shirley (2009), apelando à mudança educacional, referem que esta deve passar pelo profissionalismo docente, que implica a existência de professores com qualificações elevadas, associações profissionais positivas e poderosas e com o intercâmbio com as comunidades e as culturas, de modo a motivar e desenvolver a aprendizagem ao longo da vida, tanto dos jovens como dos adultos.

Assim sendo, as necessidades escolares impõem um novo perfil de docente. O professor não pode ser considerado como transmissor de um saber académico, operacionalizado através de um conjunto de técnicas pedagógicas que facilitem as estratégias de ensino. Esta visão do professor é muito redutora. Giroux (1986) refere um professor com um novo perfil, o professor pedagogo, intelectual transformador. Este profissional, ainda no entender deste autor, deve ser um agente de mudança e transformação, capaz de ir além das competências necessárias para a docência e desenvolver uma interrelação com os contextos sociais e culturais. Para que isto seja uma realidade, é necessário que os docentes participem e se envolvam nas reformas, visando a mudança. Este envolvimento requer que haja formação e reflexão sobre um conjunto de aspetos referentes ao ensino, à profissionalidade e à sociedade. Perrenoud (2004) refere que uma reforma levada a cabo sem a intervenção docente ou mesmo contra estes atores, falha e pode contribuir “para desenvolver mecanismos de defesa contra toda a inovação” (p. 29).

Agostinho da Silva (2000, p. 94) diz que “é inútil reformar ou recriar escolas, sem que se preparem os mestres”. Pede-se aos professores que trabalhem com os alunos

uma multiplicidade de questões, para às quais não estão preparados. Lara (2008a) refere-se ao bilinguismo nas aulas, à diversidade, interculturalidade, aparecimento de novas tecnologias, conhecimentos e informações, mudanças nas relações sociais e convivência com novos parâmetros sociais.

Para fazer face ao desempenho adequado da função de tutor, é necessário que seja feita uma formação de professores, de forma adequada e específica, contemplando múltiplos aspetos.

A formação de professores surge em Portugal com o Decreto-Lei 249/92 de 9 de novembro, conferindo aos professores a possibilidade da gestão pessoal da sua carreira, de acordo com as suas motivações individuais e capacidades. O objetivo desta formação é prevenir dificuldades que decorram de novas realidades e exigências sociais existentes em contexto escolar, assim como suprir carências relativas a conhecimentos científico-pedagógicos. Perrenoud (1993) refere que a profissionalização docente deve permitir ao professor, adquirir a capacidade de poder resolver um conjunto variado de problemas com eficácia “no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos (...) concebidos por outros. É pois ser, mais do que uma atividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade” (p. 184).

Nóvoa (1992) refere que a formação dos professores pode ter um papel muito importante na configuração de uma nova profissionalidade. Falamos da reinvenção de um novo profissionalismo<sup>73</sup>, em que a formação permanente possa complementar a formação inicial e onde possa estar incluída a função tutorial, uma condição inseparável da função docente.

A prática docente exige uma análise sistemática do trabalho desenvolvido, Teodoro (2006, p. 25) refere-se ao professor “como um investigador da sala de aula”, no sentido de poder reformular e incorporar o resultado da observação no processo de ensino-aprendizagem, introduzindo as mudanças necessárias para uma melhoria da qualidade da formação. Este trabalho inovador, que implica reflexão, definição de novos conceitos educativos, adaptação às novas realidades, só poderá ser desenvolvido se os professores passarem por uma formação adequada, sem ser voluntarista, mas sim sentida como obrigatória para fazer face às exigências sociais. A educação não se faz

---

<sup>73</sup> (Hargreaves, 2003).

sem os professores e a sua qualidade depende das competências pessoais, científicas e pedagógicas que, enquanto profissionais, evidenciem.

Roldão (1998 cit. por Roldão, 2010) menciona as características atribuídas à profissão docente, que passam pela função de ensinar algo a alguém, de fazer aprender; pelo saber específico e pelo saber educativo que movimenta um leque diversificado de saberes necessários a cada situação em concreto; pelo poder e autonomia que o docente tem de gerir a ação que realiza e finalmente, pela reflexividade que deve adotar no exercício da sua profissão, de forma a questionar-se e a questionar a eficácia do seu trabalho.

É consensual que a formação de professores apresenta grandes lacunas. Guerra (2006) salienta que na educação não pode haver mudanças, sem que estas passem pela ação dos profissionais. No mesmo sentido, Vilar (1993) refere que uma escola inovadora deve trabalhar com docentes empenhados na sua formação científica e pedagógica-didática. A formação requer reflexão, face aos processos de ensino-aprendizagem, visando a tomada de decisão. Quatro pressupostos são apontados como basilares: a análise colaborativa dos estudos de implantação curricular, que permita questionar a prática educativa de cada um, de acordo com os conceitos adotados; a partilha do saber, do saber fazer e do ser de cada docente, enquanto elemento de um grupo de trabalho; a participação em projetos de investigação, no âmbito do desenvolvimento curricular que ajudará na sensibilização para os problemas da prática educativa e sua consequente solução e a perceção da sua autoimagem, enquanto profissional que decorrerá da reflexão desenvolvida no trabalho feito em grupo. O processo de formação docente deve concretizar-se através de uma investigação-ação de cariz colaborativo, assentando nas práticas profissionais desenvolvidas em contexto escolar.

Falando da formação dos professores, Canário (1993, p. 116) refere o “modo escolarizado (...) dominante” donde ressalta “uma dupla relação de exterioridade em relação quer às evoluções cognitivas dos indivíduos, quer às evoluções sociais das organizações, não compatível com uma estratégia ecológica de mudança”.

Lopes (2006, p. 76) referindo Agostinho da Silva, diz que “os professores deveriam ter formação para a tarefa de humanização do Homem”. A educação para a cidadania é um dos objetivos da educação, implicando a aceitação da diferença, a

tolerância, o respeito, a valorização da autonomia e da participação na vida da comunidade.

Em matéria de educação, muitos são os aspetos que podem ser ponderados e refletidos, tendo em vista uma melhoria e mudança. Neste sentido, o paradigma educacional tem vindo a ser alterado, passando do escolar para o educativo, da qualificação para as competências (Santos, 2005).

Sampaio (2001) fala dos professores, como sendo pessoas essenciais para o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Por outro lado, Cury (2004) diz que o professor deve ser um mestre de sensibilidade, deve dar o seu contributo para gerar uma humanidade mais saudável, devendo educar a emoção. A função do professor deve estar alicerçada em valores como a instrução, a dedicação, a empatia, a confiança, a amizade, o amor pedagógico, a criatividade, a cooperação e o respeito mútuo. A educação deve fornecer a cada jovem tudo o que ele necessite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar (Silva, 2000). Já Comenius, no século XVII, no seu livro, *Didática Magna*, dizia que a todos se deve ensinar tudo, de todas as formas e sempre que for necessário.

A escola deve ser participada e participativa e é dentro deste dinamismo que os professores devem fazer o seu percurso. Tudo deve ver-se como um coletivo, interligado e articulado, onde se constrói uma consciência coletiva e onde todos estão implicados. A bidimensionalidade é um imperativo fundamental desta escola nova, moderna e em constante renovação. Os professores ensinam, mas também aprendem e, é dentro desta filosofia que a formação de professores também se deve inscrever.

Ao professor é atribuído um novo papel “o de mediador do conhecimento, o de orientador das aprendizagens e ainda o de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (Santos, 2005, p. 10).

A educação é a ajuda prestada ao crescimento harmonioso do indivíduo, dentro de uma sociedade complexa e mutável. O desenvolvimento da dimensão social do jovem, essencial para a sua construção enquanto ser social, deve incluir as principais necessidades relacionais, como a necessidade da comunicação, do diálogo, do afeto e da valorização. O professor constitui um eixo fundamental na construção e vivência da cidadania que proporciona aos seus alunos, devendo ser capaz de gerar mudança para além da sala de aula (Pedro, 2002).

O desfasamento entre a ausência de cidadania dos alunos provenientes de populações imigradas e a cidadania que se pretende proporcionar, gera problemáticas complexas que afetam o bom funcionamento da escola. A ausência de uma cidadania plenamente vivida em contexto escolar pressupõe o questionamento de problemáticas que se prendem com o tratamento da diversidade étnica, da relação escola-família e da construção da civildade escolar. A construção de regras escolares permitem fazer a prevenção e/ou a gestão adequada de comportamentos desviantes, a definição de direitos e deveres dos alunos e a construção de normas e valores. Blaya (2005) refere que a contribuição dada pela adequação das regras escolares às realidades, em que as mesmas são explícitas, onde a comunicação entre escola-família se efetua de uma forma positiva, são aspetos fundamentais para a prevenção da violência e para a educação para a cidadania.

Partindo do pressuposto que a docência é para além de outras coisas, uma profissão de relação e de afeto, capaz de colaborar na construção da pessoa, assente num tecido complexo de ligações conflituais e consensuais, sente-se a necessidade de optar por um posicionamento mais humanista, que é capaz de promover direitos e deveres, desenvolver a responsabilidade e autonomia e desenvolver o espírito crítico dos alunos. Esta visão humanista deve promover a pertinência e a qualidade das aprendizagens, a tolerância e o respeito, que é uma noção fundamental inerente à relação humana<sup>74</sup>. Uma postura autoritária, recorrendo a aprendizagens passivas e de memorização de conteúdos, já não se enquadra na postura que o professor da escola atual deve veicular.

O «novo» professor deve servir-se de novas metodologias, de modo a desenvolver capacidades nos alunos, encorajando-os a ter autoconfiança. A relação interpessoal deve estar assente na interatividade, sendo indispensável, para possibilitar o crescimento dos indivíduos rumo à conquista da autonomia (Dias, F., 2002).

Assim sendo, as metodologias e estratégias devem estar centradas em atividades de trabalho em grupo, em debates, em trabalhos de projeto e em visitas de estudo. O uso de dinâmicas de grupo não é uma constante na prática docente. Funcionar em grupo implica definir de forma clara os objetivos que se pretendem ver atingidos. Estas técnicas favorecem o desenvolvimento cognitivo e o social, não como duas vertentes separadas, mas como uma experiência única, que envolve o crescimento pessoal.

---

<sup>74</sup> Casanova (2000) fala da regra dos quatro “R” que inclui as referências, a responsabilização, o reconhecimento e o respeito, sendo este, a consequência de todos os outros.

Convém igualmente sublinhar, a importância da organização de situações de aprendizagem, que apontem para a prática de comportamentos sociais que se queiram ver mudados ou reforçados. Marques (1990) fala numa metodologia ativa que esteja centrada em interações, realçando a aprendizagem por “descoberta autónoma e orientada”.

O Observatório Europeu da Droga e Toxicodependência (2000) refere algumas questões políticas fundamentais, resultantes de investigações realizadas e que identificam, como fatores de sucesso não só “o ensino didático, mas também o ensino interativo, as discussões com grupos de pares, a aquisição de competências sociais”, como estratégia para a prevenção da toxicodependência<sup>75</sup> em meio escolar.

As aulas devem ser lecionadas de uma forma dinâmica, dentro de uma pedagogia ativa, que permita obter resultados satisfatórios, no que se refere à interiorização de conceitos e à aprendizagem de novas atitudes, que possibilitem ao jovem assertivamente fazer face às situações de aliciamento, nomeadamente ao uso de drogas lícitas ou ilícitas e à pertença a grupos que desenvolvam outro tipo de comportamentos desviantes.

Cabe ao professor orientar os seus alunos, criando um clima de solidariedade e empatia. Para que a aprendizagem seja eficaz, deve ser fomentada a troca de experiências e de saberes.

A atenção do docente deve centrar-se na heterogeneidade dos alunos, quer a nível cultural, quer a nível da aprendizagem. Sem dúvida que é uma tarefa árdua e complexa, que constantemente o desafia, obrigando-o a um trabalho sistemático de formulação e reformulação de metas a atingir. É um processo dinâmico, que implica a interatividade com a comunidade educativa e, como Coutinho (1998, p. 166) refere, “é pautado na troca de saberes construídos pela escola, tendo como contrapartida, a cultura impregnada de valores, crenças e costumes da comunidade”.

Confia-se aos professores esta tarefa, sem que se desenvolvam ações por forma a que integrem na sua formação, conteúdos de carácter sociológico, ético filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral, possibilitando a sua formação como pessoas e como profissionais, no domínio da cidadania (Fonseca, 2001). Para além destas questões, também a mediação de conflitos, o conhecimento aprofundado de

---

<sup>75</sup> O consumo de substâncias ilícitas é considerado um comportamento desviante.

psicopedagogia, integrando vários campos, serão algumas das áreas que devem integrar o processo formativo do professor em geral e do professor tutor, em particular.

A prática pedagógica do ato educativo é o ponto de partida, o percurso e a chegada na construção da cidadania.

Um grande número de professores sente que não está preparado para “efetivar mudanças (...) e por terem nos cursos de formação inicial, realizado estudos não ajustados à realidade concreta das escolas onde exercem as suas funções” (Coutinho 1998, p. 161), sentindo-se por vezes desmotivados.

A procura de estratégias de ação que conduzam à mudança, deve passar pela reformulação da formação docente. Esteve (1991) salienta que o professor não deve reduzir a sua atividade ao domínio cognitivo. O professor como educador e não como mero transmissor de conhecimentos deve fornecer competências variadas capazes de apoiar o jovem no seu desenvolvimento. Reynolds (1985, p. 13) considera que “os professores desempenham um papel determinante nas aquisições das crianças do ponto de vista educacional e social”.

O professor deve ser o facilitador da aprendizagem, o pedagogo, o orientador. Deve cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da sua integração social, da educação sexual. Para além de tudo isto, deve ainda focalizar os alunos especiais integrados nas suas turmas.

Marques (1990) sugere que os docentes devem possuir um perfil que lhes permita gerir conflitos cognitivos, estimular a tomada de papéis, criar uma atmosfera democrática na sala de aula e na escola, moderar seminários de discussão e fazer uso do interrogatório socrático.

Apontamos a necessidade de uma formação mais condizente com a escola atual, de forma a podermos vencer dificuldades colocadas por um ensino cada vez mais exigente. A multiculturalidade e a heterogeneidade dos alunos, derivadas da massificação do ensino, pressupõem e desencadeiam situações que requerem uma preparação específica.

A formação é, no entender de Barbosa (1997, p. 53), “demasiado teórica, onde não raro se liga mal a teoria à prática (...) sem que se façam diagnósticos de necessidades educativas”. É necessário que os profissionais, na sua formação, sejam motivados para a “construção e desenvolvimento de escolas adaptadas às exigências da sociedade atual”.



Em síntese, pensamos que existe uma necessidade de uma formação permanente, que esteja centrada nas dinâmicas das escolas, permitindo momentos de reflexão sobre as práticas letivas e, também ajudando a aumentar conhecimentos. Devem ficar aptos a identificar, descrever e tipificar fenómenos, de forma a diagnosticar rigorosamente, as necessidades educativas evidenciadas. Contudo, Dias (2002, p. 180) salienta que “a importância do conhecimento (...) não deve subsumir essa outra dimensão fundamental, resultante da ação do professor no conjunto do espaço relacional e de socialização”.

Barbot e Camatarri (2001) falam-nos de uma escola de autonomia que deve ser capaz de fornecer aos alunos duas *caixas de instrumentos*: uma, contendo competências epistemológicas relativas às disciplinas estudadas e outra, com competências metacognitivas.

Assim sendo, também aos professores compete construir a sua própria «caixa de instrumentos».

Neste sentido, a formação docente deve promover a aquisição de determinadas competências que facilitem a capacidade de lidar com a complexidade e auxiliem na promoção da autonomia dos alunos. Estes autores (2001) referem-se a competências socioculturais que possibilitem aos professores, analisar e compreender as orientações culturais, económicas e sociais, permitindo “efetuar uma passagem de uma representação estática da profissão docente para uma representação dinâmica” (p. 194); competências epistemológicas disciplinares e transdisciplinares que facultem a aprendizagem de “instrumentos que lhes permitam abrir-se e produzir uma síntese de diferentes formas de saber (...) incidir mais na aquisição de uma competência epistemológica do que sobre os conteúdos” (p. 195). Referem ainda competências metacognitivas ou competências de mediação, competências semióticas, que preparem os alunos para o conhecimento e utilização das novas tecnologias de informação, competências psicológicas e pedagógicas, competências relacionais e finalmente competências de avaliação.

Sem uma formação adequada de professores que conduza a um melhor desempenho “todas as diretivas ficarão sem efeito e a escola limitada a uma função de ensino, não cumprirá a sua missão educativa” (Grawitz, 1982, pp. 164-165).

Esta formação terá de considerar uma redefinição do papel do professor, mudando a perspetiva de transmissor de conhecimentos para uma de educador que compreenda o aluno como pessoa que se vai construindo, nas dimensões afetivas e



emocionais. Estas dimensões constituem-se como fundamentais e necessárias ao ensino-aprendizagem.

Assim sendo, procura-se um professor capaz de ser um facilitador dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Na função docente está incluída a tutoria, representando a ação orientadora e sistemática do professor para com os seus alunos, objetivando funções preventivas e de desenvolvimento humano. É neste sentido que se impõe uma formação abrangente, mas com especificidades adaptadas às diferentes realidades por ele vividas e, também contínua, de forma a conseguir dar resposta aos novos e constantes desafios.

### **3.6. A Tutoria na Prevenção de Comportamentos e Trajetórias Desviantes**

Indissociável da educação para a cidadania, que se apresenta como a construção de práticas emancipatórias, a educação visa formar alunos capazes de pensar e agir em liberdade. Freire (1997, p. 15) refere que “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Implica, igualmente, aprender a fazer escolhas e opções face a inúmeras questões. Neste âmbito, o professor deve ser capaz de transmitir modelos de pensamento e de comportamento que permita aos alunos construir opções (Pedro, 2002, pp. 200-204).

Não existindo igualmente, uma relação de identificação apoiada em laços sociais e afetivos, a escola perde a sua capacidade de controlo, permitindo que atitudes de rejeição e oposição possam emergir, facilitando o aparecimento de trajetórias desviantes na adolescência (Carrilho et al., 2009).

A questão das funções atribuídas à escola e aos docentes, bem como a qualidade dos serviços por eles prestados, tem sido objeto de reflexão e discussão por parte de especialistas em educação. Marques (2003, p. 11) salienta que “sem educação de qualidade não há desenvolvimento sustentado nem democracia (...) a qualidade da educação é (...) crucial nas sociedades contemporâneas”.

A contestação face à escola tem atravessado os tempos. Coménio (1657/2006) refere que o Homem tem necessidade de ser formado para que se torne Homem. Menciona ainda que as escolas devem ser reestruturadas para que a juventude seja

formada, por forma a tornar os homens sábios, capazes de se poderem guiar pela sua própria razão e de terem solidez moral.

Na atualidade, é pedido à escola, por exemplo, que atue como “instrumento estratégico de combate a patologias sociais” (Barbosa 1997, p. 48). Na realidade, por muito que ela se empenhe, o seu êxito passará sempre pelo investimento que os políticos nela fizerem. A sociedade descobriu que a escola pode atuar como elemento terapêutico da instabilidade social. As relações que nela se estabelecem e desenvolvem devem promover o desenvolvimento psicológico dos jovens, não sendo inibidora nem causadora de mal-estar. Esta última questão apontada resulta de uma multiplicidade de fatores onde podem ser incluídos quadros de agressividade, violência, vandalismo ou outros comportamentos com contornos desviantes. Para além dos atores, vítimas ou vitimadores, portadores de inúmeras causalidades de risco, igualmente o contexto escolar em que se movimentam, pode constituir-se como elemento influenciador de problemáticas. Apontamos as dinâmicas relacionais, a cultura e a organização escolar (Costa & Vale, 1998).

Para dar resposta a este *status quo*, procura-se, o superdocente, a quem tudo é exigido e a quem tudo é atribuído. Quem dedica a sua vida à tarefa de educar, tem que o fazer por vocação para que o esgotamento, a desmotivação, a apatia e a exaustão não se constituam como resposta às atitudes dos alunos. É uma profissão que deve ser exercida com instrumentos intelectuais, profissionais e sentimentais (Lara, 2008a).

Segundo Hargreaves (2003) a profissão docente deve construir comunidades de aprendizagem que acreditem numa sociedade do conhecimento, que desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilização e um compromisso com a mudança, aspetos fundamentais para a prosperidade económica. Paralelamente, é pedido aos professores que, através do seu trabalho, tentem minimizar problemáticas inerentes à sociedade como o consumismo, a perda do sentido da comunidade e a desigualdade social. Torres Santomé (2006) vai mais longe quando a caracteriza, como sendo uma sociedade de risco, de capitalismo cibernético e de capitalismo informacional. Lara (2008a) fala-nos também da existência da sociedade do efémero, do transitório onde se valoriza mais a forma do que o conteúdo.

A socialização, fundamental ao desenvolvimento da criança e que, até há relativamente pouco tempo, era da competência da família, passa agora a ser quase exclusivamente atribuída à escola, esperando dela, como Nowlis (1989, p. 69) salienta

“o fornecimento de conhecimentos e de informações (...) os valores sociais e pessoais, passando assim a intervir em setores que até então a família reservava (...) para si mesma”. Ainda no entender da mesma autora, o papel da escola mostra-se pouco claro e varia de “comunidade para comunidade, dependendo da capacidade da família de desempenhar com êxito a sua função de socialização” (p. 70).

A socialização é, no parecer de Simões (1977, p. 411) “o processo pelo qual um indivíduo, no decorrer da sua génese pessoal, interioriza e incorpora os modelos da cultura em que se integra. Assim entendida, a socialização corresponde, na sua totalidade dinâmica, à sociogénese da personalidade”. Giddens (2004, p. 27) fala em socialização como sendo “um processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem”. Este processo é o transmissor da cultura através do tempo e das gerações, é uma “espécie de programação cultural” que liga as diferentes gerações. Desenvolve-se ao longo da vida, fruto de interações sociais. A socialização prepara o indivíduo para se integrar na sociedade, com a assunção de normas e valores que lhes permitam conviver, usar a linguagem como construto social, saber comportar-se, vestir-se, comer, encarar o mundo e relacionar-se com os outros. Este pedido que a sociedade faz à escola, converte-a numa instituição fundamental para o futuro dos cidadãos (Lara, 2008a).

A socialização apresenta duas fases: a primária e a secundária. Na primeira, a família é o principal agente socializador, na segunda, outros agentes assumem alguma da responsabilidade que inicialmente só pertencia à família. Destaca-se a escola, o grupo de pares, as instituições, os meios de comunicação e o local de trabalho. Nestes contextos, as interações sociais propiciam a aprendizagem de normas, valores e crenças que formam os padrões culturais (Giddens, 2004, p. 26-29).

Desempenhando a escola um papel de promotora da socialização secundária, cabe-lhe a implementação de soluções para prevenir, minorar ou mesmo resolver problemáticas relacionadas com comportamentos e trajetórias desviantes. Quaisquer intervenções preventivas devem ser integradas no processo educativo. A prevenção destas trajetórias deve realizar-se precocemente. Sampaio (2003) aponta o ensino pré-escolar como um local promotor do desenvolvimento e refere que este deve intervir no sentido de evitar «a erosão» do saber e das trajetórias desviantes. Para que isto se possa concretizar é fundamental que a escola planeie e execute de forma sistemática e não de modo pontual e casuístico, programas preventivos. Podem ser planeados por equipas

multidisciplinares com preparação adequada, onde os professores e os tutores se integram e desempenham um papel essencial, devendo a escola ser capaz de promover canais de comunicação entre a família, os alunos e a comunidade, usando criatividade para promover integração e diálogo.

Assim, um projeto de prevenção na escola deve focalizar três dimensões: escolar, como os professores e os funcionários; parental, como pais e encarregados de educação e; pessoal, como os alunos. Um projeto deste tipo só será exequível se a equipa escolar conseguir preparar e construir algo que seja compatível com a proposta pedagógica, introduzindo atividades que possam valorizar o aluno, ajudando-o a construir a sua autonomia e a adquirir um espírito crítico face às múltiplas escolhas que lhe são oferecidas pela comunidade. Pereira (2008) refere que, em matéria de educação, as respostas dadas pela escola devem ser prolongadas no tempo e sujeitas a uma avaliação constante.

Com o objetivo de prevenir comportamentos e trajetórias desviantes é que encaramos a figura do tutor, pois consideramos que pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias adequadas à formação de futuros cidadãos, preparando-os para interagir com a multiplicidade de culturas e com os desafios no processo ensino-aprendizagem. As necessidades educativas devem ser levantadas, para que o professor, na sua prática pedagógica, se torne mais consequente. Zabalza (1994) refere que um professor deve ter ideias claras acerca da escola onde exerce a sua profissão, bem como daquilo que é esperado social e institucionalmente do seu trabalho. O trabalho tutorial, individual ou em grupo, visa o desenvolvimento, a maturidade, a orientação e a aprendizagem.

A tutoria deve desenvolver programas de ação que reflitam e incidam sobre as sensibilidades sociais envolventes, sendo que os professores deveriam ter “um elevado pendor social que não se confine à mera atividade de transmissor de informações, teorias e práticas” (Barbosa 1997, p. 52). Para que a escola possa contribuir para a prevenção de comportamentos desviantes, três pressupostos devem ser tidos em linha de conta: a adaptação dos currículos e programas às necessidades educativas evidenciadas, a promoção e favorecimento da maturação pessoal para que o aluno consiga ter uma personalidade sã e equilibrada e um investimento sério na formação de professores diversificada e multireferencial.

De entre as questões referidas, ressalta a importância que se deve atribuir à mediação de conflitos, a qual entendemos ser essencial para a prevenção de trajetórias desviantes. Este aspeto da ação docente ajuda a estabelecer um ambiente menos conflituoso, contribuindo para o desenvolvimento do respeito e da tolerância, bem como do incentivo ao diálogo, às relações interpessoais, diminuindo o número de conflitos e consequentemente das suspensões e expulsões escolares.

A observação e a experiência mostram que não é fácil entrar por caminhos que vão além daquilo para que a escola se encontra capacitada. Falta preparação aos professores e só a boa vontade não é suficiente para ir mais longe. Então o que fazer?

Pensamos que a solução passa por uma adequada formação de professores nestas áreas, como foi referido anteriormente e, pelo trabalho que a escola deve atrever-se a fazer, de política de parcerias com os vários atores existentes nas comunidades. É por demais evidente que os pais são parte fundamental e essencial, para em articulação com a escola, participarem no trabalho de formação dos jovens. Pretende-se que cooperem que se envolvam e que de alguma forma demonstrem a sua responsabilidade. Um provérbio africano diz que “para educar uma criança é necessária toda uma aldeia”. Desta «aldeia» devem fazer parte a família, a escola e a sociedade.

### **3.6.1. O Tutor e o Adolescente**

João dos Santos<sup>76</sup> diz-nos que “a primeira condição de ser educador é ser-se capaz de ter respeito pela intimidade das crianças e pelas coisas secretas que elas fabricam dentro delas”.

A adolescência é uma “idade ingrata por excelência”, sendo considerada, “simultaneamente uma crise e um período” (Bergeron, 1982, p. 118). No entanto Kestenberg (1962) e Cordeiro (1988) preferem pensar neste período, não como de “crise” mas sim, como uma fase em que a vida psíquica se organiza. Cordeiro (1988) propõe até dois “organizadores psicológicos”, fundamentais no processo de maturação na adolescência, o luto dos imagos parentais e a escolha de um “objeto heterossexual estável”. O luto dos imagos parentais no período da adolescência consiste no

---

<sup>76</sup> (cit. por Baptista, 1995, p. 35).

desinvestimento nas figuras parentais, enquanto protetoras e na sua desidealização. Este processo é impulsionado pelo enorme desejo de autonomia, sentido pelos adolescentes (Matos, 2002).

Hargreaves et al. (2001) afirmam que educar os adolescentes significa aceitar e ocupar-se das suas preocupações e não se submeter a eles ou rejeitá-los. Assim sendo, torna-se necessário compreender a sua natureza.

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta que se inicia na puberdade, tornando-se muito complexo precisar o seu *terminus*. Ao falarmos do período da adolescência, referimo-nos a uma etapa fundamental da vida dos indivíduos, em que a maturação cognitiva, física e social a caracterizam.

A problemática da adolescência começa com mudanças corporais acentuadas, com a definição do seu papel na procriação, acompanhada das mudanças psicológicas resultantes de toda esta situação. Comparativamente às outras fases do ciclo vital, excetuando a infância, é um período de desenvolvimento rápido. Este desenvolvimento não se efetua de uma forma uniforme, quer a nível intra individual, quer a nível das relações interpessoais. É um percurso complexo, com mudanças corporais visíveis e com o desenvolvimento de capacidades morais mais elaboradas.

Assim sendo, este período engloba duas dimensões, uma biológica que implica transformações corporais e outra sociológica, a mudança da condição de criança para a de adulto. Estas modificações corporais exigem ao jovem, uma mudança de papel face à sociedade. A inserção no mundo social dos adultos é o que vai construindo e moldando a personalidade e maneira de pensar do jovem, embora “o desconhecimento de outrem é o complemento frequente da hipertrofia do *eu*: incide frequentemente sobre os educadores, sobre os pais, considerados com as cores de adversários incomprensivos” (Bergeron 1982, p. 117).

Esta entrada num mundo diferente faz-se através das mudanças corporais e do crescimento e só posteriormente, através dos afetos e capacidades.

Cordeiro (1988, p. 15) refere igualmente que “a identidade própria, que corresponde à passagem do estado de adolescente ao estado de adulto baseia-se, desde o nascimento, em processos de imitação, introjeção, identificação e, (...) na dolorosa aprendizagem de (...) desejos (...) inexplicavelmente contraditórios, contra as pessoas que nos são mais próximas e mais caras”.

Este período de transição para a vida adulta dificulta o encontro da identidade e da afiliação. Os valores parentais são questionados, sendo influenciados ou mesmo substituídos pelos valores adotados pelo grupo de pares.

Os adolescentes consideram-se incompreendidos, desenvolvem uma identidade sexual, são introspetivos, procuram reconhecimento dos pares, identificando-se com eles. Tornam-se mais independentes das famílias, desafiando os pais e adultos e tentam sistematicamente testar os limites. Alguns autores referem que determinados comportamentos tidos como desviantes, podem ser considerados normais dentro de determinados limites.

Segundo os psicodinâmicos, os indivíduos organizam um código moral a partir da interação com os pais. Freud (1929, cit. por Carrilho, 2000) deu relevância ao papel da culpa e da vergonha no desenvolvimento moral e social, no entanto Erikson centrou-se na importância do orgulho, da emergência do *eu*, na procura da identidade e nas relações com os outros no decurso da vida (Aires, 2009).

Para Erikson (1963), a construção da identidade faz-se desde o nascimento, sendo na adolescência que ocorrem as maiores transformações. É nesta etapa da vida que os sujeitos, integrando experiências passadas e presentes, vão construindo a sua identidade, que se concretiza na organização de projetos futuros de vida. Assim sendo, a adolescência é um período fundamental para a construção e equilíbrio da idade adulta.

Ao definir oito estádios no desenvolvimento, o autor (1963) fá-los corresponder a um período cronológico específico. Cada período é marcado por um conflito ou momento de crise, que poderá ser ultrapassado ou não, e que serve para reforçar ou debilitar o *eu*. Esta teoria psicossocial refere que cada fase do desenvolvimento se relaciona “com todos os outros e que todos dependem do desenvolvimento adequado na sequência adequada de cada item”<sup>77</sup>.

O estágio que mais se relaciona com o trabalho que pretendemos desenvolver é o quinto, isto é “Identidade versus confusão de papel”. Esta fase diz respeito ao fim da infância e início da juventude. Ao integrarem experiências do passado e identificações da infância no presente, os jovens buscam um novo sentido de continuidade e coerência.

Ainda no entender de Erikson (1963) a confusão dos papéis é o maior problema atribuído a esta etapa. O jovem identifica-se com o grupo, adotando as suas

---

<sup>77</sup> (Erikson, 1963, pp. 249-250).



caraterísticas e tendendo a excluir todos aqueles que, de alguma forma, sejam diferentes. No entender deste autor, esta atitude deve ser entendida como uma defesa contra a confusão do sentimento de identidade. A adolescência é um tempo de espera que permite ao indivíduo, através da experimentação de novos papéis, definir o seu lugar na sociedade. É neste período que a escola pode atuar, regulando o comportamento dos jovens.

Segundo a perspetiva cognitivo-desenvolvimental piagetiana, o desenvolvimento moral tem uma sequência evolutiva ou seja, o raciocínio intelectual evolui com a idade.

O desenvolvimento intelectual e ético resulta da interação do sujeito com o meio ambiente. Drew e Olds (1989, p. 10) referem que, para Piaget “o desenvolvimento é um processo de adaptação que consiste na interação contínua e inseparável entre um organismo e o seu contexto físico e social”. O conhecimento atinge-se por intermédio da assimilação e acomodação das informações do meio, sendo a ação que precede a consciência.

Piaget (1932) refere que, nos primeiros anos de vida, as únicas regras que as crianças possuem são os hábitos individuais que se relacionam com a satisfação das suas necessidades básicas. Até cerca dos seis, sete anos de idade, a criança desenvolve o respeito pelo adulto, que se traduz na submissão às regras estabelecidas. Os juízos morais têm por critério, as consequências materiais e o desrespeito das mesmas deve conduzir à sanção expiatória.

Entre os seis e os sete anos e entre os onze e doze anos, a criança faz a sua evolução gradual, que transita de uma moral heterónoma para uma moral autónoma, isto é, baseada não na unilateralidade mas sim, no respeito mútuo e na bilateralidade ou reciprocidade, resultantes da cooperação entre os agentes ou parceiros. Daí que, possamos dizer que, nesta fase, a criança compreende a necessidade do respeito e da submissão às regras. Os juízos morais têm por critério, os motivos ou intenções subjacentes à ação. Finalmente, as sanções são consideradas como as mais justas e eficazes.

Quando entra no período da adolescência, o jovem está mais apto a reconhecer que os pontos de vista dos outros são diferentes dos seus, que há diferentes maneiras de compreender o mundo e que o seu ponto de vista é apenas um dos possíveis.

Kohlberg (1981) deu seguimento aos estudos de Piaget, rejeitando a noção de que o conhecimento seja produto da cultura ou do inatismo (Marques, 2002).



Daí que, após algumas pesquisas efetuadas com crianças, Kohlberg (1981) chegou à conclusão “que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, do meio social, do continente ou país a que o indivíduo pertence” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 246). Torna-se evidente que Kohlberg (1981) associou o desenvolvimento moral e o cognitivo.

O caráter moral aparece-nos, não como um conjunto de traços fixos, mas de acordo com uma série de estádios de desenvolvimento, por outras palavras, podemos dizer que “o que Piaget identificou como estádios de desenvolvimento cognitivo (...), foi descrito por Kohlberg como estádios de desenvolvimento moral” (Sprinthall & Collins, 2003). Cada pessoa tende a utilizar um estágio específico, de acordo com o seu nível etário. Ainda no entender destes autores, os indivíduos têm tendência para se sentirem atraídos pelos processos caraterísticos do estágio seguinte àquele em que se encontram.

O conhecimento constrói-se a partir da interação do sujeito com o objeto, do organismo com o meio, não os podendo separar. A ligação entre o individual e o social assumem assim, um papel central na moral de Kohlberg. A justiça é o expoente máximo desta ligação e, pressupõe um equilíbrio entre os interesses e pontos de vista mais gerais da sociedade (Marques, 2002).

Assim sendo, Kohlberg (1981) chama a atenção para três níveis do pensamento moral, cada um deles é composto por duas etapas. Estes são três aspetos da relação do sujeito com as regras e normas sociais.

No primeiro nível, pré-convencional, podemos considerar a moral heterónoma e o individualismo. No primeiro estágio deste nível, a conceção de justiça é evitar quebrar regras apoiadas na punição e causar danos físicos a pessoas e bens.

No segundo estágio, as regras são seguidas somente quando são de interesse pessoal imediato. O justo é a troca igualitária, o acordo.

O nível convencional comporta o estágio três, no qual, os indivíduos vivem de acordo com as expectativas da família e do meio em que se movimentam, por exemplo na escola. «Ser Bom» é uma expressão que tem uma carga muito importante, positiva e motivadora. Para o jovem significa ser leal, respeitador, preocupar-se com os outros, ter boas intenções.

Finalmente referimo-nos ao estágio quatro, também chamado o estágio da manutenção do sistema social. O importante é cumprir os deveres, com os quais nos comprometemos. O justo e essencial são o contributo para o bem da sociedade, do grupo e da instituição.

As leis devem ser cumpridas, a não ser em casos excepcionais, em que estejam em conflito com os outros deveres sociais.

No último nível, pós-convencional ou dos princípios, podemos falar no estágio do contrato social e dos direitos individuais, no qual existe a consciência de que as pessoas possuem valores e opiniões variáveis e de que as regras são relativas ao grupo de pertença. As regras devem ser respeitadas porque constituem o contrato social.

Em situações de conflito com os valores dos outros, o sujeito dá grande importância à negociação para chegar a um acordo. Podemos, portanto afirmar que o raciocínio moral tem uma orientação contratual e legalista.

Finalmente, no último estágio, poderemos incluir os princípios éticos universais, os quais são princípios de justiça universal. A igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos são outros aspetos inerentes a este estágio. Cada pessoa é vista como um fim e não como um meio.

Esta nova vertente confronta o indivíduo com o problema dos valores éticos, morais e afetivos. É importante sublinhar o aparecimento de novas noções e novos ideais e a aquisição da capacidade de luta para poder alcançá-los livremente.

Turiel (1980), crítico de Kohlberg, refere que existem dois aspetos relativos ao conhecimento das relações sociais, que são os sistemas de relações e a forma como essas relações se devem desenvolver. O mundo social da criança está estruturado de acordo com o conhecimento concetual que eles têm das pessoas no campo psicológico; dos sistemas de relações ou seja, a forma como as pessoas interagem, as convenções sociais, as instituições, a autoridade e os papéis sociais (organização social) e finalmente, os juízos morais, que têm a ver com a forma como as pessoas se comportam, a perceção das ações como sendo boas ou más, o conceito de justiça (moral) (Cerezo, 2007).

Estes três aspetos estruturais, também denominados de pessoal, convencional e moral, desenvolvem-se no entender de Turiel (1980) simultaneamente e desde a infância. Ainda de acordo com este autor, a educação moral não pode ser ensinada como

uma disciplina, mas as próprias crianças têm que ser capazes de fazer um percurso compreensivo de forma a chegar aos julgamentos morais.

Este método é muito semelhante ao de Kohlberg, no entanto, o modelo de Turiel propõe que a aquisição e aceitação de determinadas normas e regras passem pela compreensão do porquê dessa mesma adoção. O desenvolvimento moral envolve a separação entre o convencional e as normas morais. As convenções sociais são relativas, variando ao longo do tempo, bem como com as diferentes culturas, no entanto, as normas morais são verdades universais.

O processo que está subjacente ao desenvolvimento moral é acelerado, com as vivências que as crianças experienciam e que lhes permitem reconhecer que as normas morais são justas, não sendo contingentes.

O grupo de pares substitui-se à família, conferindo-lhe um sentimento de pertença e ajudando-o a fazer interações exploratórias, a vivenciar novos papéis e a ter novas identificações. Estes vínculos aos iguais, a necessidades de fazer amizades, tornam-nos mais dependentes da pertença e da participação no grupo de pares. O grupo ao aceitá-lo, está a fornecer-lhe a identidade, a valorizá-lo e a protegê-lo da solidão. Esta pertença confere-lhe segurança e dignidade, ajudando-o a construir a sua autoestima e a desenvolver as competências sociais.

À medida que o adolescente se vai desligando das imagens parentais infantis, é que sente as perdas e faz o luto das pessoas de quem sempre esteve dependente. Este processo de individualização facilita a estruturação do ego e a definição da personalidade.

Na realidade, o jovem, cujo objetivo é a busca de ideais com os quais se identifique, é confrontado com uma sociedade contraditória, viciada, violenta e agressiva.

O adolescente desvaloriza e até ignora os conselhos que os adultos lhe fornecem, esquecendo que o seu crescimento e a sua autonomia passam pela experiência das suas vitórias e fracassos.

A escola é, de acordo com Cerezo (2007) e, na perspetiva do desenvolvimento do conhecimento social, a valência que proporciona, depois da família, a primeira interação social. Os professores e o grupo de pares são determinantes para a aprendizagem da reciprocidade que caracteriza as relações sociais.

Segundo a teoria de Kohlberg, o papel do professor é o de facilitador no processo de desenvolvimento do raciocínio moral.

Kohlberg (1981) introduziu mudanças no modelo pedagógico. Deu importância à participação dos alunos na tomada de decisão na escola; incentivou o uso de dilemas reais, resultantes de situações de sala de aula e por eles vivenciadas nas comunidades de pertença e, reconheceu a importância do professor como personalidade e modelo para os seus alunos. Refere ainda a importância da formação eficaz de professores.

Nesta perspetiva, o papel dos professores e dos professores tutores deveria ser o de facilitadores dos processos de desenvolvimento moral e pessoal da criança, para além de todas as outras atribuições inerentes à orientação pedagógica.

Segundo Baptista (1995), cabe ao professor aproveitar a riqueza da pessoa humana na sua diversidade, ajudando o aluno a centralizar a sua atenção em conflitos morais; a elaborar formas alternativas de resolução de conflitos; a fazer uma reflexão crítica e, se possível, facilitar-lhe a aquisição de formas de raciocínio moralmente mais adequadas e de nível superior e, finalmente, ajudá-lo a descobrir o significado daquilo que pretende. É fundamental que o aluno adquira o prazer de aprender.

A influência do professor, como modelo, é inquestionável. O professor é o modelo mais importante depois dos pais, porque apresenta, ou deveria apresentar, algumas características essenciais e peculiares: competência cultural e educativa, o poder de recompensar e de castigar e ser um modelo que está presente ao longo de semanas, meses e até anos. O professor, segundo Marques (2002, p. 55) “é um recurso do aluno, e deve assumir-se como um facilitador no processo de reflexão, de elaboração de juízos e de deliberação”.

O professor deveria ter uma atitude aberta e de comunicação com os seus alunos. Comunicar deriva do latim *communicare*, que significa dividir algo com alguém, pôr em comum, estar em relação.

Nesta partilha, deverá haver a participação ativa dos elementos que estabelecem a relação de comunicação.

É importante partilhar a vida com os alunos de uma forma simples e verdadeira, expressando sentimentos e emoções. A dimensão afetiva, como temos vindo a sublinhar é essencial na escola, devendo o professor interessar-se verdadeiramente pelas necessidades do jovem, enquanto pessoa e aluno.

Os aspetos fulcrais da atitude dos professores são, no entender de Baptista (1995, p. 39) “ouvir os alunos com atenção; estabelecer contacto frequente com eles através do olhar; respeitar a sua dignidade pessoal; sorrir e fazer gestos espontâneos de afeto verdadeiro, no sentido do desenvolvimento da autoestima; incentivar os aspetos positivos, ainda que pequenos, uma vez que evidenciam o esforço praticado no sentido do desenvolvimento da autoconfiança”.

Assim e neste contexto, a principal função do professor tutor não consiste no *educare*, mas antes no *educere*, assumindo o tutor, um papel relevante pois, conforme já mencionámos, ele é responsável pelo acompanhamento e orientação do jovem. Tem de desempenhar e assumir diferentes papéis e “no sentido de responder (...) às complexidades e dilemas a que a escola (...), no tocante aos alunos não tem conseguido dar resposta”, sendo-lhe também pedido que saiba “lidar (...) com a sensibilidade atenta e necessária aos jovens na sociedade atual” (Peixoto & Oliveira 2003, p. 64). Ainda de acordo com os mesmos autores, esta sensibilidade, este espírito de entrega e envolvimento necessária a este docente deve conduzir ao desenvolvimento nos alunos de “competências, princípios e valores implicados no exercício da cidadania” (p. 53).

### **3.6.2. A Importância da Ação do Tutor**

Delors (2003) apresenta quatro dimensões básicas, nos quais a educação se deve apoiar, no sentido de responder às sistemáticas mudanças sociais.

Estes aspetos são basilares para a formação da pessoa e do cidadão com direitos e deveres, bem como para a cultura da paz e da convivência democrática. Assim sendo, refere-se ao aprender a ser, que implica um trabalho individual e grupal, que se estende à comunidade e à sociedade, interagindo com ela, para que o ser humano se realize enquanto indivíduo; o aprender a conhecer, que permite um aprender a aprender, fornecendo meios que possibilitem uma procura constante de informação ao longo da vida; o aprender a fazer que associe a dimensão teórica à prática, facilitando ao aluno o poder vir a integrar o mundo laboral e, finalmente, o aprender a conviver ou a viver com os outros que conduz ao conhecimento do outro, com as suas diferenças e diversidades.

É consensual que um dos grandes desafios para a educação do século XXI é a aprendizagem da convivência que assenta, como Morin (1999/2011) refere, na

aprendizagem da compreensão, na sua ética, na consciência da complexidade humana e na interiorização da tolerância. O combate à conflitualidade e à violência social passa pela aquisição de uma variedade de aptidões sociais que ensina a conviver com os pares, com a família e com os demais.

A convivência apresenta-se como um construto social, na qual se envolvem todos os elementos do grupo social. Delors (2003) aponta dois níveis para aprender a viver juntos, que passam pelo conhecimento progressivo do outro e pela participação em projetos comuns.

Na escola, a convivência é um dado fundamental na construção do clima da instituição, possibilitando o normal desenvolvimento da atividade educativa. É essencial abordar o fenómeno da convivência escolar, na medida em que, através dele, poderemos ter consciência de alguma sintomatologia inerente ao funcionamento da instituição. Estes sintomas prendem-se com a indisciplina, disrupções na sala de aula, alterações da convivência pacífica ou mesmo situações de violência escolar.

Lara (2008a) refere a influência que os jovens, produto de uma sociedade permissiva podem trazer à escola, que deve refletir a ordem e a obrigatoriedade. Esta dualidade de situações conduz ao aparecimento de problemáticas graves de convivência em contexto escolar. Jares (2007) refere que os alunos que apresentam problemas de convivência são muitas vezes oriundos de ambientes familiares desestruturados. Acrescenta ainda, que é muito importante nunca desistir desses alunos, mas não desculpar certos comportamentos, investigar as causas e tentar compreendê-las por forma a poder atuar.

A vivência de um clima escolar agradável, cooperativo e aberto tem uma função reparadora, reforçando a coesão do grupo e respetiva qualidade da interação e fortalecendo as relações positivas entre os alunos (Costa, 2011).

Assim, as relações entre os membros dos grupos fundamentam-se na comunicação que se estabelece, podendo ser verbal ou não verbal. A comunicação é o instrumento que capacita o despontar, o crescimento e a continuidade das relações humanas. Sem ela, não existe funcionamento do grupo, nem se estabelecem laços que permitam a coesão entre os seus membros. Caberá ao tutor, a tarefa de ajudar a resolver os conflitos, melhorar as relações entre os elementos dos grupos. Do sucesso deste trabalho irá depender o bom funcionamento escolar, quer a nível da sala de aula, quer a nível do recinto escolar.

A disciplina e a autoridade são atitudes necessárias à formação dos alunos. Cerrillo (2002) salienta o referente antinómico da educação, quando se fala de disciplina e de exercício da liberdade. Esta antinomia pode ser resolvida quando o educador utiliza a sua autoridade, como um meio para ensinar o jovem a crescer e a viabilizar o processo educativo.

O conhecimento dos alunos, das suas famílias e do contexto são elementos fundamentais para ajudar os alunos, facilitando-lhes o desenvolvimento de uma sã convivência, que se apresenta como medida preventiva da conflitualidade.

O tutor faz da sua atuação um processo que se prolonga no tempo e que desempenha uma função preventiva mas, também pode e deve atuar pontualmente sempre que existam situações de risco.

Ligados ao fenómeno da violência, existem outros elementos que podem dificultar a compreensão necessária à atuação, como sejam os componentes de natureza cognitiva, a ausência da componente afetiva ao longo do percurso de vida, levando ao uso da violência como única forma de defesa do espaço físico e emocional, a componente mimética ou seja, o aumento da violência quando o jovem se associa a valores ou pessoas com quem se identifica e, a componente comportamental, que explica o aparecimento da violência, como resposta a uma dificuldade na resolução de um conflito (Lara, 2008a). Assim sendo, a intervenção educativa apresenta-se como fundamental para conseguir minorar e prevenir estas realidades.

A aprendizagem das competências sociais é muito importante, pois favorece a eficácia social e as relações interpessoais. A aquisição destas competências constitui-se como um elemento preventivo da agressividade e da indisciplina e de outros comportamentos disruptivos na sala de aula, possibilitando um ambiente que proporciona a aprendizagem.

Qualquer intervenção escolar, no âmbito da prevenção, deve ser feita precocemente e com um caráter de continuidade.

Embora Kazdin e Buela Casal (2001, p. 121) salientem que “a literatura existente não permite que se conclua sobre o melhor lugar e momento para intervir, nem sobre as intervenções alternativas” é consensual que uma intervenção precoce na escola e na família podem alcançar alguma significância na redução do risco como meio de prevenção.

O trabalho desenvolvido no âmbito da tutoria configura-se como privilegiado, para desenvolver programas cujo objetivo principal seja a prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes, promovendo igualmente a educação para a cidadania, para a saúde, a educação do caráter e apelando à adoção de estilos de vida saudáveis.

Segundo Sánchez (1990), os alunos devem valorizar a saúde como um bem que se deve conservar e promover. Santos Guerra (2006) introduz o conceito de educação sentimental, a qual inclui a esfera das emoções, das atitudes, do autoconceito, da autoestima, da sexualidade e das relações interpares. Considera que a informação deve ser rigorosa e real. Os objetivos serão a satisfação das necessidades psicológicas, a aceitação de si próprio, o reconhecimento das próprias emoções e das dos outros, a expressão das emoções, aprender a solucionar conflitos, a aprendizagem da cidadania e desenvolvimento de competências sociais.

Berkowitz e Bier (2005) e Marques (2008) falam da implementação de um programa de educação do caráter, que vise transmitir aos alunos, virtudes e hábitos saudáveis e corretos, que possam contribuir para o bem-estar e felicidade da pessoa.

No âmbito da implementação e desenvolvimento deste programa, em contexto escolar, devem cultivar-se as virtudes essenciais de justiça, coragem, prudência, temperança, responsabilidade e respeito pelos outros. Este programa deve envolver todos os professores e valências escolares existentes.

Assim sendo, os temas a apresentar e a debater no âmbito da tutoria e do seu plano de intervenção (PAT) devem incluir a educação do caráter e proporcionar a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes face à violência, à saúde de uma forma individualizada, atendendo às características de cada indivíduo e às suas vivências. Contudo, a informação, embora necessária para que possa veicular a compreensão, não é suficiente. A informação e a educação são elementos do mesmo *continuum* (OMS, 2004). A informação só será captada se previamente as pessoas forem sensibilizadas e refletirem sobre valores, crenças e atitudes.

A aprendizagem deve ser feita com base no diálogo, sendo o aluno sempre um sujeito ativo no processo, de forma a serem desenvolvidas capacidades argumentativas e assertivas, tentando sempre propiciar o reforço da autoestima. Contudo, deve-se apontar para o desenvolvimento de atitudes que fomentem comportamentos que promovam estilos de vida saudáveis.



A forma como são dadas as informações deve ser objeto de reflexão e ponderação por parte de quem as pretende transmitir. A título de exemplo, falamos da prevenção das toxicodependências, que deve ser abordada de forma clara, ponderada, para que não se corra o risco de aumentar a atração e a utilização de drogas.

Daí que os tutores e os professores que abordam esta temática deverão receber formação específica. Sabemos que trabalhar esta área certamente levantará questões complexas e de difícil resolução que só podem ser respondidas por alguém que tenha sido preparado com uma boa base de conhecimentos e compreensão (Nowlis, 1989).

É fundamental que o tutor conheça a realidade dos seus alunos, de forma a introduzir informação que se coadune com as suas necessidades e vivências. Essa informação deve facilitar a tomada de decisões do jovem.

O enfoque das intervenções tutoriais pode ser, à semelhança de alguns programas implementados e já avaliados em diversos países, colocado na convivência, na cidadania, na prevenção de comportamentos antissociais e na educação para a saúde, promovendo, como Baro e Casselman (1988) referem “uma abordagem positiva da saúde em geral” (p. 55).

As questões relativas aos valores, capacidade de tomada de decisão, o reforço da autoestima, a criação de alternativas diferentes de ordem intelectual, cultural entre outras, podem ser trabalhadas nestes encontros entre tutor e tutorando, assegurando aos jovens um melhor desenvolvimento e preparando-os para uma participação cívica e ativa, nas suas comunidades de pertença.

No trabalho empírico que desenvolvemos e que apresentamos na parte II da dissertação, pretendemos perceber se o exercício da tutoria, que se tem vindo a desenvolver nas escolas integradas no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) contribui para a prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes.

## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPITULO 4**

### **METODOLOGIA**

#### **4.1. Plano de Investigação**

Para a concretização do presente estudo, colocámos como questão de partida, o contributo que o exercício da tutoria pode dar para a prevenção de comportamentos desviantes em contexto escolar.

Assim sendo e de acordo com o anteriormente exposto, os objetivos que nos pareceram ser relevantes para a compreensão desta problemática focalizam a análise da perceção dos professores face à tutoria, a identificação de estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores tutores, a avaliação da perceção dos professores sobre os níveis de agressividade, instabilidade e apelatividade dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico que constituem a nossa amostra e, a avaliação dos resultados escolares e respetivas alterações comportamentais em alunos que beneficiaram da aplicação de tutorias ao longo do ano letivo.

Neste sentido, foi nossa intenção recolher um conjunto de dados, que no entender de Bogdan e Blikem (1994, p. 149) consiste “nos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” e que nos levaram a uma construção progressiva das explicações referentes às questões colocadas, que serviram de base à nossa investigação. Ainda no entender destes autores, os dados são provas e pistas e permitem-nos fazer a ligação ao mundo empírico.

Neste sentido, definido que foi o problema, debruçámo-nos sobre o plano da investigação propriamente dito que, no entender de Almeida e Freire (2003, p. 102) pretende “criar as condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema”.

Ao expormos o tema e os objetivos da pesquisa, que é definido por Gil (1999, p. 43) como “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, cumpre-nos, então, pensar na forma de recolher a informação pretendida.

Assim, para a realização desta investigação, centramo-nos num paradigma que no entender de Bogdan e Biklen (1994, p. 52), “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”. Vilelas (2009), referindo-se ainda à concetualização de paradigma, define-o como um conjunto de “crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa” (p. 99).

Neste sentido, os paradigmas de investigação que utilizámos no presente estudo, são definidos como qualitativo e quantitativo, sendo que a investigação qualitativa se associa à recolha de dados qualitativos e a quantitativa, a dados quantitativos.

#### **4.1.1. Complementaridade entre Métodos Qualitativos e Quantitativos**

No desenvolvimento de uma investigação, cabe ao investigador fazer determinadas opções que são de natureza epistemológica e metodológica, sejam a forma de seleção dos sujeitos, as técnicas de recolha de dados e os diferentes procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos mesmos. Foi nesta sequência que, relativamente à abordagem metodológica a adotar, optámos por utilizar conjuntamente o método qualitativo e o quantitativo. Reichardt e Cook (1986, cit. por Carmo & Ferreira, 1998) referem que existem algumas vantagens na combinação destes dois métodos, sempre que a investigação apresentar propósitos variados. Esta opção pode possibilitar um melhor entendimento dos fenómenos em estudo.

Relativamente ao método qualitativo, este “postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo” (Reichardt & Cook 1986, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). Existe um predomínio do individual e subjetivo e tem um cariz de natureza interpretativa. Ao apontar para uma abordagem fenomenológica, os investigadores centram-se numa compreensão das interações humanas, tentando “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

De uma maneira geral, uma pesquisa que tenha como objetivo “conhecer uma realidade social, refere-se às categorias dos dados, isto é, aos factos que podem referir-se ao domínio pessoal, ao meio e ao comportamento, às opiniões, ou às atitudes que se obtêm através da observação, das entrevistas e dos questionários” (Javeau, 1970, pp. 1-2).

As caraterísticas da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-49) dizem que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal”; “a investigação qualitativa é descritiva”; a investigação interessa-se mais pelo “processo do que simplesmente pelos resultados ou

produtos”; “os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva” e finalmente, o “significado é de importância vital” nesta abordagem.

Igualmente, outros autores, e designadamente Tuckman (1994, p. 14) refere, que a “investigação qualitativa procura compreender e interpretar e tenta descobrir o sentido oculto dos comportamentos”. Assim, a investigação qualitativa proporciona ao investigador uma possibilidade de reflexão sobre a realidade social observada, bem como a descrição de problemáticas que, uma vez analisadas e interpretadas, podem trazer benefícios à compreensão dos fenómenos educacionais.

Em suma, a metodologia qualitativa é no entender de Bodgan e Blikem (1994).

Uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalidade de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Relativamente à investigação quantitativa, Carrilho (2000) refere que esta permite fazer uma “sumarização mais precisa de comparações e generalizações (...). Os métodos qualitativos, não sendo tão objetivos, sistemáticos e rigorosos quanto os métodos quantitativos, são compensados pela profundidade na compreensão dos assuntos e processos de investigação” (p. 304).

A investigação de tipo quantitativo segue um paradigma clássico, positivista, visto que expressa uma realidade externa que pode ser observada de uma forma objetiva, estabelecendo uma relação causa-efeito e possibilitando alcançar resultados replicáveis e generalizáveis (Vilelas, 2009).

Carrilho (2000) refere que os métodos qualitativos são utilizados para observar os comportamentos do mundo real, com o objetivo de entender as experiências de outros e de lhes atribuir sentido, sendo que os métodos quantitativos se empregam no sentido de conhecer a incidência de um fenómeno e para “explorar ou testar noções acerca de fatores específicos que geralmente influenciam o fenómeno” (p. 305). Ainda de acordo com esta autora, os estudos qualitativos são usados por forma a dar continuidade a estudos de natureza quantitativa, pretendendo assim, conferir-lhes uma maior compreensão e objetividade.

Relativamente à classificação desta investigação, apontamos, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) dois vetores a ter em conta, o propósito e o método. No que concerne o primeiro, entendemos que a nossa investigação se enquadra numa investigação aplicada, na medida em que “é conduzida com o propósito de (...) testar a teoria e avaliar a sua utilidade na resolução de problemas sociais” (p. 209).

No que se prende com o método, o segundo vetor apontado, é uma investigação descritiva, visto que, ainda de acordo com estes autores, os dados são recolhidos “mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas (...) a informação recolhida pode dizer respeito (...) a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos” (p. 213).

As pesquisas descritivas descrevem as características de determinado fenómeno, sendo que no presente estudo, pretendemos, como já foi atrás referido, perceber as perceções que os professores têm do comportamento dos alunos e dos seus resultados, bem como das tutorias e da importância da sua aplicação, objetivando a prevenção de trajetórias desviantes, em contexto de escolas TEIP. Para isso, foi caracterizado cada um dos contextos onde elas se implementam e as diferentes formas como a sua aplicabilidade é realizada.

Apresentamos cada um dos estudos desenvolvidos.

## **4.2. Estudo Qualitativo**

### **4.2.1. Objetivos**

Com este estudo, pretendemos avaliar a perceção dos diretores de turma e dos tutores sobre o exercício das tutorias, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, em sete escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, inseridas no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Analisámos a perceção dos professores face à tutoria e identificámos estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores tutores.

#### 4.2.2. Amostra

Numa investigação empírica raramente se faz uma avaliação de todos os casos ou do total dos indivíduos que fazem parte da população a investigar, visto que isso traria custos elevadíssimos, tanto materiais como temporais. Assim, iremos trabalhar com uma amostra ou seja “com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo” (Gil, 1999, p. 99).

Não poderemos deixar de apresentar alguns conceitos fundamentais para a compreensão de universo, população e sujeito.

No que concerne ao universo, este “diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica”; a população é definida como “o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno”; finalmente falamos do sujeito como sendo “cada um dos elementos que compõem a amostra” (Almeida & Freire, 2003, p. 103).

Quando seleccionámos escolas inseridas no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de Lisboa e Vale do Tejo, pretendemos que a amostra fosse de qualidade, sendo que, no parecer de Pardal e Correia (1995, p. 35) “a construção de uma amostra de qualidade passa (...) por uma definição (...) precisa do universo” o qual deve ser bem caracterizado, completo, preciso, credível. Ainda de acordo com os mesmos autores, a amostra deve ser representativa e válida, visto que “representa um universo e permite uma extrapolação das conclusões tiradas sob a informação por ela própria prestada”. Ghiglione e Matalon (2001, p. 29) referem ainda que “é necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é, que seja representativa” da população que escolhemos.

No ano em que desenvolvemos o nosso estudo, frequentavam as escolas TEIP da região de Lisboa e Vale do Tejo cerca de 56 201 alunos que era 41,5% do total de alunos que se encontravam em idade escolar<sup>78</sup>.

Relativamente às sete escolas em estudo, Almada Negreiros, Apelação, Escola E.B. 2.3 Bartolomeu Dias, Fernando Pessoa, Pedro de Santarém, Visconde de Juromenha e Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica, os alunos que

---

<sup>78</sup> Dados acedidos de <http://www.dgidc.min-ed.pt>. em 12 de janeiro de 2011.



frequentavam o 3º ciclo eram aproximadamente 1932, sendo que participaram nesta investigação 429 alunos<sup>79</sup>, 21 diretores de turma e sete professores tutores.

Na amostra relativa ao pessoal docente, que integra o estudo qualitativo, predomina o sexo feminino (n = 23; 82,1%) face ao masculino (n = 5; 17,9%), tendo a totalidade dos participantes entre 28 e 62 anos (Média = 41,93; Desvio Padrão = 8,45) (cf. Quadro 4.1).

Quadro 4.1. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Professores Distribuídos por Sexo

<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	5	17,9
Feminino	23	82,1
Total	28	100,0

Os professores são provenientes de sete escolas distintas, onde o maior número de docentes é proveniente da escola do Monte de Caparica e o menor número da escola Almada Negreiros (cf. Quadro 4.2).

Quadro 4.2. Caraterísticas Demográficas da Amostra Relativa aos Professores

Escola Monte de Caparica	Escola Almada Negreiros	Escola Fernando Pessoa	Escola Pedro de Santarém	Escola da Apelação	Escola Visconde de Jerumenha	Escola Sacavém	Total docente
5	3	4	4	4	4	4	28

Em relação ao papel que desempenham na escola, sete respondentes são Professores/Diretores de Turma do 7º ano (n = 7; 25%), 8º (n = 7; 25%) ou 9º ano do Ensino Básico (n = 7; 25%), ainda que seis (21,4%) sejam tutores e um (3,6%) coordenador-tutor (cf. Quadro 4.3).

---

<sup>79</sup> Foram distribuídos 436 questionários, tendo havido um retorno de 429.

Quadro 4.3. Características Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Papel Desempenhado pelos Professores

<b>Papel desempenhado</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
7º	7	25
8º	7	25
9º	7	25
Coordenador de tutores	1	3,6
Tutor	6	21,4
Total	28	100,0

Considerando as habilitações, vinte e cinco professores são licenciados (89,3%), existindo apenas três sujeitos (10,7%) com formação pós-graduada (cf. Quadro 4.4).

Quadro 4.4. Características Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores Professores Distribuídos por Habilitações Literárias

<b>Habilitação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Licenciatura	25	89,3
Pós-Graduação	3	10,7
Total	28	100,0

Os professores são oriundos dos mais diversos grupos disciplinares. O grupo com maior incidência (5) pertence à área disciplinar de História (17,9%), seguida de quatro professores do grupo de Ciências (14,3%) e quatro do grupo de Inglês (14,3%).

Considerando o perfil contratual, vinte e um docentes pertencem aos quadros da escola onde lecionam (75%), havendo seis contratados (21,4%) e apenas um (3,6%) pertence ao quadro de zona pedagógica (cf. Quadro 4.5).

Quadro 4.5. Características Demográficas da Amostra Relativa aos Professores Diretores de Turma e Tutores - Professores Distribuídos por Situação Profissional

<b>Situação Profissional</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Contratado	6	21,4
Quadro de Zona Pedagógica	1	3,6
Quadro de Escola	21	75
Total	28	100,0

O tempo de serviço dos docentes inquiridos varia entre um ano e os dezanove anos ( $M = 9$ ;  $DP = 5,57$ ), enquanto o tempo de serviço desenvolvido na escola atual varia entre um ano e catorze anos ( $M = 8,04$ ;  $DP = 4,00$ ).

Relativamente ao exposto, constatámos que as escolas em estudo ainda recorrem a docentes sem vínculo contratual e com pouco tempo de serviço para desempenhar cargos que entendemos ser cruciais na organização escolar. Embora haja uma uniformidade em termos de habilitação académica, o que é bastante importante, denota-se que a situação profissional é díspar considerando que tanto as funções de diretor de turma como as de tutor requerem experiência profissional, continuidade e formação específica.

#### **4.2.3. Contexto de Estudo. A Região de Lisboa e Vale do Tejo**

A caracterização do contexto de estudo diz respeito aos dois estudos efetuados, visto que embora as investigações se apresentem como distintas são complementares, tendo sido efetuadas nas mesmas escolas. Entendemos que seria enriquecedor fazer uma caracterização da região abrangida pela designação Lisboa e Vale do Tejo, uma vez que as escolas em estudo se encontram localizadas nesta zona. Esta região, segundo os dados consultados<sup>80</sup>, é a mais heterogénea de Portugal. Esta diversidade prende-se com questões de natureza cultural, patrimonial, económica e empresarial. É formada por áreas urbanas, suburbanas e rurais, sendo que as duas últimas se caracterizam por infra-estruturas e equipamentos sociais básicos deficitários. Esta situação propicia o desenvolvimento de novas formas de exclusão e marginalidade, colocando problemas complexos relativos à coesão social, económica e territorial.

Esta região evidencia-se igualmente pela existência de forte multiculturalidade, que embora traga uma enorme riqueza cultural, também traz algumas debilidades que se configuram no desemprego, no aparecimento de zonas de origem clandestina, em bairros degradados, no insucesso escolar, na marginalização e consequentemente na marginalidade.

A taxa de desemprego<sup>81</sup> do 1º trimestre de 2010 foi de 10,5%. A taxa de criminalidade que relaciona o número de crimes e a população residente é de 46,7%, sendo superior à da taxa nacional que ronda os 37,7%.

---

<sup>80</sup> Dados acedidos de [www.ccdr-lvt.pt/content/index.php](http://www.ccdr-lvt.pt/content/index.php) em 12 de abril de 2010.

<sup>81</sup> Dados acedidos de [www.gep.mtss.gov.pt](http://www.gep.mtss.gov.pt) em 2 de janeiro de 2011 constantes no Boletim de junho de 2010 do Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (GEP).

Relativamente à educação, apresenta um número mais elevado de diplomados em áreas científicas e tecnológicas (20,3%) do que o resto do país.

Como já atrás referimos, as escolas estudadas estão inseridas em várias zonas pertencentes à região de Lisboa e Vale do Tejo.

A caracterização mais aprofundada das escolas onde recolhemos a nossa amostra, só foi possível quando nos foi permitido ter acesso aos diferentes documentos, nomeadamente o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e ao projeto de candidatura ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o que nem sempre aconteceu. Ressalta, no entanto, que estas escolas ao integrarem um projeto ministerial têm na sua génese, características comuns relativamente às problemáticas detetadas. Estão localizadas em zonas urbanas ou rurais carenciadas, apresentam heterogeneidade social e cultural, problemas de integração social e escolar, desemprego e criminalidade.

Todas as escolas em estudo apresentaram um projeto de candidatura ao programa TEIP, o que lhes deu a possibilidade de virem a usufruir de certos apoios que a grande maioria das escolas portuguesas não possui.

O Programa TEIP<sup>82</sup> teve três fases de implementação. Na primeira fase, abrangeu cerca de 35 agrupamentos de escolas, na segunda fase, beneficiou 24 e na terceira, cerca de 46, perfazendo um total de 105. As escolas que integram o nosso estudo beneficiaram deste programa na segunda fase referida.

Entre outros aspetos relevantes, aludimos à possibilidade destas escolas poderem fazer o recrutamento e escolha dos docentes que venham a integrar os seus quadros. Assim, referimos que, no ano letivo 2009/2010, foram colocados em plurianualidade<sup>83</sup>, através desta modalidade concursal cerca de 1 337 docentes<sup>84</sup>, tendo as restantes vagas sido preenchidas posteriormente. Constatámos, durante algumas das entrevistas efetuadas e no período de permanência nas escolas estudadas que existe um grupo significativo de professores jovens que estão a iniciar a sua função docente.

---

<sup>82</sup> Dados acedidos de <http://www.dgidec.min-ed.pt> em 12 de março de 2011.

<sup>83</sup> Estipulado no artigo 8º do Decreto-Lei nº 29/2006 na redacção dada pelo Decreto-Lei nº 51/2009.

<sup>84</sup> Acedido de <http://www.min-edu.pt/np3/3773.html> em 7 de dezembro de 2009.

#### 4.2.3.1. Caracterização das Escolas em Estudo

Passamos a apresentar alguns aspetos mais específicos de cada uma das escolas<sup>85</sup> que fazem parte do nosso estudo.

Apresentamos um mapa da região de Lisboa e Vale do Tejo, por forma a ter uma noção da localização das escolas. Identificamos as sete escolas, sinalizando na imagem a sua localidade de implementação (cf. Mapa).

Mapa da Região de Lisboa e Vale do Tejo



Nota: As zonas assinaladas a preto representam as 7 escolas em estudo.

##### 4.2.3.1.1. Escola Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica

Uma das escolas escolhidas para a concretização do nosso estudo situa-se no Monte de Caparica, na margem sul do Tejo, tendo sido edificada em 1980, para dar resposta às necessidades da população local no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Tem capacidade para albergar uma população de cerca de 1 230 alunos, contudo

---

<sup>85</sup> Não codificámos os nomes das escolas que seguidamente elencamos, no entanto, aquando da apresentação dos resultados decorrentes da análise dos diferentes instrumentos utilizados, recorreremos à codificação dos sujeitos e das respetivas escolas, no sentido de manter o anonimato, conforme o acordado nas várias reuniões havidas com os diretores das escolas e com o compromisso assumido com o Ministério da Educação. Assim sendo, passamos a fazer a caracterização das escolas, de acordo com os documentos que nos foram facultados pelos órgãos de gestão.

atualmente tem cerca de 630 alunos no ensino diurno e 620 em Cursos de Novas Oportunidades.

Estes alunos distribuem-se por 39 turmas que integram o 3º ciclo do Ensino Básico, Cursos de Educação e Formação nas áreas da Eletricidade, Comércio e Informática, Ensino Secundário com cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais, para além dos adultos que se encontram em processo de Validação e Certificação de Competências e dos Cursos de Educação Extra-Escolar. A escola distribui-se por três pavilhões com salas de aulas, laboratórios para as ciências experimentais, gabinetes para os vários departamentos, anfiteatro, salas TIC, salas de EV e Educação Tecnológica, laboratório de informática, gabinete de Psicologia e Orientação, salas de formação e atendimento ao público do RCVV, Biblioteca e Centro de Recursos, laboratório multidisciplinar e laboratórios de eletricidade.

Existe ainda um pavilhão gimnodesportivo, devidamente apetrechado, um pavilhão polivalente onde se encontram as valências de carácter administrativo, sejam a Secretaria, Direção Executiva, Associação de Estudantes, Refeitório, Rádio Escolar, entre outros.

Todos estes edifícios encontram-se espalhados pela superfície da escola sem ligação entre eles, resultando que o espaço envolvente é formado por pátios e campos de jogos, espaços verdes, estufa, canil e portaria.

Os alunos do 3º ciclo residem na área da implementação da escola, contudo os alunos de Secundário são provenientes das zonas circundantes. Relativamente à escolarização dos Encarregados de Educação, cerca de 70% possui a escolaridade mínima obrigatória e o nível socioeconómico é considerado baixo, havendo uma predominância de profissões ligadas à Construção Civil, Indústria Transformadora, Comércio e Serviços.

O apoio prestado pelo Serviço de Apoio Social Escolar (SASE) abrange cerca de 44% de alunos do Ensino Básico e 21% do Ensino Secundário.

A escassez de contactos efetuados pelos encarregados de educação com a escola revela que têm poucas expectativas relativamente ao percurso escolar dos alunos<sup>86</sup>.

A escola é frequentada por alunos estrangeiros (20%), oriundos de Angola, Cabo Verde e Brasil, situação que conduz ao aumento da diversidade cultural e étnica,

---

<sup>86</sup> Dados retirados do Projeto Educativo de Escola e do Projeto de candidatura ao programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária.



sentindo a escola algumas dificuldades na definição e gestão do currículo. Da análise dos fatores que têm vindo a contribuir para o absentismo escolar (6% no E.B. e 5,6% no E.S.) ressalta a inadequação do sistema de equivalências, provocando muitas dificuldades na promoção da inserção pedagógica destes alunos.

Relativamente ao sucesso escolar, 44% dos alunos do Ensino Regular não registam nenhuma retenção, embora nos Cursos de Educação e Formação/Profissionais a percentagem seja mais elevada (60%) no que se prende com o número de retenções.

O pessoal docente da escola é, na sua grande maioria, do quadro de nomeação definitiva (79%) ou do quadro de zona pedagógica (7%). Esta característica permite que a continuidade pedagógica seja uma realidade, conferindo uma estabilidade e uma continuidade no acompanhamento dos alunos. Assim, a distribuição do serviço letivo privilegia a continuidade pedagógica e confere, sempre que possível, o mesmo nível a dois professores do mesmo grupo disciplinar, para que seja possível fazer uma articulação e desenvolver trabalho em equipa.

O número de funcionários existente e que asseguram o funcionamento dos serviços da escola é adequado, embora questões que se prendem com a assiduidade de alguns, se tornem problemáticas na manutenção do pleno funcionamento de todas as valências escolares. A sobrecarga de trabalho pedida a alguns funcionários inviabiliza muitas vezes a plena atividade das valências escolares.

A escola integra o segundo Programa de Territorialização de Políticas Educativas de intervenção prioritária - TEIP 2.

Após a identificação do problema que se centra no insucesso, abandono escolar, absentismo, violência, indisciplina, heterogeneidade linguística e cultural, imagem negativa da escola e comportamentos de risco, foram propostas como estratégias a desenvolver, programas de Tutorias, Apoios Pedagógicos, Cursos de Português para Estrangeiros, Cursos de Formação, Plano Nacional de Leitura, Plano da Matemática, Gabinete de Apoio ao Aluno e Família e Observatório de Ocorrências Disciplinares.

De entre todas estas estratégias, salientamos a implementação do Programa de Tutorias. O processo iniciou-se com uma reunião com todos Diretores de Turma e os membros da Direção Executiva e Pedagógica da Escola.

Foi feito um levantamento dos professores interessados em integrarem este projeto como tutores, bem como dos alunos que iriam beneficiar dele, tendo também sido elaborado um Regimento do Programa de Tutorias. A cada professor tutor são

marcadas horas da componente não letiva que são comuns com as dos alunos tutorados. No final de cada período é elaborado um relatório pelos tutores que é entregue aos diretores de turma. Há um Conselho de Tutores, coordenado por um Coordenador que faz a articulação entre todos os tutores e todos os outros órgãos da escola.

O Projeto Educativo, tendo sido elaborado no âmbito deste programa, tem como objetivo a construção de uma “escola de qualidade para todos”. Pretende desenvolver uma cultura participada, dinâmica e que se apresente inclusiva, respeitando “os valores essenciais da condição humana” e cumprindo a missão atribuída à escola, isto é, proporcionar a cada indivíduo igualdade de oportunidades, desenvolver competências necessárias à participação ativa e responsável na comunidade, respeitar e valorizar a solidariedade, a democracia, a tolerância, a cooperação, a responsabilidade, o respeito mútuo, a liberdade, a honestidade, o rigor, a autonomia, a equidade e a justiça.

#### **4.2.3.1.2. Escola E.B. 2.3. da Apelação**

Esta escola situa-se na zona norte de Lisboa, num bairro relativamente recente, mas muito carenciado. Nele, foi feito o realojamento de inúmeras famílias que viviam em barracas espalhadas por bairros de Lisboa.

A escola possui instalações cuidadas e adequadas à população escolar. As salas são grandes e arejadas.

No espaço escolar exterior existem zonas de recreio e campos de jogos. Na entrada principal da escola podem ver-se alguns canteiros cuidados pelos alunos. A entrada principal está fechada, estando uma funcionária ali presente, o que confere ao local, uma certa segurança.

Existem diferentes valências como uma biblioteca, centro de recursos, ginásio, bar e cantina. A sala dos professores é acolhedora e espaçosa, estando dividida em espaços equipados com computadores onde os professores podem trabalhar.

Esta escola tem cerca de 700 alunos, sendo que 21% pertencem à escola básica do 2º e 3º ciclo, 5% frequentam os CEF (Curso de Educação e Formação) e 16% cursos de formação de adultos. Há aulas noturnas onde são ministrados cursos de alfabetização. Os alunos são oriundos dos PALOP, do Brasil, do Leste da Europa, sendo uma grande percentagem de etnia cigana. Coexiste uma grande diversidade étnica e cultural.

A equipa docente é jovem, sendo maioritariamente do sexo feminino.



Uma grande percentagem de docentes está em regime de contratação.

É uma escola muito dinâmica, existindo um grupo de jovens animadores que desenvolvem diferentes atividades que visam a integração social, a mediação e gestão de conflitos. Estes animadores são os tutores dos jovens que apresentam maiores problemáticas quer a nível comportamental, quer a nível de dificuldades de aprendizagem. Trabalham em equipa com as outras valências, sejam a psicóloga escolar, a assistente social, o Gabinete de Intervenção Comunitária, entre outros.

O dinamismo escolar também advém dos múltiplos projetos e das parcerias feitas no sentido de poder dar resposta às questões com que a escola se depara diariamente.

Referimos a título de exemplo, a rádio escolar, os clubes e uma orquestra constituída por jovens e com o apoio da Orquestra Metropolitana.

#### **4.2.3.1.3. Escola E.B. 2.3. Almada Negreiros**

Tendo sido facultado, como fonte de recolha de dados, o projecto TEIP II, 2007/2009 do Agrupamento de Escolas, onde se insere a escola E.B. 2.3, passamos a apresentar algumas das suas características.

Esta escola encontra-se situada na cidade de Lisboa, num bairro problemático, onde têm vindo a ser realojadas pessoas que viviam em barracas e outras oriundas de diversos países de expressão portuguesa. Aliada à multiculturalidade, existem outros focos problemáticos originados pelo desemprego e pela exclusão social.

O espaço escolar está bem conservado, tendo boas instalações com materiais como computadores e aparelhagem radiofónica que estão ao serviço dos alunos e professores tanto no centro de recursos como na sala de professores. A escola tem boas instalações, distribuindo-se por pavilhões com primeiro andar, onde se encontram salas de aula arejadas e grandes.

A escola tem cerca de 65 professores, 18 funcionários, 7 administrativos, 2 técnicos do SPO.

O total de turmas é de cerca de 21, sendo 14, do 2º ciclo e 7, do 3º ciclo.

Os alunos são cerca de 423, sendo que 75% estão abrangidos pelo SASE, no 2º ciclo e 68% de alunos beneficiam igualmente deste subsídio, no 3º ciclo, repartindo-se

entre os escalões A e B, mas havendo um maior número de jovens abrangidos pelo primeiro.

As taxas de insucesso escolar rondam os 23% no 5º ano, aumentando para os 50% no 9º ano. Relativamente ao abandono escolar, este cifra-se nos 6%.

Para responder a esta situação, o agrupamento e consequentemente a escola conta com o apoio de Serviços de Psicologia e Orientação; Serviços de Apoio à Ação Educativa; Serviços em Regime de Voluntariado e Parceria; Gabinete de Apoio à Criança e Família que promove as relações entre a escola e a família bem como as interações na comunidade, a despistagem de situações de risco, apoia as famílias e alunos e do Centro de Saúde. Recorre ainda a outros recursos externos, nomeadamente o IAC, Escola Segura da Polícia de Segurança Pública, Centro de Emprego, Junta de Freguesia, Clube Desportivo e uma Fundação de Solidariedade e Apoio.

Todas as sextas feiras, no período do almoço, o animador cultural organiza festas temáticas para os alunos do 1º ciclo com a ajuda de alunos mais velhos, que participam na montagem e elaboração de materiais. Diariamente trabalha com os alunos durante os intervalos e igualmente noutros períodos da manhã ou da tarde, sempre que eles o desejarem.

#### **4.2.3.1.4. Escola E.B. 2.3. Visconde de Juromenha**

A escola básica de 2º e 3º ciclo situada no Concelho de Sintra é constituída por pavilhões de madeira que se encontram ligados por corredores com telheiros, havendo cerca de 36 salas de aulas. Existe igualmente um Ginásio, um Centro de Recursos que inclui uma mediateca, biblioteca e auditório, um bar, o refeitório salas de apoio e um Gabinete de Apoio ao Aluno.

Os pavilhões estão enquadrados por quatro pátios, um campo de jogos para recreio, um campo de Voleibol, um de Andebol e Futebol, havendo ainda dois mini-campos de Basquetebol.

Abrange duas zonas, uma com caraterísticas urbanas e outra com caraterísticas rurais. O número de alunos do 2º ciclo é cerca de 429 e do 3º ciclo é de 591.

Relativamente a alunos que beneficiam da Acção Social Escolar, têm cerca de 420 de escalão A e 74 de escalão B.

Os alunos são portugueses e também oriundos dos PALOP, Europa de Leste e da América do Sul, abrangendo assim diferentes etnias e culturas.

É de salientar que em função das acessibilidades terem vindo a melhorar relativamente a esta zona, proporcionou a casais jovens, com um nível socioeconómico médio-baixo, instalar-se com maior facilidade. As famílias trabalham fora da área residencial, impossibilitando um acompanhamento parental mais sistemático. Outros problemas como o desemprego também se apresentam como motivadores e potenciadores de outras questões sociais.

No que concerne o pessoal docente, trabalham nesta escola cerca de 150 professores, sendo que no momento atual, mais de 40% são jovens que foram contratados no concurso de colocação de professores para escolas TEIP. O facto de ter havido um número grande de professores que pediram a aposentação, refletiu-se nesta situação.

Relativamente ao pessoal não docente, existem cerca de 49 funcionários.

Para além dos recursos físicos já enumerados, a escola dispõe de psicólogas escolares e de uma assistente social que apoiam todos os alunos que delas necessitem.

Colabora com o Centro de Saúde, Junta de Freguesia e Polícia de Segurança Pública.

Tem outras parcerias com o Programa Escolhas, Oficina Lúdico Pedagógica das Ciências e Tecnologias. Fez um protocolo com o Ministério da Justiça, sendo responsável pelo ensino recorrente, num estabelecimento prisional e com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no sentido dos alunos dos cursos poderem vir a fazer os seus estágios pedagógicos e formação nesta escola.

É de salientar que dinamiza formação para todos os seus trabalhadores (docentes e não docentes) sempre que a situação o requer. Constatámos que estava a decorrer um curso de prevenção das toxicodependências, Pais a Pais, ministrado pela Associação de Pais Intervenientes em Prevenção (APPIP), destinado a encarregados de educação onde estavam igualmente alguns funcionários da escola.

#### **4.2.3.1.5. Escola E.B. 2.3. Bartolomeu Dias**

Esta escola encontra-se sediada na zona norte da cidade de Lisboa, em Sacavém. Implementada num bairro que abrange duas zonas, uma com uma população mais envelhecida, habitando casas mais velhas e outra, onde se podem ver novos complexos habitacionais.

De qualquer forma, esta escola alberga jovens de outros bairros periféricos que estão sinalizados pela sua conflitualidade, pois acolhem populações mais multiculturais oriundas de bairros de barracas.

A escola compõe-se por pavilhões com primeiro andar, com diferentes salas de aula, grandes e arejadas, bar, cantina, biblioteca e centro de recursos com computadores e ginásio.

Os espaços exteriores estão bem tratados, com canteiros floridos e árvores frondosas que concedem ao espaço um aspeto muito agradável.

A população discente é cerca de 576 alunos distribuídos pelo 2º e 3º ciclo do ensino básico.

A população escolar é muito diversificada, visto que existem alunos de múltiplas proveniências, incluindo países de expressão portuguesa, seja Guiné, Cabo Verde, Angola, Brasil, Moçambique, bem como alunos oriundos da China e países de Leste.

Cerca de 50% dos alunos são carenciados, usufruindo por isso do subsídio dado pela Ação Social Escolar, no entanto existem outros alunos que embora vivam com muitas dificuldades não beneficiam destes auxílios económicos, visto que, fruto da desorganização familiar em que se encontram, os encarregados de educação não entregam a documentação necessária por forma a virem a beneficiar desta ajuda governamental.

A grande maioria do pessoal docente pertence aos quadros da escola, na faixa etária dos 30 aos 50 anos. Estes professores encontram-se há menos de 10 anos a trabalhar nesta escola, sendo cerca de 84% do sexo feminino.

Relativamente ao pessoal não docente, tem idades compreendidas entre 30 e 50 anos, estão em regime de contrato, há menos de 10 anos. Há cerca de 94% de assistentes operacionais do sexo feminino.

A escola integra vários projetos como o Plano Nacional da Matemática, o Plano Nacional de Leitura, projeto dos Computadores Portáteis, Escola em Cena, o projeto de Educação Ambiental.

A escola tem uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que é bastante ativa e participativa. Existe uma Mediadora Psicossocial, uma Assistente Social e uma Psicóloga.

A escola fez igualmente algumas parcerias com diversas instituições comunitárias, incluindo a Câmara Municipal de Loures e o Centro de Saúde. Estas parcerias englobam o apoio familiar, o financiamento de projetos, ações de formação e apoios desenvolvidos por técnicos especializados a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

#### **4.2.3.1.6. Escola E.B. 2.3. Fernando Pessoa**

Esta escola está inserida na zona oriental da cidade de Lisboa. O ambiente do bairro onde se implementa é de cariz essencialmente urbano, com prédios de construção recente. A população residente é de cerca de 47000 habitantes, havendo uma heterogeneidade de estratos sociais. Coexistem famílias de diferentes níveis socioeconómicos e culturais.

As instalações escolares estão dispersas por sete pavilhões.

Em quatro destes pavilhões funcionam aulas, sendo que no central, estão instaladas diferentes valências de apoio, nomeadamente o gabinete da direção, a secretaria, a biblioteca e o centro de recursos, os serviços de psicologia e orientação, o refeitório, a sala de informática e dos diretores de turma, a papelaria e reprografia.

Num dos outros pavilhões, está instalada a sala de alunos, onde existe um bar e a sala de professores.

Referimos ainda a existência de um pavilhão gimnodesportivo com balneários, possuindo ainda dois campos de jogos e um anfiteatro.

A população escolar desta escola é constituída por 310 alunos do 2º ciclo e cerca de 317 do 3º. Este último número, referente a alunos do 3º ciclo, inclui alunos de duas turmas de PIEF (76) e duas outras, de alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) com 27 alunos. Existe ainda uma Unidade Ocupacional com cerca de 25 alunos.

As famílias destes alunos (50%) têm o 9º ano de escolaridade ou mais. Cerca de 44% dos alunos possuem computador e 25% têm ligação à internet.

Existem alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), bem como alguns alunos do Leste Europeu.

O quadro de docentes é quase todo constituído por professores do quadro de nomeação definitiva, no entanto tem vindo a ser gradualmente alterado devido ao aumento de pedidos de reforma.

Os funcionários são experientes e dão bastante apoio aos alunos.

Nesta escola, existem várias valências que objetivam desenvolver a inclusão escolar. Neste sentido, referimos a equipa que integra o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), constituída por uma psicóloga, nove professoras de Educação Especial, uma técnica de serviço social. Este gabinete em colaboração com dois estagiários implementa o Programa de Orientação Vocacional.

A oferta educativa é bastante diversificada, na medida em que estão a funcionar Clubes de Piano, Teatro e Percussão, bem como atividades físico-desportivas como sejam, futsal, ténis, voleibol, xadrez e desporto adaptado entre outras.

A biblioteca tem um conjunto de atividades de afirmação e de valorização da dimensão cultural. Existe também uma Associação de Estudantes.

O agrupamento tem feito parcerias com outras instituições por forma a dar resposta a questões sociais e culturais que pretende ver resolvidas. Assim sendo, apontamos as parcerias feitas com a CERCI, Câmara Municipal de Lisboa, Universidade de Lisboa (Educação Física, Educação Musical e Psicologia), Santa Casa da Misericórdia, Instituto de Inserção Social, Instituto de Emprego e Formação Profissional e com o Projeto de Promoção de Desenvolvimento de Competências Cognitivas.

#### **4.2.3.1.7. Escola E.B. 2.3. Pedro de Santarém**

Esta escola Básica do 2º e 3º ciclo insere-se num bairro na zona ocidental da cidade de Lisboa, com um meio socioeconómico e cultural assimétrico.

O edifício tem 18 salas de aula, duas salas de informática, biblioteca, centro de recursos, ludoteca, Gabinete de Apoio ao Aluno, Serviço de Psicologia e Orientação, sala de convívio de alunos, sala de professores, sala de diretores de turma, secretaria,

papelaria, refeitório, posto de primeiros socorros. Existem ainda nos espaços exteriores, um campo de Voleibol e Andebol, dois de Basquetebol, uma pista de Atletismo com quatro corredores e uma caixa de areia para saltos.

Neste momento, esta escola encontra-se em remodelação.

A escola tem 396 alunos de 2º ciclo e 428 do 3º. Cerca de 13 alunos frequentam o PIEF e 34, o CEF.

Beneficiam de apoio social escolar, 207 alunos do 2º ciclo e 186 do 3º.

Os níveis de sucesso educativo, abrangendo ambos os ciclos, rondam os 67%.

Existe uma diversidade cultural e étnica de alunos, havendo a nível do agrupamento cerca de 225 de alunos oriundos de países como Cabo Verde, Guiné, Angola, Ucrânia, Cuba, Rússia, Roménia, China e cerca de 55 de etnia cigana.

Algumas famílias têm um baixo nível de literacia e alfabetização.

Há um desinvestimento no processo de aprendizagem dos alunos que potencia o insucesso escolar, a falta de assiduidade e o risco de exclusão e abandono escolar.

No que concerne o pessoal docente e relativamente à escola básica 2.3 existem cerca de 51 docentes de 2º ciclo e 75 de 3º. Uma grande percentagem tem idade inferior a 55 anos, sendo o tempo de serviço inferior a 10 anos. Há cerca de 110 docentes que têm uma licenciatura e 8 com o mestrado. Existem cerca de 50 professores que são contratados e do Quadro de Zona Pedagógica.

Esta escola tem uma grande tradição pelas importantes experiências pedagógicas que tem sido palco desde 1972.

Funcionam vários clubes como o de Línguas, de Atividades Físicas, Ambiente e de Ensino Articulado e um Clube de Ciência articulado com a Associação Juvenil de Ciência.

A Biblioteca, integrada num centro de recursos, desenvolve várias atividades de promoção da leitura.

Existe ainda uma sala de informática e a sala de estudo. O serviço de psicologia e orientação dá apoio a todo o agrupamento.

#### **4.2.4. Instrumentos**

##### **4.2.4.1. Inquéritos**

O inquérito utiliza-se como Carmo e Ferreira (1998, p. 123) referem “para designar processos de recolha sistematizada no terreno de dados suscetíveis de poder ser comparados”.

Com a presente investigação e no sentido de operacionalizar a recolha dos dados, utilizámos esta forma metodológica, visto que no entender de Ghiglione e Matalon (2001) o inquérito constitui-se como “uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objetivo de generalizar” (p. 7). Estes autores referem ainda a importância do inquérito para a obtenção de informações concernentes a uma multiplicidade de comportamentos atribuídos a um mesmo indivíduo. Assim sendo, utilizamos na nossa investigação o inquérito através da entrevista.

##### **4.2.4.1.1. Entrevistas**

No que concerne os instrumentos a adotar, optámos pela utilização da entrevista, porque, de acordo com Gil (1999, p. 117), esta define-se “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Na elaboração das perguntas constantes da entrevista, o investigador deve tomar em linha de conta os objetivos, as hipóteses e as questões da sua investigação<sup>87</sup>.

Em presença de uma tipologia diversificada de entrevistas, considerámos que a entrevista semidirectiva se apresentou como a mais adequada ao estudo em causa visto que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, pois neste caso o entrevistador possui uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais pretende receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192).

---

<sup>87</sup> (Tuckman, 2000).



Este tipo de entrevista também é denominado de semidirigida, sendo a mais utilizada em investigação social e a que mais se adapta para aprofundar um determinado assunto ou domínio (Ghiglione & Matalon, 2001).

Neste tipo de entrevista, o investigador deve esforçar-se por dirigir a entrevista para os objetivos, dando ao entrevistado as condições para que ele possa ser autêntico na expressão das perceções, interpretações e experiências dos acontecimentos ou situações (Quivy & Campenhoudt, 2005). Tem ainda alguma flexibilidade, podendo igualmente alterar a ordem das perguntas, reformulá-las, explicitando-as para atender às necessidades do entrevistado e aprofundá-las no sentido de poder adquirir maior número de informações significativas. Este posicionamento de abertura favorece a exploração dos saberes, das crenças e das representações.<sup>88</sup>

Brott e Myers (2002) chamam ainda a atenção, para uma questão que consideram muito importante. Falam da possibilidade de poder haver algum enviesamento no processo de pesquisa quando o investigador coincide com o entrevistador, visto que este pode selecionar e prestar atenção no decurso da entrevista, unicamente a informações que tem em mente.

Relativamente à realização das entrevistas constantes no presente estudo, esta obedeceu a uma preparação prévia e foram tomados em linha de conta os procedimentos fundamentais atrás referidos para o bom desenrolar das mesmas.

O guião da entrevista<sup>89</sup> foi elaborado a partir dos objetivos da investigação e da revisão da literatura, tendo sido estruturada, em primeiro lugar, a legitimação e motivação da mesma.

Elaborámos uma grelha (apêndice) de questões a explorar, relativas às conceções da tutoria e ao seu exercício. As entrevistas foram efetuadas com os diretores de turma e professores tutores de alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Básico das sete escolas inseridas no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) sediadas na região de Lisboa e Vale do Tejo.

Assim sendo, numa primeira fase, optámos por fazer duas entrevistas de verificação numa escola. As respondentes foram duas diretoras de turma, de turmas do 3º ciclo do Ensino Básico. Este pré-teste permitiu-nos perceber se os respondentes

---

<sup>88</sup> (Laville & Dionne, 1999).

<sup>89</sup> Apêndice.

compreendiam as questões, se o nível de dificuldade era o que se pretendia e deu-nos a possibilidade de preparar a análise de dados, verificando se o guião por nós feito, avaliava o que pretendíamos. Lakatos e Marconi (1995), Guerra (2006) e Rosa e Arnoldi (2008), referem a importância da planificação da entrevista, de acordo com os objetivos propostos, no sentido de uma previsão de categorização dos resultados; a seleção dos entrevistados, sendo essencial ter um conhecimento prévio dos mesmos para avaliar o seu grau de familiaridade com o assunto; adaptação da linguagem aos sujeitos a entrevistar; marcação da hora e do local da realização da entrevista, o que deve ser feito com antecedência; garantir o anonimato e o segredo das declarações e finalmente, organizar um formulário com as questões. A realização das entrevistas passa pela construção de categorias sem hipóteses prévias.

#### **4.2.5. Procedimentos**

No sentido de desenvolvermos o presente estudo que constitui a nossa investigação, seguimos alguns procedimentos, os quais passamos a elencar.

De acordo com os normativos legais, houve a necessidade de fazer o registo nos serviços ministeriais<sup>90</sup>, da entrevista e da escala com que trabalhamos, bem como de dar conhecimento à Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) dos objetivos e dos procedimentos que iríamos desenvolver ao longo do nosso estudo.

Contatámos escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e escolas Secundárias com 3º ciclo, como já referimos anteriormente, inseridas no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da região de Lisboa e Vale do Tejo. A seleção desta tipologia de escolas decorreu do conhecimento de que a maioria tem vindo a implementar as tutorias como uma valência importante de acompanhamento, apoio e orientação nas dinâmicas escolares.

Nas dezoito escolas TEIP situadas na região de Lisboa e Vale do Tejo referidas no despacho nº 8065/2009 de 20 de março, não foi possível concretizar a investigação em todas elas, na medida em que houve uma extrema dificuldade em obter o consentimento das mesmas.

---

<sup>90</sup> Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar em [www.mime.gepe.min-edu.pt](http://www.mime.gepe.min-edu.pt), autorizada pela DGCIC em 3 de dezembro de 2009. Inquérito registado com o nº 0063200002.

Assim sendo, foram contatadas as Escolas abrangidas pelo referido programa (TEIP): Almada Negreiros; Cardoso Lopes; Piscinas dos Olivais; José Cardoso Pires; Prof. Agostinho da Silva; Visconde de Juromenha; Miradouro de Alfanzina; E.B. 2.3. Monte de Caparica; Vale da Amoreira; Vialonga; Apelação; Pedro de Santarém; Manuel Damaia; Sacavém; Secundária do Monte de Caparica; Fernando Pessoa; Domingos Jardo e Trafaria.

Obtivemos o consentimento e colaboração de sete escolas situadas, 3 na cidade de Lisboa e 4 na periferia, das quais 3 na margem norte e 1 na margem sul, a saber: Escola E.B. 2.3 Almada Negreiros, Escola E.B. 2.3 Apelação, Escola E.B. 2.3 Bartolomeu Dias em Sacavém, Escola E.B. 2.3 Fernando Pessoa, Escola E.B. 2.3. Pedro de Santarém, Escola E.B. 2.3 Visconde de Juromenha e Escola Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica.

As restantes escolas não se disponibilizaram a que efetuássemos a investigação, justificando-o com a sobrecarga do trabalho dos diretores de turma, no início e final das atividades letivas ou mesmo a inexistência da implementação da figura do tutor. No entender destas escolas, os períodos letivos de início das atividades e de conclusão das mesmas são complicados em termos de disponibilidade docente para ser efetuado outro tipo de tarefas. De entre as escolas onde não foi possível obter colaboração, quatro alegaram não estar disponíveis, não tendo dado qualquer justificação plausível.

Para a concretização da recolha da amostra e após a conclusão dos procedimentos atrás relatados, reunimos com os órgãos de gestão das referidas escolas, no sentido de clarificar, tanto o objetivo da investigação, como todos os procedimentos a adotar ao longo do ano letivo.

Foram contatados vários decisores intermédios propostos pelo órgão de gestão, como a psicóloga escolar, o coordenador dos diretores de turma e o coordenador dos tutores, quando existia, no sentido de perceber quais as turmas dos 7º, 8º e 9º anos e respetivos diretores de turma e tutores que podiam aportar mais-valias ao nosso trabalho, não só em termos de experiência, como em disponibilidade. Tanto quanto possível, as turmas escolhidas incluíram alguns alunos que, de alguma forma, já tinham indiciado algumas dificuldades e que poderiam vir a beneficiar ao longo do ano letivo, de apoio específico, nomeadamente de tutoria.

Os entrevistados escolhidos foram-nos apresentados, tendo sido possível fazer uma exposição prévia do nosso estudo.

O calendário das diferentes entrevistas foi acordado com os professores tomando em linha de conta as disponibilidades de cada um.

Durante a realização das entrevistas procurámos estabelecer com os entrevistados uma relação empática, afetiva para que a confiança pudesse ser estabelecida entre as partes, originando a motivação e o empenho do entrevistado na resposta sincera às questões colocadas, (Bodgan & Blikem, 1994; Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 2005). Tivemos sempre a preocupação de deixar falar os entrevistados livremente, de forma a poderem expressar as opiniões. As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os entrevistados trabalham e nos espaços disponibilizados. Sempre acautelámos para que os locais da realização das mesmas fossem adequados. Para tal, efetuámos as entrevistas em locais onde foi possível estarmos a sós com o entrevistado, num ambiente calmo e sossegado.

Foi igualmente solicitada autorização para a gravação das mesmas. Sempre que considerámos útil, repetimos as perguntas para que o entrevistado ficasse devidamente esclarecido. Só passámos à questão seguinte quando os assuntos abordados pelo entrevistado estivessem esgotados.

As entrevistas foram gravadas para se tornar mais fácil a transcrição posterior<sup>91</sup>.

Fizemos a sua transcrição, diligenciando para que o registo escrito fosse totalmente fiel ao que foi dito, não esquecendo as pausas, as repetições, as redundâncias e até as indecisões. Foi unicamente omitido, o diálogo havido previamente, para legitimar e motivar a entrevista.

Posteriormente a esta transcrição, fizemos pequenas alterações que se pautaram pela eliminação de algumas repetições ou palavras que não interferiam na linha condutora do pensamento dos entrevistados, traduzindo assim, uma maior perceptibilidade ao texto.

Foi feita a análise de conteúdo aos dados recolhidos, no sentido de dar cumprimento ao tratamento da informação.

Segundo uma definição clássica de análise de conteúdo, Berelson, (1952, cit. por Vala 1986, p. 103), refere que é uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Bardin (1977/1991) define análise de conteúdo como:

---

<sup>91</sup> A transcrição das entrevistas segue em anexo.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Ao levarmos a cabo esta análise, pautámo-nos por um trabalho de rigor, tendo, no entanto, a convicção de que as categorias apuradas nunca são suscetíveis de ter um valor universal.

Para cada categoria elaboraram-se diferentes subcategorias. O título concetual atribuído a cada categoria foi definido após a análise dos dados obtidos.

De acordo com Bardin (1977/1991, pp. 119-120), as qualidades de que as categorias se devem revestir são as seguintes: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade/fidelidade e a produtividade. Estas cinco qualidades devem estar presentes na construção das categorias.

Relativamente à exclusão mútua, Bardin refere que cada elemento não pode fazer parte de mais do que uma categoria. A homogeneidade pressupõe a preocupação da existência de um único princípio de classificação. A pertinência implica que as categorias sejam escolhidas, de acordo com os objetivos do estudo empírico. A objetividade/fidelidade subentende que o mesmo critério seja sempre seguido por forma a eliminar a subjetividade. A produtividade refere que se deve ter em conta na estruturação das categorias, o objetivo de alcançar resultados profícuos e relevantes para o estudo.

Ainda segundo esta autora, a análise de conteúdo reveste-se de duas funções que coabitam de forma complementar: a heurística que objetiva a melhoria da pesquisa exploratória, visto que pode propiciar o aparecimento de novas hipóteses e a função de administração de prova, que pode auxiliar na confirmação das hipóteses apresentadas.

A análise de conteúdo foi feita, tendo por base três etapas que abrangeram uma pré análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos dados recolhidos<sup>92</sup>.

Relativamente às etapas seguidas na análise de conteúdo e tendo sempre por base repetidas leituras reflexivas das entrevistas gravadas, elaborámos a organização do material, enunciámos alguns pressupostos flexíveis, baseados nos procedimentos

---

<sup>92</sup> Bardin (1977/1991), Minayo (1994), Mayring (2000).

exploratórios efetuados e elaborámos alguns indicadores. Seguidamente isolaram-se diferentes unidades de registo, tendo sido agrupadas pela significação do seu conteúdo, através do critério de caracterização semântica<sup>93</sup>.

Em cada uma destas categorias, foram por sua vez identificadas diversas subcategorias que se encontram inseridas e agrupadas no quadro que elaborámos e que seguidamente se apresenta (cf. Quadro 4.6).

Na organização da codificação, deram-se duas escolhas: o recorte, a escolha da unidade de registo, sendo ela, a palavra ou ideia; a enumeração, ou seja, a escolha da regra de contagem, neste caso, a regra de enumeração é a frequência (a importância de uma unidade de registo aumenta com o aumento da frequência).

Relativamente à categorização, o critério de categorização utilizado foi o semântico e foi empregue o procedimento de classificação por milha (classificação analógica e progressiva dos elementos).

Finalmente, submetemos os dados a operações estatísticas, tendo realizado inferências e interpretações que, de acordo com o enquadramento teórico efetuado, nos permitiram tirar algumas conclusões.

---

<sup>93</sup> Bardin (1977/1991) fala em caracterização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguido de um reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios definidos previamente. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob o título genérico. O agrupamento é feito de acordo com os caracteres comuns destes elementos ou unidades de registo.

Quadro 4.6. Categorias da Análise do Conteúdo

Categorias										
A- Conção de tutoria	B-Utilidade da tutoria	C-Perfil dos tutores	D-Metodologias /estratégias	E- Importância do papel	F- Reconhecimento do trabalho	G-Condições de trabalho	H-Formação	I-Avaliação	J-Articulação escola (tutor)/família	L-Contributos da tutoria para a prevenção de comportamentos desviantes
Subcategorias										
Acompanhamento individualizado e/ou grupal, pessoal, social e do percurso escolar	Organização, ajuda e apoio ao estudo	Competências pessoais	Diálogos críticos/reflexões	Diretores de turma	Direção da escola	Horário	Inexistência de formação	Relatórios (qualitativa trimestral e anual)	Via diretor de turma	Caraterísticas do tutor
Apoio, ajuda, orientação	Integração pessoal/escolar/social e cultural	Competências interpessoais	Treino de competências	Alunos	Diretores de turma	Gabinete apoio comportamental	Formação inicial	Resultados dos alunos/	Via diretor de turma/tutor/família/ aluno	Caraterísticas do trabalho
Monitorização	Prevenção do abandono escolar	Competências profissionais	Monitorização, acompanhamento	Outros professores (conselho de turma)	Alunos	Autonomia, flexibilidade	Reuniões	quantitativa anual	Via tutor	desenvolvido
Prevenção	Orientação	Mediação	diário e organização do estudo	Desconhece	Outros professores	Formação/ intervenção	formativas trianuais	Balanço estatístico da assiduidade	Via alunos	Colaboração com a família
Responsabilização do tutor face ao aluno	Prevenção/ajuda/ acompanhamento de alunos	Ser diretor de turma	Estabelecimento de acordo	Não reconhece	Desconhece	Falta de espaço	Formação abrangente	Informações informais	Via equipas multidisciplinares, escolares de apoio/SPO	Caraterísticas do aluno
	Monitorização	Ser do género masculino	Estabelecimento de acordo		divulgação	Falta de tutores voluntários	diversificada, especializada	Desconhece	Dificuldades com a família	Impotência da escola
	Articulação escola/família	Ter conhecimento dos alunos e da comunidade educativa	Dinâmicas individuais e grupais			Falta de verbas	Importância dada à formação			Reconhece
	Alteração de atitudes					Colegialidade no apoio ao tutor	Inerente à função de educador			
	Diminuição da indisciplina						Decorrer da experiência			
	Ajuda na diversidade						Interna (normativos)			
	Recuperação dos alunos	Ter formação adequada	Adaptado a cada situação				Desconhece			
			Visionamento de filmes							
			Diagnóstico/ avaliação dos alunos							
			Desconhece							

### **4.3. Estudo Quantitativo**

#### **4.3.1. Objetivos**

No presente estudo quantitativo, os objetivos que nos pareceram ser relevantes para a compreensão desta problemática, focalizam a avaliação da perceção dos professores sobre os níveis de agressividade, instabilidade e apelatividade dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico que constituem a nossa amostra e a avaliação dos resultados escolares e respetivas alterações comportamentais, em alunos que beneficiaram da aplicação de tutorias ao longo do ano letivo.

O estudo quantitativo avaliou a perceção dos professores sobre os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, em sete escolas TEIP, situadas na região de Lisboa e Vale do Tejo, bem como avaliou os resultados escolares e as alterações comportamentais em alunos que beneficiaram de tutorias ao longo do ano letivo.

#### **4.3.2. Contexto de Estudo**

Relativamente ao contexto de estudo escolhido para concretizar a investigação de natureza quantitativa é o mesmo referido anteriormente, sendo, no entanto, a amostra diferente comparativamente ao estudo qualitativo.

#### **4.3.3. Amostra**

No ano, 2009/2011, em que desenvolvemos o nosso estudo, frequentavam as escolas TEIP da região de Lisboa e Vale do Tejo cerca de 56 201 alunos que eram cerca de 41,5% do total de alunos que se encontravam em idade escolar <sup>94</sup>, como já foi referido anteriormente.

---

<sup>94</sup> Dados acedidos de <http://www.dgidec.min-ed.pt>, em 12 de março de 2011.



Relativamente às sete escolas em estudo, os alunos que frequentavam o 3º ciclo eram de aproximadamente 1 932, sendo que participaram neste estudo 429 alunos<sup>95</sup>, das escolas E.B. 2.3. Almada Negreiros, E.B. 2.3. Apelação, E.B. 2.3. Bartolomeu Dias, E.B. 2.3. Fernando Pessoa, E.B. 2.3. Pedro de Santarém, E.B. 2.3.Visconde de Juromenha e Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica.

Esta amostra de conveniência é constituída por 429 jovens, com idades entre 11 e 19 anos, com uma média de idades de 14,17 anos (DP = 1,57), inscritos do 7º ao 9º ano de escolaridade. Na amostra dos alunos predomina o sexo feminino (n = 229: 53,4%) face ao sexo masculino (n = 200; 46,6%) (cfr. Quadro 4.7).

Quadro 4.7. Caraterísticas Demográficas da Amostra Referente aos Alunos (n = 429)

	n	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	200	46,6
Feminino	229	53,4
<b>Escola</b>		
Almada Negreiros	58	13,5
Fernando Pessoa	72	16,7
Monte de Caparica	69	16,0
Visconde de Juromenha	71	16,5
Apelação	62	14,4
Sacavém	35	8,1
Pedro de Santarém	63	14,7
	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Idade	14,17	1,57
Escolaridade	7,96	0,89

Destes 429 (100%) alunos, 49 alunos (11,2%) beneficiaram de tutoria ao longo do ano, sendo 22 alunos (44,9%) do 7º ano, 14 alunos (28,6%) do 8º ano e 13 alunos (26,5%) do 9º ano, encontrando-se distribuídos pelas sete escolas em estudo (cf. Quadro 4.8).

---

<sup>95</sup> Foram distribuídos 436 questionários, tendo havido um retorno de 429.

Quadro 4.8. Características Demográficas da Amostra Referente aos Alunos com Tutoria (n = 49)

	n	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	25	51,0
Feminino	24	49,0
<b>Escola</b>		
Almada Negreiros	6	12,2
Fernando Pessoa	6	12,2
Monte de Caparica	15	30,6
Visconde de Juromenha	7	14,3
Apelação	5	10,2
Sacavém	4	8,2
Pedro de Santarém	6	12,2
	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Idade	14,17	1,57
Escolaridade	7,96	,89

#### 4.3.4. Instrumentos

##### 4.3.4.1. Escala de Agressividade – “Child Behavior Checklist de Craig Edelbrock e Thomas Achenback”

Tuckman (2000) define escala de medida como “um conjunto de regras para quantificar ou atribuir classificações numéricas a uma determinada variável” (p. 262). Vilelas (2009) define escala<sup>96</sup> como um “contínuo de valores ordenados correlativamente que admite um ponto inicial e um ponto final” (p. 300).

Assim sendo, nesta investigação será utilizada a Escala de Agressividade extraída da *Child Behavior Checklist de Craig Edelbrock e Thomas Achenback* (1984), validada<sup>97</sup> e adaptada à população portuguesa por Carrilho, Rebelo e Fenha em 1999.

<sup>96</sup> As escalas de avaliação são dispositivos utilizados pelos observadores no sentido de sumariar juízos de valor, atribuídos à atividade observada ou comportamento. Aquele autor ainda aponta as influências que as percepções podem sofrer, referindo-se ao *efeito de Halo* que alude à tendência que o observador tem em avaliar positivamente, em todas as escalas, as pessoas de quem gosta, dando muitas vezes uma percepção positiva dos observados. A variante da escala de avaliação é uma listagem de verificação, *checklist*.

Esta tipologia é constituída por um conjunto de afirmações, cabendo ao observador a escolha de aquela que se apresenta como a descrição mais correta relativa a cada um dos comportamentos observado. A diferença entre a *checklist* e a escala de avaliação é que o observador na primeira, descreve a presença ou ausência do comportamento, não indicando o grau dos comportamentos em questão, como é feito nas escalas de avaliação.

<sup>97</sup> Significa que um instrumento de medida construído noutro país passou por uma adaptação cultural para ser usado em Portugal. (Vilelas, 2009). Deverá ser feita uma avaliação rigorosa da sua tradução e

Esta Escala de Agressividade foi utilizada para avaliar a perceção dos professores relativamente aos níveis de agressividade, instabilidade e apelatividade dos adolescentes, o seu funcionamento adaptativo e a sua *performance* escolar.

A agressividade é um dos comportamentos que se manifestam em contexto escolar, sendo esta escala, um indicador objetivo deste mesmo comportamento.

A escala<sup>98</sup>, preenchida pelos professores sobre cada aluno que participa no estudo, avalia a perceção que os professores têm da apelatividade, instabilidade e agressividade dos adolescentes, ou seja, a perceção que os professores têm sobre os comportamentos dos seus alunos, da sua *performance* escolar e do seu funcionamento adaptativo, na medida em que a avaliação do comportamento feita por professores pode constituir-se como preditor de eventuais trajetórias desviantes (Carrilho, 2000).

Esta escala é constituída por duas partes. Apresenta, na primeira parte, questões que fazem referência ao desempenho escolar do aluno, bem como ao grau de conhecimento que o professor tem do aluno (informação demográfica); a segunda parte é constituída por 38 itens relativos ao funcionamento comportamental adaptativo, avaliando os comportamentos mediante uma escala Likert de três pontos: a pontuação indica a frequência do comportamento (0 – frequência nula; 1 – baixa frequência, 2 – elevada frequência).

Esta *checklist* tem como objetivo servir de meio de diagnóstico em clínica, na investigação e na área escolar. Todas as baterias que a integram, podem utilizar-se separadamente ou em conjunto, constituindo esse conjunto, um instrumento fundamental para a construção de um perfil detalhado sobre o comportamento da criança. Nesse sentido, e tendo por base os objetivos que enunciámos, utilizámos a escala de Agressividade, como fundamental para perceber a perceção dos professores relativamente aos itens que passamos a enumerar.

A escala agrupa-se em torno de três fatores. O primeiro fator compõe-se de 12 itens que medem o Comportamento Apelativo, o segundo fator com 7 itens mede o Comportamento Agressivo e finalmente o último, com 8 itens, mede a Instabilidade.

---

adaptação cultural. Adaptar um instrumento significa que se deve medir um fenómeno semelhante numa outra cultura e elaborar um instrumento equivalente e adaptado para essa cultura (Queijo, 2002 cit. por Vilelas, 2009).

<sup>98</sup> Anexo.

Assim sendo e de acordo com Carrilho (2000) a apelatividade refere-se aos alunos que demonstram ter comportamento apelativo, apresentando níveis elevados no fator que se compõe pelos itens: fala demasiado, fala quando não é a sua vez, dá nas vistas, mostra-se irrequieto, discute imenso, incomoda os outros, grita muito, mostra-se desobediente, troça dos outros, mostra-se gabarola, parece não se sentir culpado depois de se portar mal e é barulhento.

Relativamente à instabilidade, a mesma autora menciona que os alunos que têm comportamento instável apresentam níveis elevados no fator que é composto pelos seguintes itens: amua, sente-se perseguido, desanima facilmente, mostra-se desconfiado, tem alterações rápidas de humor, mostra-se ciumento, tem dificuldades em relacionar-se, não é bem aceite pelos outros.

Finalmente a agressividade refere os alunos que apresentam níveis elevados no fator que abrange os seguintes itens: destrói as coisas, ataca fisicamente as pessoas, é cruel e intimida, é provocador, ameaça, rouba, destrói as suas próprias coisas.

#### **4.3.5. Procedimentos**

Conforme já mencionado anteriormente, os vinte e oito docentes que integram as sete escolas que integram o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da região de Lisboa e Vale do Tejo, onde desenvolvemos a nossa investigação, foram informados e esclarecidos em reunião agendada, sobre os procedimentos que seriam adotados nesta fase do estudo. Neste sentido, chamámos a atenção para as questões que poderiam levantar algumas dúvidas podendo vir a enviar a informação requerida. Assim, esclarecemos que os itens que integram a segunda parte da escala remetem para comportamentos havidos em contexto de sala de aula. Foi ainda por nós referido que a Escala de Agressividade seria aplicada em dois tempos distintos, início e final do ano letivo, por forma a perceber se os alunos na sua totalidade e os alunos tutorados em particular, tinham apresentado alguma alteração de comportamentos, a nível dos três fatores para os quais a escala nos remete.

A aplicação desta escala permite entender a perceção que os professores têm sobre o comportamento, desempenho escolar e o funcionamento adaptativo dos alunos. Neste sentido, Carrilho (2000) refere-se à perceção do professor relativamente ao aluno,

dizendo que é a capacidade afetiva que o professor tem de captar aquilo que é manifesto pelo aluno.

Sabemos que a escola é, por excelência, um espaço de aprendizagens, de interações, de socialização, dando o grupo de pares, um contributo fundamental para que estas se processem. Os espaços vão desde a sala de aula, ao recreio, passando por todos os outros espaços existentes no edifício escolar onde os jovens se movimentam. Os laços de pertença que se criam durante o período de permanência no recinto escolar são essenciais para desenvolver uma atitude positiva face à escola e à função que esta desempenha na sociedade.

Ainda no entender de Carrilho (2000), a participação em atividades escolares correlaciona-se negativamente com as práticas delinquentes. De acordo com Hawkins e Lishner (1987) a prossecução dos objetivos educacionais, o tempo passado na elaboração dos deveres escolares e a importância dada ao currículo académico relacionam-se de forma negativa com os comportamentos delinquentes. Estes autores sublinham ainda que, os problemas disciplinares são mais visíveis em alunos com dificuldade de adaptação escolar e com fraco envolvimento nas tarefas propostas.

O desajustamento à realidade escolar e o baixo rendimento académico integram o quadro do jovem que segue caminhos de cariz desviante. Hirschi (1969, cit. por Carrilho, 2000) refere que estes jovens são percecionados pelos professores como indisciplinados, agitadores, perturbadores e absentistas.

No capítulo 5 apresentamos os dados relativos aos dois estudos, focalizando a nossa atenção no contributo que o exercício da tutoria em contexto escolar pode aportar à prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes.

## **CAPITULO 5**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 5.1. Estudo Qualitativo

### 5.1.1. Introdução

Procedemos à análise interpretativa do discurso dos diretores de turma e tutores das escolas em estudo, tendo por base as categorias e subcategorias definidas.

Apresentamos os dados referentes à análise de conteúdo, recorrendo a três perspetivas de leitura dos dados, uma globalizante, abarcando todas as escolas em estudo, outra individualizada, apresentando cada escola de *per si* e finalmente uma comparação entre as perceções dos tutores entrevistados das escolas em estudo.

Nas conversas informais havidas com os diretores e decisores intermédios de algumas escolas foi-nos explicado, ainda que de uma forma breve, as dinâmicas utilizadas na implementação das tutorias. Partimos para o terreno com a convicção que poderia haver a possibilidade da existência de disparidade e diversidade de representações e de práticas relativas ao desenvolvimento das tutorias, apesar de todas as escolas que integram o nosso estudo se inscreverem no Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Na realidade, no conjunto das escolas estudadas, verificámos que uma tem as tutorias organizadas de uma forma estruturada, havendo um coordenador e outra tem um gabinete de apoio aos tutores. De acordo com os decisores destas escolas, esta conjuntura organizativa decorre da experiência no terreno e da constante reflexão e reformulação de estratégias de intervenção. Todas as outras escolas estão a iniciar ou reiniciar, neste momento, todo o processo de uma forma mais conforme com os normativos legais em vigor.

Assim sendo, a primeira apresentação de dados insere-se numa perspetiva global, referindo-se às representações e às perceções de todos os diretores de turma e tutores de todas as escolas em estudo. A segunda perspetiva é de carácter individual, remetendo para a apresentação dos dados de cada uma das sete escolas e finalmente comparamos as perceções de todos os tutores entrevistados.

No decorrer do nosso trabalho de investigação, tanto na recolha dos dados como posteriormente na leitura dos mesmos, fomos verificando que as diferenças que julgámos significativas atendendo às diferentes situações de implementação da tutoria e às especificidades demonstradas, não se apresentaram como relevantes para o estudo.

Neste sentido, não apresentámos a análise dos dados referentes a cada uma das escolas no corpo do texto, mas optámos por inseri-la em apêndice (Apêndice).

De acordo com a legislação que enquadra a autorização do desenvolvimento de investigações em meio escolar, respeitámos o anonimato conforme o acordado e fizemos a codificação das escolas e dos sujeitos entrevistados, atribuindo-lhes as letras M, N, O, P, Q, R e S, e a numeração de um a vinte e oito respetivamente.

Assim sendo e no sentido de se tornarem mais claras as codificações e respetivas correspondências entre sujeitos<sup>99</sup> e escolas, apresentamos um quadro explicativo relativo aos códigos atribuídos (cf. Quadro 5.1).

Quadro 5.1. Códigos Atribuídos às Escolas e Sujeitos<sup>100</sup>

Escola	M	N	O	P	Q	R	S
Diretor de turma	2,3,5	6,7,8	10,11,12	14,15,16	17,18,20	21,23,24	25,27,28
Tutor	1,4	----	9	13	19	22	26

### 5.1.2. Apresentação dos Dados Referentes a Todas as Escolas em Estudo

Este conjunto de escolas situadas em diferentes zonas da região de Lisboa e Vale do Tejo, integrando programas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) tem recorrido, ainda que de forma pontual em algumas e de uma forma mais organizadas noutras, ao apoio das tutorias para dar resposta a situações de cariz mais complexo e problemático.

#### 5.1.2.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Relativamente à análise de conteúdo feita, foram encontradas onze grandes categorias<sup>101</sup>: **A – Conceção de tutoria** que inclui as subcategorias que permitem

---

<sup>99</sup> Na Escola N, não foi possível entrevistar o tutor.

<sup>100</sup> Diretores de turma e tutores entrevistados pertencentes às escolas em estudo.

<sup>101</sup> Vide Quadro, 4.5.



percecionar o conceito de tutoria que os professores diretores de turma e tutores demonstram; **B – Utilidade da tutoria** que compreende as subcategorias que referem a utilidade desta valência; **C – Perfil do tutor** que compreende as subcategorias que definem o perfil do tutor para o exercício da tutoria; **D – Metodologias e estratégias utilizadas no exercício da tutoria** que abrange as subcategorias que permitem saber se o diretor de turma e o tutor conhecem as metodologias e estratégias adequadas à ação tutorial; **E – Importância do papel do tutor** que compreende as subcategorias que permitem perceber se o tutor é importante em contexto escolar e quem são os facilitadores e oponentes a este processo; **F – Reconhecimento do trabalho do tutor**, que compreende as subcategorias que mostram o reconhecimento ou não, dado ao trabalho do tutor; **G – Condições de trabalho** compreende as subcategorias que permitem perceber quais os suportes que a escola coloca à disposição dos tutores para o real exercício da ação tutorial; **H – Formação dos tutores** que compreende as subcategorias que nos permitem perceber qual a necessidade sentida de ser feita formação e também a oferta disponível; **I – Avaliação da tutoria** que compreende as subcategorias que nos permitem perceber como é que a avaliação desta valência é feita, se ela na realidade existe e se tem utilidade; **J – Articulação entre a escola/tutor e a família** que compreende as subcategorias que nos conduzem ao entendimento da existência ou não, desta articulação, bem como ao modo como ela se efetua; **L – Contributos da tutoria para a prevenção de comportamentos desviantes** que compreende as subcategorias que nos permitem perceber se as tutorias são entendidas como preventivas de comportamentos e trajetórias desviantes.

Passamos agora a caracterizar as subcategorias inseridas nas categorias:

### **Categoria A – Conceção de tutoria**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

### **A.1. Acompanhamento individualizado e/ou grupal, pessoal, social e do percurso escolar**

A tutoria é sentida como um acompanhamento individualizado ou grupal com caráter de continuidade e incidindo nas vertentes pessoal, social e visando igualmente o percurso escolar:

O sujeito 19 disse: “A tutoria para mim é um acompanhamento essencialmente (...) e depois vou acompanhando mesmo que eles passem para o 3º ciclo (...), os diretores de turma pedem-me para continuar”; O sujeito 10 refere que a tutoria “Significa o acompanhamento de um aluno ou grupo de alunos (...) não só na vertente do estudo (...) de problemas familiares, sociais, uma ação mais personalizada e individualizada junto dos alunos” e finalmente, o sujeito 15 fala em “Acompanhar os alunos a nível escolar (...) do seu relacionamento na escola com os colegas, com os professores e com os adultos e com os funcionários”.

### **A.2. Apoio e ajuda**

A tutoria é vista como um apoio, uma ajuda aos alunos, tal como o sujeito 13 expressa: “Ajudá-los, apoiá-los”. No entanto, o sujeito 21 acrescenta: “Dar uma ajuda mais individualizada a determinados alunos que demonstram ter um comportamento (...) mais fora do comum e que não sabem estar dentro da sala de aula”.

O sujeito 22 diz que é um “Apoio individualizado mais virado para a orientação”. A tutoria permite ainda “Ajudar os alunos (...) a terem uma atitude mais positiva perante a escola e perante si próprios” (sujeito 28).

### **A.3. Orientação**

A tutoria também é percebida como uma orientação, transmissão de experiências. Assim sendo, o sujeito 14 refere que a tutoria: “Serve para orientar os alunos, os mais complicados, os mais difíceis (...). Não é propriamente uma transmissão de conhecimentos, mas sim de experiências”.

A tutoria, enquanto orientação, também é mencionada pelos sujeitos 12 e 16: “Eles sentirem que têm alguém na escola, que além dos professores e do próprio diretor de turma (...) em quem podem confiar, que os pode orientar”; “Tutoria para mim é uma orientação, é uma ajuda (...) ajudamos os alunos a conhecerem-se um bocadinho

melhor, a perceberem (...) ou a justificarem as atitudes que têm, a organizarem-se no fundo (...) é uma orientação”.

#### **A.4. Monitorização**

A tutoria é entendida como um espaço de verificação e controlo dos acordos feitos entre tutor e o aluno tutorado. O sujeito 4 refere: “A tutoria é um espaço de monitorização do aluno”.

#### **A.5. Prevenção**

Podemos inferir das respostas dadas que a tutoria é um espaço de prevenção, quando existe uma ajuda ao autoconhecimento, a ter uma atitude mais positiva perante a escola, a perceber a importância do cumprimento de normas e regras de comportamento dentro e fora da sala de aula: “É um espaço (...) de prevenção de comportamentos” (sujeito 4).

#### **A.6. Responsabilização do tutor face ao aluno**

O tutor deve ser responsável pelo aluno com quem desenvolve a sua ação. O sujeito 8 diz: “... É alguém que se responsabiliza (pelo aluno) ”.

### **Categoria B – Utilidade da tutoria**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

#### **B.1. Organização, ajuda e apoio ao estudo**

A utilidade da tutoria passa pela organização, ajuda e apoio estudo e aos materiais escolares. O sujeito 12 refere a importância da utilidade desta valência: “A tutoria até é muito importante para a organização dos cadernos diários, do trabalho, de como devem estudar”.

#### **B.2. Integração pessoal, escolar, social e cultural**

A utilidade da tutoria é essencialmente de apoio à integração em todas as suas vertentes.

O sujeito 22 diz: “A tutoria serve para fazer com que eles desabrochem, deem cá para fora, enfim todas as preocupações que têm e contar sobre as coisas que vão acontecendo quer na família, quer na escola, é essencialmente para isso”.

Aludindo à integração, o sujeito 3 fala de alunos que são provenientes de outros países: “... há realmente alunos que precisam de apoio ou porque vêm já de outro país ou porque são introvertidos...”.

Analogamente, o sujeito 13 fala nas dificuldades que alguns alunos sentem na sua integração, sendo o exercício da tutoria relevante: “É apoiá-los na dificuldade que têm. Se têm dificuldades de integração, ajudo”.

### **B.3. Prevenção do abandono escolar**

A utilidade da tutoria passa pela prevenção do abandono escolar.

O sujeito 10 conta a sua experiência: “Fazer com que, naquele ano, era do 9º, ainda por cima, passasse rapidamente e com sucesso e afastássemos a sombra do abandono que era realmente muito atrativa para ela”. Continua, dizendo: “A dois meses do final do ano letivo, uma menina foi indicada para a tutoria, porque era uma menina em risco de abandono escolar”.

O sujeito 11 entende que a tutoria pode fornecer instrumentos que permitam que os alunos possam ultrapassar obstáculos e assim prevenir o abandono: “... Conseguirem, terem mais ao seu alcance, os instrumentos para enfrentar a escola e as dificuldades que se lhe põem ao nível da escola”.

### **B.4. Orientação**

A utilidade está na orientação psicológica e pedagógica dos alunos tutorados. O sujeito 26 referindo-se ao percurso escolar dos alunos diz que tutor e a sua ação têm como utilidade: “Orientar o aluno no seu percurso escolar quer a nível psicológico (...) muito no relacionamento com os colegas”; também o sujeito 23 reforça a ideia de que a utilidade da tutoria é a orientação: “Orientar o aluno essencialmente”.

### **B.5. Prevenção/ajuda/acompanhamento de alunos de risco/crescimento integral dos alunos**

A utilidade passa pelo acompanhamento individualizado de alunos de risco, de ajuda na organização da vida pessoal e académica de alguns alunos com problemáticas

mais relevantes: “Eu venho a descobrir que ela já tem comportamentos sexuais de risco. Digo-lhe o que deve fazer, que tipo de análises fazer, como se deve proteger” (sujeito 10);

“... O acompanhamento individualizado, porque esse trabalho de tutoria é muito importante (...) e depois há outro que já é para comportamentos de risco, de perigo” (sujeito 9);

“Ajudar os alunos que têm uma organização de vida mais precária pautada por muitos fatores” (sujeito 11);

“É muito útil, especialmente em tempos que correm, em que os alunos são cada vez mais diversificados, o tipo de alunos, a origem deles, o meio socioeconómico em que vivem. Muitas vezes não têm normas em casa” (sujeito 12);

“Dar uma ajuda mais individualizada a determinados alunos que demonstram ter um comportamento mais fora do comum, que não sabem estar dentro da sala de aula, (...) não sejam bem acompanhados pelos respetivos encarregados de educação” (sujeito 21).

## **B.6. Monitorização**

A utilidade atribuída à tutoria aparece como monitorização do estudo e dos comportamentos quer a nível escolar, quer familiar, por forma a poder fazer uma intervenção. O sujeito 24 diz: “Verificar se eles estão a estudar, verificar se os pais acompanham o estudo (...) como se estão a comportar na sala de aula, se há problemas familiares em que a escola possa intervir”.

## **B.7. Articulação escola – família**

A utilidade da tutoria revê-se na importância que esta pode ter na articulação entre a escola e a família.

“Fazer uma ponte entre a escola e a família” (sujeito 26).

## **B.8. Alteração de atitudes**

A alteração de atitudes é uma das utilidades que é conferida à tutoria. O sujeito 27 diz: “Mostrar que com outras atitudes, ganham mais com isso”;

“Sou psicóloga e, na sequência disso, houve alguns comportamentos que mereciam a pena serem avaliados e depois serem trabalhados e dei continuidade a isso” (sujeito 4).

### **B.9. Diminuição da indisciplina**

A atuação a nível da alteração dos comportamentos de indisciplina é vista como uma utilidade da tutoria. O sujeito 28 diz que a utilidade da tutoria é: “Diminuir a indisciplina, principalmente”.

### **B.10. Ajuda na diversidade**

A tutoria é útil na ajuda aos alunos que apresentem alguma diversidade, tanto a nível cultural como socioeconómico: “Os alunos são cada vez mais diversificados, o tipo de alunos, a origem deles, o meio socioeconómico em que vivem” (sujeito 12).

### **B.11. Recuperação dos alunos**

A recuperação dos alunos mais problemáticos pode ser feita através da tutoria e da ação tutorial. O sujeito 7 diz: “Eu acho que há muita utilidade, para determinado tipo de alunos é útil, sentem-se acompanhados por alguém mais velho”.

## **Categoria C – Perfil do tutor**

Os entrevistados concordam que será necessário que o tutor exiba um perfil adequado ao desempenho das suas funções. Daí que tenham sido elencadas as características, que de acordo com estes docentes, se referem a:

### **C.1. Competências pessoais**

“Nós não podemos querer impor a nossa maneira de ver, temos que respeitar o que se passa na família, o que se passa na cabeça do jovem” (sujeito 9);

“É uma função de proximidade tão grande, tão grande que tem que ser feita de uma forma generosa (...) tem que se gostar dos miúdos (...) é necessária uma disponibilidade que nem sempre se tem, ou nunca se tem” (sujeito 10);

“Tenha facilidade de relacionamento com os alunos, empatia e ao mesmo tempo que consiga ser assertivo, que seja capaz de dizer não na hora certa” (sujeito 16);

“Ter certa dose de paciência, sensibilidade para compreender os problemas dos miúdos e também tendo em conta a realidade aqui da escola” (sujeito 21);

“Tem sempre que ser uma figura de um acompanhante (...) atento, solícito, companheiro” (sujeito 23).

### **C.2. Competências interpessoais**

“Poderá ter vários perfis (...) tenha essa disponibilidade (...) uma pessoa amiga, solidária, com essa capacidade também de organização e de transmitir isso ao aluno (...) tenha capacidade de dar em termos de afeto, de compreender, de chegar até ao outro, de respeitar o outro” (sujeito 11);

“Ter também um nível de justiça muito grande, porque, por vezes, tem que se colocar na pele do aluno, para perceber quais são as suas motivações (...) e depois saber também a envolvimento do aluno que o levou a agir daquela maneira” (sujeito 15);

“Alguém que saiba ouvir, orientar, que saiba ser amigo” (sujeito 12);

“Ser uma pessoa que sabe ouvir, que sabe opinar, mas sem emitir juízos de valor” (sujeito 28).

### **C.3. Competências Profissionais dos tutores**

O sujeito 14 fala na experiência profissional que o tutor deve ter para o exercício da função, dizendo: “Acho que deve ser uma pessoa experiente”;

“Para já (...) tem que gostar dos alunos (...) achar que pode ajudar os alunos, senão não vale a pena meter-se nisso” (sujeito 13);

“Tem que ser uma pessoa que se interesse muito, quer pela vida escolar, quer pessoal dos alunos (...) está de alguma maneira a substituir um pouco o papel dos professores que não o conseguem fazer numa situação de aula normal” (sujeito 22);

“O professor tutor está sempre ao dispor para resolver os assuntos, para ajudar a resolver, portanto é sempre nessa base” (sujeito 12);

“Tem que ser alguém com alguma experiência de ensino” (sujeito 24);

“Não poderá ser um professor demasiado autoritário, mas também não pode ser alguém demasiado permissivo” (sujeito 25);

“Que fale com ele uma linguagem que ele perceba, que tenha uma certa sensibilidade (...) alguma disponibilidade” (sujeito 26).

#### **C.4. Mediação**

O tutor deverá ser o mediador das várias realidades, como é mencionado pelo sujeito 19: “Importa que o tutor tenha a capacidade de mediar, uma capacidade de perceber todas as partes”; O sujeito 27 acrescenta ainda: “Mas que tenha muita sensatez também em tentar mediar essas atitudes”.

#### **C.5. Ser diretor de turma**

Também é muito importante para alguns docentes que o próprio diretor de turma seja igualmente o tutor:

“Só aceitava tutoria de alunos que fossem meus e alunos de direção de turma (...) depois de ter a tutoria é que eu percebi que era importante ser diretora de turma deles” (sujeito 13).

#### **C.6. Ser do sexo masculino**

O sujeito 21 referiu a importância do tutor ser do sexo masculino: “Um deles até é um homem, eu tenho a impressão que é uma mais-valia”.

#### **C.7. Ter conhecimento dos alunos e da comunidade educativa**

A importância do conhecimento aprofundado das realidades com que trabalha seja o aluno, a escola e a comunidade de pertença. O sujeito 10 refere: “As pessoas têm que saber quem são os miúdos (...) Têm que saber de que é que os miúdos precisam”;

“Têm que procurar retirar do aluno toda a informação possível para o conhecer melhor” (sujeito 22).

#### **C.8. Ter formação adequada**

O tutor poderá provir de qualquer grupo disciplinar, no entanto deve ter formação adequada ao exercício da tutoria por forma a poder contribuir com uma resposta para as questões com que se depara. O sujeito 8 diz: “Acho que poderá ser qualquer professor com formação. Depois de ter formação, o professor poderá sentir-se mais identificado (...) com esse papel”.



## **Categoria D – Metodologias/estratégias utilizadas no exercício da tutoria**

Relativamente à categoria Metodologias/Estratégias são consideradas as seguintes subcategorias:

### **D.1. Diálogos críticos/reflexões**

Relativamente às reflexões, o sujeito 10 diz: “Levá-los a refletir sobre as questões (...). Nós começamos pela escola, aqui vou ajudar e depois, quando nos é permitido, aí entramos na porta que eles nos vão abrindo devagarinho e em que realmente muitas vezes aparece uma casa desorganizada e uma família frágil”;

O sujeito 28 menciona a utilização de debates nas sessões de tutoria: “Alguns debates (...)”;

Referindo-se ainda aos temas que servem de base aos debates e diálogos, o sujeito 4 diz: “Falar um pouco sobre os incidentes que aconteceram, que provocou” e o sujeito 24 acrescenta: “Conversa com ele acerca do comportamento na sala de aula, conversa com ele acerca de coisas que se passam em casa”.

### **D.2. Treino de competências pessoais e sociais**

Muitos são os autores que apontam a importância do treino de competências pessoais e sociais nas sessões de tutoria (Vendrell, 2007; Lara, 2008). O sujeito 19 diz: “Pretende-se que a criança tenha capacidade de projetar as coisas positivas que é capaz de fazer e ao mesmo tempo aumentar a autoestima da criança (...) enfatizar as coisas boas que podem fazer e de certa forma anular o mau comportamento”;

“Mas penso que é essencialmente um papel de acompanhamento e de conversa com o aluno para o orientar, talvez eventualmente, mais psicologicamente do que nas aprendizagens” (sujeito 23);

“Acompanhamos os alunos de determinada maneira e eles, de uma maneira ou outra, inconscientemente adotam determinadas atitudes e pensam: Olha, ouvi isto daquela professora... ou vejo o comportamento e sigo um bocadinho o que ela pretende. Vejo realmente que ela tem razão” (sujeito 15);

O sujeito 13 refere o trabalho realizado com o treino e a aprendizagem de regras: “O que eu tentei fazer com ela, era que ela aceitasse as regras, que se disciplinasse, que se organizasse porque ela até era boa aluna (...) procurar se disciplinar, que aceitasse os

outros, que se tornasse mais igual àquilo que se esperava, ao fim e ao cabo dela, na sociedade. Foi mais a nível das atitudes”;

“Situações complicadas em que eles tinham que se pôr no papel do outro (...) obrigá-los a agirem em situações mais conflituosas” (sujeito 28).

### **D.3. Monitorização, acompanhamento diário e organização do estudo**

As estratégias devem passar pela verificação do plano semanal traçado pelo tutor e tutorando. O sujeito 4 diz: “É tentar monitorizar o que aconteceu durante a semana, o que correu bem, o que correu mal”;

O sujeito 14 refere: “Eu estive a falar com uma colega e ela fez um plano (...) que é uma planificação semanal em que ela verifica se o aluno cumpriu os trabalhos de casa (...), se chegou a horas ou não às aulas”.

Relativamente ao acompanhamento diário, o sujeito 10 diz: “Depois em algumas situações, a vida familiar (...), chamar a atenção para a higiene, pode ser tentar organizar situações problemáticas em casa (...) pode ser marcar consultas, pode ser verificar se eles comeram”;

“(...)Vamos lá estudar um bocadinho de Português ou fazer um horário de estudo, vamos lá estudar um bocadinho de Inglês ou Matemática. E em colaboração com os professores que lhes dêem umas fichinhas e através do diálogo que se estabelece e da confiança que se vai tendo...” (sujeito 9).

O sujeito 10 aponta o apoio ao estudo e a organização dos materiais: “Aquilo que eu sempre tentei fazer, foi que a tutoria tivesse um carácter essencialmente escolar (...) em termos de organização do dia-a-dia, dos materiais escolares, das datas dos testes, das dúvidas”; Analogamente, o sujeito 23 e o sujeito 28 referem o acompanhamento do estudo:

“Um acompanhamento dos estudos do aluno, um acompanhamento dos cadernos diários, o acompanhamento das tarefas”;

“Fiz planos de estudo, horários de trabalho, muita conversa, muita conversa, muita conversa...” (sujeito 28).

#### **D.4. Estabelecimento de acordos**

O estabelecimento de acordos entre tutor e tutorando é muito importante. Assim, o sujeito 19 diz: “Criar pequenos acordos de estudo. Vamos combinar, estudas 5 minutos por dia, cada disciplina. Para isso tens que passar a matéria todos os dias (...)”;

“Com base num cronograma em que estabelecemos atividades para fazer durante a semana” (sujeito 4).

#### **D.5. Dinâmicas individuais e grupais**

As dinâmicas podem ser individuais ou em pequenos grupos. O sujeito 28 diz: “Alguns debates, apesar de serem só dois ou três, às vezes pedia a colaboração de outros alunos”;

“Acompanhamento dum aluno (...)” (sujeito 8).

#### **D.6. Adaptadas a cada situação**

As metodologias e as estratégias utilizadas devem estar de acordo com as diferentes situações apresentadas pelos tutorandos:

“Aquilo que me é dado saber pelos colegas que acompanham habitualmente, a metodologia depende de cada situação” (sujeito 12);

“São muito variadas, é conforme o caso” (sujeito 9).

#### **D.7. Visionamento de filmes**

Como metodologias e estratégias, os sujeitos mencionam o visionamento de filmes que serve de base ao debate. O sujeito 28 diz: “Fiz muito o visionamento de filmes” e o sujeito 19 refere: “Estamos a ver um filme que tem a ver com uma escola dos Estados Unidos”.

#### **D.8. Diagnóstico e avaliação dos alunos**

“Entrevistar o aluno para saber as dificuldades dele” (sujeito 1).

#### **D.9. Desconhece**

Alguns professores entrevistados referiram o seu desconhecimento na medida em que nunca exerceram o cargo, nem foram diretores de turma com alunos tutorados, mas têm um conhecimento de algumas atividades desenvolvidas, através dos colegas:

“Não sei muito bem, porque a minha experiência como tutora não é nenhuma (sujeito 14);

“Não sei, é o que eu lhe digo, eu nunca fui tutora de nenhum aluno (...) agora metodologias, eu acho que é um bocadinho intuitivo, não há regras, não há métodos, não há listagem de atitudes” (sujeito 16).

## **Categoria E – Importância do papel do tutor**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

### **E.1. Diretores de turma**

Os diretores de turma demonstram que os tutores são importantes para a resolução dos problemas dos alunos visto que os apoiam. O sujeito 10 diz: “Devo dizer que houve um grande apoio (...) por parte do diretor de turma desses alunos”;

“Sei que os diretores de turma contavam muito com eles” (sujeito 6).

### **E.2. Alunos**

Os alunos atribuem importância ao tutor e ao seu trabalho:

“Muitas vezes os alunos têm mais respeito face ao tutor do que ao diretor de turma” (sujeito 24).

### **E.3. Outros professores e do conselho de turma**

Outros professores que integram o conselho de turma atribuem importância ao tutor e ao exercício da tutoria. O sujeito 4 refere: “É um espaço privilegiado porque temos uma relação muito próxima”;

“Muitas vezes, nós até falamos com o tutor em vez de falarmos com o diretor de turma” (sujeito 24);

“Acho que é muito importante (...) Com a figura do tutor, as coisas poder-se-iam resolver bem mais facilmente” (sujeito 3);

“Devo dizer que houve um grande apoio por parte da escola (...) e do próprio conselho de turma” (sujeito 10).

#### **E.4. Desconhece**

Os professores referem o desconhecimento da atribuição de importância ao papel do tutor:

“Não sei se a nível da escola se lhe dão grande importância” (sujeito 6).

#### **E.5. Não reconhece**

Os docentes apontam a falta de importância dada ao papel do tutor. Sublinham igualmente que o trabalho desenvolvido não adquire visibilidade, sendo essa uma das razões que leva a função a ser pouco valorizada. O sujeito 14 diz: “Eu acho sinceramente que, ainda não foi muito valorizada esta figura do tutor”;

“Mas o que eu tenho notado é que, no fundo, às vezes ajudam a fazer os trabalhos e pouco mais” (sujeito 14);

“Se calhar poderia atribuir um bocadinho mais” (sujeito 21).

### **Categoria F – Reconhecimento do trabalho do tutor**

Encontrámos as seguintes subcategorias:

#### **F.1. Direção da Escola**

O órgão de gestão reconhece a tutoria:

“Sim, sim, aliás a iniciativa normalmente também é deles (direção da escola)” (sujeito 9);

“Mas das duas experiências que eu tive, enquanto tutora, devo dizer que (...) a própria escola, ... foram sempre recetivos ao trabalho de tutora” (sujeito 10);

“É reconhecido pelas escolas ou por esta direção” (sujeito 8).

#### **F.2. Diretores de turma**

Os diretores de turma reconhecem o trabalho dos tutores. O sujeito 9 diz: “Os colegas dirigem-se muito a pedir ajuda, os diretores de turma principalmente”;

“Dos diretores de turma, sim, dos restantes colegas talvez não” (sujeito 27);

“Portanto o tutor é sempre um colega a quem nós (diretores de turma) recorremos” (sujeito 5).

### **F.3. Alunos**

O reconhecimento, muitas vezes é dado pelos próprios alunos que consideram o tutor uma referência e um suporte. O sujeito 10 refere: “Aquele grupo que eram unicamente dois irmãos, rapidamente se tornou um grupinho de seis, sete, oito (...) e realmente os colegas da turma viam, por exemplo, os resultados dos meninos que foram”;

“... e os próprios miúdos acabam por assumir que aquele professor tem um papel muito importante na vida deles, marca imenso, marca-os e depois se resultar pela positiva, o professor tutor acaba por fazer parte da vida deles” (sujeito 2).

### **F.4. Outros professores**

Há professores que são recetivos e pedem ajuda, noutras situações, o reconhecimento pode estar implícito nas sinalizações de alunos para integrarem a tutoria. O sujeito 19 diz: “Somos reconhecidos (colegas) porque há sempre sinalizações”;

O sujeito 9 diz: “Os colegas dirigem-se muito a pedir ajuda” e o sujeito 10 também refere: “... Devo dizer que todos os meus colegas (...) foram sempre recetivos ao trabalho de tutora”;

“Penso que sim. Existe reconhecimento (de outros colegas)” (sujeito 3);

“Em termos de reconhecimento, penso que tem sido extremamente reconhecido (...) com o Conselho de turma “ (sujeito 4).

### **F.5. Desconhece**

Existe um desconhecimento relativo ao reconhecimento da tutoria:

“Depois os miúdos faltam muito e não sei se o trabalho acaba por ser reconhecido, não sei” (sujeito 28).

### **F.6. Não reconhece/reconhece pouco**

Devido à ausência de um perfil adequado para o exercício do cargo e a pouca abertura a mudanças no contexto escolar. O sujeito 16 diz: “O reconhecimento do trabalho? Eu também acho que não, não é reconhecido, não só o trabalho da tutoria, mas, no fundo é preciso mudar a atitude face à escola”;

“Também não, aqui nós não temos uma cultura de tutoria” (sujeito 26);

“Eu pessoalmente não sei, eu sinceramente penso que deveria ser mais reconhecida (...) penso que não se fala muito (...) e os colegas realmente também não dão a conhecer” (sujeito 21);

“Isso é muito pouco. Agora, se for uma função que é exercida em plenitude, eu acho que é fundamental para alguns alunos que nós temos” (sujeito 11);

“Neste momento (...) quando é atribuída uma tutoria, nem sempre têm em conta o tal perfil” (sujeito 28);

“Eu acho que o papel do tutor é pouco reconhecido” (sujeito 2).

### **F.7. Falta de divulgação**

Muitos professores desconhecem que a escola pode recorrer a tutores como uma possível resposta a problemáticas mais complexas:

“Mas acho que não é muito divulgada a nível nacional, na nossa escola começou agora” (sujeito 1);

“Eu acho que o papel do tutor é pouco (...) divulgado” (sujeito 2).

## **Categoria G – Condições de trabalho**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

### **G.1. Horário**

Foi referido a sua compatibilidade, embora por vezes considerem ter tido dificuldades em consegui-la. Os docentes reconhecem que a carga horária é reduzida para o exercício do cargo e que muitas vezes os tutores são recrutados para completarem os seus horários. O sujeito 13 diz: “Outro problema é de horas. Vulgarmente dão uma hora ao tutor. Eu acho muito pouco (...), parecer que fazia alguma coisa e não fazer nada, recuso-me”;

O sujeito 16 diz: “Nesta altura (...) não se atribui ao professor que mais motivação tem para aquela tarefa, mas é por uma questão de horário. É um apoio porque está aqui para completar horário, é uma tutoria porque está aqui esta hora e é para preencher assim e portanto é assim que atribuem estes cargos”;

“O existir a figura do tutor não quer dizer que depois sejam dadas condições para ser um trabalho realizado em plenitude, por exemplo a questão dos horários. O professor tem que ter disponibilidade de horário efetiva para acompanhar o aluno (...) se tem uma hora por semana, isso é muito pouco” (sujeito11);

“Há realmente colegas que se oferecem quando há possibilidade no horário para serem tutores e já aconteceu aqui na escola. No meu caso não, porque tenho um horário completo” (sujeito15);

“O horário da tutoria é sempre prioritário relativamente a outras funções” (sujeito3);

“O tutor tenta junto do aluno, com o aluno em questão, arranjar um horário que se ajuste de modo a que o aluno não venha de propósito à escola” (sujeito12);

“Normalmente, no horário já vem integrado essa hora ou essas horas” (sujeito 9);

“Eu penso que em termos de horário, isso é logo definido no início (...), isso é logo colocado no horário tanto do aluno como do próprio professor tutor” (sujeito 20);

“... porque as escolas não têm horas para estas funções (...) mas era necessário que houvesse em todas as escolas, tutores, coisa que não há, por questões práticas que se prendem com horas (...) com horários” (sujeito10).

## **G.2. Gabinete de apoio comportamental**

O apoio é prestado através de um gabinete que articula as valências existentes em meio escolar capazes de atuarem em cooperação no sentido da resolução dos problemas:

“E é o Gabinete de Apoio Comportamental (GIC) que tem a seu cargo as tutorias (...) é o gabinete onde se concentra não só os animadores (tutores) mas também, técnicos” (sujeito18).

## **G.3. Autonomia/flexibilidade**

“O que eu vejo neles é muita flexibilidade. Vão buscar os miúdos à sala” (sujeito 17);

“Exatamente, nós temos muita autonomia. (...) É-nos dada liberdade depois nós reportamos o que estamos a fazer, o processo, bem como os resultados” (sujeito 19);

“O gabinete é autónomo de alguma forma” (sujeito 18).



#### **G.4. Formação/intervenção**

Através da formação fornecida, aquando das reuniões de trabalho, o trabalho interventivo fica mais facilitado:

“Olhamos para as especificidades do aluno, para o enquadramento do aluno e criamos uma estratégia de intervenção com o aluno (...) porque nós tentamos registar (formação) todas as metodologias (...) nesse sentido temos boas condições” (sujeito 20).

#### **G.5. Falta de espaço**

Outro do aspetos apontados pelos docentes como limitativo, foi a falta de um espaço adequado aos encontros entre o tutor e o tutorando:

O sujeito 16 diz: “Condições de trabalho como a colega viu, são difíceis, pior um bocadinho agora, que a nossa escola está em obras (...), os espaços disponíveis são praticamente inexistentes e ao mesmo tempo, na mesma sala somos capazes de ter uma série de coisas a funcionar”;

“Somos uma escola com muita dificuldade a nível do espaço de trabalho” (sujeito 25);

“O espaço é onde a gente couber. Significa que há tutorias que estão a funcionar simultaneamente na mesma sala com APA, com salas de estudo” (sujeito 26).

#### **G.6. Falta de tutores voluntários**

Um dos sujeitos entrevistados refere a importância dos voluntários no exercício da ação tutorial:

“A maior parte das vezes não há voluntários” (sujeito5).

#### **G.7. Falta de verbas**

O sempre presente problema material:

“Estamos a falar de uma coisa que é quase um luxo (...)” (sujeito 10).

#### **G.8. Colegialidade no apoio ao tutor**

É apontado o apoio dado pelos colegas e outras valências para o exercício do cargo:

“Das duas experiências que tive, enquanto tutora, devo dizer que todos os meus colegas e a própria escola foram sempre recetivos ao trabalho de tutora, em termos de horário, em termos de instalações, em termos de colaboração por parte dos outros professores” (sujeito10).

## **Categoria H – Formação**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

### **H.1. Inexistência de formação**

Os professores falam da inexistência de formação na área das tutorias:

“A formação, no sentido do tutor não existe (...) tem que haver da parte da pessoa, acho que é inato, para já seguir esta vida de professor (...) e gostar mesmo de estar com os outros” (sujeito 15);

“Agora especificamente para ser tutor não” (sujeito 16);

“Não há oferta. Não é uma questão da procura, é uma questão de oferta (...). Nunca ouvi falar de uma ação sobre tutoria” (sujeito 14);

“Não, eu nunca ouvi falar nada disso, por isso é que eu acho que o perfil é capaz de ser bastante importante” (sujeito 13).

### **H.2. Formação inicial**

A formação dos tutores é muito diversa:

“Como eu lhe digo, um é de sociologia,” (sujeito 17);

“Penso que são dois sociólogos, ... temos um psicólogo” (sujeito 18).

### **H.3. Reuniões formativas trianuais**

As reuniões agendadas servem para se debater estratégias. Estes encontros periódicos são considerados pelos entrevistados como ações formativas.

O sujeito 19 diz: “Nós fazemos, são reuniões de trabalho periódicas (...) duas ou três reuniões por ano, em que se juntam todos os técnicos e onde são discutidas estratégias”.

#### **H.4. Formação abrangente, diversificada e especializada**

Seria necessário haver uma formação com característica abrangente que pode ser útil para quem abraça esta função:

“Existem formações (...) relacionadas com problemas de indisciplina, com problemas sociais, depois encaminhar-se-iam na tutoria” (sujeito 16).

#### **H.5. Importância dada à formação**

A formação é vista como uma necessidade. O sujeito 10 diz: “Eu acho que há necessidade de formação, claro que há, mas era necessário que houvesse em todas as escolas tutores, coisa que não há”;

O sujeito 14 refere ainda: “Sentem necessidade”; “Formação? Talvez sim” (sujeito 1); “Eu acho que sim para termos mais algumas técnicas, para se debaterem alguns problemas” (sujeito 4).

#### **H.6. Inerente à função de educador**

Alguns professores entendem que a formação tutorial é inerente à função de educador:

“Sim (inerente à função), de educador” (sujeito 28);

“Eu penso que talvez não seja necessária (...) cada vez mais, um professor não é só ensinar, é uma pequena parte, é educar, é formar e portanto a tutoria para mim é essa grande faixa envolvente, é uma parte muito globalizante. Entra a parte de ensinar, porque na tutoria também se ensina, mas fundamentalmente formar, educar. Um professor está preparado para educar para formar” (sujeito 12).

#### **H.7. Decorre da experiência**

A formação deve advir da experiência. O sujeito 22 diz: “A experiência que eu tenho, (...) tem a ver com o facto de eu ser coordenador de projetos de percursos alternativos já há doze anos. Isso foi-me dando capital de experiência”.

#### **H.8. Interna**

Deve ser fornecida pelos normativos estabelecidos:

“Procuram o regimento (...) como podemos atuar junto ao aluno, que direitos temos e direitos é que eles têm” (sujeito 1).

## **H.9. Desconhece**

Alguns docentes referem que desconhecem se existe ou não formação adequada para o exercício das tutorias. O sujeito 2 diz: “Sinceramente ignoro, completamente, nunca ouvi falar”.

## **Categoria I – Avaliação da tutoria**

Relativamente à categoria, avaliação da tutoria, são apontadas as seguintes subcategorias:

### **I.1. Relatórios (qualitativa trimestral e anual)**

De acordo com os professores entrevistados, os relatórios de avaliação, relativos a cada aluno que beneficia da tutoria, apresentam caráter descritivo, são sistemáticos, relativos a cada período letivo e/ou elaborados no final do ano. Sujeito 21 diz: “Eu penso que o tutor faz um relatório daquilo que fez durante aquele período de tempo e depois entrega-o ao respetivo diretor de turma”;

“Quando nós fazíamos os nossos relatórios (...) descrevia que tipo de trabalho é que eu tinha realizado com eles” (sujeito 13);

“Existe um relatório que é entregue ao diretor de turma e o diretor de turma passa a mensagem nos conselhos de turma, aos próprios encarregados de educação dos alunos visados” (sujeito 12);

“No final do período, faço um relatório que procura ser mais ou menos exaustivo relativamente aos encontros que eu tive com os meninos (...) aquilo que eu considero que tenha ou não havido evolução” (sujeito 22);

“Um pequeno resumo da evolução que o aluno teve durante o período. É uma avaliação qualitativa não quantitativa” (sujeito 16).

### **I.2. Resultados dos alunos/quantitativa anual**

Os resultados escolares dos alunos com tutoria são indicadores do trabalho desenvolvido pelo tutor:

“Os resultados também (...) que muitas vezes se avalia uma tutoria (...). Muitas vezes são histórias de muito esforço e infelizmente, o resultado nem sempre mostra o esforço desenvolvido” (sujeito 10);

“Nós fazemos a nossa avaliação se as coisas correm bem, em termos de aproveitamento” (sujeito 27).

### **I.3. Balanço estatístico da assiduidade**

No sentido da avaliação tutorial desenvolvida com os alunos, os professores referem que esta é feita através do balanço da assiduidade:

“Eu penso que tem sido feito essencialmente um balanço estatístico no final do ano (...) da assiduidade” (sujeito 25);

“A tutoria, em primeiro lugar, é avaliada pela presença dos meninos” (sujeito 10).

### **I.4. Informações informais**

Estas informações são trocadas entre tutor e diretor de turma e encarregados de educação dos tutorandos, de uma forma ocasional e informal:

“Depois a transmissão da informação é feita diretamente com o diretor de turma, verbalmente porque as pessoas se encontram e transmitem informação” (sujeito 23);

“Fiz eu uma própria avaliação e depois pedi às encarregadas de educação que fizessem uma avaliação da tutoria, do meu papel enquanto tutora” (sujeito 28).

### **I.5. Desconhece**

Ainda na categoria, Avaliação da Tutoria, alguns professores referem o desconhecimento:

“Não sei, não faço a mínima ideia” (sujeito 14);

“Sinceramente, não lhe sei dizer exatamente” (sujeito 21).

## **Categoria J – Articulação escola (tutor)/família**

Esta categoria apresenta-nos a perceção que os docentes têm relativamente à articulação que é feita entre a escola (tutor) e a família. As subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

### **J.1. Via diretor de turma**

Este aspeto aparece como elemento fundamental deste processo.

“A ligação que se faz é essencialmente através do diretor de turma e o tutor, geralmente dá as informações ao diretor de turma e o diretor de turma à família” (sujeito 14);

“É feito um contacto, primeiro pelo diretor de turma” (sujeito 21);

“O contacto que eu tenho com os encarregados de educação (...) é feito através dos contactos que eu tenho com o diretor de turma” (sujeito 22).

### **J.2. Via diretor de turma/tutor/família**

“O diretor de turma (...) tem sempre essa mais-valia de ligação mais próxima com a família, embora não deixe de haver a possibilidade do próprio tutor contactar com a família” (sujeito 12);

“Eu convoco sempre o tutor, (...) mas penso que faz todo o sentido convocar o tutor, visto que o aluno é acompanhado pelo tutor” (sujeito 2).

### **J.3. Via tutor**

O contacto também pode ser feito diretamente pelo tutor, na medida em que esta figura é vista pelos encarregados de educação como uma mais-valia na educação dos seus filhos:

“Os pais acolhem a tutoria com algum conforto (...) mas sempre vi famílias muito recetivas a este apoio” (sujeito 10);

“Embora não deixe de haver a possibilidade do próprio tutor contactar com a família” (sujeito 12);

“Ele próprio, às tantas, já encontrava a mãe e falava pessoalmente” (sujeito 16);

“O próprio tutor que muitas vezes contacta com o encarregado de educação” (sujeito 21);

“Eu contactei sempre telefonicamente os encarregados de educação e tive sempre *feedback*” (sujeito 28);

“Embora não deixe de haver a possibilidade do próprio tutor contactar com a família” (sujeito 12).

#### **J.4. Via alunos**

“Muitas vezes mandava recado pelos alunos e as coisas vinham assinadas” (sujeito 28).

#### **J.5. Via equipas multidisciplinares escolares de apoio/SPO**

“Normalmente não há articulação direta, porque nos temos o GAV que é o Gabinete de Apoio ao Aluno e como nós trabalhamos com eles, o tutor tenta saber mais sobre a família (...) e depois através do gabinete de mediação (...) tentamos fazer a articulação, mas diretamente não” (sujeito 27);

“Mas aqui nesta escola há sempre a grande preocupação dos assuntos serem resolvidos em conjunto. As pessoas não tratam dos assuntos isoladamente” (sujeito 12);

“Eu tenho estado em contacto com o tutor, também a psicóloga e estamos todos em contacto com a família (...), estamos todos em cooperação” (sujeito 3);

“Eu acho que a grande articulação deve ser com a psicóloga (é a tutora), com a diretora de turma e com os pais. É mais ou menos este núcleo de pessoas que tem um trabalho em conjunto” (sujeito 4);

“É feita através do SPO aqui da escola” (sujeito 7).

#### **J.6. Dificuldades com a família**

As famílias não se mostram muito abertas à colaboração com a escola:

“Aí, as famílias, às vezes, andam mais para trás, fecham-se” (sujeito 10).

### **Categoria L – Contributos da tutoria para a prevenção de comportamentos desviantes**

Nesta categoria, as subcategorias mais referenciadas pelos professores ao longo das entrevistas foram:

#### **L.1. Caraterísticas do tutor**

As caraterísticas atribuídas ao tutor são entendidas como fundamentais para o sucesso desta intervenção:

“Pode ser uma figura dramática na mudança que pode em algumas situações operar na vida destes miúdos” (sujeito 10);

“Sim, eu acho que sim (...)” (sujeito 15);

“Poderá ser, se o aluno encontrar no professor tutor uma pessoa de confiança, uma pessoa em quem ele confie essencialmente” (sujeito 14);

“Se o tutorando confiar no seu tutor e houver uma relação de cumplicidade (...)” (sujeito 25);

“Completamente (...) mas sempre passando por uma relação afetiva e cúmplice com o aluno” (sujeito 28).

## **L.2. Caraterísticas do trabalho desenvolvido**

“Porque acompanhamos (...) os alunos de determinada maneira (...) e eles inconscientemente adotam determinadas atitudes” (sujeito 15);

“O tutor poderá aperceber-se antes de os problemas acontecerem e poderá tentar prevenir, apoiar, acompanhar e aconselhar” (sujeito 25);

“Eu acho que nós não devemos de deixar de fazer o máximo possível” (sujeito 22);

“Mas também acho que não é com um trabalho de um único ano letivo ou seja em que uma pessoa acompanha o aluno, (...) se isso não tiver sequência, acho que é muito pouco” (sujeito 26).

## **L.3. Colaboração com a família**

Sem a colaboração parental, a intervenção dificilmente tem sucesso:

“Pode ser preventivo (...). Desde que tem a tutoria aqui na escola, desde que a mãe também está empenhada em que o filho tenha sucesso (...), as coisas têm corrido melhor este ano” (sujeito 24).

## **L.4. Caraterísticas do aluno**

“Penso que sim. Depende muito do próprio aluno, se realmente quer ser ajudado ou não” (sujeito 21);

“São sempre os alunos que têm mais problemas a vários níveis” (sujeito 12).

## **L.5. Impotência da escola**

É sublinhada alguma impotência da escola face aos problemas:



“Às vezes, os problemas são de fora... aqui chega tudo (...) e eu interrogo-me até onde é que nós podemos ir, que nos permite ir como professores e como tutores” (sujeito 9);

“Pode (...), eu acho que há muitos meninos particularmente numa escola com o tecido social que esta tem, há meninos muito desacompanhados (...). É claro que a pretensão não pode ser elevada porque o apelo exterior normalmente sobrepõe-se à capacidade que nós temos para agir.” (sujeito 22).

## **L.6. Reconhece**

Os professores reconhecem que a tutoria pode constituir-se como preventiva de comportamentos desviantes:

“Pode ser preventivo (...), mas poderia ser mais preventivo” (sujeito 27);

“Acho que sim (...) Se calhar é mais preventivo do que depois, *a posteriori* quando já se identificam muito. Aí se calhar já será mais difícil” (sujeito 11);

“Pode ser preventivo (...).” (sujeito 24).

### **5.1.3. Análise das Frequências relativas a todas as escolas em estudo**

Os procedimentos estatísticos foram efetuados através do software estatístico Predictive Analysis Software (PASW) v.18 para o Windows, para um nível de significância de 0,05.

#### **5.1.3.1. Dimensionalidade do conceito de Tutoria**

Com o objetivo de examinar quais as características mais salientes para cada dimensão da tutoria, foi realizada uma análise de frequências às unidades de registo em função de cada categoria.

A análise do questionário permitiu, numa visão preliminar, identificar quais as subcategorias mais frequentes em cada uma das categorias. Relativamente à categoria “Conceção da Tutoria”, as subcategorias são apresentadas no quadro 5.2.

Quadro 5.2. Conceção da Tutoria

Subcategoria	n	%
Acomp. indiv. e/ou grupal pessoal, social e do percurso escolar	14	50,0
Apoio, ajuda	18	64,3
Orientação	7	25,0
Monitorização	2	7,1
Prevenção	3	10,1
Responsabilização do tutor face ao aluno	1	3,6

No que concerne à conceção da tutoria, as noções mais frequentes são “Apoio, ajuda” (n = 18; 64,3%), seguido de “Acompanhamento individual e/ou grupal, pessoal, social e do percurso escolar” (n = 14; 50%) e “Orientação” (n = 7; 25%).

No que se prende com as outras subcategorias encontradas, referimos que 10,1% dos docentes inquiridos entendem a tutoria como preventiva, 7,1% como espaço de monitorização e 3,6% como a responsabilização do tutor pelo aluno.

Concluimos que a tutoria é percecionada como apoio e ajuda aos alunos, sendo que a orientação, que, de acordo com Vendrell et al., (2007), é fundamental para dar resposta à diversidade, não é considerada pela grande parte dos docentes inquiridos como importante.

No quadro 5.3 apresentamos as percentagens relativas às frequências encontradas na categoria “Utilidade da tutoria”.

Quadro 5.3. Utilidade da Tutoria

Subcategoria	n	%
Organização, ajuda e apoio ao estudo	9	36,0
Integração pessoal/escolar/social e cultural	8	32,0
Prevenção do abandono escolar	1	4,0
Orientação	8	32,0
Prevenção/Ajuda/acompanhamento de alunos de risco/crescimento integral dos alunos	7	28,0
Monitorização	2	8,0
Articulação escola/família	2	8,0
Alteração de atitudes	6	24,0
Diminuição da indisciplina	2	8,0
Ajuda na diversidade	6	24,0
Recuperação dos alunos	4	16,0

Considerando a análise da “Utilidade da tutoria”, as subcategorias mais frequentes dizem respeito a “Organização, ajuda e apoio ao estudo” (n = 9; 36%), “Integração pessoal/escolar/social e cultural” (n = 8; 32%) e “Orientação” (n = 8; 32%).

A utilidade da tutoria ainda se encontra muito associada à ideia de organização, ajuda e apoio ao estudo, no entanto, 32% dos docentes referem a integração pessoal, escolar, social e cultural, como dimensões importantes. São ainda referidas pelos docentes, a alteração de atitudes (24%) e a diminuição da indisciplina (8%).

No quadro 5.4 apresentamos os dados relativos ao perfil dos tutores.

Quadro 5.4. Perfil dos Tutores

Subcategoria	n	%
Competências pessoais	17	60,7
Competências interpessoais	23	82,1
Competências profissionais	16	57,1
Mediação	1	3,6
Ser diretor de turma	1	3,6
Ser do género masculino	1	3,6
Ter conhecimento dos alunos e da comunidade educativa	3	10,7
Ter formação adequada	1	3,6

Quando se analisa o “Perfil do tutor”, as subcategorias que apresentam valores mais elevados são “Competências interpessoais” (n = 23; 82,1%), seguida de “Competências pessoais” (n = 17; 60,7%) e de “Competências profissionais” (n = 16; 57,1%).

O quadro 5.5 apresenta dados relativos às metodologias e estratégias utilizadas no exercício da tutoria.

Quadro 5.5. Metodologias e Estratégias de Tutoria

Subcategoria	n	%
Diálogos críticos/reflexões	9	32,1
Treino de competências pessoais e sociais	5	17,9
Monitorização, acompanhamento diário e organização do estudo	16	57,1
Estabelecimento de acordos	1	3,6
Dinâmicas individuais e grupais	7	25,0
Adaptadas a cada situação	10	35,7
Visionamento de filmes	2	7,1
Diagnóstico/avaliação dos alunos	1	3,6
Desconhece	13	46,4

Considerando “Metodologias e Estratégias de Tutoria”, as subcategorias com maior frequência são “Monitorização, acompanhamento diário e organização do estudo” (n = 16; 57,1%), seguido de “Desconhece” (n = 13; 46,4%) e “Adaptadas a cada situação” (n = 10; 35,7%).

Encontramos nesta categoria, 46,4% dos professores que desconhecem quais as metodologias que devem ser utilizadas no exercício da tutoria. Consideramos que é uma percentagem bastante elevada, na medida em que todos os diretores de turma deverão estar informados do percurso escolar dos seus alunos, de forma pormenorizada e participar na elaboração do programa de intervenção a implementar na ação tutorial.

O quadro 5.6 mostra qual a importância que é atribuída ao tutor em contexto escolar.

Quadro 5.6. Importância do Papel do Tutor

Subcategoria	n	%
Alunos	1	3,6
Outros professores (Conselho de turma)	16	57,1
Desconhece	5	17,9
Não reconhece	6	21,4

Quanto à “Importância do Papel do Tutor”, a subcategoria com maior frequência é “Outros professores (conselho de turma)” (n = 16; 57,1%), seguida de “Não reconhece” (n = 6; 21,4%) e “Desconhece” (n = 5; 17,9%).

Nas escolas em estudo, ressalta da perceção de 21,4% dos directores de turma e dos tutores que a importância do papel do tutor não é reconhecida, bem como 17,9% diz desconhecer se é atribuída alguma importância ao tutor.

Consideramos que é uma percentagem bastante significativa, 17,9% dos inquiridos desconhecerem se aos tutores é atribuída alguma importância, questionando-nos se a escola está a envolver todos os docentes de forma adequada, na gestão e resolução dos problemas. A participação de todo o conselho de turma é fundamental para a procura de soluções em torno dos problemas detetados nos alunos.

No quadro 5.7 apresentamos dados relativos ao reconhecimento do trabalho do tutor.

Quadro 5.7. Reconhecimento do Trabalho do Tutor

Subcategoria	n	%
Direção da escola	9	32,1
Diretores de turma	5	17,9
Alunos	16	57,1
Outros professores	1	3,6
Desconhece	7	25,0
Não reconhece	10	35,7
Falta de divulgação	2	7,1

Tendo em consideração “Reconhecimento do Trabalho do Tutor”, a subcategoria “Alunos” apresenta a maior frequência (n = 16; 57,1%), seguida de “Não reconhece” (n = 10; 35,7%). É de assinalar que são os alunos que maior reconhecimento dão ao trabalho dos tutores, havendo um número considerável de docentes que não reconhecem o trabalho dos tutores.

Ressalta a não existência de um reconhecimento sério e consciente do trabalho desenvolvido. Não entendemos como é possível os diretores de turma não terem conhecimento do que se desenrola na escola, que tem implicações com os seus alunos e que deve ter sido discutido pelo conselho de turma, a que presidem.

O quadro 5.8 apresenta a perceção dos diretores de turma e tutores relativamente às condições de trabalho dadas pela escola.

Quadro 5.8. Condições de Trabalho

Subcategoria	n	%
Horário	22	91,7
Gabinete de apoio comportamental	2	8,3
Autonomia, flexibilidade	1	4,2
Formação/intervenção	1	4,2
Falta de espaço	10	41,7
Falta de tutores voluntários	1	4,2
Falta de verbas	2	8,3
Colegialidade no apoio ao tutor	3	12,5

Considerando as “Condições de trabalho” existentes para as tutorias, as subcategorias com maior frequência dizem respeito a “Horário” (n = 22; 91,7%), seguida da “Falta de espaço” (n = 10; 41,7%), tendo as restantes categorias valores mais baixos. Neste sentido, referimo-nos à “Colegialidade no apoio ao tutor” (12,5%), “Falta

de verbas” para a implementação das tutorias (8,3%), “Falta de tutores voluntários” (4,2%) e a “Formação/ Intervenção” (4,2%).

O quadro 5. 9 apresenta dados relativos à formação na área das tutorias.

Quadro 5.9. Formação

Subcategoria	n	%
Inexistência de formação	11	40,7
Formação inicial	3	11,1
Reuniões formativas trianuais	1	3,7
Deveria ser formação abrangente diversificada, especializada	5	18,5
Importância dada à formação	20	74,1
Inerente à função de educador	4	14,8
Decorrer da experiência	2	7,4
Interna (Normativos)	2	7,4
Desconhece	8	29,6

Relativamente à formação do tutor, as subcategorias com maior frequência dizem respeito a “Importância dada à formação” (n = 20; 74,1%), seguida de “Inexistência de formação” (n = 11; 40,7%) e “Desconhece” (n = 8; 29,6%). Salientamos a subcategoria, “Inerente à Função de Educador”, em que 14,8% dos docentes inquiridos apontam a formação tutorial como sendo inerente à função docente.

É consensual que a formação docente é muito importante para o desempenho da função tutorial. Os docentes devem estar preparados com um conjunto de instrumentos que lhes permitam lidar com a diversidade. Embora a experiência seja muito relevante, também o conhecimento dos normativos, da gestão de conflitos e da mediação entre outros são essenciais para o sucesso da intervenção.

O quadro 5.10 refere os dados sobre o modo como é conduzida a avaliação da tutoria.

Quadro 5.10. Avaliação da Tutoria

Subcategoria	n	%
Desconhece	11	39,3
Relatórios (Qualitativa trimestral e anual)	18	64,3
Resultados dos alunos/Quantitativa anual	6	21,4
Balanço estatístico da assiduidade	2	7,1
Informações informais	4	14,3

Tendo em consideração a avaliação da tutoria, as subcategorias “Relatórios (Qualitativa trimestral e anual) ” apresentam a maior frequência (n =18; 64,3%), seguido de “Desconhece” (n = 11; 39,3%) e “Resultados dos alunos/Quantitativa anual” (n = 6; 21,4%).

Os dados de 39,3% apontam uma realidade que consideramos ser muito relevante, pois é de desconhecimento relativo à avaliação da tutoria. A avaliação deve ser seja feita de uma forma sistemática e responsável, pois é ela que nos permite perceber o efeito que a tutoria tem na alteração da situação do tutorando. Neste sentido, também é de mencionar que 14,3% dos docentes reconhecem que a informação relativa à avaliação é fornecida informalmente.

Em tutoria, a avaliação sistemática é fundamental e impõe-se como base para reajustes das intervenções a levar a cabo. Estas avaliações devem ser feitas por todas as partes intervenientes no processo, sejam os próprios alunos, os professores pertencentes ao conselho de turma, as equipas de apoio ou os encarregados de educação.

O quadro 5.11 mostra-nos como é feita a articulação escola (tutor) /família.

Quadro 5.11. Articulação Escola (Tutor) /Família

Subcategoria	n	%
Diretor de turma	19	67,9
Diretor de turma/tutor/família/aluno	10	35,7
Tutor	15	53,6
Alunos	1	3,6
Equipas multidisciplinares, escolares de apoio/SPO	6	21,4
Dificuldades com a família	1	3,6

Quanto à Articulação escola/tutor/família, as subcategorias com maior frequência são via “Diretor de turma” (n = 19; 67,9%), seguida de via “Tutor” (n = 15; 53,6%) e via “Diretor de turma/tutor/família/aluno” (n = 10; 35,7%).

O quadro 5.12 refere os dados relativos à contribuição da tutoria na prevenção de comportamentos desviantes.

Quadro 5.12. A Contribuição da Tutoria na Prevenção de Comportamentos Desviantes

Subcategoria	n	%
Caraterísticas do tutor	5	22,7
Caraterísticas do trabalho desenvolvido	11	50,0
Prevenção de comportamentos desviantes - Colaboração com a família	1	4,5
Caraterísticas do aluno	4	18,2
Impotência da escola	1	4,5
Reconhece	17	77,3

Considerando a Contribuição na Prevenção do Comportamento Desviante, as subcategorias com maior frequência dizem respeito a “Reconhece” ( $n = 17$ ; 77,3%), seguida de “Caraterísticas do trabalho desenvolvido” ( $n = 11$ ; 50,0%) e “Caraterísticas do tutor” ( $n = 5$ ; 22,7%) tendo as restantes categorias valores mais baixos.

Os docentes inquiridos reconhecem a contribuição que a tutoria pode dar à prevenção de comportamentos desviantes, 50% associam-na ao tipo de trabalho a desenvolver, não sendo muito significativa a associação ao perfil do tutor (22,7%). Ressalta também que não é tida em conta nesta categoria, a colaboração da família (4,5%), que no nosso entender, é fundamental para o sucesso da ação tutorial. A escola é considerada por 4,5% dos docentes como impotente para fazer face a estas questões.

#### 5.1.4. Estatística Inferencial

##### 5.1.4.1. Categorias encontradas em função do género

Para avaliar diferenças, verificadas entre as várias dimensões da tutoria (somatório das frequências das unidades de registo relativas a cada categoria) em função do género, foi aplicado o teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes, com um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito.



A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto de todas as dimensões resultantes da análise de conteúdo não apresentarem uma distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ).

Por ser uma amostra pequena ( $n < 30$ ), a interpretação foi efetuada a partir dos *valores-p* exatos bilaterais.

O quadro 5.13 apresenta os valores médios das ordens e do teste U para a conceção de tutoria, utilidade da tutoria, perfil dos tutores, metodologias/estratégias na tutoria, importância do papel do tutor, reconhecimento do trabalho do tutor, condições de trabalho, formação, avaliação da tutoria, articulação escola (tutor) /família, prevenção de comportamentos desviantes em função do género.

Considerando a variável conceção de tutoria, é possível constatar que os homens apresentam uma mediana igual a 2, enquanto as mulheres apresentam de mediana 1. Os resultados da análise inferencial não indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 43,000$ ;  $p = 0,378$ ) (cf. Quadro 5.13).

Considerando a utilidade da tutoria, os resultados indicam que os homens apresentam uma mediana igual a 2, enquanto as mulheres apresentam de mediana 2. Os resultados do teste estatístico não revelam diferenças estatisticamente significativas ( $U = 55,000$ ;  $p = 0,936$ ) (cf. Quadro 5.13).

A comparação entre o sexo masculino (Med = 3) e o sexo feminino (Med = 2) permite verificar que existem valores mais elevados no sexo masculino na variável perfil da tutoria. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas ( $U = 51,500$ ;  $p = 0,717$ ) (cf. Quadro 5.13).

Os resultados obtidos para a variável metodologias e estratégias na tutoria indicam resultados semelhantes para homens (Med = 2) e mulheres (Med = 2). Por este facto, o resultado não é significativo ( $U = 56,000$ ;  $p = 1,000$ ) (cf. Quadro 5.13).

Resultados muito semelhantes foram encontrados para a variável importância do papel do tutor, onde os homens apresentam uma mediana de 1, valor igualmente encontrado nas mulheres. Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $U = 57,500$ ;  $p = 1,000$ ) (cf. Quadro 5.13).

Quanto ao reconhecimento do trabalho do tutor, os homens (Med = 1) e as mulheres (Med = 1) apresentam mais uma vez valores iguais, não se podendo identificar diferenças estatisticamente significativas ( $U = 40,000$ ;  $p = 0,334$ ) (cf. Quadro 5.13).

Na análise que remete para as condições de trabalho, mais uma vez homens (Med = 2) e mulheres (Med = 2) apresentam valores iguais, o que corresponde à não existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 52,500$ ;  $p = 0,790$ ) (cf. Quadro 5.13).

Quanto à formação, os homens (Med = 3) apresentam valores mais elevados do que as mulheres (Med = 2). Ainda assim, estas diferenças não são estatisticamente significativas ( $U = 33,500$ ;  $p = 0,128$ ) (cf. Quadro 5.13).

Na variável avaliação da tutoria, os valores de homens (Med = 1) e mulheres (Med = 1) são iguais. Desta forma, o resultado do teste U não é significativo ( $U = 34,000$ ;  $p = 0,153$ ) (cf. Quadro 5.13).

Analisando a comparação entre homens (Med = 2) e mulheres (Med = 2) para a articulação escola (tutor)/família, verifica-se uma igualdade ao nível dos valores de cada grupo. Assim sendo, os resultados indicam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 29,000$ ;  $p = 0,094$ ) (cf. Quadro 5.13).

Por fim, quanto à variável prevenção de comportamentos desviantes, os valores das medianas são iguais para ambos os sexos (Med = 1), o que significa que o resultado do teste U não é significativo ( $U = 47,000$ ;  $p = 0,586$ ) (cf. Quadro 5.13).

Quadro 5.13. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função do Sexo

	Homens		Mulheres		U
	(n = 5)		(n = 23)		
	Mediana	Amplitude	Mediana	Amplitude	
Conceção de Tutoria	2	4	1	2	43,00
Utilidade da Tutoria	2	2	2	4	55,50
Perfil dos tutores	3	3	2	3	51,50
Metodologias/estratégias na Tutoria	2	5	2	4	56,00
Importância do papel do tutor	1	-	1	-	57,50
Reconhecimento do trabalho do tutor	1	1	1	2	40,00
Condições de trabalho	2	3	2	3	52,50
Formação	3	3	2	2	33,50
Avaliação da Tutoria	1	1	1	1	34,00
Articulação Escola (Tutor)/Família	2	1	2	3	29,00
Prevenção de comportamentos desviantes	1	2	1	4	47,00

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Assim, e como síntese, é possível afirmar que na comparação entre sexos, nenhuma das variáveis apresentou diferenças estatisticamente significativas. Constatamos, assim que, tanto os professores como as professoras têm uma visão análoga relativamente às dimensões da tutoria. Face à constatação de que a escola é maioritariamente feminina, não existem diferenças nas representações de ambos os sexos, concluindo que a identidade docente ultrapassa esta questão.

#### 5.1.4.2. Categorias encontradas em função das habilitações literárias

O teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes foi aplicado para avaliar diferenças entre as várias dimensões da tutoria relativamente às habilitações literárias.

Os resultados foram interpretados para um nível de significância de 5%.

O quadro 5.14 mostra os valores médios das ordens e do teste U para as variáveis em estudo, em função das habilitações literárias.

Considerando a variável conceção de tutoria, é possível constatar que os licenciados apresentam uma mediana igual a 1 e os pós-graduados apresentam de mediana 1. Os resultados da análise inferencial não indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 32,000$ ;  $p = 0,726$ ) (cf. Quadro 5.14).

Considerando a Utilidade da Tutoria, os resultados indicam que os licenciados apresentam uma mediana igual a 2 e os pós-graduados apresentam de mediana 2. Os resultados do teste estatístico não revelam diferenças estatisticamente significativas ( $U = 36,500$ ;  $p = 0,944$ ) (cf. Quadro 5.14).

A comparação entre os licenciados (Med = 2) e os pós-graduados (Med = 1) permite verificar que existem valores mais elevados nos licenciados na variável perfil da tutoria. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas ( $U = 13,000$ ;  $p = 0,075$ ) (cf. Quadro 5.14).

Os resultados obtidos para a variável metodologias e estratégias na tutoria indicam resultados diferentes para licenciados (Med = 2) e pós-graduados (Med = 1). Mas o resultado não é significativo ( $U = 24,000$ ;  $p = 0,351$ ) (cf. Quadro 5.14).

Resultados muito semelhantes foram encontrados para a variável importância do papel do tutor onde os licenciados apresentam uma mediana de 1, valor igualmente encontrado nos pós-graduados. Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $U = 37,500$ ;  $p = 1,000$ ) (cf. Quadro 5.14).

Quanto ao reconhecimento do trabalho do tutor, os licenciados (Med = 1) e os pós-graduados (Med = 1) apresentam mais uma vez valores iguais, não se podendo identificar diferenças estatisticamente significativas ( $U = 32,000$ ;  $p = 0,644$ ) (cf. Quadro 5.14).

Na análise que remete para as condições de trabalho, os licenciados (Med = 2) e pós-graduados (Med = 1) apresentam valores diferentes, mas que ainda assim

correspondem à não existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 15,000$ ;  $p = 0,106$ ) (cf. Quadro 5.14).

Quanto à formação, os licenciados (Med = 2) apresentam valores iguais aos pós-graduados (Med = 2). Este resultado não permite identificar diferenças estatisticamente significativas ( $U = 26,500$ ;  $p = 0,433$ ) (cf. Quadro 5.14).

Na variável avaliação da tutoria, os valores de licenciados (Med = 1) e pós-graduados (Med = 2) apontam para valores mais elevados nos pós-graduados. Ainda assim, o resultado do teste U não é significativo ( $U = 29,000$ ;  $p = 0,572$ ) (cf. Quadro 5.14).

Analisando a comparação entre licenciados (Med = 2) e pós-graduados (Med = 1) para a articulação escola (tutor)/família, verificam-se diferenças ao nível dos valores de cada grupo. No entanto, os resultados indicam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 33,000$ ;  $p = 0,780$ ) (cf. Quadro 5.14).

Por fim, quanto à variável prevenção de comportamentos desviantes, os valores das medianas são iguais para ambos os grupos (Med = 1), o que significa que o resultado do teste U não é significativo ( $U = 22,500$ ;  $p = 0,280$ ) (cf. Quadro 5.14).

Quadro 5.14. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função das Habilitações Literárias

	Licenciados (n=25)		Pós-graduados (n=3)		U
	Mediana	Amplitude	Mediana	Amplitude	
Conceção de Tutoria	1	4	1	1	32,00
Utilidade da Tutoria	2	4	2	2	36,50
Perfil dos tutores	2	3	1	1	13,00
Metodologias/estratégias na Tutoria	2	5	1	2	24,00
Importância do papel do tutor	1	-	1	-	37,50
Reconhecimento do trabalho do tutor	1	2	1	1	32,00
Condições de trabalho	1	3	2	1	15,00
Formação	2	3	2	1	26,50
Avaliação da Tutoria	1	3	2	2	29,00
Articulação Escola (Tutor)/Família	2	3	1	1	33,00
Prevenção de comportamentos desviantes	1	4	1	4	22,50

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Do ponto de vista geral, os resultados não mostraram diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões da tutoria, em função das habilitações literárias dos docentes. Constatamos que os professores com pós-graduações não evidenciam diferenças sobre as representações da tutoria, relativamente aos docentes com licenciaturas. Partindo do pressuposto que estes docentes desenvolveram os seus estudos pós-graduados na área da educação, questionamos a razão pela qual, as representações relativas à ação tutorial não se diferenciam dos professores com menor habilitação na área educacional. A tutoria, apesar de requerer alguma formação específica é inerente à função do educador.

#### 5.1.4.3. Categorias encontradas em função da situação profissional

O teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes foi aplicado para avaliar prováveis diferenças entre as várias dimensões da tutoria e a situação profissional.

Os resultados foram interpretados para um nível de significância de 5%.

Considerando a variável conceção de tutoria, é possível constatar que os contratados apresentam uma mediana igual a 1 e os quadros da escola apresentam de mediana 1. Os resultados da análise inferencial não indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 51,000$ ;  $p = 0,512$ ) (cf. Quadro 5.15).

Considerando a utilidade da tutoria, os resultados indicam que os contratados apresentam uma mediana igual a 2 e os quadros da escola apresentam de mediana 2. Os resultados do teste estatístico não revelam diferenças estatisticamente significativas ( $U = 57,500$ ;  $p = 0,755$ ) (cf. Quadro 5.15).

A comparação entre os contratados (Med = 2) e os quadros da escola (Med = 2) permite verificar que os valores são iguais na variável perfil dos tutores. Assim sendo, este resultado não é estatisticamente significativo ( $U = 61,500$ ;  $p = 0,932$ ) (cf. Quadro 5.15).

Os resultados obtidos para a variável metodologias e estratégias na tutoria indicam resultados iguais para contratados (Med = 2) e quadro da escola (Med = 2). Mas o resultado não é significativo ( $U = 61,500$ ;  $p = 0,932$ ) (cf. Quadro 5.15).

Resultados muito semelhantes foram encontrados para a variável importância do papel do tutor onde os contratados apresentam uma mediana de 1, valor igualmente encontrado nos quadros da escola. Não existem diferenças estatisticamente significativas ( $U = 63,000$ ;  $p = 1,000$ ) (cf. Quadro 5.15).

Quanto ao reconhecimento do trabalho do tutor, os contratados (Med = 1) e os quadros da escola (Med = 1) apresentam mais uma vez valores iguais, não se podendo identificar diferenças estatisticamente significativas ( $U = 60,000$ ;  $p = 0,887$ ) (cf. Quadro 5.15).

Na análise que remete para as condições de trabalho, os contratados (Med = 2) e quadro da escola (Med = 1) apresentam valores diferentes, mas que ainda assim, correspondem à não existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 45,500$ ;  $p = 0,316$ ) (cf. Quadro 5.15).

Quanto à formação, os contratados ( $Med = 2,5$ ) apresentam valores superiores aos quadros da escola ( $Med = 2$ ). Este resultado não permite, no entanto, identificar diferenças estatisticamente significativas ( $U = 45,000$ ;  $p = 0,316$ ) (cf. Quadro 5.15).

Na variável avaliação da tutoria, os valores de contratados ( $Med = 1$ ) e quadro da escola ( $Med = 2$ ) apontam para valores mais elevados nos quadros da escola. Ainda assim, o resultado do teste U não é significativo ( $U = 51,000$ ;  $p = 0,512$ ) (cf. Quadro 5.15).

Analisando a comparação entre contratados ( $Med = 1,5$ ) e quadros da escola ( $Med = 2$ ) para a articulação escola (tutor)/família, verificam-se diferenças ao nível dos valores de cada grupo. No entanto, os resultados indicam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 56,000$ ;  $p = 0,712$ ) (cf. Quadro 5.15).

Por fim, quanto à variável prevenção de comportamentos desviantes, os valores das medianas são superiores para o grupo dos quadros da escola ( $Med = 1$ ) face aos contratados ( $Med = 0,5$ ). Neste caso, o resultado do teste U é significativo ( $U = 27,000$ ;  $p = 0,036$ ;  $r = 0,426$ ), o que sugere a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. Quadro 5.15).

O quadro 5.15 apresenta os valores médios das ordens e do teste U para as variáveis em estudo em função da situação profissional.



Quadro 5.15. Valores da Mediana, Amplitude e Teste U para as várias Dimensões da Tutoria em Função da Situação Profissional

	Contratado (n = 6)		Quadro da escola (n = 21)		U
	Med	Amp	Med	Amp	
Conceção de Tutoria	1	1	1	4	51,00
Utilidade da Tutoria	2	2	2	4	57,50
Perfil dos tutores	2	2	2	3	61,50
Metodologias/Estratégias na Tutoria	2	5	2	4	61,50
Importância do papel do tutor	1	-	1	-	63,00
Reconhecimento do trabalho do tutor	1,5	1	1	2	60,00
Condições de trabalho	2	3	1	3	45,50
Formação	2,5	2	2	3	45,00
Avaliação da Tutoria	1	1	2	1	51,00
Articulação Escola (Tutor) /Família	1,5	2	2	2	56,00
Prevenção de comportamentos desviantes	0,5	1	1	4	27,00*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas na prevenção de comportamentos desviantes em função da situação profissional ( $U = 27,000$ ;  $W = 48,000$ ;  $p = 0,036$ ;  $r = 0,43$ ).

Os participantes nos quadros da escola apresentaram uma frequência significativamente superior de perceções relacionadas com a prevenção de comportamentos desviantes do que os participantes contratados.

Entendemos que esta situação se prende com o facto dos professores do quadro de escola terem mais experiência profissional e exibirem uma formação profissional mais vasta. A progressão na carreira docente implica que os professores tenham que fazer obrigatoriamente formação, bem como elaborar um documento reflexivo da atividade desenvolvida. Esta reflexão obriga os docentes a um constante questionamento das práticas, o que permite certamente que uma visão sobre a

contribuição da tutoria na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes seja diferente, da visão dos professores contratados, com menos anos de permanência na docência. Por outro lado, os restantes resultados não demonstraram ser significativos.

#### **5.1.4.4. Associação entre o tempo de serviço e tempo de serviço na escola com as categorias encontradas**

Tendo em conta que as variáveis tempo de serviço e tempo de serviço na escola eram intervalares no que diz respeito à sua métrica, correlações bivariadas de Pearson foram efetuadas de modo a verificar como se associavam com as dimensões da tutoria.

Os coeficientes bivariados de Pearson entre o tempo de serviço e o tempo de serviço na escola e as variáveis em estudo são mostrados no quadro 5.16.

Quadro 5.16. Matriz de Correlações entre as Variáveis em Estudo

	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Tempo de serviço na escola</b>
Conceção de tutoria	-0,087	0,377*
Utilidade da tutoria	0,275	0,342
Perfil dos tutores	-0,217	-0,03
Metodologias/estratégias na tutoria	-0,150	-0,284
Importância do papel do tutor	-	-
Reconhecimento do trabalho do tutor	0,192	0,113
Condições de trabalho	0,392*	- 0,05
Formação	-0,195	0,193
Avaliação da tutoria	-0,079	-0,354
Articulação escola (tutor) /família	-0,118	0,241
Prevenção de comportamentos desviantes	0,257	-0,273

---

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Foi obtida uma correlação positiva moderada e estatisticamente significativa entre tempo de serviço e a frequência de ideias relacionadas com a dimensão condições de trabalho ( $r = 0,392$ ;  $p = 0,039$ ).

Uma correlação positiva e moderada foi igualmente encontrada entre o tempo de serviço na escola e a frequência de ideias relacionadas com a dimensão conceção da tutoria ( $r = 0,377$ ;  $p = 0,048$ ).

### **5.1.5. Comentário**

Tendo em conta as variáveis sexo e habilitações literárias, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente às categorias resultantes da análise de conteúdo feita. No entanto, a variável situação profissional mostra que os docentes pertencentes ao quadro de escola, com estabilidade profissional que implica um percurso já feito de experiência letiva, comparativamente aos docentes contratados, consideram que a tutoria tem uma maior importância na prevenção de comportamentos desviantes. Segundo Arnaiz (2002), o tutor deve ter qualidades relativas ao saber e ao saber fazer que lhe permitam ter um conhecimento mais profundo da maneira de ser do aluno e dos elementos pedagógicos, bem como saber trabalhar em equipa e ser capaz de participar em projetos de uma forma empenhada. Estas qualidades apontadas são essenciais e podem resultar da prática. É neste sentido que percebemos que os docentes mais experientes e com um vínculo contratual efetivo entendam o contributo da tutoria como importante, na prevenção de comportamentos desviantes.

Relativamente às variáveis, tempo de serviço e tempo de serviço na escola, verificou-se que a primeira correlaciona-se com a dimensão condições de trabalho, enquanto a segunda, tempo de serviço na escola, se correlaciona positivamente com a categoria, conceções da tutoria. Na primeira situação entendemos que os docentes com mais tempo de serviço percebem que, para desenvolver qualquer projeto, é necessário que sejam disponibilizadas condições de trabalho adequadas. Estas passam pelo horário a atribuir e pelos espaços disponibilizados para a sua realização.

Relativamente à segunda questão, tempo de serviço na escola e conceção de tutoria, demonstra que os docentes nestas condições têm um maior conhecimento da

realidade escolar em que se inserem, sendo este último fator apontado, determinante para as boas práticas tutoriais.

#### 5.1.6. Representações dos tutores das escolas TEIP estudadas – Análise comparativa

Procedemos a uma análise comparativa do discurso dos tutores das escolas estudadas. Assim, apresentamos alguns quadros referentes às categorias provenientes da análise de conteúdo feita às entrevistas, com o objetivo de verificar as semelhanças e as divergências contidas nos discursos dos tutores das escolas. Construímos seis colunas referentes às escolas M, O, P, Q, R e S porque na escola N não foi possível entrevistar o tutor, conforme já foi referido anteriormente.

O quadro seguinte apresenta as representações dos tutores das escolas estudadas relativamente às conceções de tutoria.

Quadro 5.17. Conceções de Tutoria de Acordo com os Tutores

Escola M	Escola Q	Escola O	Escola P	Escola R	Escola S
Ajuda/pessoal, escolar e social	Acompanhamento personalizado	Acompanhamento individualizado, pessoal social	Ajuda/ Apoio individual, em grupo	Apoio individual	Acompanhamento individualizado ao aluno
Acompanhamento				Orientação	
Apoio planificação do estudo		Prevenção			
Orientação	Integração pessoal, social, cultural	Ajuda, apoio individual e em grupo			
Monitorização					
Espaço/interação		Orientação			
Prevenção/ Comportamentos					

Como se pode verificar, todos os tutores inquiridos das diferentes escolas TEIP em estudo, concetualizam a tutoria como ajuda, orientação e acompanhamento pessoal, social e académico, o que entendemos ser uma concetualização não totalmente elaborada, visto que na perspetiva dos autores constantes no enquadramento teórico, a tutoria vai um pouco mais além do referido. Assim sendo e no entender de Bisquera (2004), a orientação deve ser vocacional, profissional, educativa e escolar, educação para a carreira, educação psicológica e orientação para a prevenção e desenvolvimento.

Os tutores das escolas em estudo apresentam uma visão bastante semelhante relativamente à categoria, utilidade da tutoria.

O quadro 5.18 mostra as representações dos tutores das escolas estudadas relativamente à categoria, utilidade da tutoria.

Quadro 5.18. Utilidade da Tutoria de Acordo com os Tutores

<b>Escola M</b>	<b>Escola Q</b>	<b>Escola O</b>	<b>Escola P</b>	<b>Escola R</b>	<b>Escola S</b>
Avaliação (aluno)	Acompanhamento individualizado	Acompanhamento	Acompanhamento personalizado	Orientação	Acompanha mento pessoal e escolar
Desenvolvimento de programas	Incremento potencialidades	Apoio afetivo, pessoal e social	Integração pessoal, escolar e social		Articulação escola/família
Coordenação					
Recuperação (aluno)	Integração	Ajuda (integração pessoal/escolar)			
Apoio social					
Prevenção (problemas disciplinares)					Orientação pessoal, social e escolar
Articulação com a família					
Mediar situações					

Os discursos dos tutores são bastante semelhantes, apesar do tutor da escola Q só ter referido a utilidade da tutoria como sendo um acompanhamento com carácter individualizado. Ao longo da sua entrevista deixou transparecer, ainda que de um modo inferido, uma opinião que se encontra em sintonia com os depoimentos dos outros tutores. No entanto, refere que a tutoria pode incrementar as potencialidades dos alunos.

A ação tutorial deve incidir nas realidades pessoais, educativas e vocacionais. As alterações referentes às diferentes etapas relativas ao crescimento dos jovens e que no período da adolescência se revestem de contornos muito especiais conduzem muitas vezes, à manifestação de problemáticas complexas. O apoio e orientação dados por uma equipa de intervenção, onde o tutor se inclua, podem fazer a diferença. Gonzalez (2006) refere a ação tutorial como uma ação formativa de orientação e ajuda a nível individual e grupal.

A utilidade que ocorre da ação tutorial facilita a adaptação pessoal, escolar e social, levando a uma capacitação para aprendizagem, para a orientação para a vida, bem como pode dar um auxílio bastante relevante na seleção da profissão. A orientação

peçoal deve objetivar uma ação de caráter preventivo, atuando como um mecanismo antecipador de conflitos pessoais (Lara, 2008a).

Nos discursos por nós analisados, encontramos um entendimento relativamente às competências a atribuir ao tutor.

Assim, ressalta que o tutor deve possuir uma formação global e académica adequada, bem como aptidões relacionais, afetivas e comunicacionais. É ainda apontada a importância da capacidade de negociar e mediar situações e conflitos.

No sentido do exercício da tutoria vir a desenvolver-se de forma coerente, é essencial que o tutor conheça as diferentes realidades onde o aluno se movimenta assim como, ter um profundo conhecimento da organização e das respetivas dinâmicas escolares a ela inerentes.

Em nosso entender e tal como Roman e Pastor (1979) referem, é muito importante que o tutor possua qualidades humanas, ou seja, o ser do tutor, qualidades científicas, o saber e qualidades técnicas, o saber fazer.

O perfil do tutor deve ajustar-se a duas realidades, a que se relaciona com os fatores relativos ao desenvolvimento pessoal do aluno e a que se prende com a atuação do tutor, enquanto profissional do ensino (Arnaiz, 2002).

No âmbito das estratégias e metodologias utilizadas, os tutores referem o facto da necessidade da adequação a cada uma das situações apresentadas pelos alunos tutorandos. Lara (2008a) reforça esta ideia, explicitando a importância das atividades a desenvolver serem centradas no aluno, adaptarem-se ao nível etário e às características pessoais de cada um, devendo responder à diversidade. A utilização constante do reforço dos progressos, a apresentação de alternativas conduz a mudanças e à aceitação dos desafios.

A aquisição de ferramentas de atuação é essencial para poder lidar com as diferentes situações. Neste sentido, os tutores das escolas sublinham a importância que a reflexão e o debate podem ter na capacitação dos alunos na aquisição de competências ligadas aos processos de aprendizagem e à integração pessoal, social e cultural. A resolução de conflitos passa por momentos reflexivos, de aprendizagem, de reconhecimento e de valorização dos outros (Burguet, 2002).

Apelam ainda, a dinâmicas que podem ser individuais ou grupais, sendo estas últimas fundamentais pois ajudam a estabelecer laços entre os seus membros.

De acordo com os tutores da Escola M, a entrevista e a observação do aluno são ferramentas que permitem, não só planejar e implementar estratégias de atuação, como fazer uma avaliação sistemática, tendo em vista a constante reformulação do plano interventivo. Estes passos constituem-se como fundamentais para o sucesso da ação tutorial.

No que concerne a Escola Q, referimos a importância do treino de competências e do estabelecimento de acordos.

Por seu turno, relativamente à importância e reconhecimento do trabalho dos tutores, apresentados nos quadros seguintes, existem algumas divergências de opinião (cf. Quadros 5.19, 5.20).

Quadro 5.19. Importância do Papel do Tutor de Acordo com os Tutores

Escola M	Escola Q	Escola O	Escola P	Escola R	Escola S
Falta de divulgação a nível nacional da importância A escola atribui importância ao tutor	É atribuída importância ao tutor	É atribuída importância ao tutor	Não é atribuída importância ao tutor	É atribuída importância ao tutor	Não é atribuída importância ao tutor

No quadro 5.20, verificamos que, em quatro das escolas que integram o estudo, os tutores percebem que lhes é atribuída importância, no entanto, nas escolas P e S, os tutores não sentem que o seu papel enquanto profissionais goze de alguma importância em contexto escolar. Esta situação está relacionada, no entender do tutor da escola M, com o facto de não haver divulgação da importância de que a tutoria se pode revestir, no sentido de contribuir para a minimização de problemáticas que se desenrolam em meio escolar.

Quadro 5.20. Reconhecimento do Trabalho do Tutor de Acordo com os Tutores

Escola M	Escola Q	Escola O	Escola P	Escola R	Escola S
Desconhece Falta de divulgação a nível nacional Reconhece	Reconhece	Os alunos, professores e diretores de turma reconhecem	Desconhece Alunos reconhecem	Os diretores de turma reconhecem	Não reconhece

Como podemos constatar pela análise dos quadros, há tutores que desconhecem se é atribuído reconhecimento ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nas respetivas escolas. Na Escola Q, a opinião do tutor inquirido é de que o cargo de tutor se apresenta como uma mais-valia para a escola, sendo reconhecido tanto por professores, encarregados de educação como pela direção da escola.

Consideramos que a tutoria só fará sentido se for articulada com as outras valências escolares e houver empenho e motivação de todos os atores implicados na ação educativa. A tutoria implica que sejam movimentados todos os apoios que a escola e a comunidade tenham possibilidade de fornecer, para fazer face à realidade do aluno no sentido da sua integração, acompanhamento e orientação, sendo o tutor, o motor do processo.

Os tutores na sua globalidade entendem que a carga horária atribuída, cerca de 45 minutos semanais, não é suficiente, sendo até um fator limitativo, para a concretização da ação tutorial. Alguns tutores mencionam que, para desenvolver este trabalho com sucesso, será fundamental que aos tutores seja atribuído horário completo para o desempenho das funções. Sublinhamos que nos Estados Unidos esta função de acompanhamento e orientação é desempenhada por profissionais com formação específica, os *counselors*, que não sendo docentes, desenvolvem o seu trabalho em contexto escolar com o apoio da organização escolar, dos municípios e das comunidades.

Ainda relativamente ao número de horas concedido, alguns tutores referem que, muitas vezes não existe compatibilidade entre os horários dos alunos e dos tutores e que as horas de tutoria são atribuídas para os completar, não atendendo ao perfil que o tutor deve possuir para o desempenho do cargo.

De notar também que os tutores das escolas O, P, R e S apontam a falta de espaço, como problemática para o exercício da tutoria. A realização das entrevistas e dos encontros entre aluno e tutor, entre encarregados de educação e tutor, entre aluno, tutor e encarregado de educação devem acontecer de uma forma recatada, sem interrupções, num espaço confortável e acolhedor (Martin et al., 2003).

Na escola Q, não encontramos este tipo de considerações. Ao tutor, é-lhe conferida autonomia e a certeza de estar integrado num grupo de trabalho de intervenção, constituído por outros técnicos.



Entendemos que, para que o processo tutorial se desenvolva com sucesso, é necessário que exista um suporte material e humano, bem como condições de tempo e espaço.

Relativamente à formação, todos os tutores inquiridos concordam com a necessidade de ser feita formação, no âmbito das tutorias. Apontam como limitativa, a falta de oferta a nível dos centros de formação.

Alguns tutores referem ainda, que a função tutorial é inerente à função docente, como tal, não encontram muita relevância, em fazer formação suplementar.

Os tutores das Escolas O e R consideram que a formação advém da experiência letiva, sendo também inerente à função docente.

A formação poderá versar várias temáticas, direta ou indiretamente relacionadas com a ação tutorial, contudo é sublinhada a importância que deve ser dada à aquisição de técnicas de treino de competências (escola M).

Em nosso entender, e apesar de os tutores terem indicado algumas perspetivas concernentes à formação, consideramos que seria muito importante que fosse impulsionada uma formação especializada neste âmbito, por forma a capacitar os docentes relativamente a esta metodologia de ensino e aprendizagem. Esta formação deveria privilegiar entre outros, o treino de competências pessoais e sociais.

O quadro seguinte mostra as representações dos tutores das escolas estudadas relativamente à categoria “Avaliação da Tutoria” (cf. Quadro 5.21).

Quadro 5.21. Avaliação da Tutoria de Acordo com os Tutores

<b>Escola M</b>	<b>Escola Q</b>	<b>Escola O</b>	<b>Escola P</b>	<b>Escola R</b>	<b>Escola S</b>
Avaliação semanal					
Relatórios trimestrais	Feita pelos alunos (auto-avaliação)	Inexistência	Inexistência	Relatórios trimestrais (evolução aluno)	Inexistência
Análise e discussão dos relatórios feita com o coordenador	Quantitativa (resultados)		Relatórios anuais (trabalho do professor)		
Análise do conselho de turma					
Reuniões da equipa de intervenção	Qualitativa (percurso e periódica)				
Reunião com a família					

No que se prende com a prática avaliativa e na perspetiva dos tutores inquiridos, esta é feita recorrendo a relatórios trimestrais ou anuais, descrevendo a evolução do aluno.

Os tutores da escola M referem outro tipo de procedimentos que permite obter e fornecer outras informações, que são uma mais-valia na modificação e ajuste das estratégias interventivas adoptadas. Salientamos ainda, a importância que é dada à família neste processo. A sua implicação ajuda ao sucesso da intervenção.

A escola Q utiliza a autoavaliação feita pelos alunos, bem como a crítica e a reflexão feita ao desenrolar das sessões de tutoria. Este trabalho avaliativo partilhado é essencial.

Finalmente, os outros tutores das escolas O, P, R e S, mencionam que não é uma prática muito frequente recorrer ao processo avaliativo da ação tutorial desenvolvida, no entanto, o tutor da escola R faz alusão aos relatórios trimestrais relativos à evolução dos alunos.

Da análise feita aos discursos dos tutores das seis escolas, constata-se que o primeiro grupo (escola M), constituído pelo coordenador dos tutores e por uma tutora, têm na sua prática habitual, fazer a articulação com a família de uma forma mais consonante com a literatura revisada. Esta articulação faz-se com objetivos determinados e com periodicidade.

No caso da escola Q, verificamos que os tutores se envolvem no processo de uma forma diferente. Os tutores, sempre que a situação o exige, deslocam-se a casa dos alunos. Estes tutores são animadores sociais e vivem no bairro onde a escola está inserida, sendo possível, de acordo com os entrevistados, desenvolver com bastante sucesso, uma relação de maior proximidade com as famílias.

A articulação que o tutor faz diretamente ou em parceria com o diretor de turma ou integrado na equipa, pode fazer a diferença, ajudando a família no desempenho da tarefa educativa, mas também fornece ao tutor ferramentas de trabalho, fundamentais para o desenho interventivo. Esta articulação e colaboração entre as partes permite, sempre que possível, conhecer as dinâmicas familiares e a história de vida do aluno. Para a sua concretização, algumas características atribuídas ao perfil do tutor são muito importantes, referimo-nos à dialogicidade, à compreensão e à abertura por forma a poder construir uma relação entre o tutor, a família e o jovem.

As reuniões ou encontros devem ter caráter periódico, para que haja uma contínua informação sobre os avanços e retrocessos dos alunos, permitindo uma articulação conjunta de estratégias interventivas (Lara, 2008a).

Relativamente às representações dos tutores das escolas estudadas, sobre o contributo da tutoria na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes, constatamos que todos os tutores entrevistados mencionaram, que esta ação pode ser preventiva do abandono escolar, de comportamentos de risco, da indisciplina e de trajetórias desviantes.

Os tutores das escolas O e R apontam a importância que o professor tutor deve dar ao acompanhamento do aluno. Este desempenho, que deve ser interessado, vai promover a integração e a socialização, facilitando a prevenção de trajetórias e comportamentos de natureza desviante.

O tutor da escola S refere a importância da criação de laços afetivos com os alunos. Aponta ainda, a relevância da continuidade e sequencialidade do exercício tutorial, que não deve desenvolver-se de uma forma isolada, mas deve poder recorrer a diferentes apoios.

### 5.1.7. Discussão dos resultados qualitativos

Após a análise das entrevistas desenvolvidas no conjunto das sete escolas integradas no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) em estudo, podemos inferir que a tutoria, na perceção dos professores diretores de turma e tutores inquiridos reveste-se de grande utilidade, principalmente na vertente académica de organização e apoio ao estudo e na formação integral do indivíduo.

De acordo com a perspetiva dos diferentes autores consultados e que enquadram o nosso estudo, a tutoria apresenta uma função de orientação e ajuda aos alunos, a nível pessoal, escolar e profissional, desenvolvida por um tutor e por outros docentes e técnicos, que acompanha todo o processo formativo e que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, desde o nascimento até aos graus mais elevados da formação (Gonzalez, 2006; Riart, 2006; Longas & Mollá, 2007).

Quando fizemos a recolha dos dados qualitativos, constatámos que duas das escolas em estudo apresentavam, no processo organizativo das tutorias, algumas especificidades relativamente às outras cinco escolas, o que nos levou a considerar que poderiam existir algumas diferenças na perceção dos professores tutores e dos diretores de turma sobre as mesmas. Neste sentido, optámos por analisar os discursos dos diretores de turma e dos tutores de cada uma das escolas (Apêndice).

Verificámos que, nas sete escolas em estudo, os professores e tutores entrevistados não mostraram ter uma perceção muito diferente das tutorias, apesar de, na Escola M, haver um coordenador de tutores e uma experiência de cerca de três anos e de, na Escola Q, a tutoria ser exercida maioritariamente por animadores sociais com formação na área da Sociologia e Psicologia.

No entanto, é de salientar que a análise das frequências permite-nos concluir que, existem outros aspetos a realçar. As variáveis, situação profissional dos professores e tutores e o tempo de permanência na escola, influenciaram as noções relativas às conceções de tutoria. Assim sendo, os professores contratados apresentam menor perceção relativamente às questões abordadas nas entrevistas, seja a utilidade, as condições de trabalho, a importância do contributo da tutoria na prevenção de comportamentos desviantes, as metodologias utilizadas, o reconhecimento e importância desta valência, a articulação escola família e a avaliação.

As percepções dos inquiridos, de uma maneira geral, encontram-se em consonância, embora com diferentes frequências, tendo em conta a revisão feita aos normativos que enquadram a implementação das tutorias. Desta forma, destacamos o Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho que no seu artigo 10, ponto 1 postula que os professores tutores são responsáveis pelo acompanhamento individualizado ou de um grupo de alunos; No estudo, apenas 50% dos inquiridos entendem a tutoria como acompanhamento.

O Despacho nº 19308/2008 e o Despacho Normativo 50/2005 que mencionam que os programas de tutoria devem apoiar estratégias de estudo, de orientação e de aconselhamento dos alunos. Neste sentido, verificamos que 25% dos docentes, entendem que a tutoria deve visar a orientação; 36% refere que a tutoria deve ser organização e apoio ao estudo e nenhum docente refere a tutoria como aconselhamento.

É de mencionar ainda que, e de acordo com o Decreto Regulamento 10/99, na análise das entrevistas, não vimos referido na grande maioria das escolas, a importância da tutoria se desenvolver “de preferência ao longo do percurso escolar” dos alunos.

Relativamente ao perfil do tutor, os discursos dos professores e dos tutores das escolas em estudo estão de acordo com a revisão de literatura efetuada. As competências pessoais (60,7%), interpessoais (82,1%) e profissionais (57,1%) são mencionadas como essenciais para o desenrolar do exercício da função tutorial. Basqués, (2006) refere a importância de possuir competências diversas que lhe permitam, entre outras, controlar a impulsividade, ser empático, assertivo, mediar e gerir conflitos. É igualmente referido que o conhecimento da realidade escolar envolvente e dos alunos, bem como o próprio autoconhecimento são fundamentais.

Percebemos que, no que se prende com a sua implementação em escolas TEIP, a tutoria é ainda pouco divulgada e pouco consequente, embora os normativos legais a refiram como uma valência escolar a implementar.

Ressalta da leitura dos dados, que a tutoria não está a ser entendida por alguns decisores como uma mais-valia a ter em conta, capaz de ajudar a prevenir e minimizar situações complexas, que requerem uma atenção e intervenção de cariz mais personalizado. Consequentemente e na ótica de 25% dos professores, existe falta de reconhecimento do seu trabalho, sendo que 28,6% dos docentes desconhecem se o trabalho é reconhecido; 40% dos docentes referem a escassez de oferta formativa, embora considerem a formação nesta área de grande importância (74,1%); é apontada

ainda, a falta de condições, que se traduz, como 41,7% dos docentes expressa, na falta de espaço e 91,7% menciona o carácter limitativo da carga horária oferecida.

Aspetos importantes relacionados com as tutorias, como as estratégias utilizadas e a avaliação da sua implementação são ainda do desconhecimento de professores. 46,4% dos professores desconhecem as estratégias e metodologias utilizadas no exercício das tutorias e 39,3% desconhece como é feita a avaliação. Esta situação surpreende-nos, na medida em que os entrevistados são diretores de turma e como tal, o trabalho por eles desenvolvido, implica que haja uma análise prévia da situação de cada um dos seus alunos, para que os professores que integram o conselho de turma possam implementar as estratégias a utilizar para superar as dificuldades detetadas (Peixoto & Oliveira, 2003). Assim sendo, também o tutor necessita que lhe seja fornecido esse manancial de informação, de forma a articular procedimentos, nomeadamente a nível de estratégias e metodologias que serão implementadas de acordo com os alunos, com “a sua condição evolutiva, as mudanças e dinâmicas que condicionam a manifestação das suas dificuldades” (Rosell & Sanchez-Carbonell, 2007, p. 322).

É de salientar, também, que alguns docentes são chamados a exercer esta função, não por terem mostrado vontade para o fazer, nem por apresentarem um perfil adequado, mas por razões de necessidade organizativa como por exemplo, complemento de horário. No entanto, o *corpus* bibliográfico elaborado, bem como a legislação, apontam para que as funções tutoriais sejam desempenhadas por docentes profissionalizados, com experiência adequada, preferencialmente com formação em orientação educativa ou em coordenação pedagógica<sup>102</sup>, o que em termos práticos não sucede. Os docentes apontam como limitativo ao exercício desta função entre outras coisas, a falta de oferta formativa no âmbito desta estratégia de intervenção.

Compete ao tutor “Desenvolver a sua atividade de forma articulada quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo”<sup>103</sup>. Ora podemos constatar que em algumas escolas, o tutor, devido a várias condicionantes, não pode contactar diretamente a família, podendo no entanto, fazê-lo de forma pontual. 67,9% dos docentes referem que os contactos entre o tutor e a família são sempre feitos via diretor

---

<sup>102</sup> D.R. 10/99 de 21 julho, ponto 2, artigo 10º.

<sup>103</sup> D.R. 10/99 de 21 julho, ponto 3, artigo 10º.

de turma, 53,6% podem fazê-lo diretamente e 35,7% referem que os contactos são feitos sempre com a presença dos diretores de turma, encarregados de educação e tutorandos.

Também não existe uma articulação consistente entre o tutor e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), devido à inexistência, na prática, de uma definição clara de papéis. A Lei nº190/91 de 17 de maio que cria estes serviços, no seu artigo 3º relativo às atribuições desta valência, postula que esta deve dar apoio aos alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar. Mais acrescenta na alínea e) que deve “contribuir em conjunto com as atividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário”.

Compete à escola e aos seus decisores perceber a mais-valia que a tutoria pode aportar ao contexto escolar, facilitando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que transportam complexidades pessoais e sociais para a escola, que a desestabilizam e, que devem ser trabalhadas no sentido de poder haver uma modificação. 32,1% dos professores entrevistados referem que a direção da escola reconhece o trabalho dos tutores. Face a este resultado, concluímos que as direções escolares, na grande maioria, não reconhecem a importância do trabalho do tutor. Assim sendo, compreendemos a razão pela qual, não são dadas condições adequadas ao exercício da tutoria, que se consubstancia na escolha do tutor não, pelo perfil, mas pela necessidade de completar horários, da carga horária oferecida ser escassa e pelo desconhecimento que os professores referiram, relativamente a questões que se prendem com a função e a ação tutorial.

Os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo postulam no seu artigo 1º, ponto 2 que “o sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

A missão da escola é de integração, de socialização e de educação de todos, não lhe sendo permitido deixar ninguém para trás. Todos os meios disponíveis devem ser utilizados, para facilitar o crescimento harmonioso dos indivíduos, objetivando a construção de cidadãos para uma sociedade mais justa e mais igual.

Face às conclusões resultantes da análise de conteúdo efetuada, verificámos que a tutoria é percecionada, pelos docentes entrevistados, de uma forma ainda aquém daquilo que encontrámos em termos teóricos, na pesquisa que fomos realizando à medida que as questões surgiam. Assim sendo, partimos para um segundo estudo de natureza quantitativa, no sentido de perceber se esta situação se reflete na prática tutorial das escolas que integram a nossa investigação.



## **5.2. Estudo Quantitativo – Apresentação dos resultados quantitativos referentes a todas as escolas em estudo**

### **5.2.1. Funcionamento comportamental adaptativo dos alunos das várias escolas nos dois momentos avaliativos**

Fomos avaliar os alunos das escolas nas diversas variáveis avaliativas do comportamento adaptativo consideradas na escala de agressividade, em função dos dois momentos de aplicação, isto é, no início e final do ano letivo. As escalas foram distribuídas durante os meses de setembro e outubro de 2009, para o primeiro momento avaliativo e nos meses de maio e junho de 2010, para o segundo.

Os resultados obtidos<sup>104</sup> para as variáveis avaliativas do comportamento adaptativo consideradas na escala de agressividade<sup>105</sup> nos 2 momentos de aplicação referem a perceção dos professores sobre comportamentos, desempenho escolar e conhecimento dos 429 alunos que constituem a nossa amostra.

#### **5.2.1.1. Grau de Conhecimento do Aluno**

No que diz respeito ao grau de conhecimento que os professores tinham dos seus alunos, no primeiro momento relativo ao início do ano letivo, existiam 15,8% dos alunos (68) que eram percecionados pelos professores como tendo um grau baixo de conhecimento. Os professores referiram que tinham um conhecimento moderado de 69,8% alunos (300) e tinham um grau de conhecimento elevado de 14,4% alunos (62) (cf. Quadro 5.22).

Relativamente ao segundo momento de aplicação da escala, no final do ano letivo, existiam 3,5% dos alunos (15) de que os professores continuavam a ter baixo conhecimento, 60,6% alunos (300) eram percecionados pelos professores com um moderado conhecimento e 35,8 % alunos (152) com elevado conhecimento.

---

<sup>104</sup> Foi conduzido o teste de simetria de McNemar-Bowker (generalização do teste de McNemar) para comparação de proporções para amostras emparelhadas em variáveis com três ou mais categorias, para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente V de Cramer utilizado para avaliar a magnitude do efeito em caso de significância estatística.

<sup>105</sup> Vide informação sobre a Escala de Agressividade, no Capítulo 4 – Metodologia.

A diferença entre os dois momentos mostrou-se significativa  $QB(3) = 112,632$ ;  $p=0,000$ ;  $V = 0,382$ , havendo uma melhoria significativa do conhecimento do aluno por parte dos professores no segundo momento (cf. Quadro 5.22).

Ressalta ainda que, no final do ano letivo, os professores têm um conhecimento moderado dos alunos (60,6%) e um conhecimento elevado de 35,8%. Consideramos que esta percentagem deveria ser mais elevada. O trabalho docente tem de assentar no conhecimento elevado dos alunos, das suas diferenças e das suas necessidades, para que as tarefas a desenvolver estejam em consonância com as múltiplas realidades evidenciadas.

### **5.2.1.2. Afincos com que o aluno trabalha**

Em relação ao afinco do aluno na sala de aula, constatou-se que num primeiro momento, os professores percecionaram que 7% dos alunos (30) apresentavam um afinco muito baixo relativamente ao trabalho; 14,4% dos alunos (62), um afinco um tanto baixo; 22,3% dos alunos (96) apresentavam um afinco ligeiramente abaixo; 21,6% dos alunos (93), um afinco mediano; 13,7% dos alunos (59) apresentavam um afinco ligeiramente acima; 11,9% dos alunos (51) um afinco um tanto acima e finalmente 9,1% dos alunos (39) com um nível superior de afinco (cf. Quadro 5.22).

No segundo momento, verificou-se que os professores percecionaram que 7,5 % dos seus alunos (32) apresentavam um afinco muito baixo; 10,8% dos alunos (46) um afinco um tanto baixo; 19,1% dos alunos (81) apresentavam um afinco ligeiramente abaixo; 26,2% dos alunos (111) um afinco mediano; 17,5% dos alunos (74) apresentavam um afinco ligeiramente acima; 12,5 % dos alunos (53) um afinco um tanto acima e finalmente 6,4% alunos (27) com um nível de afinco superior (cf. Quadro 5.22).

A diferença de proporções entre os dois momentos não se mostrou significativa  $QB(18) = 23,456$ ;  $p=0,174$  (cf. Quadro 5.22).

Os alunos que demonstraram um afinco muito baixo e um tanto baixo, no primeiro momento avaliativo, pioraram no segundo momento, e também ressalta que os alunos com nível superior de afinco, o alteraram para pior. Questionamos a razão desta situação, problematizando a hipótese da desmotivação, tanto dos melhores alunos, como daqueles percecionados como tendo um menor afinco.

### 5.2.1.3. Comportamento do aluno na sala de aula

Relativamente ao comportamento do aluno na sala de aula, verificou-se que no primeiro momento, os professores percecionaram 3% dos alunos (13) com um comportamento muito baixo, 6,7% dos alunos (29) com um comportamento um tanto baixo, 14% dos alunos (60) com um comportamento ligeiramente abaixo, 27,7% dos alunos (119) com um comportamento mediano, 19,1% dos alunos (82) com um comportamento ligeiramente acima, 15,8% dos alunos (68) com um comportamento um tanto acima e finalmente 13,7% alunos (59) com um comportamento de nível superior (cf. Quadro 5.22).

No final do ano letivo ou seja, no segundo momento de aplicação da escala, verificou-se que os professores percecionaram 4,2% dos alunos (18) com um comportamento muito baixo, 7,3% dos alunos (31) com um comportamento um tanto baixo, 11,8% dos alunos (50) com um comportamento ligeiramente abaixo, 25,7% dos alunos (109) com um comportamento mediano, 21% dos alunos (89) com um comportamento ligeiramente acima, 17,9 % dos alunos (76) com um comportamento um tanto acima e finalmente 12% alunos (52) com um comportamento de nível superior (cf. Quadro 5.22).

As diferenças não se mostraram significativas do primeiro para o segundo momento de aplicação da escala QB ( $t(18) = 23,207$ ;  $p = 0,183$  (cf. Quadro 5.22).

Tal como no item anterior, o comportamento em sala de aula também sofreu alguma alteração, mas neste caso, considerando a maioria dos parâmetros avaliativos. Neste sentido, questionamos a definição de regras e normas de comportamento que deve ser feita no início do ano letivo, conjuntamente, pelos docentes e alunos. Entendemos que no final das atividades letivas, as regras deviam estar interiorizadas e como tal, o comportamento em sala de aula deveria ter melhorado significativamente.

### 5.2.1.4. Aprendizagem do aluno

No que se refere à perceção que os professores têm sobre a aprendizagem do aluno na sala de aula, foi verificado que no primeiro momento, 7 % dos alunos (30) foram percecionados com uma aprendizagem muito baixa, 13,5% dos alunos (58), uma aprendizagem um tanto baixa, 19,8% dos alunos (85) apresentavam, de acordo com os

docentes, uma aprendizagem ligeiramente abaixo, 27,7% dos alunos (119) uma aprendizagem mediana, 14,9% dos alunos (64) apresentavam uma aprendizagem ligeiramente acima, 10,2% dos alunos (44) uma aprendizagem um tanto acima e finalmente 7% dos alunos (30), uma aprendizagem de nível superior (cf. Quadro 5.22).

No segundo momento, foi verificado que os professores percecionaram que 7,3% dos alunos (31) apresentavam uma aprendizagem muito baixa, 11,1% dos alunos (47) uma aprendizagem um tanto baixa, 20,3% dos alunos (86) apresentavam uma aprendizagem ligeiramente abaixo, 27,1% dos alunos (115) uma aprendizagem mediana, 14,9% dos alunos (63) apresentavam uma aprendizagem ligeiramente acima, 13,2% dos alunos (56) uma aprendizagem um tanto acima e finalmente 6,1% alunos (26) uma aprendizagem de nível superior (cf. Quadro 5.22).

Não foram encontradas diferenças significativas QB (18) = 14,871;  $p = 0,671$  (cf. Quadro 5.22).

Relativamente aos alunos que foram percecionados pelos seus professores com níveis muito baixos de aprendizagem no primeiro momento, verificou-se que no segundo momento, os resultados pioraram, o mesmo tendo acontecido com os alunos com nível superior. Entendemos que os primeiros não conseguiram encontrar incentivo na escola para iniciar um percurso de sucesso, os segundos demonstraram estar mais desmotivados face à aprendizagem.

#### **5.2.1.5. Realização das tarefas escolares**

Em relação à realização das tarefas escolares, constatou-se que no primeiro momento de aplicação da escala, os professores percecionaram que 4,5% dos alunos (18) nunca realizava as tarefas escolares, 14,2% dos alunos (57) dificilmente realizava as tarefas escolares, 33,3% dos alunos (134) cumpriam-nas algumas vezes, 26,6% realizavam-nas a maior parte das vezes (107) e finalmente 21,4% dos alunos (86) cumpriram-nas quase sempre (cf. Quadro 5.22).

No segundo momento, constatou-se que os professores percecionaram que 4,7% dos alunos (20) nunca realizava as tarefas escolares, 14,4% dos alunos (61) dificilmente realizava as tarefas escolares, 29% dos alunos (124) cumpriam-nas algumas vezes, 29,5% (125) realizavam-nas a maior parte das vezes e finalmente 22,2% dos alunos (94) cumpriram-nas quase sempre (cf. Quadro 5.22).

Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois momentos  $Q_B$  (8) = 5,960;  $p = 0,652$  (cf. Quadro 5.22).

Quadro 5.22. Perceção dos Professores sobre Comportamentos, Desempenho Escolar e Conhecimento dos Alunos nas Várias Escolas nos dois Momentos de Avaliação

	Início do ano		Final do ano		$Q_B$
	n	%	n	%	
<b>Conhecimento do aluno</b>					
Baixo	68	15,8	15	3,5	112,632***
Moderado	300	69,8	300	60,6	
Elevado	62	14,4	152	35,8	
<b>Afinco com que o aluno trabalha</b>					
Muito baixo	30	7,0	32	7,5	23,456
Um tanto baixo	62	14,4	46	10,8	
Ligeiramente abaixo	96	22,3	81	19,1	
Mediano	93	21,6	111	26,2	
Ligeiramente acima	59	13,7	74	17,5	
Um tanto acima	51	11,9	53	12,5	
Nível superior	39	9,1	27	6,4	
<b>Comportamento do aluno na sala de aula</b>					
Muito baixo	13	3,0	18	4,2	23,207
Um tanto baixo	29	6,7	31	7,3	
Ligeiramente abaixo	60	14,0	50	11,8	
Mediano	119	27,7	109	25,7	
Ligeiramente acima	82	19,1	89	21,0	
Um tanto acima	68	15,8	76	17,9	
Nível superior	59	13,7	52	12,0	
<b>Aprendizagem do aluno</b>					
Muito baixo	30	7,0	31	7,3	14,871
Um tanto baixo	58	13,5	47	11,1	
Ligeiramente abaixo	85	19,8	86	20,3	
Mediano	119	27,7	115	27,1	
Ligeiramente acima	64	14,9	63	14,9	
Um tanto acima	44	10,2	56	13,2	
Nível superior	30	7,0	26	6,1	
<b>Realização das tarefas escolares (TPC)</b>					
Nunca	18	4,5	20	4,7	5,960
Difícilmente alguma vez	57	14,2	61	14,4	
Algumas vezes	134	33,3	124	29,0	
A maior parte das vezes	107	26,6	125	29,5	
Quase sempre	86	21,4	94	22,2	

$p < 0,05$  \*;  $p < 0,01$  \*\*;  $p < 0,001$  \*\*\*

### **5.2.2. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos avaliativos**

Fomos avaliar possíveis diferenças proporcionais nos vários níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade<sup>106</sup> dos alunos em função dos dois momentos de aplicação do instrumento de avaliação<sup>107</sup>, na medida em que estes fatores podem ser preditivos de comportamentos e trajetórias desviantes.

As proporções para as várias categorias da apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos de avaliação, são as seguintes:

#### **5.2.2.1. Apelatividade**

Em relação à apelatividade, constatou-se que no primeiro momento 77,5% dos alunos (331) eram percecionados pelos seus professores como tendo um nível inferior de apelatividade, 15,9% dos alunos (68) apresentavam um nível médio e finalmente 6,6% dos alunos (28) apresentavam um nível superior (cf. Quadro 5. 23).

No segundo momento avaliativo, 81,4% dos alunos (346) eram percecionados com um nível inferior de apelatividade, 12,2% dos alunos (52) apresentavam um nível médio e 6,4% dos alunos (27) apresentavam um nível superior.

Não se encontram diferenças significativas entre os dois momentos  $Q_B(2) = 6,750$ ;  $p = 0,080$ .

#### **5.2.2.2. Instabilidade**

No que concerne à instabilidade, foi constatado que no primeiro momento 87,2% dos alunos (374) apresentavam um nível inferior, 10% dos alunos (43) apresentavam um nível médio e finalmente 2,8% dos alunos (3) eram percecionados com um nível superior.

---

<sup>106</sup> Vide Capítulo 4 - Metodologia.

<sup>107</sup> Foi conduzido novamente o teste de simetria de McNemar-Bowker para comparação de proporções para amostras emparelhadas, para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente V de Cramer utilizado para avaliar a magnitude do efeito em caso de significância estatística.

No segundo momento, 87,8% dos alunos (403) apresentavam de acordo com os docentes, um nível inferior, 8% dos alunos (15) apresentavam um nível médio e 4,2% dos alunos (7) apresentavam um nível superior.

A diferença entre os dois momentos não se mostrou estatisticamente significativa para a instabilidade  $Q_B(3) = 4,614$ ;  $p = 0,202$  (cf. Quadro 5.23).

### 5.2.2.3. Agressividade

No que diz respeito à agressividade, no primeiro momento foi percecionado pelos professores que 96,7% dos alunos (414) apresentavam um nível inferior, 2,6% dos alunos (11) apresentavam um nível médio e 0,7% dos alunos (3) apresentavam um nível superior.

No segundo momento, 94,8% dos alunos (403) foram percecionados com um nível inferior de agressividade, 3,5% dos alunos (15) apresentavam um nível médio e 1,6% dos alunos (7) apresentavam um nível superior.

Não se encontram diferenças significativas para agressividade entre os dois momentos  $Q_B(3) = 5,256$ ;  $p = 0,080$  (cf. Quadro 5.23).

Quadro 5.23. Frequências e Percentagens Para a Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos Para os dois Momentos de Avaliação

	Início do ano letivo		Final do ano letivo		Q <sub>B</sub>
	n	%	n	%	
<b>Apelatividade</b>					
Inferior	331	77,5	346	81,4	6,750
Médio	68	15,9	52	12,2	
Superior	28	6,6	27	6,4	
<b>Instabilidade</b>					
Inferior	374	87,2	373	87,8	4,614
Médio	43	10,0	34	8,0	
Superior	12	2,8	18	4,2	
<b>Agressividade</b>					
Inferior	414	96,7	403	94,8	5,256
Médio	11	2,6	15	3,5	
Superior	3	0,7	7	1,6	

$p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

Como as comparações de proporções não mostraram diferenças estatisticamente significativas nos dois momentos, foi averiguado se existiam diferenças de médias nos

valores de apelatividade, instabilidade e agressividade para os dois momentos de avaliação.<sup>108</sup>

Assim sendo, considerando a variável apelatividade, é possível constatar que no primeiro momento de avaliação, apresentava uma mediana igual a 14 (Amp = 27), apresentando no segundo momento, uma mediana igual a 14 (Amp = 96) (cf. Quadro 5.24).

Os resultados do teste Wilcoxon indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -3,44$ ,  $p = 0,001$ ,  $r = 0,17$ ), no sentido de existir uma diminuição estatisticamente significativa da apelatividade do primeiro para o segundo momento.

No que concerne a instabilidade, verificou-se que nível de instabilidade no primeiro momento apresentava uma mediana igual a 9 (Amp = 16), verificando-se no segundo momento, uma mediana com o valor igual a 8 (Amp = 64).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da instabilidade do primeiro para o segundo momento ( $Z = -1,786$ ;  $p = 0,074$ ).

Relativamente à agressividade, os resultados mostraram que o nível de agressividade no primeiro momento apresentava uma mediana igual a 7 (Amp = 12), verificando-se no segundo momento de aplicação da escala, uma mediana igual a 7 (Amp = 56).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da agressividade do primeiro para o segundo momento ( $Z = -1,599$ ;  $p = 0,110$ ) (cf. Quadro 5.24).

O Quadro 5.24 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos de avaliação e o valor de  $Z$ .

---

<sup>108</sup> Foi utilizado o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparelhadas para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito quando a significância estatística se verificar.

A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto das variáveis não apresentarem uma distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ).

Por não ser uma amostra pequena a interpretação foi efetuada a partir dos *valores-p* assintóticos.



Quadro 5.24. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos nos dois Momentos de Avaliação

	Início do ano letivo		Final do ano letivo		Z
	Me	Amp	Me	Amp	
Apelatividade	14,0	27,00	14,0	96,00	-3,44**
Instabilidade	9,0	16,00	8,0	64,00	-1,786
Agressividade	7,0	12,00	7,0	56,00	-1,599

p< 0,05\*; p< 0,01 \*\*; p< 0,001 \*\*\*

### 5.2.3. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos nos dois momentos avaliativos em função do género

Com o objetivo de verificar algum efeito do género nos níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade encontrados, foram averiguadas possíveis diferenças de médias nos valores de apelatividade, agressividade e instabilidade para os dois momentos para os dois géneros em separado.

#### 5.2.3.1. Género masculino

Com propósito de explorar algum efeito do género masculino nos níveis médios de apelatividade, instabilidade e agressividade nos dois momentos foi conduzido o teste de Wilcoxon<sup>109</sup>.

Os resultados permitiram verificar que os alunos do género masculino no primeiro momento apresentavam para a apelatividade, uma mediana igual a 15 (Amp = 27), apresentando posteriormente no segundo momento, uma mediana igual a 14 (Amp = 96) (cf. Quadro 5.25).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas da apelatividade ( $Z = -1,953$ ,  $p = 0,051$ ), no entanto esta diferença é marginalmente significativa.

No que concerne à instabilidade, verificou-se que o nível de instabilidade para os alunos do género masculino, no primeiro momento, apresentava um valor mediano igual

---

<sup>109</sup> Foi conduzido o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparelhadas para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito quando a significância estatística se verificar. A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto das variáveis não apresentarem uma distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ). Por ser uma amostra considerável a interpretação foi efectuada a partir dos *valores-p* assintóticos.

a 9 (Amp = 16), verificando-se no segundo momento, uma mediana igual a 8 (Amp = 64) (cf Quadro 5.25).

Os resultados do teste Wilcoxon não apresentaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da instabilidade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -0,515$ ;  $p = 0,606$ ).

Relativamente à agressividade, foi verificado que o nível dos alunos do género masculino, no primeiro momento, apresentava uma mediana igual a 7 (Amp = 12), verificando-se posteriormente, uma mediana igual a 7 (Amp = 56).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da agressividade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -1,058$ ;  $p = 0,290$ ) (cf. Quadro 5.25).

O Quadro 5.25 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos, bem como os valores de  $Z$ , nos dois momentos de avaliação para o género masculino.

Quadro 5.25. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Sexo Masculino nos dois Momentos de Avaliação

	Início do ano letivo		Final do ano letivo		Z
	Me	Amp	Me	Amp	
Apelatividade	15,0	27,00	14,0	96,00	-1,953
Instabilidade	9,0	16,00	8,0	64,00	-0,515
Agressividade	7,0	12,00	7,0	56,00	-1,058

$p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

#### 5.2.3.2. Género feminino

Com o mesmo objetivo de encontrar algum efeito do género feminino, nos níveis médios de apelatividade, instabilidade e agressividade, nos dois momentos foi aplicado o teste de Wilcoxon.

Os resultados permitiram verificar que os alunos do género feminino, no primeiro momento, apresentavam para a apelatividade, uma mediana igual a 14 (Amp = 24), apresentando posteriormente, uma mediana igual a 13 (Amp = 96) (cf. Quadro 5.26).

Os resultados do teste Wilcoxon indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -2,877$ ,  $p = 0,004$ ,  $r = 0,19$ ), no sentido de existir uma diminuição significativa de apelatividade do primeiro para o segundo momento.

Relativamente à instabilidade, verificou-se que o nível de instabilidade para os alunos do género feminino no primeiro momento de avaliação tinha um valor mediano de 9 (Amp = 16), verificando-se, no segundo momento, uma mediana igual a 8 (Amp = 64).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas do nível da instabilidade do primeiro para o segundo momento ( $Z = -1,892$ ;  $p = 0,58$ ), embora esta diferença seja marginalmente significante, no sentido de existir uma tendência para a diminuição da instabilidade (cf. Quadro 5.26).

Para a agressividade, foi verificado que o nível dos alunos do género feminino, no primeiro momento, apresentava uma mediana igual a 7 (Amp = 12), verificando-se no segundo momento, uma mediana de 7 (Amp = 56).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram tal como para os alunos do género masculino, a existência de diferenças estatisticamente significativas da agressividade do primeiro para o segundo momento ( $Z = -1,298$ ;  $p = 0,194$ ) (cf. Quadro 5.26).

O Quadro 5.26 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos, bem como os valores de  $Z$ , nos dois momentos de avaliação para o género feminino.

Quadro 5.26. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Género Feminino nos dois Momentos de Avaliação

	Início do ano letivo		Final do ano letivo		Z
	Me	Amp.	Med	Amp	
Apelatividade	14,00	24,00	13,0	96,00	-2,877**
Instabilidade	9,0	16,00	8,0	64,00	-1,892
Agressividade	7,0	12,00	7,0	56,00	-1,298

$p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

#### **5.2.4. Alunos que beneficiaram de tutoria**

Apresentamos os dados relativos à aplicação da escala de agressividade, que diz respeito à perceção dos professores relativamente ao rendimento escolar dos alunos e do funcionamento comportamental adaptativo dos 49 alunos que beneficiaram de tutoria, em função dos dois momentos de aplicação, no início e final do ano letivo.

##### **5.2.4.1. Funcionamento comportamental adaptativo dos alunos com tutoria para os dois momentos avaliativos**

Com o objetivo de examinar, se a implementação da tutoria teve impacto nos 49 alunos ao nível do comportamento adaptativo considerado na escala de agressividade, foi conduzido o teste de simetria de McNemar-Bowker (generalização do teste de McNemar) para comparação de proporções para amostras emparelhadas em variáveis com três ou mais categorias, para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente V de Cramer utilizado para avaliar a magnitude do efeito em caso de significância estatística. A interpretação dos resultados foi efetuada a partir dos valores-*p* assintóticos.

###### **5.2.4.1.1. Grau de conhecimento do aluno**

No que concerne ao grau de conhecimento dos alunos com tutoria e antes da implementação da mesma, os professores referiram que tinham um baixo conhecimento de 16,3% dos alunos (8), um conhecimento moderado de 65,3% dos alunos (32) e um conhecimento elevado de 18,4% dos alunos (9).

Após a implementação da tutoria, os professores mencionaram que tinham baixo conhecimento de 4,1% dos alunos (2), um conhecimento moderado de 59,2% dos alunos (29) e finalmente um elevado conhecimento de 36,7% dos alunos (18).

A diferença entre os dois momentos mostrou-se significativa  $QB(2) = 112,632$ ;  $p = 0,001$ ;  $V = 0,500$ , havendo melhoria significativa do conhecimento do aluno por parte dos professores no segundo momento (cf. Quadro 5.27).

#### **5.2.4.1.2. Afinco com que o aluno trabalha**

Relativamente ao afinco do aluno na sala de aula, constatou-se que antes da implementação da tutoria e de acordo com a perceção dos professores 22,4% dos alunos (11) apresentavam um afinco muito baixo, 26,5% dos alunos (13) um afinco um tanto baixo, 22,4% dos alunos (11) apresentavam um afinco ligeiramente abaixo, 18,4% dos alunos (9) um afinco mediano, 6,1% dos alunos (3) apresentavam um afinco ligeiramente acima e finalmente 4,1% dos alunos (2) um afinco um tanto acima (cf. Quadro 5.27).

Após a implementação da tutoria, constatou-se que 24,5% dos alunos (12) apresentavam um afinco muito baixo, 28,6% dos alunos (14) um afinco um tanto baixo, 22,4% dos alunos (11) apresentavam um afinco ligeiramente baixo, 14,3% dos alunos (7) um afinco mediano, 4,1% dos alunos (2) apresentavam um afinco ligeiramente acima e 6,1% dos alunos (3) um afinco um tanto acima (cf. Quadro 5.27).

A diferença de proporções entre os dois momentos não se mostrou significativa  $Q_B(9) = 7,200$ ;  $p = 0,616$  (cf. Quadro 5.27).

Os alunos que beneficiaram da tutoria não são percecionados pelos seus professores relativamente ao afinco com que trabalham, com uma melhoria. Os dados obtidos, após a segunda avaliação mostram que houve um aumento, embora ligeiro, de alunos percecionados com níveis de muito baixo e um tanto baixo de afinco com que trabalha.

Neste sentido, a tutoria, enquanto acompanhamento, organização de estudo e orientação não se mostrou eficaz.

#### **5.2.4.1.3. Comportamento do aluno na sala de aula**

Sobre o comportamento do aluno na sala de aula, verificou-se que, antes da implementação da tutoria, 12,2% dos alunos (6) eram percecionados pelos professores com um comportamento muito baixo, 16,3% dos alunos (8) com um comportamento um tanto baixo, 24,5% dos alunos (12) com um comportamento ligeiramente abaixo, 26,5% dos alunos (13) com um comportamento mediano, 12,2% dos alunos (6) com um comportamento ligeiramente acima, 6,1% dos alunos (3) com um comportamento um

tanto acima e finalmente 2,0% dos alunos (1) com um comportamento de nível superior (cf. Quadro 5.27).

Depois da tutoria verificou-se que 16,3% dos alunos (8) eram percecionados pelos seus professores com um comportamento muito baixo, 22,4% dos alunos (11) com um comportamento um tanto baixo, 20,4% dos alunos (10) com um comportamento ligeiramente abaixo, 28,6% dos alunos (14) com um comportamento mediano, 8,2% dos alunos (4) com um comportamento ligeiramente acima. Nenhum aluno (0) foi percecionado pelos professores com um comportamento um tanto acima e finalmente 4,1% dos alunos (2) apresentaram de acordo com a perceção dos docentes, um comportamento de nível superior (cf. Quadro 5.27).

Pelo facto das categorias “Um tanto acima” e “Nível superior” não permitirem a computação do teste de McNemar-Bowker ( $p$  tem de ser maior que 1), foram posteriormente retiradas da análise.

A diferença de proporções entre os dois momentos mostrou-se não significativa  $Q_B(9) = 11,667$ ,  $p = 0,223$ . Assim sendo, os dados obtidos demonstraram que a ação tutorial não contribuiu para a alteração do comportamento dos alunos. Referimos que estes alunos pioraram o seu comportamento na sala de aula, da primeira para a segunda avaliação. As regras e normas de comportamento, se definidas conjuntamente pelos professores e pelos alunos em sala de aula, não foram reforçadas pelo tutor nas sessões semanais, através de pequenos acordos.

#### **5.2.4.1.4. Aprendizagem do aluno**

A respeito da aprendizagem do aluno na sala de aula, foi verificado que antes da tutoria, 20,4% dos alunos (10) eram percecionados pelos seus professores, com um nível de aprendizagem muito baixo, 26,5% dos alunos (13) com um nível um tanto baixo, 18,4% dos alunos (9) com um nível de aprendizagem ligeiramente abaixo, 28,6% dos alunos (14) com um nível mediano, 4,1% dos alunos (2) com um nível de aprendizagem ligeiramente acima e apenas 2,0% dos alunos (1) com um tanto acima (cf. Quadro 5.27).

Após a tutoria foi verificado que 24,5% dos alunos (12) eram percecionados com um nível de aprendizagem muito baixo, 34,7% dos alunos (17) um tanto baixo, 18,4% dos alunos (9) com um nível de aprendizagem ligeiramente abaixo, 18,4% dos alunos

(9) com um nível mediano, 4,1% dos alunos (2) ligeiramente acima e nenhum dos alunos (0) apresentou de acordo com os docentes, um nível de aprendizagem um tanto acima.

Pelo facto da categoria “Um tanto acima” não permitir a computação do Teste de McNemar-Bowker ( $p$  tem de ser maior que 1), foi retirada da análise para prosseguir com o procedimento.

A diferença de proporções entre os dois momentos mostrou-se não significativa  $Q_B(7) = 9,600$ ,  $p = 0,212$ , não existindo uma melhoria significativa na percepção da aprendizagem do aluno após a tutoria.

Estes alunos pioraram, do primeiro para o segundo momento de avaliação, os seus níveis de aprendizagem. Face aos resultados obtidos, relativamente ao comportamento em sala de aula e ao afínco com que trabalha, esta situação repercutiu-se na aprendizagem do aluno, não sofrendo alterações significativas e até, tendo piorado os valores.

#### **5.2.4.1.5. Realização das tarefas escolares**

Em relação à realização das tarefas escolares, constatou-se que, antes da implementação da tutoria, 12,2% dos alunos (6) nunca realizava as tarefas escolares, 20,4% dos alunos (10) dificilmente realizava as tarefas escolares, 46,9% dos alunos (23) cumpriam-nas algumas vezes, 14,3% realizavam-nas a maior parte das vezes (7) e apenas 2,0% dos alunos (1), cumpriam-nas quase sempre (cf. Quadro 5.27).

Após a tutoria, foi verificado que 16,3% dos alunos (8) nunca realizava as tarefas escolares, 30,6% dos alunos (15) dificilmente realizava as tarefas escolares, 30,6% dos alunos (15) cumpriam-nas algumas vezes, 20,4% (10) realizavam-nas a maior parte das vezes e finalmente 2,0% dos alunos (1) cumpriam-nas quase sempre.

O efeito da tutoria não se mostrou significativo para a realização das tarefas escolares  $Q_B(5) = 5,952$ ;  $p = 0,311$ .

Ao tutor também compete definir e organizar um plano de estudo com o seu tutorando e acompanhá-lo na realização das tarefas escolares, implicando igualmente os encarregados de educação na monitorização. A concretização desta atividade conduzirá a uma melhoria. Face aos resultados, entendemos que não houve um desenvolvimento desta ação, nas sessões tutoriais.

O Quadro 5.27 mostra os resultados obtidos para os alunos com tutoria, para as variáveis avaliativas do comportamento adaptativo, consideradas na escala de agressividade.



Quadro 5.27. Perceção dos Professores Sobre os Comportamentos, Desempenho Escolar e Conhecimento dos Alunos nas Várias Escolas nos dois Momentos de Avaliação para Alunos Sinalizados para Tutoria

	Início do ano letivo (Antes da tutoria)		Final do ano letivo (Após a tutoria)		Q <sub>B</sub>
	n	%	n	%	
<b>Conhecimento do aluno</b>					
Baixo	8	16,3	2	4,1	13,364***
Moderado	32	65,3	29	59,2	
Elevado	9	18,4	18	36,7	
<b>Afinco com que o aluno trabalha</b>					
Muito baixo	11	22,4	12	24,5	7,200
Um tanto baixo	13	26,5	14	28,6	
Ligeiramente abaixo	11	22,4	11	22,4	
Mediano	9	18,4	7	14,3	
<b>Ligeiramente acima</b>	3	6,1	2	4,1	
Um tanto acima	2	4,1	3	6,1	
<b>Comportamento do aluno na sala de aula</b>					
Muito baixo	6	12,2	8	16,3	11,667
Um tanto baixo	8	16,3	11	22,4	
Ligeiramente abaixo	12	24,5	10	20,4	
Mediano	13	26,5	14	28,6	
Ligeiramente acima	6	12,2	4	8,2	
Um tanto acima	3	6,1	0	0,0	
Nível superior	1	2,0	2	4,1	
<b>Aprendizagem do aluno</b>					
Muito baixo	10	20,4	12	24,5	9,600
Um tanto baixo	13	26,5	17	34,7	
Ligeiramente abaixo	9	18,4	9	18,4	
Mediana	14	28,6	9	18,4	
Ligeiramente acima	2	4,1	2	4,1	
Um tanto acima	1	2,0	0	0,0	
<b>Realização das tarefas escolares (TPC)</b>					
Nunca	6	12,2	8	16,3	5,952
Difícilmente alguma vez	10	20,4	15	30,6	
Algumas vezes	23	46,9	15	30,6	
A maior parte das vezes	7	14,3	10	20,4	
Quase sempre	1	2,0	1	2,0	

p< 0,05\*; p< 0,01 \*\*; p< 0,001 \*\*\*

### **5.2.5. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria nos dois momentos avaliativos**

Com o objetivo de identificar possíveis diferenças nos vários níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos em função dos dois momentos de aplicação da escala de agressividade, antes e após a implementação da tutoria, foi conduzido novamente o teste de simetria de McNemar-Bowker para comparação de proporções para amostras emparelhadas, para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente V de Cramer utilizado para avaliar a magnitude do efeito em caso de significância estatística.

#### **5.2.5.1. Apelatividade**

Relativamente a manifestações de apelatividade em contexto escolar, de sala de aula, constatou-se que antes da tutoria, 54,2% dos alunos (26) eram percecionados pelos seus professores com um nível inferior de apelatividade, 27,1% dos alunos (13) com um nível médio e 18,8% dos alunos (9) apresentavam um nível superior.

Após beneficiarem da valência de tutoria, 42,9% dos alunos (21) eram percecionados pelos docentes com um nível inferior de apelatividade, 30,6% dos alunos (15) com um nível médio e 26,5% dos alunos (13) com um nível superior (cf. Quadro 5.28).

O efeito da tutoria não se mostrou estatisticamente significativo para a apelatividade  $Q_B(3) = 4,000$ ;  $p = 0,261$ .

#### **5.2.5.2. Instabilidade**

Relativamente à instabilidade, foi verificado que anteriormente à tutoria, 65,3% dos alunos (32) eram percecionados pelos seus professores com um nível inferior de instabilidade, 20,4% dos alunos (10) apresentavam um nível médio e 14,3% dos alunos apresentavam um nível superior (7) (cf. Quadro 5.28).

Após a implementação da tutoria, 49,0% dos alunos (24) apresentavam um nível inferior de instabilidade, 34,7% dos alunos (17) apresentavam um nível médio e 16,3%

dos alunos (8) apresentavam de acordo com a perceção dos professores, um nível superior (cf. Quadro 5.28).

O efeito da tutoria não se mostrou estatisticamente significativo para a instabilidade  $Q_B(3) = 4,614$ ;  $p = 0,189$ .

### 5.2.5.3. Agressividade

No que concerne à Agressividade, foi verificado que, antes da implementação da tutoria, 85,7% dos alunos (42) eram percecionados pelos professores com um nível inferior de agressividade, 10,2% dos alunos (11) com um nível médio e 4,1% dos alunos (3) com um nível superior (cf. Quadro 5.28).

Após terem beneficiado da tutoria, 81,6, % dos alunos (40) apresentavam um nível inferior de agressividade, 8,2% dos alunos (4) apresentavam um nível médio e 10,2% dos alunos (5) apresentavam um nível superior (cf. Quadro 5.28).

O efeito da tutoria não se mostrou estatisticamente significativo para a agressividade  $Q_B(3) = 4,000$ ;  $p = 0,261$ .

O Quadro 5.28 mostra as proporções para nas várias categorias da apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria nos dois momentos de avaliação.

Quadro 5.28. Frequências e Percentagens para a Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos com Tutoria para os dois Momentos de Avaliação

	Antes da implementação da tutoria		Após a implementação da tutoria		$Q_B$
	n	%	n	%	
<b>Apelatividade</b>					
Inferior	26	54,2	21	42,9	4,000
Médio	13	27,1	15	30,6	
Superior	10	18,8	13	26,5	
<b>Instabilidade</b>					
Inferior	32	65,3	24	49,0	4,614
Médio	10	20,4	17	34,7	
Superior	7	14,3	8	16,3	
<b>Agressividade</b>					
Inferior	42	85,7	40	81,6	4,000
Médio	4	10,2	4	8,2	
Superior	3	4,1	5	10,2	

$p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

Mais uma vez, pelo facto das comparações de proporções não mostrarem diferenças estatisticamente significativas nos dois momentos, tentou-se verificar se existiam diferenças de medianas nos valores de apelatividade, instabilidade e agressividade para os dois momentos de avaliação, sendo para isso aplicado o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparelhadas para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito quando a significância estatística se verificar<sup>110</sup>.

Os resultados mostraram que os alunos antes da implementação da tutoria apresentavam para a apelatividade, uma mediana igual a 18 (Amp = 27), apresentando posteriormente à efetuação da mesma, uma mediana igual a 19 (Amp = 26).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,703$ ,  $p = 0,482$ ) (cf. Quadro 5.29).

Já no que concerne à instabilidade, verificou-se que o nível de instabilidade antes da tutoria apresentava uma mediana igual a 11 (Amp = 16), verificando-se após a efetuação da tutoria, uma mediana igual a 14 (Amp = 16).

Os resultados do teste Wilcoxon mostraram diferenças significativas entre os 2 momentos ( $Z = -2,097$ ;  $p = 0,036$ ,  $r = 0,29$ ) no sentido de existir um aumento estatisticamente significativo da instabilidade do primeiro, para o segundo momento (cf. Quadro 5.29).

Relativamente à agressividade, os resultados mostraram que o nível antes de os alunos beneficiarem da tutoria, apresentava uma mediana igual a 8 (Amp = 12), verificando-se após à tutoria, uma mediana igual a 8 (Amp = 14).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da agressividade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -0,489$ ;  $p = 0,625$ ).

O Quadro 5.29 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade e os valores de  $Z$  dos alunos que beneficiaram da implementação das tutorias, nos dois momentos de avaliação.

---

<sup>110</sup> A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto das variáveis em análise não se ajustarem à distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ). A interpretação dos resultados foi efetuada a partir dos valores- $p$  assintóticos.

Quadro 5.29. Níveis de Apelatividade, Instabilidade e Agressividade dos Alunos com Tutoria nos dois Momentos de Avaliação

	Antes da implementação da tutoria		Depois da implementação da tutoria		Z
	Med	Amp	Med	Amp	
Apelatividade	18,0	27,00	19,0	26,00	-0,703
Instabilidade	11,0	16,00	14,0	16,00	-2,097
Agressividade	8,0	12,00	8,0	14,00	-0.489*

p< 0,05\*; p< 0,01 \*\*; p< 0,001 \*\*\*

### 5.2.6. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria nos dois momentos avaliativos, em função do género

Com o objetivo de examinar um possível efeito do género nos níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade encontrados, foram comparados os valores de apelatividade, instabilidade e agressividade para os dois momentos e para os dois géneros em separado<sup>111</sup>. Pretendemos verificar se os alunos, comparativamente às alunas, demonstraram valores diferentes para estes fatores. Sabendo que as alunas, neste período da adolescência, evidenciam comportamentos diversos dos alunos, fomos perceber se as alunas que frequentaram a tutoria, ultrapassaram as dificuldades exibidas.

#### 5.2.6.1. Género masculino

Com propósito de explorar o efeito que a implementação da tutoria pode evidenciar nos alunos do género masculino para os níveis de apelatividade, Instabilidade e agressividade nos dois momentos, foi conduzido o teste de Wilcoxon.

Os resultados permitiram verificar que os alunos do género masculino, antes da tutoria, apresentavam para a apelatividade, uma mediana igual a 18,5 (Amp = 27), apresentando posteriormente à tutoria, uma mediana igual a 20,5 (Amp = 26). Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram diferenças estatisticamente significativas nos dois momentos ( $Z = -0,907$ ,  $p = 0,365$ ).

<sup>111</sup> Foi conduzido o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparelhadas para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito quando a significância estatística se verificar. A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto, das variáveis em análise, não apresentarem uma distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ). A interpretação dos resultados foi efetuada a partir dos *valores-p* assintóticos.

No que concerne a instabilidade, verificou-se que o seu nível para os alunos do género masculino, antes da implementação da tutoria, tinha um valor mediano igual a 11 (Amp = 16), verificando-se após o exercício da tutoria, uma mediana igual a 12 (Amp = 16).

Os resultados do teste Wilcoxon apresentaram a existência de diferenças marginalmente significativas da instabilidade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -1,926$ ;  $p = 0,054$ ), no sentido de um acréscimo da instabilidade após a tutoria.

Para a agressividade, foi verificado que o nível de agressividade dos alunos do género masculino antes da tutoria apresentava uma mediana igual a 8 (Amp = 12), verificando-se após a tutoria, uma mediana igual a 8 (Amp = 12).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas da agressividade do primeiro para o segundo momento ( $Z = 0,000$ ;  $p = 1,000$ ).

O quadro 5.30 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos e os valores de  $Z$ , nos dois momentos de avaliação para o género masculino.

Quadro 5.30. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos do Sexo Masculino nos dois Momentos de Avaliação

	Antes da implementação da tutoria		Depois da implementação da tutoria		Z
	Med	Amp	Med	Amp	
Apelatividade	18,5	27,00	20,5	26,00	-0,907
Instabilidade	11,0	16,00	12,0	16,00	-1,926
Agressividade	8,0	12,00	8,0	12,00	0,000

$p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$  \*\*;  $p < 0,001$  \*\*\*

#### 5.2.6.2. Género feminino

Com o mesmo objetivo de encontrar algum efeito do género feminino, nos níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade nos dois momentos, foi conduzido novamente o teste de Wilcoxon.

Os resultados permitiram verificar que os alunos do género feminino, antes da tutoria, apresentavam para a apelatividade, uma mediana igual a 17 (Amp = 23),

apresentando posteriormente à implementação da tutoria, uma mediana igual a 19 (Amp = 24) (cf. Quadro 5.31).

Os resultados do teste Wilcoxon indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,020$ ,  $p = 0,984$ ) (cf. Quadro 5.31).

Em relação à instabilidade, foi constatado que o nível, para os alunos do género feminino antes da tutoria, tinha um valor mediano igual a 12 (Amp = 15), verificando-se após a tutoria, uma mediana igual a 14 (Amp = 16) (cf. Quadro 5.31).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas do nível da instabilidade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -0,962$ ;  $p = 0,336$ ) (cf. Quadro 5.31).

Para a agressividade, foi verificado que o nível de agressividade dos alunos do género feminino, antes da tutoria, apresentava uma mediana igual a 7 (Amp = 8), verificando-se após a implementação da tutoria, uma mediana igual a 8 (Amp = 14) (cf. Quadro 5.31).

Os resultados do teste Wilcoxon não indicaram, tal como para os alunos do género masculino, a existência de diferenças estatisticamente significativas da Agressividade do primeiro, para o segundo momento ( $Z = -0,778$ ;  $p = 0,437$ ) (cf. Quadro 5.31). Consideramos que, após a implementação da tutoria, as alunas deveriam ter melhorado o seu comportamento. Questionamos, tal como o fizemos anteriormente, a forma como o exercício da tutoria decorreu. Não entendemos a razão pela qual as alunas não tenham conseguido ultrapassar as dificuldades, apesar de terem frequentado as sessões tutoriais. Certamente, não foram feitas reformulações de estratégias de atuação.

O quadro 5.31 mostra os valores medianos e amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com tutoria e os valores de  $Z$ , nos dois momentos de avaliação, para o género feminino.

Quadro 5.31. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos com Tutoria do Género Feminino nos dois Momentos de Avaliação

	Antes da implementação da tutoria		Depois da implementação da tutoria		Z
	Med	Amp	Med	Amp	
Apelatividade	17,00	23,00	19,0	24,00	-0,020
Instabilidade	12,0	15,00	14,0	16,00	-0,962
Agressividade	7,0	8,00	8,0	14,00	-0,778

p< 0,05\*; p< 0,01 \*\*; p< 0,001 \*\*\*

### 5.2.7. Níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com e sem tutoria nos dois momentos de avaliação

Com o objetivo de examinar a situação relativa a alunos que beneficiaram de tutoria e alunos que não beneficiaram desta valência, foi criada uma subamostra de alunos sem tutoria, com a mesma dimensão da amostra dos alunos com tutoria.

Assim, dos 381 alunos sem tutoria, foi selecionada uma amostra de 49 alunos, de forma aleatória, através da função “*random sample of cases*” do PASW 18.<sup>112</sup>

Considerando o primeiro momento avaliativo que foi efetuado no início do ano letivo, é possível constatar que para apelatividade, os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 18 (Amp = 27). Os alunos sem tutoria apresentaram uma mediana com o valor 14,0 (Amp = 24.) (cf. Quadro 5.32).

Os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 571,500$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,64$ ), no sentido de que os alunos com tutoria apresentam valores de apelatividade iniciais superiores, comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

Relativamente aos níveis de instabilidade do primeiro momento de avaliação, verificou-se que os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 11 (Amp = 16), enquanto os alunos sem tutoria, uma mediana igual a 9 (Amp = 16) (cf. Quadro 5.32).

<sup>112</sup> Foi conduzido o teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes para um nível de significância de 5%, sendo o coeficiente  $r$  utilizado para avaliar a magnitude do efeito quando a significância estatística se verificar.

A utilização de testes não paramétricos deve-se ao facto de todas as variáveis em análise não apresentarem uma distribuição normal (todos os KS  $p_s = 0,000$ ).

A interpretação dos resultados foi efetuada a partir dos *valores-p* assintóticos.



Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos ( $U = 616,000$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,60$ ), mostrando os alunos com tutoria, valores iniciais de instabilidade superiores, comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

No que diz respeito aos níveis de agressividade do primeiro momento, verificou-se que os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 8 (Amp = 14), enquanto os alunos sem tutoria, uma mediana com o valor 7 (Amp = 12) (cf. Quadro 5.32).

Os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 681,000$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,62$ ), no sentido de que os alunos com tutoria apresentam valores iniciais de agressividade superiores, comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

Considerando o segundo momento avaliativo efetuado no final do ano letivo, foi possível constatar que para apelatividade, os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 19 (Amp = 26), enquanto os alunos sem tutoria, uma mediana com o valor 13 (Amp = 96) (cf. Quadro 5.32).

Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas ( $U = 593,500$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,62$ ), no sentido de que os alunos com tutoria apresentam valores de apelatividade, num segundo momento, superiores comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

Relativamente aos níveis de instabilidade no segundo momento, verificou-se que os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 14 (Amp = 16), enquanto os alunos sem tutoria, uma mediana igual a 8 (Amp = 64) (cf. Quadro 5.32).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos, no segundo momento ( $U = 503,000$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,73$ ), mostrando os alunos com tutoria, valores de instabilidade superiores, comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

Em relação aos níveis de agressividade, no segundo momento, verificou-se que os alunos com tutoria apresentaram uma mediana igual a 8 (Amp = 14), enquanto os alunos sem tutoria, uma mediana com o valor 7 (Amp = 56) (cf. Quadro 5.32).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos de alunos ( $U = 681,500$ ;  $p = 0,000$ ,  $r = 0,63$ ), no sentido de que os alunos com tutoria apresentaram valores finais de agressividade superiores, comparativamente aos alunos sem tutoria (cf. Quadro 5.32).

No que concerne os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos com e sem tutoria, em função dos dois momentos avaliativos, constatamos que os alunos com tutoria são percebidos pelos seus professores, com níveis mais elevados nos três fatores, comparativamente aos alunos sem tutoria.

Entendemos que estes alunos, ao terem sido propostos pelos seus professores para serem acompanhados por um tutor, evidenciavam comportamentos que se enquadravam na função tutorial. No entanto, os resultados da segunda avaliação demonstraram que os níveis dos três fatores dos alunos com tutoria pioraram, relativamente aos alunos sem tutoria, significando isto, que a ação tutorial foi completamente ineficaz, tanto para os alunos, como para as alunas. Continuaram desmotivados face às atividades escolares, às aprendizagens e não alterando os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade, do primeiro para o segundo momento avaliativo, apesar de terem frequentado a ação tutorial.

O quadro 5.32 mostra os valores medianos e a amplitude para a apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos bem como os valores de U, nos dois momentos de avaliação, para os alunos com e sem tutoria.

Quadro 5.32. Apelatividade, Instabilidade e Agressividade nos Alunos com e sem Tutoria nos dois Momentos de Avaliação

	Alunos com tutoria		Alunos sem tutoria		U
	Me	Amp	Med	Amp	
<b>Primeiro Momento de Avaliação</b>					
Apelatividade	18,0	27,00	14,0	24,00	571,500***
Instabilidade	11,0	16,00	9,0	16,00	616,000***
Agressividade	8,0	12,00	7,0	12,00	681,000***
<b>Segundo Momento de Avaliação</b>					
Apelatividade	19,0	26,00	13,0	96,00	593,500***
Instabilidade	14,0	16,00	8,0	64,00	503,000***
Agressividade	8,0	14,00	7,0	56,00	681,500***

p< 0,05\*; p< 0,01 \*\*; p< 0,001 \*\*\*

#### 5.2.8. Discussão dos dados

A nossa intenção ao desenvolver esta investigação foi possibilitar o conhecimento do carácter específico da realidade estudada e dar um contributo para a

compreensão do tema, analisando a perceção dos professores face à tutoria; identificando estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores tutores; avaliando a perceção dos professores sobre os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e avaliando os resultados escolares e as alterações de comportamento em alunos com tutorias.

Apesar das dificuldades e limitações experimentadas, nas diferentes etapas da nossa investigação, temos a expectativa de que as conclusões, que agora apresentamos, possam vir a ser consideradas, como um contributo, para o entendimento das estratégias e metodologias utilizadas pelos tutores, e igualmente, para a compreensão das perceções de todos os professores envolvidos neste estudo, relativamente à tutoria e à importância que ela pode representar na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes.

Da análise dos documentos reguladores<sup>113</sup>, facultados pelas direções<sup>114</sup> das escolas em estudo, ressalta que existe uma similitude entre elas, relativamente às condições funcionais apresentadas, na medida em que todas integram o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária na região de Lisboa e Vale do Tejo. Apesar de as instalações não serem semelhantes em termos arquitetónicos, todas as escolas possuem instalações bem cuidadas, com bons espaços exteriores.

As valências e recursos de apoio que permitem dar resposta às questões mais complexas e específicas de cada uma das comunidades educativas vão de encontro às propostas feitas pelos normativos legais que enquadram o programa TEIP, onde estas escolas se incluem. Assim, todas as escolas beneficiam de equipas de serviços de psicologia e orientação, com psicólogos e outros técnicos, gabinetes de apoio aos alunos e famílias, assistente social, clubes e projetos que permitem articular com a comunidade, sendo, sempre que necessário, estabelecidas diversas parcerias.

O estudo qualitativo, que integra a análise de conteúdo feita às entrevistas, que veiculam a apreciação dos docentes relativamente à importância que a tutoria deve ter em contexto escolar, revelou-se demonstrativo da real situação vivida pelos professores nas escolas em estudo.

Relativamente ao espaço físico da escola e em particular ao seu interior, os professores das diferentes escolas consideram que, apesar das salas de aulas serem

---

<sup>113</sup> Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária.

<sup>114</sup> Algumas direções não nos permitiram acesso a toda a documentação pedida, no entanto conseguimos de algum modo, contornar a situação, consultando os documentos existentes nos *sites* das escolas.

adequadas, mais locais deveriam ser disponibilizados para servir todas as valências que neste momento nelas existem, sublinhando os locais desadequados de encontro, entre tutor e tutorando, que muitas vezes acontece, em espaços onde não é permitida a privacidade, o que dificulta o desenrolar da sessão.

Se determinada escola está a ser remodelada, no sentido de poder atingir alguns objetivos referentes à melhoria de espaços, no entanto, outra das escolas em estudo funciona ainda em pavilhões pré-fabricados, onde as condições de trabalho são deveras complexas. É consensual que a existência de melhores condições espaciais é determinante para o sucesso dos projetos que as escolas oferecem, no sentido de poder dar resposta de uma forma mais adequada, às problemáticas com que se deparam no seu dia-a-dia. (Martin et al., 2003). Neste sentido, referimos os espaços relativos aos encontros e entrevistas necessários ao desenvolvimento da ação tutorial, que, de acordo com os docentes entrevistados de todas as escolas, se apresentam inadequados.

Para além dos espaços, as escolas estudadas apresentam também uma situação idêntica relativamente a outras questões concernentes à implementação das tutorias, embora em duas das escolas, a situação organizativa nos tivesse sido apresentada pelos órgãos diretivos com contornos diferenciados relativamente às outras<sup>115</sup>. Verificámos, no entanto, que a perceção dos docentes inquiridos nessas escolas não difere da que é feita pelos outros professores das restantes escolas em estudo (cf. Apêndice).

No que concerne a análise da perceção dos professores face à tutoria, concluímos que estes a percecionam como um espaço importante para o acompanhamento, ajuda, apoio, orientação e formação dos alunos, nas diferentes dimensões.

Os inquiridos referem que a escolha do tutor é feita, a maior parte das vezes, tendo em conta o preenchimento de horários incompletos de professores e ignorando o perfil e os anos de experiência na profissão, necessários ao exercício da função tutorial. Os professores aceitam a tutoria porque não têm alternativa, fazem-no por uma

---

<sup>115</sup> A tutoria é desenvolvida por animadores sociais com formação na área da sociologia e psicologia que desenvolvem um trabalho que vai muito para além do horário semanal de permanência na escola, pois vivem no bairro onde esta se encontra sediada, continuando o seu trabalho sempre que este for solicitado pelos alunos e respetivas famílias. Esta experiência tutorial tem sido vivenciada pela escola e pela comunidade de uma forma muito positiva. Na outra escola, existe um coordenador dos tutores e foi elaborado um Regimento das Tutorias.

necessidade e não pela motivação e desafio que o exercício desta função lhes pode trazer, enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Todas as escolas usufruem de equipas multidisciplinares de apoio, no entanto, não é habitual que o tutor as integre, visto que, de acordo com os professores entrevistados, não existe reconhecimento do trabalho do tutor, nem a sua ação é divulgada. Assim sendo, o trabalho tutorial não é divulgado e consequentemente, é uma valência desarticulada e isolada na organização. Cabe às direções das escolas divulgar e apostar de uma forma responsável naquilo que existe de novo e que pode ajudar a mudar e a melhorar as dinâmicas escolares. É necessário experimentar, mas de uma forma adequada, consciente e empenhada. Apesar de a legislação ser uma realidade e no nosso entender, ser explícita e um bom ponto de partida para novas pesquisas, nem sequer é divulgada e conhecida.

Alguns diretores de turma desconhecem as funções atribuídas ao tutor e consequentemente, desconhecem os diferentes aspetos que são fundamentais para o bom exercício da ação tutorial. Neste sentido, sublinhamos que compete ao diretor de turma, de acordo com a Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro, que estabelece as estruturas de orientação educativa, no seu artigo 10º, entre outras, assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, criar condições para a realização de atividades interdisciplinares, que promovam um acompanhamento individualizado do aluno, divulgar junto dos professores da turma, a informação necessária à adequada orientação educativa e facilitar a participação dos pais e encarregados de educação, no processo educativo. Peixoto e Oliveira (2003) referem que o diretor de turma deve atuar no sentido da orientação na construção de projetos pedagogicamente contextualizados. Assim sendo, entendemos que a ação tutorial se enquadra nesta tipologia de projetos, pois visa contribuir para a construção do sucesso, permitindo a orientação, o acompanhamento e a integração de alunos mais problemáticos.

Roldão (2010) sublinha ainda a importância que a supervisão interna dos processos de trabalho, das estratégias dos professores e das equipas desempenha. Refere ainda a liderança, nomeadamente dos decisores intermédios, os diretores de turma, que possibilita “uma postura de condução das metas desejadas e de monitorização de processos participados” (p. 91), contribuindo esta atitude, para uma melhoria significativa das aprendizagens e um aperfeiçoamento das estratégias.

Na percepção dos professores diretores de turma e professores tutores inquiridos, este desconhecimento e a falta de reconhecimento relativamente ao papel do tutor explica a existência de pouca colegialidade e da falta de interesse dos decisores em que a continuidade requerida a este tipo de trabalho seja cumprida de acordo com a legislação em vigor. Os conselhos de turma e os respetivos diretores de turma não colaboram na elaboração do Plano de Ação Tutorial, onde devem estar definidas as medidas a serem implementadas pelo tutor e respetiva equipa, no sentido de ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades evidenciadas. As valências escolares de apoio não funcionam em rede, o que prejudica a recuperação dos alunos com mais dificuldades.

Para além deste conjunto de assunções, referimos ainda, a falta de condições de trabalho, seja em termos de horário ou espaço atribuído para o exercício da função.

No que se prende com a identificação de estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores tutores, os aspetos veiculados pelos entrevistados não apresentam grandes diferenças de escola para escola. Em todas elas, constatamos que alguns professores referiram não saber como se operacionalizavam as sessões de tutoria em termos de metodologias e estratégias de atuação. Decorreu da nossa investigação que nestas escolas em geral e nos conselhos de turma dos alunos que integram a tutoria em particular, não foram abordados estes assuntos relativos à situação destes alunos que se desenvolveu ao longo do ano letivo em que decorreu a nossa investigação. Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho colaborativo, tendo em vista a elaboração de um Plano de Ação Tutorial, não existiu, conseqüentemente, a avaliação sistemática da ação interventiva, objetivando a reformulação do plano também não foi levada a cabo pelos docentes. No Projeto Curricular de Turma destes alunos com tutoria, não está integrado o plano que deveria ter sido desenhado para cada um deles, com as suas especificidades e estratégias adequadas a cada uma das questões detetadas, aquando do despiste e avaliação da situação. Esta conjectura não se coaduna com aquilo que o *corpus* teórico nos indica ser uma boa prática tutorial. Roldão (2010) menciona que o trabalho cooperativo é essencial ao sucesso dos alunos e, que os conselhos de turma, são os órgãos onde ele se deve desenvolver. Leite, Gomes e Fernandes (2001) referem que é no Projeto Curricular de Turma que se torna possível “respeitar os alunos reais e articular a ação dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação” (p. 69).

Salientamos que os docentes entrevistados, relativamente às estratégias e metodologias utilizadas na prática tutorial, apontam que devem ser adaptadas a cada situação, tendo em conta as características evidenciadas por cada um dos alunos que dela beneficiem. Neste sentido, elencam dinâmicas grupais e individuais, o diálogo, a reflexão, a organização do estudo, o acompanhamento, a monitorização e o treino de competências pessoais e sociais. Pelos resultados evidenciados no estudo quantitativo, os alunos que frequentaram as sessões de tutoria ao longo do ano, não demonstraram alteração no seu comportamento, logo, esta situação permite-nos concluir que, estas metodologias e estratégias apontadas pelos docentes não foram utilizadas. Da mesma forma, os professores diretores de turma demonstraram, aquando do segundo momento avaliativo, não ter um conhecimento de todos os seus alunos, o que certamente não permite definir uma intervenção, de acordo com as necessidades dos alunos.

Relativamente à formação docente na área das tutorias, referiram que a sua inexistência é uma realidade, no entanto, alguns consideram que não é importante, porque é inerente à função de educador e como tal, deve estar presente na formação inicial e básica dos professores. Zabalza (2003) refere que a função tutorial absorve o conceito de professor, sendo que os professores são formadores e acompanham e guiam o processo de formação dos seus alunos. Assim sendo e de acordo com o mesmo autor, a tutoria objetiva a função de orientação e a função formativa que são inerentes à atividade docente.

Entendemos que a formação profissional é fundamental e impõe-se. Não se pode evoluir, se não houver reflexão, partilha de experiências e aquisição de novos saberes e tal é adquirido, tendo uma atitude proativa junto dos decisores. Deve ser exigida uma formação adequada para o bom exercício da função, que visa intervir no percurso escolar dos alunos com mais dificuldades.

As variáveis, anos de experiência docente e anos de permanência na escola, permitem concluir que os professores e professores tutores têm visões diferentes relativamente às conceções de tutoria e às condições de trabalho oferecidas, em cada uma das escolas em estudo. Assim sendo, e relativamente aos docentes mais jovens, não existe reconhecimento da importância que o contributo desta ação pode dar para a prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes. Questionamos igualmente o facto, dos Conselhos Pedagógicos não definirem, entre outras, conforme é da sua competência, as linhas de atuação de todas as valências escolares, bem como a sua



articulação e consequentemente, a sua divulgação junto de todos os docentes no início de cada ano letivo. No caso das escolas em estudo, houve docentes diretores de turma que demonstraram não ter conhecimento da realidade escolar.

No que se prende com o segundo estudo efetuado, de natureza quantitativa, a análise dos dados permitiu obter resultados, referentes à aplicação da escala de agressividade, sobre a perceção dos professores relativamente ao desempenho escolar dos alunos e ao seu comportamento na sala de aula. A avaliação dos alunos feita pelos docentes foi levada a cabo em dois momentos de aplicação, no início e no final do ano letivo, conforme foi explicitado no capítulo 4.

Os aspetos relativos ao comportamento escolar, como o grau de conhecimento que o professor tem do aluno, a avaliação que faz do afinho com que trabalha e sobre o comportamento em sala de aula, a perceção que o professor tem da forma como o aluno aprende e a frequência com que realiza os trabalhos de casa são apontados como preditores da apelatividade (Carrilho, et al., 1999).

Os resultados obtidos demonstraram que os 429 alunos, com idades entre os 11 e os 19 anos, dos 7º, 8º e 9º anos, trabalhavam um tanto abaixo a mediano, sendo o comportamento na sala de aula entre o mediano e um tanto acima e a aprendizagem entre um ligeiramente abaixo e ligeiramente acima. Globalmente, os alunos apresentaram pior comportamento, aprendem pior e fazem menos os trabalhos de casa do que as alunas. Os alunos foram percecionados pelos seus professores com um comportamento mais apelativo e mais agressivo, tanto na primeira como na segunda avaliação.

Os alunos assinalados com insucesso escolar demostraram um comportamento mais agressivo, mais instável e mais apelativo nos dois momentos avaliativos, sendo que o comportamento apelativo piorou no segundo momento.

Tanto o comportamento apelativo, como o instável, como o agressivo pioram com o conhecimento que o professor tem do aluno, com a menor escolaridade, com as dificuldades de aprendizagem e com a motivação para o trabalho e com a não realização dos trabalhos de casa. Face aos resultados obtidos, na sua globalidade, podemos concluir que os alunos foram percecionados pelos professores, nos dois momentos avaliativos com níveis baixos nos fatores apelativo, instável e agressivo.



Foi feita uma análise comparativa entre os 49 alunos sinalizados para a frequência da tutoria ao longo do ano letivo e igual número de alunos de uma amostra aleatória que não beneficiaram desta valência.

Relativamente à perceção dos professores sobre a avaliação dos resultados escolares e sobre as alterações comportamentais dos alunos que beneficiaram de tutoria no ano letivo, devido a terem sido sinalizados pelo comportamento e consequentes dificuldades de integração, verificou-se que a frequência desta valência não trouxe alterações significativas. O comportamento e os resultados escolares destes alunos, comparativamente aos alunos que não tiveram o apoio de um tutor, pioraram.

Considerando os níveis de apelatividade, instabilidade e agressividade, do primeiro para o segundo momento avaliativo, os alunos que beneficiaram do exercício da tutoria não alteraram, de acordo com a perceção dos docentes, os valores verificados, apesar de terem beneficiado do exercício da ação tutorial semanalmente, ao longo do ano letivo. Os níveis médios e superiores relativos aos fatores apelativo, instável e agressivo, demonstrados por estes alunos sugere que seja feita uma intervenção programada, adaptada e consequente, no sentido de poder prevenir o desenvolvimento de trajetórias desviantes.

Decorrente da revisão bibliográfica efetuada, poderemos evidenciar a importância de que a implementação da tutoria se reveste, como valência a ter em conta na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes. Este caminho já trilhado noutros países permite-nos concluir que os princípios básicos que norteiam a ação tutorial são preventivos da adoção de trajetórias desviantes.

Refletindo sobre os dois estudos efetuados concluímos que a implementação da tutoria nestas escolas e tendo como base o estudo quantitativo não trouxe alterações ao comportamento dos alunos que dela beneficiaram ao longo do ano.

A complementaridade dos estudos permitiu-nos perceber que existe um conjunto de questões inerentes ao exercício das tutorias que não estão a ser desenvolvidos de acordo com o enquadramento teórico, legislativo e concetual. A ação tutorial de acordo com Monge Crespo (2009), não pode ser uma tarefa pontual, mas um processo contínuo e sistemático que deve acompanhar o aluno; deve ser assumida por uma equipa de professores e tutores, tendo o apoio técnico de outros profissionais; deve ser adotada uma intervenção sistémica, abrangendo a família e outros subsistemas que interajam

com os alunos tutorados e a ação tutorial deve ser preventiva das dificuldades e deve também potenciar as capacidades dos jovens.

Foi de grande importância e bastante gratificante ainda que, com alguns constrangimentos, identificar, analisar e avaliar os diferentes aspetos em estudo.

Estamos convictos que, para conseguirmos uma perspetiva mais abrangente das realidades concernentes à implementação das tutorias nas escolas que integram o Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), deveríamos ter trabalhado com um maior número de escolas. A falta de abertura e colaboração de algumas escolas contatadas foram limitativas do nosso trabalho.

## Conclusões

As sucessivas alterações sociais, fruto de fenómenos complexos como o multiculturalismo e a globalização entre outros, confrontam a escola com novas problemáticas que necessariamente devem conduzir a novos caminhos. O papel da escola pode ser decisivo na prevenção de comportamentos e trajetórias desviantes, se contribuir para que os alunos reconheçam a sua importância e lhes facilite uma integração social positiva. No entanto, estamos convictos que este pressuposto não se apresenta como real e verdadeiro, visto que na grande maioria das escolas não existe uma sintonia entre as dinâmicas escolares e os grupos sociais mais vulneráveis que nela permanecem.

Assim sendo, consideramos que urge repensar e rever através de diferentes e novos olhares, a escola que temos, no sentido de a mudar, de a re-construir para que possa ir mais longe, ultrapassando a mera transmissão do conhecimento e do saber científico.

Em nosso entender, o fracasso da implementação da tutoria, de acordo com os resultados obtidos, passa por uma questão cultural. Em Portugal, não existe uma cultura de Tutoria, como acontece noutros países. Este problema é transversal à família, ao aluno e à escola.

Relativamente à família, é questionado um conjunto de assunções que se prendem com a figura do tutor, com o papel que este vai ter no percurso escolar e na vida do seu filho, com a possibilidade de vir a intrometer-se no agregado familiar, argumentando os métodos educativos. Este medo do desconhecido, leva-os ao imaginário da tradição tutorial portuguesa que tem a ver com a guarda dos jovens em risco e com a intromissão do poder judicial no agregado familiar.

O aluno, por sua vez, está desmotivado face à escola, às aprendizagens, não consegue integrar-se e tem medo de vir a ser rotulado pelo facto de ir ter um tutor. O prolongamento da permanência em recinto escolar, que o obriga a afastar-se das suas atividades com o grupo de pares, também é um fator de rejeição da frequência da tutoria.

Finalmente, temos a escola que entende a tutoria como uma forma de completar horários e como mais uma valência que deve nascer e crescer sozinha. As responsabilidades tutoriais são atribuídas a docentes desmotivados, que entendem que

não é da sua competência, exercer funções parentais com alunos que não se esforçam. Analogamente, surgem encarregados de educação que recusam este tipo de ajuda, não se preocupando com a educação e o percurso escolar dos seus filhos. Neste sentido, a escola deve estar preparada para uma intervenção dinâmica e inovadora e não evidenciar uma paralização e apatia, descartando para a sociedade toda a responsabilidade das problemáticas com que se defronta. A imagem que deve mostrar à sociedade deve ser de competência e de rigor, transmitindo uma ideia de que está apta a formar cidadãos plenos e solidários, capazes de evidenciar uma atitude ética e moral que se ajuste às novas realidades. A prioridade da educação deverá assentar na necessidade de humanizar e re-humanizar o indivíduo no sentido de este poder enfrentar um mundo novo e diferente que se pretende que venha a ser mais justo e equitativo.

O discurso político-social contemporâneo tem vindo a atribuir a responsabilização da violência e da agressividade que nela grassam, à escola e às suas dinâmicas organizativas, deixando outras causalidades inerentes à própria sociedade, à família, à comunidade para segundo plano e chegando até a desculpabilizá-las. Entendemos que todos temos que ser responsabilizados. Não se podem atribuir culpas de forma gratuita, escudando-nos em vários argumentos, a que somos alheios. A culpa situa-se no seio da família, da escola, da comunidade, dos estados e da sociedade em geral.

Na realidade, sabemos que o Estado tem devolvido à escola e a outras instituições, as responsabilidades da educação, encarregando-se unicamente de regular e articular as políticas educativas. As dificuldades crescentes daí derivadas fundamentam-se na falta de meios, de formações e de apoios sociais que possam acompanhar e auxiliar as famílias na tarefa educativa, sendo a escola a única valência que resta para compensar as carências sentidas.

Nesta conjuntura, a dificuldade de integração, de relacionamento, de socialização são uma realidade, conduzindo à adoção de comportamentos disruptivos de indisciplina, de *bullying*, de agressividade e de início de consumos de substâncias lícitas e ilícitas que se podem inscrever em áreas desviantes e que podem motivar o insucesso e o abandono escolar precoces.

Ao admitirmos a interligação entre os sistemas de ensino e a sociedade, temos de compreender que, se a escola é afetada por estes comportamentos, também a sociedade o é, de uma forma mais ou menos complexa.

Estamos convictos, que a escola poderá dar um precioso contributo, de forma direta ou indireta, socorrendo-se de variados recursos. Para isso, deverá mudar as suas políticas, referimo-nos à sua configuração organizativa, que aponta no sentido da homogeneização, à desmotivação dos professores, plasmado na frustração face às expectativas de futuro na profissão, às constantes alterações remuneratórias, à precariedade do emprego, à formação docente, ao clima de impunidade e de desculpabilização que grassa no seio dos alunos e que se reflete no desinvestimento escolar, na inadaptação, facilitando o insucesso, a exclusão e o abandono.

À luz da nossa investigação e socorrendo-nos das sucessivas assunções a que a interpretação dos dados qualitativos e quantitativos nos foi conduzindo, concluímos que é consensual entre os docentes que a implementação das tutorias em contexto escolar é bastante relevante, na medida em que a atenção individualizada a alguns alunos, em diferentes dimensões, atendendo às suas características individuais, pode fazer a diferença.

A escola necessita conhecer-se melhor, perceber e capacitar-se que pode intervir e dar um contributo muito importante para a mudança social. Assim sendo, a adoção da tutoria e a sua boa prática podem contribuir de forma adequada para a minimização de algumas problemáticas que existem em contexto escolar e que são elementos de perturbação.

Para que isso venha a ser uma realidade, será necessário que um conjunto de fatores seja reconhecido como fundamental.

Neste sentido e de entre esses fatores, distinguimos uma formação docente adequada onde se inclua a reflexão e troca de experiências; o empenho da direção da escola na implementação das tutorias, tomando em linha de conta todos os aspetos organizacionais; o conhecimento profundo dos alunos e da sua pertença; o reconhecimento da importância da tutoria por todos os atores educativos; a articulação entre a escola e a família; a sequencialidade e sistematicidade do trabalho a desenvolver; a integração do tutor em equipas multidisciplinares, para que seja desenvolvido um trabalho de cariz colaborativo; a adoção de metodologias e estratégias adequadas a cada um dos alunos tutorados, decorrendo da reflexão sobre problemas que tenham sido vivenciados no seu quotidiano; o reconhecimento do aluno como construtor do seu próprio conhecimento; a avaliação sistemática ao trabalho realizado, feita através de uma recolha de dados referentes ao desempenho dos alunos e de momentos

reflexivos que permitam modificar e ajustar o processo interventivo; a ajuda e o acompanhamento ao desenvolvimento harmonioso nas várias dimensões que integram a formação global do jovem e a orientação na construção de um projeto de vida, que vise uma cidadania responsável e participada.

Consideramos que a presente investigação também contribuiu para alertar os docentes e as respetivas direções das escolas envolvidas, para a importância que este recurso pode aportar às dinâmicas escolares.

Gostaríamos igualmente que este trabalho fosse um alerta para que a escola perceba que tem potencial para renovar e inovar, tendo para isso que recorrer, através dos diferentes atores que nela interagem, a recursos variados, de entre os quais destacamos as tutorias.

Esta tese não ambiciona ser concludente, visto que está circunscrita a um espaço e a um tempo, mas pretende contribuir com uma outra perspetiva de compreensão do contributo das tutorias, como área de prevenção do desenvolvimento de trajetórias desviantes, abrindo caminhos a novas investigações.

O caminho a trilhar na área das tutorias, tem que ser feito caminhando, no entanto estamos convictos, como refere o poeta português, David Mourão Ferreira, que “sem as demoras, sem as peripécias da viagem, não se chega afinal a parte alguma”.

É preciso começar, sendo que todas as grandes caminhadas começam com um pequeno passo.

## Bibliografia

- Aberastury, A.& Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. (10ª ed.). Lisboa: Editor Artes Médicas.
- Abreu, M. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Afonso, F., & Cerviño, M. (2006). Bullying – Las cifras alarmantes de un fenómeno social en crecimiento. In *Revista de Psicología – Todos Somos*, 21.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology* 30, 47-87.
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 38, 319-361.
- Agra, C. (2001). “Elementos para uma epistemología da criminología”. In Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Estudos em Comemoração dos 5 anos (1995-2000) da FDUP (pp.63-94). Coimbra: Coimbra Editora. Acedido de <http://hdl.handle.net/10216/43198> em 12 de outubro de 2010.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) equilíbrios familiares*. (3ª ed.). Coimbra: Editora Quarteto.
- Albaladejo, J. (1992). *La acción tutorial*. Alicante: Editorial Disgrafos.
- Albarello, L., Digneffe, F. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Albuquerque, C. (2007). Envolvimento de Crianças em Gangs Juvenis. In *Infância e Juventude*, 3. Revista da Direcção – Geral de Reinserção Social.Lisboa: Ministério da Justiça.
- Allen, L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.
- Almeida, A., & Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Almeida, J. (2003). Formação e Erosão de Saberes nas Sociedades de Informação e de Risco. In *Cruzamento de saberes – aprendizagens sustentáveis*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3ª ed.) Braga: Psiquilíbrios.

- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). Modelos de intervención en orientación. In Álvarez, M; Bisquerra, R. (Org.) *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 331-35). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (Org.). (2004). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Alves, J.(2003). *Organização, Gestão e projectos educativos das escolas*. (6ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in) disciplina. In *Indisciplina e Violência. Cadernos de Criatividade*, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Amado, J. (2004). Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. In *Teoria e Prática da educação*, 7 (2) pp. 217-225 acedido de [www.dtp.vem.br/rtpe/volumes/v7n2/art%20010.pdf](http://www.dtp.vem.br/rtpe/volumes/v7n2/art%20010.pdf). em 20 de abril de 2009.
- American Academy of Pediatrics (2001). Media violence. *Pediatrics* 108 (5), 1222-1226, acedido de [http://pediatrics.aapublications.org/content em15](http://pediatrics.aapublications.org/content/em15) de outubro de 2009.
- American Psychiatric Association (1996). (DSM-IV) *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association. (2002). (DSM-IV–TR) *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Arnaiz, P. (1994). La function tutorial: El papel de la tutorial. Guix, 199. Acedido de [5/5/09dedialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&re\\_vista\\_busqueda=6317&clave](http://5/5/09dedialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&re_vista_busqueda=6317&clave) em 15 de março de 2009.
- Arnaiz, P. (1995). *La tutoría, organizacion y tareas*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2002). Fundamentação da tutoria. In Arguis et al. *Tutoria com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Arnoldi, M., & Rosa, M.V. (2006). *A entrevista na pesquisa cualitativa. Mecanismos para a validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arroyo, T. (1991). *El profesor – tutor. Consideraciones para mejorar la acción tutorial*. Valencia: Blázquez Ediciones.



- Associação Nacional de Psicólogos Escolares Americanos (NASP) (2003). Acedido de [www.nasponline.org/resources](http://www.nasponline.org/resources). em 20 de maio de 2009.
- Baker, S., & Gerler, E. (2008). *School counseling for the twenty-first century*. (5ª ed.). Nova Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ballion, R. (1991). *Le lycée, une cite à reconstruire*. Paris: Hachette.
- Ballone, G. (2001). Violência e agressão da criança, do adolescente e do jovem. In *PsiquWeb Psiquiatria Geral Internet*. Acedido de [www.elogica.br.inter.net/lumigun/texto.htm](http://www.elogica.br.inter.net/lumigun/texto.htm). em 18 de março de 2011.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baptista, N. (2007). O contributo da formação cívica na prevenção de comportamentos de risco no 2º e 3º ciclo do ensino básico. Estudo de caso. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre, orientada por Margarida Alice Carvalho, Porto.
- Baptista, N. (1995). *Prevenção das toxicodependências. A importância da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, E. (2003). Os perfis na conceção e estruturação do projeto pedagógico de cada curso. In Amorim, S. *Evolução do projeto pedagógico: Estudo de caso*. Uberaba: Universidade de Uberaba.
- Barbosa, L. (1997). *Pensar a escola e os seus actores*. Sintra: A.P.S. Editores.
- Barbot, M.J., & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem-A inovação na formação*. Porto: Rés - Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1977).
- Barkauskiene, R., & Bieliauskaite, R. (2002). Behavioral and emotional problems of children with learning disabilities (Abstract). Acedido de [www.labmeeting.com/papers/author/bieliauskaite](http://www.labmeeting.com/papers/author/bieliauskaite). em 4 de abril de 2009
- Baro, J., & Casselman, L. (1988). *Os professores e a droga*. Colecção: Projecto Vida.
- Basqués, M. (2006). La formación específica del tutor. In Gallego, R; Riart, J. (coord) *La tutoria y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Ediciones Octoedro.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In Pacheco, J. (org). Políticas de Integração Curricular. Porto: Porto Editora.
- Beatty, J. (1995). *Principles of behavioral neuroscience*. USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Becker, H. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in the family, school and community*. São Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Benavente A., Costa A., & Machado F. (1999). Práticas de mudança e de investigação na escola primária. In *Revista Critica de Ciências Sociais*, 29, 55-81.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2008). School Violence in an International Context: A call for Global Collaboration in Research and Prevention. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Benson, M., & Fox, G. (2004). *Violent men, bad dads?* Nova Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Bergeron, M. (1982). *O desenvolvimento psicológico da criança da primeira infância à adolescência*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berkowitz, W., & Bier, C. (2005). What works in character education? Washington D.C.: Character Education Partnership Acedido de [www.rucharecter.org/file/CEP\\_tri\\_Research\\_Brief-1.pdf](http://www.rucharecter.org/file/CEP_tri_Research_Brief-1.pdf) em 29 de abril de 2009.
- Bernabeu, J. (2008). Educación y dimensione de la educación. In Colom, A. Bernabeu, J. Dominguez, E., & Sarramona, J. (Eds) Teorias e instituciones contemporâneas de la educación. (pp. 19-40) Barcelona: Ariel Educación.
- Bertrand, I. & Valois, P. (1994) *Paradigmas educacionais. Escola e sociedade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. In Bisquerra, R (Org.) La pratica de la orientación y la tutoria Bilbao: Cisspraxis.
- Bisquera, R. (2004). Orientación y tutoria In Soler, J. (Coord) Orientación y tutoria. (pp. 67-78) Zaragoza: Mira Editores.

- Bjoerkqvist, K. (1997). The inevitability of conflict but not of violence: Theoretical considerations on conflict and aggression. In *Cultural variation in conflict resolution*. Edited by D. P. Fry and K. Bjorkqvist. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bjoerkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and Victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. In *Scandinavian Journal of psychology* 82, 307-313.
- Blaya, C. (2005). Factores de riesgo escolares. In Actas da IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Valencia: Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia.
- Blaya, C. (2008) *Violência e maus- tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bodgan. R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordieu, P. (2010). *A distinção. Um crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1979).
- Boyle, K. (2005). *Media and Violence*. London: Sage Publications.
- Brezina T., & Piquerro, A. R. (2007). Moral beliefs, isolation from peers and abstention from delinquency. Acedido em [www.webofknowledge.com/inbound service](http://www.webofknowledge.com/inbound_service), em 16 de julho de 2009.
- Brofenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brott, P., & Myers, J. (2002). Development of professional school counsellor identity. A grounded theory. In Merriam and Associates, *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. (pp. 145-159). San Francisco: Jossey Bass.
- Buela-Casal, G., & Kazdin, A. (2001). *Conduta anti-social*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Burguet, M. (2002). *El educador como gestor de conflitos*. Bilbao: Editorial Descleé De Brouwer.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. In *Colóquio, educação e sociedade*, 4. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2001). Escola-Crise ou Mutação? In *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Canário, R., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa/Instituto de Inovação Educacional.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Carbonneau, R. (2008). Do nascimento à adolescência. In LeBlanc, M. Quinnet, M, Szabo, D. Tratado de criminologia empírica. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, L. (2000). *Influências familiares na trajetória desviante em jovens institucionalizados*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor, orientada pelo Professor Jorge Negreiros.
- Carrilho, L. (2003). Avaliação de Preditores do Comportamento Desviante. na Adolescência (não publicado). Apresentação no Congresso de Investigação na Gulbenkian.
- Carrilho, L. (2008). “Do bullying ao assédio moral” In *Jornal Expresso* de 19 de Abril de 2008.
- Carrilho, L., & Rebelo, M. (2008). Preditores de comportamento desviante na adolescência. In *Revista de Reinserção Social*.
- Carrilho, L., & Bacelar, T. (2010). Bullying – Agressividade em contexto escolar. In *Revista de Reinserção Social-Ousar Integrar*, 6, 43-59.
- Carrilho, L., Nogueira, P., Bacelar, T., & Alexandre, M. (2009). Preditores de comportamento desviante na adolescência – Estudo numa população de alunos dos concelhos de Oeiras e de Loures. In *Revista de Reinserção Social - Ousar Integrar*, 2, 63-81.
- Carrilho, L., Nogueira, P., & Bacelar, T. (2010). *Bullying – Agressividade em contexto escolar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carrilho, L., Rebelo, M., & Fenha, M. (1999). Escala de Agressividade do Child Behavior Check-List de Craig Edelbrock e Thomas M. Achenbach: Adaptação Portuguesa e Validação. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (Volume VI)*.

- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. (2009). *Adolescent reputations and risk. Development trajectories to delinquency*. Nova York: Springer.
- Carvalho, J. (1990). Comportamentos Desviantes. In Campos, Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. (pp. 214-249) Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2005). Jovens e Delinquências: (Sobre) vivências na Família. In Costa, E. (org) *Revista de Psicologia*. Vol. XVIII (2). APP. Lisboa: Edições Colibri.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casanova, R. (2000). *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Paris: Hatier.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Catalano, R.; Park, J., Haggerty, K., & Hawkins, J. (2005). Mediating the effects of poverty, gender individual characteristics and external constraints on antisocial behavior. A test of the social development model and implications for development life-course theory. In Farrington, D. (org) *Integrated development and life-course theories of offending*. (pp. 93-124). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Catalano, R., & Hawkins, J. (1996). The social development model: a theory of antisocial behavior. In Hawkins, J. (Org), *Delinquency and crime. Current theories*. (pp. 149-198). Nova York: Cambridge University Press.
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2004). Resolução do Conselho relativa à orientação ao longo da vida. Acedido de [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_pt.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_pt.pdf) em 17 de junho de 2011.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas. Analisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Cerezo, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Portugal: Editora MacGraw Hill.
- Cerrillo, R. (2002). Enseñar a convivir, una tarea del tutor. In *Tendencias Pedagógicas*, 7 acedido de <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>. em 16 de abril de 2009.
- Chandras, V. (1999). Coping with adolescent school violence: Implications for counselling. In *College Student Journal*, 33(2), 302-311.

- Clark, M., Breman, J. (2009). School counselor inclusion. A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. In *Journal of Counseling & Development*, 1, 6-11. Acedido de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERicExtSearch](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERicExtSearch) em 21 de novembro de 2009.
- Clark, D., Kirischi, L., & Moss, H. (1998). Early adolescent gateway use in sons of fathers with substance use and disorders. *Additive Behaviors* 23, 561-566.
- Clinard, M., & Meier, R. (2007). *Sociology of deviant behaviour*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Cloward, R., & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity*. Nova York: Free Press.
- Cohen, A. (1971). *Delinquent boys*. Nova York: Free Press. (Original publicado em 1955).
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno de la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. Acedido de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>. em 2 outubro de 2009.
- Colom, A., & Nunez, I. (2001). *Teoria de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Coménio, J. (2006). *Didáctica Magna*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1657).
- Coomb, Ph. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Cordeiro, J. (1988). *Os adolescentes por dentro*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Costa, E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. (2011). *Adoles Ser*. Lisboa: Trilhos Editora.
- Coutinho, M. (1998). *O papel do diretor de turma na escola atual*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Cusson, M. (2006). *Criminologia*. Casa das Letras Editorial Notícias. Cruz Quebrada.
- Damásio, M. (1999). Brain injury and antisocial behavior. *Nature Neuroscience Review* 2, 1032-1037.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire- état des lieux*. Paris: ESF Editeur.

- Delors, J. (2003). *Educação, um tesouro a descobrir*. (8ªed.). Lisboa: Edições Asa.
- Delval, J. (1991). Notas sobre la constricción del conocimiento social. In *Sociedad Cultura y Educación*. Madrid: Centro de Investigación Y Documentación Educativa. Universidade Complutense.
- Demartis, L. (2006). *Compêndio de sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Department for Education and Skills (2004). Special Educational Needs in England; January, 2004 (N SFR 44/2004). Londres: Department for Education and Skills
- Dias, C. (2002). O espaço da organização escolar. In *Espaços de Educação e Tempos de Formação*. (pp. 173-184). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, F. (2002). *Sociologia da toxicodependência*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Dias, V. (1935). Tutorias de Infância. Sua competência. Dissertação apresentada no exame de Licenciatura em Direito, na Faculdade de Direito da Universidade Clássica de Lisboa.
- Diáz Allué, T. (1997). Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva. In *Revista de Investigación Educativa*, 9-83.
- Drew, W., & Olds, A. (1989). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Dubberly, W. (1993). Social classs, the process of schooling. In Woods, P. (Org) *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic accounts*. London: Routledge.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1905).
- Durkheim, E. (2004). O suicídio e a anomia. In Cruz, M. (Org.). *Teorias Sociológicas*. I Volume. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1897).
- Durkheim, E. (1973). *De la division du travail social*. Paris: Presses Universitaire de France (Original publicado em 1893).
- Eisner, M., Manzoni, P., & Ribeaud, D. (2000). In Fuchs, M. (2008) Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Eitzen, D., & Baca-Zinn (1997). *Social problems*. (7ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Epstein, R. (2007). Why high school must go: An interview with Leon Btstein Phi Delta Kappan. 659-663.
- Erikson, E. (1963). *Infância e sociedade*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.



- Escamez, J. (2007). Las aportaciones de la teoria a la educación. In *Revista Española de Pedagogia Año LXV*, 237, 217-236.
- Espinar, S. (1997). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. Simposium sobre a orientação. Para onde camiña a orientação? Coruña: Serviço de Publicações da Universidade da Coruña, 19-37.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1964). *Organizações modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira.
- Farrington, D. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos. In Fonseca, A. (ed). *Comportamento anti-social e crime. Da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina.
- Farrington, D. (1987). Epidemiology. In Quay, H (ed.). *Handbook of juvenile delinquency*. (pp. 33-61). New York: Wiley.
- Farrington, D. (2001). Prevenção centrada no risco. In *Infância e Juventude* 3, 9-29.
- Félix, D., & McMahon, D. (2007). The Role of Gender in Peer Victimization among Youth: A Study of Incidence, Interrelations and Social Cognitive Correlates. In *Journal of School Violence*, 6(3), 27-44. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Fergusson, M., & Horwood, J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and Psychopathology*, 14, 159-177.
- Fernandez Diaz, M. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Firmino, M. (2002). Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais. Lisboa: Escolar Editora.
- Flaceliere, R. (2002). *Daily life in Greece*. London: Phoenix Press.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*, col. Pratiques du Champ Social: Érés.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. In *Revista Portuguesa de Pedagogia XXXIV*, 9-36.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A (2002). *Comportamento anti-social e família – uma abordagem científica*. Coimbra: Livraria Almedina.



- Fonseca, A., & Simões, A. (2004). A teoria geral do crime de Gottfredson e Hirschi: o papel do autocontrolo, da família e das oportunidades. In Fonseca, A. (ed.), *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools-National report. In *International Journal of Violence and School*. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 14 de abril de 2011.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 301-328.
- Formosinho, J. (1985). O currículo do pronto-a- vestir de tamanho único. In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Forte, I. (2008). El acceso a la cultura como derecho de la ciudadanía. Un valor comun de la escuela y la educación social. In *Aula de innovación educativa*, 169 (pp. 80-83). Barcelona: Ediciones Graó.
- Frasquilho, M. A. (1996). *Fatores protetores da toxicodependência*. Dissertação apresentada na Universidade Católica de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre.
- Fraústo, J., Carneiro, R., & Grilo, E.(1987). Proposta de reorganização curricular do ensino básico e secundário. Relatório preliminar. Lisboa: Edição SPGL.
- Freire, I. (2011). Ethos de escola e disciplina. In Caldeira, S., Veiga, H. Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa*. Brasil: Paz e Terra (Original publicado em 1996).
- Frey, S., Nolen, B., Edstrom, L., & Hirschstein, K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children´s goals, attributions and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Fuchs, M. (2003). Bewirkt Mediengewalt Jugendgewalt? In Fuchs, M. (2008) Impact of school context on violence at schools. A multi-**Erro! A referência da hiperligação não é válida.**is. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.

- Fuchs, M., & Luedtke, J. (2008). Jugendbanden (Gangs) und gangbezogene Verhaltensweisen. In Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Fuchs, M., Lamnek, S., & Luedtke, J. (2005). Gewalt an Schulen. In Fuchs, M. (2008) Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Gallego, S., & Riart, J. (2007). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Garcia, J. (1984). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edilves.
- Gaspar, J. (2011). Mediação em educação: Da teoria à prática. In Caldeira, S., & Veiga, H. Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Gassin, R. (1994). *La criminologie*. Paris: Dalloz.
- Georges, S. (2009). Deviant behaviour and violence in Luxembourg schools. Acedido de [www.ijvs.org/files/revue-09/02](http://www.ijvs.org/files/revue-09/02) em 4 de fevereiro de 2011.
- Gersão, E. (1998). A violência nos comportamentos juvenis e a revisão da organização tutelar de menores. In *Infância e Juventude* 4, 98-105.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O inquérito* (4ª ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. (3ªed.). Coleção Sociologia. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.) S. Paulo: Editora Atlas.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Brasil: Editora Vozes.
- Gleitman, H, Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. (6ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomez, M. (2007). Planificación de la acción tutorial. In Longás, J., & Mollá, N. (Org.). *La escuela orientadora* (pp. 89-104). Madrid: Narcea Ediciones.
- Gonçalves, S., & Matos, M. (2007). Bullying in Schools: Predictors and Profiles. In *International Journal on Violence and School*, 4. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.

- González, M. (2006). *Planificación y organización de la acción tutorial: PAT*. Madrid: [Ministerio de Educación y Ciencia](#).
- Goodson, I. (2005). *Learning, curriculum and life politics*. Londres: Routledge.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gordillo, V. (1996). El perfil del profesor tutor. *Revista Complutense de Educación*, 7, 83-96.
- Gottfredson, D., Gottfredson, G., & Czeh, E. (2000). National study of delinquency prevention in schools. Ellicott City: Gottfredson Associates.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1994). A general theory of adolescent problem behavior: problems and prospects. In R. D. Ketterlinus (Eds), *Adolescent problem behaviors: Issues and research* (pp. 41-56). New Jersey: Laurance Erlbaum Associates.
- Gottfredson, R., & Hirschi T. (2006). A general theory of crime. In Cullen, T., & R. Agnew (org.). *Criminological theory: Past to present*. Los Angeles: Roxbury.
- Grawitz, M. (1982). *Alunos e professores perante a educação cívica*. Lisboa: editorial Estampa.
- Green, R. (2001). *Human aggression*. (2ª ed.). Buckingham: University Press.
- Grinberg, L. (2000). *Culpa e depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia Editora.
- Guo, G., Roettger, & Cai, T. (2008). The integration of genetic propensities into social control models of delinquency and violence among male youths. *American Sociological Review*. 73, 543-568.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Haviland, W., Prins, H., Walrath, D., & McBride, B. (2008). *Anthropology*. (12ªed.). Belmont: Thomson.
- Hawkins, J., & Lishner, D. (1987). Schooling and delinquency. In Johson, E. (ed) *Handbook on crime and delinquency*. New York: Greenwood Press, pp. 179-222.

- Heilbrun, K., Marczyk, G., & DeMatteo, D. (2002). *Forensic Mental Health Assessment. A Casebook*. USA: Oxford University Press.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. In. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43. pp, 133-164. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Horowitz, T. (2003). School vandalism: Individual and social context. *Adolescence*, 38, p. 131-139.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação*. (2ªed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Iyanga, A. (1998). *La educacion contemporânea*. (2ª ed.). Valência: Nav Llibres.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Proedições.
- Javeau, C. (1970). *L'Enquête par questionnaire*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Kazdin, A., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social*. Lisboa: McGraw Hill.
- Kelly, T., Loeber, R., Keenan, K., & Delamatre, M. (1997). Development pathways in boys' disruptive and delinquent behaviour. Acedido de [www.ncjrs.org/jjbulletins/jjbul2\\_1297](http://www.ncjrs.org/jjbulletins/jjbul2_1297) em 6 de abril de 2009.
- Kerlinger, F. (1979). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. (5ª ed.). Brasil: EPU.
- Kestemberg, E. (1962). L'identité et l'identification chez les adolescents. In *Psychiat Infant* 5(2), 441-522.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. In *The philosophy of moral development*. Vol 1. New York: Harper & Row.
- Lahey, B., & Waldman, I. (2004). Predisposição para problemas de comportamento na infância e adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista, In Fonseca, A. (ed.). *Comportamento anti-social e crime*. Coimbra: Almedina, pp. 161-214.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1995). *Metodologia Científica*. (2ªed.). São Paulo: Publicação Atlas.
- Lara, A. (2008a). *La función tutorial .Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lara, A. (2008b). *Orientación y tutoria en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Larousse (1998). *Dicionário*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lawrence, R. (2007). *School crime and juvenile justice*. (2ª ed.). Nova York: Oxford University Press.
- Lazaro, A., & Assensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoria*. Madrid: Narcea.
- Leandro, J. (2007). Bullying Escolar-Abordagem Descritiva de um Fenómeno Emergente. In *Infância e Juventude. Revista da Direção-Geral de Reinserção Social*. Lisboa: Ministério da Justiça.
- Le Blanc, M. (2008). O comportamento delinquente dos adolescentes: o seu desenvolvimento e a sua explicação. In Le Blanc, M, Ouimet, M., & Szabo, D. (Org.). *Tratado de criminologia empírica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Le Blanc, M., & Janosz, M. (2002). Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. In Fonseca, A. (Org), *Comportamento anti-social e família*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Le Blanc, M., Loeber, R., & Janosz, M. (1999). La conduite marginale des individus, une approche développementale. *Bulletin de Psychologie*, 52 (3), 345-354.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lemert, E. (1951). *Social Pathology*. New York: McGraw-Hill.
- Lemert, E. (1972). *Human deviance, social problems and social control*. (2ªed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lemert, E. (1978). Primary and secondary deviation. In Weinberg, M. (Org), *Deviance, the Interactionist Perspective*. (3ª ed.). Nova York: MacMillan Publishing Co.
- Liberman, A. (2007). *Adolescents, neighborhoods and violence: Recent findings from the Project on human development in Chicago neighborhoods*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In Teodoro, A., & Torres, C. (Org). *Educação Crítica e Utopia Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lipset, S. (1964). The Sources of the Radical Right. In Bell, D. *The Radical Right* (pp. 75-95). Garden City: Dumbleday.
- Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar Editores.

- Locke, J. (2008). *Ensaio sobre o entendimento humano*. (3ª ed.). Coleção TC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1690).
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. In *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R., & Farrington, D. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, development origins, risk factors, early interventions and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Loeber, R., & Farrington, D. (2001). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Longas, J., & Mollá, N. (2007). La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional. Madrid: Narcea.
- Lonsdale, D., & Shamberger, R. (1980). Red cell transketolase as an indicator of nutritional deficiency. *American Journal of Clinical Nutrition*, 131, 231-234.
- Lopes, A. (2006). *A dimensão pedagógica e cultural de Agostinho da Silva*. Porto: Profedições.
- Lorenz, K. (1992). *A agressão, uma história natural do mal*. Coleção Ciência. Lisboa: Relógio D' Água Editores (Original publicado em 1963).
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, A.(2003). As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In Correia, J & Matos, M. (Org). *Violências e Violência da escola e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mansel, J. (2001). *Familiale Erziehung und Gewalterfahrungen*. In Fuchs, M.(2008) Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. In *International Journal of Violence and School*, 7. Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *O livro da nova educação do carácter*. Acedido de [www.professoresramiromarques.blogspot.com](http://www.professoresramiromarques.blogspot.com), em 29 de abril de 2009.



- Marsch, C., & Evans, P. (2007). Carrying a weapon to school: The Influence of Youth Assets at Home and School. In *Journal of School Violence*, 6(4), 131-147.
- Martin, X., Puig, J., Padrós, M., & Trilla, J. (2003). *Tutoria. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matos, A. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M., & Equipa Aventura Social (2010). Brochura HBSC- Dados Nacionais 2010 ACS/FMH/UTL/CMDT-UNL. Acedido de [www.aventurasocial.com](http://www.aventurasocial.com) em 19 de novembro de 2011.
- Matza, D. (1964). *Delinquency and drift*. London: John Wiley & Sons.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: development epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 609-621.
- Mayring, Mayring (2000). Qualitative content analysis. Vol.1, 2. In Forum Qualitative, Social Research.
- McWhirter, J., McWhirter, T., McWhirter, H., & McWhirter, R. (2007). *At risk youth: A comprehensive response for counsellors, teachers, psychologists and human services professionals*. Belmont: Thomsom Brook.
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure* New York: Free Press.
- Merton, R. (2008). Social structure and anomie. In Clarke, E. (2008). *Deviant behaviour. A text reader in the sociology of deviance*. (7ª ed.). Nova York: Worth Publishers (Original publicado em 1957).
- Miller, B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, 14, 5-9, acedido de <http://courses.missouristate.edu/karlkunkel> em 14 de novembro de 2008.
- Minayo, M. (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (7ªed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (1987). *Relatório Preliminar da Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Grupo deTrabalho, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1988). *Relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Grupo de Trabalho, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Parecer do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004) *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Ministério da Educação (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Gabinete da Ministra, Ministério da Educação. Acedido de [www.dgide.com](http://www.dgide.com) em 20 de novembro de 2011.
- Mitchell, L., & Dodder, R. (1983). Types of neutralization and types of delinquency. In *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 307-318.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. (2006). Life-course persistent versus adolescent- limited antisocial behaviour. In Cicchetti, D., Cohen, D. (Org) *Development psychopathology: risk, disorder and adaptation*, 3. New York: Wiley.
- Moffitt, T., & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento antissocial limitado à adolescência: Seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 65-106.
- Moffitt, T., Caspi, A., & Harrington, H. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent - limits anti-social pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Monereo, C. (1988). *Integració educativa: Sistemes i techniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d' Ensenyament.
- Monge Crespo, C. (2009). *Tutoria y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Moreira, P. (2004). *Para uma prevenção que previna*. (3ªed.). Lisboa: Edições Quarteto.
- Morel, A., Boulanger, M., Hervé, F., & Tonnelet, G. (2001). *Prevenção das toxicomanias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Moreno, M. L. (1998). *Orientación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Morgado, M. (2010). *Autoridade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para a educacion del futuro*. Barcelona: Paidós (Original publicado em 1999).
- Musitu, G., Estevez, E., Jimenez, T., & Veiga, F. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In Caldeira, S., Veiga, H. *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século Edições.



- National Association School Psychologist (2003). Prevenção e investigação de intervenção em escolas. Acedido de [http://www.nasponline.org/resources/factsheets/bullying\\_fs.aspx](http://www.nasponline.org/resources/factsheets/bullying_fs.aspx) em 10 de setembro de 2011.
- Negreiros, J. (1990). Comportamentos desviantes. In Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis: trajectórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Negreiros, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In Correia, J., & Matos, M. (Org). Violência e violências da e na escola. Porto: Edições Afrontamento.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: trajectórias, intervenções e prevenção*. Porto: Livpsic.
- Ng, Y., & Tsang, M. (2008). School Bullying and the Mental Health of Junior Secondary School Students in Hong Kong. In *Journal of School Violence* (782), 3-20 Acedido de [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org) em 12 de abril de 2009.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nowlis, H. (1989). *A verdade sobre as drogas*. Lisboa: Edição do Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga.
- Nye, P. (1957). Scalling delinquent behavior. In *American Sociological Review*, 22, 326-331.
- Observatório Europeu da Droga e Toxicodependência (2000). Relatório anual sobre a evolução do fenómeno na União Europeia.
- Oliveira, A. (2007). *A criança na sociedade medieval portuguesa*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcelements et brutalités. In Collection pédagogies. Paris: ESF Editeur.
- Organização Mundial de Saúde. (1992). *International classification of diseases (ICD10)* Geneve: WHO.

- Organização Mundial de Saúde (2004). Violence prevention alliance. Terms of reference. Geneve: WHO. Acedido de [www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence) em 8 de setembro de 2011.
- Ortega, R., & Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. In *Cultura Y Educación*, 3, 5-18.
- Parada, F., & Coimbra, J. (1999). O trabalho como dimensão da construção da cidadania. In *Inovação* 12, (pp. 93-108). Instituto de Inovação Educacional: Editorial Ministério da Educação.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Parisot, F. (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didática Editora.
- Pastor, E. (1998). *La tutoria en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Patchin, J. (2006). *The family context of childhood delinquency*. El Paso: LFB Publishing.
- Patterson, C. H. (1973). *Theories of counselling and psychotherapy*. Nova York: Harper & Row.
- Patterson, G., Debaryshe, B., & Ramsey, E. (2000). Developmental perspective on antisocial behaviour. In Craig, W. (ed) *Childhood social development: the essential readings*. Malden: Blackwell.
- Payne, A., & Salotti, S. (2007). A comparative analysis of social learning and social control theories in the prediction of college crime. *Deviant Behavior*, 28, 553-573.
- Peakes, F., & Winstone, J. (2007). Why do people offend? Psychological and sociological explanations. In F. Peakes & J. Winstone. *Psychology and Crime, Understanding and tackling offending behaviour*. (pp 1-18). USA: William Publishing.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Edições Asa.

- Pellegrini, A. (2007). The Social Contexts of Bullying and Victimization. In *Journal of Early Adolescence*, vol.27, (2). Publicações Sage. Acedido de <http://www.jea.sagepub.com>, em 3 de março de 2009.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. (2004). Violência na, da e para a escola. Uma perspectiva relacional. In [www.prof2000.pt/pt/users/mpfp/2004/seminario2.htm](http://www.prof2000.pt/pt/users/mpfp/2004/seminario2.htm), acedido em 22 de março de 2009.
- Perez, D., Jennings, W., & Grover, A. (2008). Specifying general strain theory: An ethnically relevant approach. *Deviant Behavior*, 29, 544-578.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edição Jornal de Psicologia.
- Planas, J. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. In Bisquerra, R (Org.) Barcelona: Praxis.
- Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Ministério da Educação /Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2004). Relator: José Manuel Portocarrero Canavarro.
- Plomin, R. (1998). Childhood Temperament. In Lahey, B., & Kazdin, A. (Org.) *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Plenum.
- Pol, M., Hlousková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 63-79.
- Pratt, T., Turner, M., & Piquero, A. (2004). Parental socialization and community context: A longitudinal of the structural sources of low self control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 219-243.

- Pulkkinen, L., & Tremblay, R. (1992). Patterns of boy's social adjustment in two cultures at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 15, 527-553.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramirez, S., & Checa, A. (2007). La acción tutorial con los alunos. In Longás, J. (Org) La escuela Orientadora. (pp.133-158). Madrid: Narcea Ediciones.
- Ratio Studiorum (1996). Tomar: Edição Gracos (Original publicado em 1599).
- Reid, S. (2008). *Crime and criminology*. (12ª ed.). Nova York: Oxford University Press.
- Resnick, D., Bearman, S., & Blum, W. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 823-832.
- Reynolds, D. (1985). The future of effectiveness and school improvement. In *Educational Psychology in Practice*, 11 (3), 12-21.
- Riart, J. (2006). El tutor y las sesiones de tutorial con los grupos. Objetivos, modelos y temáticas. In Gallego, R., Riart, J. (coord) La tutoria y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas. Barcelona: Ediciones Octoedro.
- Riart, J. (Org.) (2007). *Manual de tutoria y orientación en la diversidad*. Madrid: Edições Piramide.
- Rimland, B., & Larson, G. (1981). Nutritional and ecological approaches to the reduction of criminality, delinquency and violence. *Journal of Applied Nutrition*, 33, 39-52.
- Robert, P. (2007). *Sociologia do crime*. Petropolis: Editora Vozes.
- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro? Incivilités et insécurités*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Rogers, C. (2000). *Manual de Counselling*. Lisboa: Encontro Editora (Original publicado em 1946).
- Roldão, M. C. (1999). Escola, diversidade e currículo. (pp. 45-55) Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2002). De que falamos quando falamos de competências? In Noesis, 61, 59-62.

- Roman, J., & Pastor, E. (1979). La tutoria, pautas de acción e instrumentos útiles al profesor. Barcelona: Ceac.
- Rosa, M., & Arnoldi, M. (2008). A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para a validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rosell, M., & Sanchez-Carbonell, X. (2007). La tutorial y la orientación del alumnado que padece de adicciones a las drogas. In Riart Vendrell. (coord.). Manual de tutoria y orientación en la diversidad. Madrid: Edições Piramide.
- Rosenberg, M., Stebbins, R., & Turowetz, A. (1982). *The sociology of deviance*. New York: St Martin's Press.
- Ruffolo, M., Evans, M., & Lukens, E. (2003). Primary prevention programs for children in the social service system. *Journal of Primary Prevention* 23(4), 425-450.
- Sabaté, J. (2006). Conceptos y agentes de la orientación: estructura triádica. In Gallego, R., & Riart, J. (coord) La tutoria y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas. Barcelona: Ediciones Octoedro.
- Sabaté, J. (2007). La tutoria y los casos de acoso. In Riart, J. (coord.) .Manual de Tutoria Y Orientación en la Diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sampaio, D. (2001). Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula. In *Cadernos de Criatividade, Indisciplina e violência*. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Sampaio, D. (2003). Formação e Erosão de Saberes nas Sociedades de Informação e de Risco. In *Cruzamento de saberes – aprendizagens sustentáveis*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sampson, R., Morenoff, J., & Earls, F. (1999). Beyond social capital. Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64, 633-660.
- Sampson, R., Raudenbush, S., & Felton, E. (2003). Collective efficacy and crime. In *Criminology Theory: Past to Present*. (3ª ed., pp. 119-123) Los Angeles: Roxbury.
- Sánchez, J. (1990). *Drogas y escuela. Una propuesta de intervención*. Madrid: Dykinson.
- Santomé, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2005). *A formação cívica no ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos sentimentos*. Porto: Edições Asa.

- Saraceno, C. (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarramona, J. (2008). La acción educativa. In Colom, A., Bernabeu, J., Dominguez, E., & Sarramona, J. (Eds) *Teorias e instituciones contemporâneas de la educación*. (pp. 184-199). Barcelona: Ariel Educación.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. (2ª ed.). Nova York: Macmillan International Publishing Group.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nova York: Academic Press.
- Selosse, J. (1999). Les delinquances des adolescences. In Lebovici, S. (org) *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*. Paris: Puf.
- Seydlitz, R., & Jenkins, P. (1998). The influence of families, friends schools and community on delinquent behavior, in Gollota, T., Adams, G., & Montemayor, R. (Org). *Delinquent Violent Youth: Theory and Interventions*. Vol 9. Sage Publications, 53-97.
- Shaw, C., & Mckay, H. (1969). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University Press.
- Shertzer, B., & Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (counseling)* Barcelona: Paidós.
- Shoemaker, D. (1996). *Theories of delinquency*. New York: Oxford University Press.
- Siegel, J., Welsh, C., & Senna, J. (2006). *Juvenile delinquency: Theory, practice and law*. Belmont: Thomson.
- Silva, A. (Org.). (2000). *Textos pedagógicos*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Simancas, J. (1977). *Experiencias de acción tutorial*. (2ª ed.). Pamplona: Universidade de Navarra.
- Simões, B. (1977). Psicologia e psicologia social. In *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Simons, R., Simons, L., & Wallace, L. (2004). *Families, delinquency and crime*. Los Angeles: Roxbury.
- Smith, K., Morita, Y., Yunger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross nacional perspective*. London and New York: Routledge.

- Sprintall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoetzel, J. (1967). *Psicologia social* Brasil: Companhia Editora Nacional.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., & Homish, D. (2001). Maltreatment of boys and development of disruptive and delinquent behaviour. In *Development and Psychopathology*, 13, 941-955.
- Strauss, M. (2001). Physical Aggression in the Family. In Martnez, M. (org) Prevention and control of aggression and the impact of its victims. (pp. 1-20) New York: Kluver.
- Strong, B., DeVault, C., & Cohen, T. (2007). The marriage and family experience. Relationship in a changing society. (10ª ed.). Belmont: Wadsworth Publishing.
- Sulloway, F. (1998). Born to rebel: Birth order, family and dynamics and creative lives. Nova York: Vintage Press.
- Sutherland, E., & Cressey, D. (1943). *Principles of criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Taki, M. (2008). A New Definition and Scales for Indirect Aggression in Schools. In *International Journal of Violence and School*, 7.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2005). Novos modelos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In Teodoro, A., Torres, C (Org) Educação Critica e Utopia Perspectivas para o Século XXI. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2011). Mudar de rumo: seis propostas para a educação. *Jornal Público*, 38.
- Thompson, W., & Bynum, J. (2010). *Juvenile delinquency. A social approach*. (8ª ed.). Nova York: Allyn & Bacon.
- Thompson, W., & Hickey, J. (2008). Society in focus: An introduction to sociology. (6ª ed.). Nova York: Allyn & Bacon.
- Thornberry, T., & Krohn, M. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva interaccionista. In Fonseca, A. (Org.). Comportamento anti-social e crime. (pp. 133-160). Coimbra: Almedina.



- Torres, J. (1996). *La formación del profesor – tutor como orientador*. España: Universidad de Jaen.
- Torres Santomé, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Editorial Castalia (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tremblay, R., Pagani-Kurtz, L., Masse, L., Vitaro, & Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Trilla J., Martin, X., Padrós M., & Rubio, L. (2003). *Tutoria .Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação. Como conhecer e realizar o processo de investigação em educação*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turiel, E. (1980). Distinct conceptual and development domains: social convention and morality. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Urta, J. (2009). *O pequeno ditador*. (12ª ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Vala, J. (1985). Contribuições para uma análise psicossocial de delinquência. In *Infância e Juventude*, 2, 53-64.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A., & Pinto, J. (eds) *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Biblioteca das Ciências do Homem Porto: Edições Afrontamento.
- Van Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: promoting children's social and emocional learning. In *Journal for Specialists in Group Work*, 3, 276-292, acedido de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERicExtSearch](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERicExtSearch) em 21 de novembro de 2009.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto conceito. In *Psiquiatria Clinica*, 7 (2), 57-22.



- Vila, I., & Casares, R. (2009). Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social. *Cadernos de Educação*, 57. Barcelona: Universidade de Barcelona/ICE-HORSORI.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança*. Porto: Edições Asa.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Waddell, C., Wong, W., Hua, J., & Godderis, R. (2004). Preventing and treating conduct disorder. A research report prepared for the British Columbia Ministry of Children and Family Development. Vancouver: Children's Mental Health, Mental Health Evaluation Department of Psychiatry, Faculty of Medicine. University of British Columbia.
- Walgrave, L. (1991). Prevenção da delinquência juvenil: O papel da escola numa sociedade em evolução. In *Infância e Juventude*, 82, 159-199.
- Walgrave, L. (1994) Prevenção criminológica na cidade: Para uma prevenção do crime que seja realmente prevenção criminológica. In *Infância e Juventude*, 4, 33-83.
- Wetzels, P., Meckenburg, E., Wilmers, N., & Pfeiffer, C. (2000). Gewalterfahrungen, Schulschaenzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher. In Rostock. Hannover: KFN.
- Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behaviour: update of a meta-analysis. Acedido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc>. em 5 de maio de 2011
- Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of school based intervention programs on aggressive behaviour: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Withers, G., & Russell, J.(2001). *Educating for resilience: Prevention and intervention strategies for young people at risk*. Melbourne: Acer Press.
- Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. In *Cadernos de Criatividade*. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, A. (1992). Do currículo ao projeto de escola. In Canario, R. (Org) *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Zabalza, A. (1994). Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.

Zabalza, A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## **Legislação**

Decreto-Lei de 10 maio de 1911: Aprovada a constituição das Tutorias de Infância.

Relatório do Decreto de 1911 – art.º 1.

Decreto 15344 – art.º 100: Estatuto Judiciário.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro.

Decreto-lei nº 190/91 de 17 de maio: Aprova a criação dos Serviços de Psicologia e orientação.

Portaria nº 921/92 de 23 de setembro: Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro: Aprova a Formação Contínua de Professores e Educadores.

Despacho nº 147 – B/ME/96 de 1 agosto: Aprova Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Decreto-Lei 115 A/98 de 4 de maio: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de julho de 1999: Define o quadro das competências das estruturas de Orientação Educativa.

Lei nº49/2005 de 30 de agosto: Alteração à L.B.S.E.

Despacho Normativo 50/2005: Define Princípios para a implementação dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.

Despacho Conjunto nº 105-A/2005: Enuncia princípios estratégicos relativos ao Programa Escola Segura.

Despacho Conjunto 25649/2006 de 29 de novembro: Reavalia e define objetivos prioritários para o Programa da Escola Segura.

Despacho setembro de 2006 – Revê o programa TEIP.

Decreto-Lei 771/2007: Revê o Regime jurídico de Autonomia.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril: Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que define os apoios especializados dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Despacho nº 19308 /2008 de 8 de julho: Define a distribuição do serviço docente.

Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro: Define os objectivos gerais orientadores do Programa TEIP 2.

Despacho nº 8065/2009:Identifica as escolas que vão integrar o Programa TEIP2.

Parecer nº7/2004 sobre o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – Diário da República – II Serie, nº200 de 28 de agosto de 2004.

Lei nº3/2008 de 18 de janeiro que refere o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.