



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

TUTORIAS

Projeto Piloto numa Escola TEIP do 1º ciclo do Ensino
Básico

Ana Paula Lopes Malato Mendes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

2019

TUTORIAS

Projeto Piloto numa Escola TEIP do 1º ciclo do Ensino
Básico

Ana Paula Lopes Malato Mendes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária
Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2019

AGRADECIMENTOS

A concretização deste objetivo só foi possível com o apoio incondicional dos que me são mais próximos, com ajuda de alguns amigos e com a orientação cuidada, rigorosa e permanente do meu orientador, o Professor Tiago Almeida, a quem agradeço todo o apoio e partilha do seu saber.

Foi um processo solitário mas repleto de palavras de incentivo e esperança, lotado de sentimentos que, com certeza, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço primeiramente ao meu marido Nelson e aos meus filhos Rodrigo e Carolina por todo o amor, carinho, paciência e coragem transmitidos em todos os momentos e, acima de tudo, por fazerem parte da minha vida;

à minha irmã Saida e aos meus pais Augusto e Iolanda pelo orgulho que demonstram nas minhas conquistas, pelo incentivo e disponibilidade nas horas mais difíceis;

ao José Alves por toda a ajuda e resiliência;

às minhas amigas Sandra Monteiro e Sandra Paulino por colaborarem neste projeto e em muitas das minhas reflexões, participando nas minhas angústias e alegrias;

e ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde leciono, Coordenadora de Estabelecimento e restantes colegas e aos alunos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos o meu bem-haja.

RESUMO

A escola de massas mobiliza uma sociedade que pretende um ensino de qualidade, com soluções adequadas para questões que se levantam, nomeadamente, a diversidade, o insucesso escolar e a indisciplina, variáveis que concorrem para o clima organizacional e para o clima de escola de cada instituição de ensino. Nesta perspetiva, o professor deverá assumir uma pedagogia social no sentido de dar resposta aos fenómenos da escola contemporânea. Neste trabalho foram realizados dois estudos: o primeiro, consistiu em aferir as perceções dos alunos e encarregados de educação sobre o clima social de uma escola do 1º ciclo do ensino básico situada em Sintra, em diferentes contextos educativos; o segundo estudo, a partir da perceção dos professores sobre a crescente instabilidade do clima social da escola, consistiu numa intervenção realizada neste mesmo estabelecimento de ensino, através da implementação de um Programa de Tutoria, com o objetivo de diminuir o número de registos de ocorrências disciplinares. Para o Estudo I, a metodologia adotada foram os inquéritos por questionário aplicados aos alunos e respetivos encarregados de educação. Os resultados do estudo permitiram verificar quais os aspetos positivos e negativos apontados pelas famílias sobre o quotidiano escolar e relacionar pontos convergentes e divergentes em relação à perceção dos professores. No Estudo II, foi realizada uma intervenção junto de 6 alunos, considerados mais problemáticos em matéria de indisciplina, que consistiu na implementação de um Programa de Tutoria. O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da intervenção no número de ocorrências disciplinares em contexto educativo. A metodologia utilizada para avaliar a eficácia da intervenção foi o Desenho de Sujeito Único, mais especificamente os Desenhos de Investigação A-B. Verificou-se uma diminuição dos registos de ocorrências disciplinares em todos os alunos envolvidos no estudo, o que indica que a implementação do Programa de Tutoria parece ser eficaz na alteração de alguns comportamentos não normativos em contexto educativo.

Palavras-chave: Tutoria, Clima Social da Escola, Comportamento Alunos

ABSTRACT

The masses school mobilizes a society that wants a quality education with appropriate solutions for issues such as diversity, school failure and indiscipline, variables that contribute to the organizational and school environment of each educational institution. In this perspective, the teacher should assume a social pedagogy in order to respond to the contemporary school phenomena. Two studies were conducted: the first consisted of assessing the perceptions of students and parents about the social environment of an elementary school located in Sintra in different educational contexts; the second study, based on the perception of the teachers on the growing instability of the social environment of the school, consisted of an intervention in this same teaching institution through the implementation of a tutoring program in which the goal was decreasing the number of disciplinary occurrences. For study number 1 the methodology adopted was questionnaires to students and their guardians. The results allowed to verify which were the positive and negative aspects pointed by the family about the school day and compare with convergent and divergent teachers' perspectives. In study number 2, we applied a tutoring program with six of the most problematic students in terms of indiscipline. The purpose/goal of this study was to analyse the impact of the intervention in the number of disciplinary incidents in an educational context. The methodology used to evaluate the effectiveness of the intervention was the Single Subject Design, to be more specific the A-B Research Designs. A decrease was found in the records of disciplinary incidents in all students involved in the study, which indicates that the tutoring program seems to be effective in changing some normative behaviours in an educational context.

Keywords: Tutoring, Social Environment, Students' Behaviour

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I. Enquadramento teórico	5
1. Tutoria	7
1.1. Conceito	8
1.2. Implementação de Programas e Eficácia	11
2. O Clima Social da Escola	16
2.1. Algumas Variáveis: diversidade, indisciplina, conflito, comportamento.	16
2.2. Clima de Escola	21
Parte II. Secção Empírica	25
3. Contextualização	27
3.1. Caracterização do Meio	27
3.2. Problemática/Necessidade de Intervenção.....	29
4. Objetivos do Estudo	30
5. Estudo I - Caracterização da perceção dos alunos e dos encarregados de educação de uma escola do 1º ciclo sobre o clima de escola.....	31
5.1. Questão de Investigação	31
5.2. Objetivos específicos.....	32
5.3. Metodologia.....	32
5.4. Análise Documental	33
5.5. Inquéritos por Questionário.....	34
5.5.1. Inquérito por Questionário aos Alunos.....	36
5.5.2 Inquérito por Questionário aos Pais/Enc. de Educação	37
5.6. Universo Inquirido/Amostra	38
5.7. Análise dos dados	38
5.8. Apresentação dos resultados dos Inquéritos por Questionário.....	39
5.8.1. Perceção Comportamental dos Alunos	39
5.8.2. Perceção Comportamental dos Pais/Enc. de Educação.....	45
5.9. Discussão dos resultados	52
6. Estudo II - Implementação de um Programa de Tutorias	56
6.1. Questão de Investigação.....	57

6.2. Objetivo do Programa de Tutorias.....	57
6.3. Fase I – Estruturação.....	58
6.3.1. Regulamento.....	58
6.3.2. Plano de Ação.....	58
6.4. Fase II - Implementação.....	60
6.4.1. Seleção e caracterização dos participantes.....	60
6.5. Fase III - Avaliação	64
6.5.1. Análise do Sujeito Único	64
6.5.1.1. Apresentação e Análise dos Resultados	65
6.5.2. Conclusões do estudo	82
Parte III. Entre as Percepções dos Alunos, Encarregados de Educação e Professores e a implementação de um Programa de Tutoria, com vista a diminuir o número de ocorrências dos alunos.....	87
Parte IV. Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	104
Anexo A. Modelo de Inquérito por Questionário aplicados aos Alunos.....	105
Anexo B. Modelo de Inquérito por Questionário aplicados aos Pais/Encarregados de Educação.....	108
Anexo C. Distribuição da Amostra dos Alunos Inquiridos.....	111
Anexo D. Distribuição da Amostra dos Pais/Encarregados de Educação Inquiridos.....	112
Anexo E. Regulamento do Programa de Tutoria.....	114
Anexo F. Documento da Programação Semanal do Programa de Tutoria.....	118
Anexo G. Documento de Reflexão- Diário de Sessões da Tutoria.....	126
Anexo H. Documento de Participação de Ocorrência	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ocorrências Disciplinares do Aluno A.....	67
Figura 2. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência do Aluno A.....	68
Figura 3. Ocorrências Disciplinares do Aluno B.....	70
Figura 4. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência.....	71
Figura 5. Ocorrências Disciplinares do Aluno C.....	73
Figura 6. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência.....	73
Figura 7. Ocorrências Disciplinares do Aluno D.....	75
Figura 8. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência.....	76
Figura 9. Ocorrências Disciplinares do Aluno E.....	78
Figura 10. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência do Aluno E.....	78
Figura 11. Ocorrências Disciplinares do Aluno F.....	80
Figura 12. Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência.....	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Alunos - comportamentos em vários contextos (distribuição em %)	40
Tabela 2. Alunos - comportamentos em vários contextos (medidas estatísticas)	40
Tabela 3. Alunos - percepção face aos professores (distribuição em %)	41
Tabela 4. Alunos - percepção face aos professores (medidas estatísticas)	42
Tabela 5. Alunos - relação com os pares (distribuição em %)	42
Tabela 6. Alunos - relação com os pares (medidas estatísticas)	43
Tabela 7. Alunos - percepção face às auxiliares de ação educativa (distribuição em %)	44
Tabela 8. Alunos - percepção face às auxiliares de ação educativa (medidas estatísticas)	44
Tabela 9. Alunos - relação com os pais (distribuição em %)	45
Tabela 10. Alunos - relação com os pais (medidas estatísticas)	45
Tabela 11. Pais/Enc. de Educação – acompanhamento escolar do educando (distribuição em %)	46
Tabela 12. Pais/Enc. de Educação – acompanhamento escolar do educando (medidas estatísticas)	46
Tabela 13. Pais/Enc. de Educação – relação de autoridade com educando (distribuição em %)	48
Tabela 14. Pais/Enc. de Educação – relação de autoridade com educando (medidas estatísticas)	48
Tabela 15. Pais/Enc. de Educação – percepção do clima social da escola (distribuição em %)	49
Tabela 16. Pais/Enc. de Educação – percepção do clima social da escola (medidas estatísticas)	50
Tabela 17. Pais/Enc. de Educação – percepção face ao corpo docente (distribuição em %)	51
Tabela 18. Pais/Enc. de Educação – percepção face ao corpo docente (medidas estatísticas)	51
Tabela 19. Programa de Tutorias – Cronograma	59
Tabela 20. Registo e Análise das Ocorrências Disciplinares	63
Tabela 21. Registo de Ocorrências	65
Tabela 22. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno A.	69

Tabela 23. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno A	69
Tabela 24. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno B .	71
Tabela 25. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno B	72
Tabela 26. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno C .	74
Tabela 27. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno C	74
Tabela 28. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno D .	76
Tabela 29. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno D	77
Tabela 30. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno E .	79
Tabela 31. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno E	79
Tabela 32. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno	81
Tabela 33. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno F	82

LISTA DE ABREVIATURAS

C.A.T.S. Children's Action Tendency Scale

C.P.C.J. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

P.A.M. Plano de Ação Tutorial

T.E.I.P. Território Educativo de Intervenção Prioritário

INTRODUÇÃO

O sistema educativo em Portugal tem, ao longo do tempo, sofrido diversas mudanças. A criação de inúmeros modelos de formação de professores, a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, o modelo das Novas Oportunidades e a sua rotura, as escolas profissionais, entre outros, foram e são alguns dos desafios impostos às escolas. Não obstante, Canário (2008, p. 99) refere que a standardização do modelo educativo “desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos”, na medida em que perpetua a sua forma de atuação. Pensar em educação de forma holística é pensar no aluno no seu todo, englobando várias dimensões: cultural, emocional, cognitiva e social. Estes aspetos devem ser considerados na abordagem dos conteúdos, devendo a escola dar respostas assertivas, contextualizando os interesses dos alunos para que cada um consiga construir, ao seu ritmo, de forma ativa e participada, o seu percurso de aprendizagem.

A Globalização veio acelerar este processo, provocando profundas e rápidas transformações que os estabelecimentos de ensino parecem não conseguir acompanhar. Para que tal aconteça, o professor terá de acumular funções, exercendo a sua profissão de forma multifacetada, sendo gestor não só de conhecimentos, mas também de problemas sócio emocionais. A educação tem um grande caminho a percorrer na forma como observa e atua perante a heterogeneidade dos seus alunos, no que diz respeito à sua identidade. Segundo Canário (2008, p.99), a escola que uniformiza opta por “uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar”. Uma das consequências desta uniformização é a escola, por diversas razões, não corresponder às expectativas dos alunos, isto é, os alunos não se identificam com o modelo educativo o que pode conduzir ao insucesso escolar, expresso em comportamentos considerados desadequados pelas instituições, retenções e abandono escolar precoce. A escola que pretende ser um caminho para a igualdade de oportunidades, não respeitando, convivendo e trabalhando as diferenças, poderá promover, pelo contrário, a exclusão social.

Uma das respostas educativas apontadas pelo XXI Governo Constitucional foi a criação da Medida de Apoio Tutorial Específico, Decreto – Lei nº 17/2016, de 6 de junho, (art.º 12.º do DN n.º 4-A/2016, de 16 de junho), contemplada para alunos dos 2º e 3º ciclos

e, mais recentemente, o Despacho Normativo n.º 10 - B/ 2018, art.º 12.º, que prevê a implementação da medida de Apoio Tutorial Específico, proposta no campo do funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Esta medida destina-se aos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que contem, no seu percurso escolar, com duas ou mais retenções.

Ambas visam contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens dos alunos e para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos. As tutorias consistem numa dinâmica colaborativa entre os vários elementos da comunidade educativa com o objetivo de promover a resolução das dificuldades de aprendizagem, facilitar a integração no meio educativo e atenuar possíveis situações de conflito. A ação tutorial deve reger-se pelos seguintes princípios: princípio da implicação (estimular o envolvimento dos diversos agentes educativos e das instituições parceiras no processo educativo, bem como do professor tutor em parceria com o diretor de turma e outros serviços do agrupamento); princípio do co-protagonismo das partes (o tutor e o tutorando devem ter um papel ativo no processo); princípio da confiança (fomentar a partilha de dificuldades/ problemas/ conquistas através de mecanismos que transmitam confiança); princípio da individualidade e confidencialidade (respeitar cada aluno na sua individualidade, mantendo a confidencialidade, fomentando a articulação entre o professor tutor e o diretor de turma); e princípio da avaliação (monitorizar o processo da ação tutorial, realizando uma avaliação sistemática no final de cada período letivo) (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Inspirada em alguns destes princípios, mas procurando algo mais, a intervenção apresentada, é um Projeto-Piloto realizado num Agrupamento de Território Educativo de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.), numa escola de 1º ciclo, onde ocorrem frequentemente registos de ocorrências disciplinares, devido a parte da população escolar manifestar comportamentos considerados não normativos, por vezes associados ao insucesso escolar, bem como a escola apresentar, por vezes, um clima social tenso.

As preocupações/perceções dos professores e dos restantes funcionários envolvidos no processo educativo dos alunos prendem-se com o agravamento das situações de conflito que têm dado origem ao aumento significativo de ocorrências disciplinares. O Programa de Tutoria foi a medida implementada na escola com o objetivo de diminuir as ocorrências disciplinares. Por outro lado, torna-se essencial

caracterizar as percepções dos alunos e encarregados de educação sobre o clima social da escola, sendo este outro dos objetivos do trabalho.

Nesta perspetiva a figura do Educador Social assume um papel de extrema relevância nas escolas, no sentido de intervir junto da comunidade, trabalhando em parceria com os docentes. Os estabelecimentos de ensino necessitam de equipas multidisciplinares para dar respostas assertivas e eficazes às questões que surgem diariamente no espaço educativo e é nesse âmbito que este trabalho se insere.

Assim, o presente projeto de intervenção, está organizado em quatro partes distintas, mas complementares. Na Parte I, com o objetivo de conferir alguns fundamentos teóricos à problemática da investigação e orientar a respetiva pesquisa, é feito um enquadramento conceptual acerca da temática em estudo, sendo que, num primeiro plano, são abordados vários aspetos relacionados com Programas de Tutorias (sua caracterização, legislação associada, definição conceptual, implementação e eficácia) enquanto metodologia educacional que visa promover competências pessoais e sociais junto dos alunos, perspetivando o desenvolvimento sócio emocional dos mesmos, bem como a diminuição de ocorrências disciplinares nos vários contextos educativos. Num segundo plano, é direcionado o foco sobre o clima social da escola, apresentando alguns estudos sobre clima de escola e clima organizacional, com recurso a uma breve caracterização de algumas variáveis que influenciam o ambiente educativo, nomeadamente a diversidade, a indisciplina, o conflito e o comportamento dos alunos.

Na Parte II, será apresentada a secção empírica, composta por dois estudos, que espelha todo o trabalho metodológico adotado e instrumentos utilizados na investigação, desde a contextualização (caracterização do meio e problemática), passando pelos objetivos da investigação, até às metodologias de recolha e análise de dados. No Estudo I - Percepções dos Alunos e Encarregados de Educação sobre o Clima Social da Escola, serão apresentados os procedimentos metodológicos (análise documental e inquéritos por questionário), análise dos dados e discussão dos resultados; no Estudo II – Implementação de um Programa de Tutoria, o método de investigação utilizado foi o desenho de sujeito único, mais especificamente os desenhos de investigação A-B, seguindo-se a análise e discussão dos resultados). A medida implementada, Programa de Tutoria, foi a medida que se considerou ser adequada para intervir junto dos alunos e procura-se perceber se existe diferenças no comportamento alvo da intervenção, neste caso a frequência das ocorrências disciplinares.

Na Parte III pretende-se analisar o contributo que os dois estudos conferiram a este trabalho de investigação, relacionando e articulando os resultados, procurando destacar os aspetos mais importantes que emergiram ao longo de todo o trabalho de investigação (Estudo I - Perceções dos Alunos e Encarregados de Educação sobre o Clima Social da Escola) e de ação (Estudo II - Implementação do Programa de Tutoria), estabelecendo-se pontes de convergência (ou divergência) com o quadro teórico que fundamentou toda a pesquisa.

Por último, na Parte IV, serão apresentadas as considerações finais, onde se procura enquadrar o presente trabalho no âmbito da ação da Educação Social e Intervenção Prioritária.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. TUTORIA

A literatura aponta para a eficácia que os Programas de Tutoria têm vindo a assumir em contexto escolar, na promoção do desenvolvimento sócio emocional dos alunos, salvaguardando algumas fragilidades metodológicas, que se prendem essencialmente com amostras pouco representativas e programas de intervenção com estruturas pouco sólidas.

Com efeito, nos Estados Unidos, em 2003, os números já apontam para 2.5 milhões de jovens com este tipo de intervenção, sendo que mais 15 milhões estavam identificados e beneficiariam em participar nos Programas de Tutoria. Em 2005, 4.500 agências norte-americanas já desenvolviam este tipo de programas (Karcher et al., 2006). Kartcher (2008) refere que entre 2003 e 2006 os Estados Unidos investiram 150 milhões de dólares nos Programas de Tutoria, que envolveram diversas áreas governamentais como a defesa, a educação, a saúde, a justiça e os serviços sociais.

Esta acelerada expansão da Tutoria está sustentada na ideia de que a presença de figuras mais experientes não parentais na vida das crianças e jovens poderá contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial (Zimmerman, Bingenheimer & Nottaro, 2002). Por exemplo a Organização Mundial de Saúde reconhece na Tutoria, aliada a outras intervenções como terapia familiar ou educação parental, eficácia na prevenção de comportamentos disruptivos (Chan & Ho, 2008).

O interesse e a multiplicação de estudos de investigação científica sobre a Tutoria estão expressos em diversas publicações, em revistas, nas áreas da educação, da intervenção social e da psicologia. Segundo Kartcher (2008), verifica-se, em simultâneo, uma crescente especialização do ponto de vista da pesquisa, bem como da implementação da Tutoria. A maior expansão da aplicação dos Programas de Tutoria e sistemática avaliação dos mesmos, ocorrem em contexto escolar. Assim, nos Estados Unidos da América estima-se que 70% dos Programas de Tutoria sejam aplicados na escola (Randolph & Johnson, 2008). Em Portugal não existem dados que permitam fazer uma análise semelhante.

Ainda que se assista a esta crescente expansão na investigação indicando impactos benéficos na vida das crianças e jovens, estudos recentes levantam novas questões, encontrando efeitos nocivos, resultantes da prática da Tutoria em contexto escolar (Dubois et al., 2002). Neste sentido impõe-se uma investigação mais rigorosa e sistemática.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar contempla a implementação de Medidas de Promoção do Sucesso Educativo (art.º 32.º do DN n.º 1-F/2016, de 5 de abril), com vista ao sucesso académico e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, através da medida denominada de Apoio Tutorial Específico, Despacho Normativo nº4 – A/ 2016, artº 12.º (Decreto – Lei nº17/2016, de 6 de junho). Esta pretende, através do apoio tutorial, mais especificamente através da proximidade, promover o sucesso escolar de alunos com retenções no seu percurso académico, bem como prevenir situações de abandono escolar precoce. O Despacho Normativo n.º 10 - B/ 2018, art.º 12.º, prevê a implementação da medida de Apoio Tutorial Específico, proposta no campo do funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Esta medida está legislada para os alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que, no seu percurso académico, tenham duas ou mais retenções. Pretende envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, dando-lhes voz, quer no planeamento, quer na monitorização das atividades escolares, promovendo a autorregulação do seu desenvolvimento académico e social.

Um próximo passo será adaptar os objetivos da Medida de Apoio Tutorial Específico, para que contemple os alunos do 1º ciclo do ensino básico e este trabalho procura problematizar a sua aplicabilidade nesse contexto, partindo não do número de retenções, mas do perfil comportamental do aluno.

1.1. Conceito

Tutoria entende-se por partilha de conhecimento e está associada à aprendizagem intergeracional. Segundo DuBois e Karcher (2005) esta figura de alguém mais velho que orienta, já é reconhecida na mitologia grega da Odisseia, época em que o tutor desempenha o papel de um amigo de confiança do rei de Ítaca. O termo tutor tem conhecido um carácter informal na medida em que o adulto, em vários contextos, assume esse papel (DuBois & Silverthorn, 2005).

Face aos benefícios provenientes destas relações o conceito tem servido programas formais, sendo que a literatura oferece três tipos de programas: Tutoria com adolescentes, Tutoria académica e Tutoria em contexto de trabalho como resposta às

diferentes necessidades do indivíduo nas várias etapas da vida (Eby, Allen, Evans, Ng, & DuBois, 2008).

Segundo Rhodes (2002) o objetivo da Tutoria com adolescentes baseia-se na promoção do seu desenvolvimento. Jacobi (1991) defende que a Tutoria académica pode ser conduzida por adultos ou pares mais experientes a nível académico e não académico. No primeiro caso, a nível académico, na melhoria dos resultados escolares; na segunda situação, nível não académico, no desenvolvimento emocional. A Tutoria profissional ocorre no âmbito laboral, no sentido de proporcionar um crescimento não só profissional, mas também pessoal (Kram, 1985).

Segundo alguns autores o conceito de Tutoria tem vindo a ser clarificado, sendo que os objetivos da sua aplicação permitem a sua multiplicidade (Passmore, Peterson & Freire, 2013). Numa revisão de literatura, Jacobi (1991) apontou quinze definições para este conceito. A essência relacional é a característica mais consensual nas definições de Tutoria. Esta relação pode ter origem casual ou programada e é constituída por um princípio de interação assimétrico, em que um dos elementos é mais experiente (tutor), ajudando num determinado período de tempo o outro elemento (tutorando) na realização de um determinado objetivo relacionado com o seu desenvolvimento (Eby, Rhodes & Allen, 2007; Keating et al., 2002). No entanto, a diversidade de significados que têm origem nas indefinições associadas à Tutoria contribuem para dificultar, não só a clareza da sua definição, como a própria investigação (Eby et al., 2007). Outros aspetos dificultam a definição de Tutoria como o grau de intimidade e a diferença de idade entre os intervenientes (tutor e tutorando), o período da intervenção, bem como o papel do tutor (DuBois et al., 2002; Eby et al., 2007).

Não obstante, é consensual estarem associados à definição de Tutoria alguns aspetos: cariz pedagógico, facilitação na aquisição de competências, a promoção da autodeterminação, benefícios para os intervenientes (tutor e tutorando), ainda que se prevejam mais significativos para o tutorando.

Nas últimas duas décadas tem-se verificado um aumento da utilização destes programas com adolescentes no âmbito das intervenções sociais (Herrera, Grossman, Kauh & McMaken, 2011). Os benefícios dos Programas de Tutoria estão a ser reconhecidos mundialmente (DuBois & Karcher, 2005) e aparecem associados a três funções: ao favorecimento de apoio sócio emocional, suporte instrumental e promoção da autodeterminação. Segundo Rutter (2006), com base no conceito de resiliência, a

função que assume maior destaque no âmbito da Tutoria é a de apoio sócio emocional, quer seja de cariz formal ou informal, implementada na comunidade ou em contexto escolar. A investigação tenta compreender os resultados da Tutoria em jovens que tenham experienciado dificuldades ou perdas no relacionamento com figuras parentais (DuBois et al., 2002; Keating et al., 2002; Keller, 2007), ou seja perceber se a Tutoria contribui para a prevenção de fatores de risco e se ajuda a minimizar a ação destes fatores, dando o seu contributo no desenvolvimento pessoal do jovem (Keller, 2005; Zimmerman, Bingenheimer & Nottaro, 2002).

Para Keller (2007) a função instrumental também está associada à Tutoria devido ao seu caráter pedagógico, que possibilita o desenvolvimento de competências pessoais, sociais ou técnicas. Tem como base o desenvolvimento positivo e a construção do próprio conhecimento. Esta perspetiva construtivista do desenvolvimento tem ajudado a investigação no sentido de aferir como se operacionaliza a aprendizagem entre os intervenientes (tutor e tutorando).

Bandura (1977) refere que numa abordagem mais precoce, o estudo da característica instrumental da Tutoria estava associado à teoria da aprendizagem social e aos princípios da modelação, tendo o tutor o papel principal no processo de aprendizagem, servindo como modelo de referência. Mais tarde foi-se afastando esta perspetiva e atribuindo ao tutorando um papel mais ativo na sua aprendizagem.

A autodeterminação é uma função que centraliza o processo de aprendizagem, associado à Tutoria, no tutorando (Deci & Ryan, 2008; Larson, 2006), chamando a atenção para dois aspetos: se por um lado o tutor organiza a sua intervenção com o jovem de forma a promover a sua autonomia, esquecendo uma variável fundamental no processo, a motivação intrínseca do tutorando (Larson, 2006), por outro lado a investigação continua a não aferir aspetos relevantes da identidade do jovem, nomeadamente fatores relacionais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e a sua autodeterminação (Deci & Ryan, 2008). Embora cada função tenha características muito específicas, não devem ser compreendidas isoladamente. Kartcher (2008) defende que a relação entre tutor e tutorando deve considerar as diferentes funções da Tutoria, que podem simultaneamente afetar-se de forma positiva ou negativa.

Especificamente no que diz respeito aos adolescentes, estes estabelecem, de um modo geral, relações positivas com adultos não parentais (Bowers et al., 2012;

Rhodes, 2002), devido à sua urgência de se tornarem autônomos e independentes dos progenitores (Grossman & Bulle, 2006).

É consensual que a intervenção nesta faixa etária tem como objetivo promover o desenvolvimento positivo em áreas distintas (académica, emocional, comportamental), criando uma relação entre os adultos não parentais (tutores) e os jovens (tutorandos) (DuBois et al., 2011; DuBois et al., 2002). Segundo DuBois et al. (2011), normalmente o tutor é um adulto, que exerce este papel de forma voluntária, e que estabelece uma relação regular com o jovem, num período mínimo de um ano.

Em suma, pode arriscar-se definir o conceito de Tutoria como uma relação pessoal, em que um elemento mais experiente acompanha e ministra orientação e suporte, com o propósito de promover competências numa criança ou num jovem (Mentor, 2003; Keller, 2007). Tem-se constatado, nos últimos anos, que estes Programas de Tutoria têm sido aplicados a grupos, nomeadamente estudantes em risco, a nível académico, comportamental ou de abandono escolar.

1.2. Implementação de Programas e Eficácia

Para que os programas tenham um impacto positivo e proporcionem mudança na vida dos jovens deve ter-se presente que a sua implementação constitui "um fenómeno complexo e multifacetado" (DuBois & Silverthorn, 2005b, p. 44). Neste sentido, carece de uma planificação, implementação, monitorização e avaliação cuidadosas, critérios estabelecidos com assento na evidência (Mentor, 2009).

O mesmo documento contempla seis aspetos muito importantes neste processo: recrutamento, seleção, orientação/formação inicial, compatibilização, acompanhamento/ monitorização e finalização. O tutor deve conhecer o programa, no que diz respeito aos seus benefícios, objetivos e resultados a alcançar, e estar preparado para prováveis desafios. No processo de seleção dos jovens, devem considerar-se as suas necessidades e dar a conhecer os procedimentos da intervenção. A diminuição da autoestima e da confiança nos adultos e o abandono do programa têm sido relacionados com a falta de informação inicial (Mentor, 2009). Para que o tutor exerça as suas funções de forma responsável, é necessário perceber a sua disponibilidade. No caso dos jovens é necessária a autorização dos pais, prévia à implementação do programa (Mentor, 2009).

Segundo o mesmo programa (Mentor, 2009) o passo que se segue ao recrutamento dos intervenientes (tutor e tutorando), consiste na formação, com o propósito de capacitar o tutor de conhecimentos e competências que promovam uma relação ajustada ao jovem tutorando. O programa pode contemplar também formação para os jovens e para as suas famílias. Este aspeto está relacionado com a satisfação dos intervenientes e contribui para a eficácia do programa. A utilização de mecanismos de compatibilidade entre o tutor e o tutorando é o quarto critério deste programa. A investigação anuncia que quando os intervenientes estão associados devido a diversos fatores (interesses mútuos), os mesmos potenciam a duração e a eficácia da intervenção. O quinto critério consiste no acompanhamento/ monitorização e suporte acautelados ao longo do programa, seguindo-se a finalização como sexto aspeto que deve contemplar uma atividade participada entre tutor e tutorando, nomeadamente um momento de reflexão sobre as experiências partilhadas (Mentor, 2009).

Segundo DuBois e Karcher (2005) se os pais se envolverem nos programas em que adultos não parentais servem de suporte aos filhos, há uma maior possibilidade de exercerem influências positivas. Os Programas de Tutoria, segundo DuBois et al. (2011), têm dado o seu contributo nos campos da prevenção de comportamentos de risco e da promoção do sucesso na escola e na comunidade.

Um estudo realizado em 2009 por Converse e Lingnugaris, pretendia perceber a eficácia de um Programa de Tutoria que tinha como objetivo melhorar o desempenho académico em alunos de risco, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, com a duração de 18 semanas. A seleção de alunos foi realizada com base no número de faltas injustificadas e problemas relacionados com a indisciplina na escola. O serviço de orientação escolar encaminhou estes jovens para o programa de Tutoria.

Os Programas de Tutorias parecem promover o aumento dos níveis de autoestima nos jovens (Karcher, 2008; King et al., 2002), e têm dado contributos positivos no relacionamento com os pares e com adultos, incluindo adultos parentais (Chan & Ho, 2008; Converse & Lingnugaris 2009; Karcher, 2008; King et al. 2002; Portwood et al., 2005). No entanto, os Programas de Tutoria escolar carregam um peso, o da não adesão por parte dos tutorandos, na medida em que, segundo alguns estudos, são selecionados alunos que apresentem risco psicossocial, insucesso escolar ou problemas de comportamento (Converse & Lingnugaris, 2009; King et al., 2002).

No estado norte americano da Califórnia, Kartcher (2008) estudou o impacto da implementação de um Programa de Tutoria escolar, no âmbito do enriquecimento acadêmico e social. Esta intervenção, organizada pela *Communities in Schools of San Antonio Agency*, teve a duração de oito meses e contemplava várias modalidades de apoio aos alunos. Entre elas, aparece a Tutoria prevista com encontros semanais de uma hora. O programa foi preparado para alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, referenciados para inclusão no mesmo por pais e professores ou por iniciativa do próprio aluno.

Os resultados de estudos realizados a Programas de Tutoria escolar podem ser influenciados por variáveis como a idade ou o género. Karcher (2008), não reconhece relação entre a melhoria dos resultados académicos e a participação nos Programas de Tutoria, apontando para uma interação entre o nível sócio emocional e os resultados académicos. Neste sentido, o desenvolvimento de competências sociais e a interação com adultos poderão ter efeitos benéficos no desempenho escolar dos alunos (Karcher, 2008).

O mesmo autor concluiu, através de uma amostragem aleatória estratificada de jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, que são os jovens do sexo masculino do ensino básico e do sexo feminino do ensino secundário que tiram mais proveito a nível sócio emocional, destes programas de Tutoria (Kartcher, 2009).

Em Hong Kong foi implementado um Programa de Tutoria em jovens que frequentavam os três últimos anos do ensino secundário e do ensino básico. Os adolescentes provinham de contextos socioeconómicos desfavorecidos, com características de pobreza e criminalidade. O programa previa entre três a quatro encontros mensais entre o tutor e o tutorando, com a duração entre 12 a 18 meses. O programa, estudado por Charles Chan e Wing Ho (2008), visava um enriquecimento sociocultural nos jovens, promoção de competências interpessoais, melhorando as relações com os pais e com os pares, promoção de atitudes positivas no que diz respeito à educação formal e diminuição os comportamentos de risco.

Quando a Tutoria escolar permite uma relação mais informal, sem horários estanques e atividades idênticas às de sala de aula, promove proximidade e confiança e, conseqüentemente, maior eficácia (Chan & Ho, 2008; Laursen & Bukowski, 1997). Chan e Ho (2008) sugerem que este programa aparece associado a uma melhoria no desempenho académico, bem como nas atitudes em contexto escolar.

TeamMates foi um Programa de Tutoria dirigido a jovens que frequentavam diferentes níveis de ensino básico e secundário. Não contemplava critérios de seleção, podendo os jovens participar por iniciativa própria. No âmbito do programa foram definidos encontros semanais de uma hora, não estando definida a sua duração de implementação. Dappen e Isernhagen (2006) estudaram a eficácia do programa que tinha como objetivos o desenvolvimento de competências de interação no tutorando, facilitação de acesso a recursos e favorecimento de relações positivas entre um adulto e um jovem. A qualidade da relação é outra variável que pode influenciar a eficácia dos Programas de Tutoria. Segundo Dappen e Isernhagen (2006) a qualidade das relações Tutoriais prende-se com a confiança entre os intervenientes (tutor e tutorando). Jovens que tenham tido experiências de abuso praticadas por adultos, apresentam risco de terminar com a relação com o tutor num período inferior a três meses, sendo que as relações inferiores a seis meses podem não ser benéficas para o tutorando (Grossman & Rhodes, 2002). Outros estudos apontam aspetos negativos na intervenção Tutorial com jovens com psicopatologia, que tenham tido no seu percurso más experiências relacionais com adultos (DuBois et al., 2002; Keating et al., 2002). Dappen e Isernhagen (2006) apontam melhorias pouco significativas nos resultados académicos dos alunos.

YouthFriends foi um Programa de Tutoria implementado em cinco escolas públicas dos estados norte-americanos do Kansas e do Missouri. Teve a duração de nove meses, com encontros semanais de uma hora. Destinava-se a todo o tipo de jovens e foi divulgado através de publicidade, comunicação informal estabelecida entre alunos e pais e a inclusão de alguns alunos foi por sugestão de professores. Sharon Portwood et al. (2005) estudaram este programa que tinha como objetivo promover valores e atitudes positivas nos jovens, no que diz respeito ao percurso académico, consumo de substâncias e perspetivas de futuro.

Healthy Kids Mentoring foi um Programa de Tutoria com a duração de seis meses. Tinha como público-alvo crianças do 4º ano de escolaridade e foi implementado no ensino público norte-americano. O programa, estudado por Keith King et al. (2002), contempla quatro vetores essenciais: construção da relação, melhoria da autoestima, definição de objetivos e assiduidade escolar. A seleção foi efetuada através de um diagnóstico realizado previamente, por questionário de 55 itens, que abrangia aspetos como autoestima, vinculação à escola, envolvimento em comportamentos de risco, relação com os pares e com a família.

Ayalon (2007) refere que realizou um estudo, *Kedma*, entre 1996 e 2004, com jovens pertencentes a minorias sociais que frequentavam o terceiro ciclo e o secundário, em duas escolas oficiais em Tel Aviv e Jerusalém, em Israel. A autora do estudo realizou entrevistas telefónicas para explorar o trabalho dos tutores com os estudantes, bem como os elementos no ambiente escolar que facilitaram ou inibiram a eficácia do Programa de Tutoria. A autora realizou várias entrevistas com os estudantes para aferir a relação com os seus tutores e de que forma o programa influenciava a sua experiência académica. A equipa era composta pelos tutores e por psicólogos que ajudaram a compreender como é que a filosofia de aproximação da Tutoria evoluiu. O estudo sugere que é possível criar ambientes positivos a alunos pertencentes a grupos de risco quando a escola transforma o papel de alguns dos seus professores em tutores e quando estes criam relações próximas com os estudantes tutorandos e se esforçam para conhecer as suas necessidades sociais e académicas. Os resultados indicam que parece ser mais vantajoso a Tutoria ser realizada por professores do que por adultos voluntários (Ayalon, 2007). O *Kedma* criou um ambiente profissional de aprendizagem de colaboração entre os tutores, professores e pais. O estudo também sugere que o papel do professor seja transformado, bem como dos restantes adultos educadores existentes no espaço educativo. O programa parece estar relacionado com o sucesso na preparação dos seus estudantes para um teste prévio à entrada para a faculdade (Ayalon, 2007).

Embora os resultados sejam aparentemente positivos, estes programas apresentam limitações não só metodológicas como processuais no que concerne à sua própria organização.

O recrutamento dos tutores, a formação inicial dos mesmos, a estruturação das atividades, a duração da intervenção, o envolvimento das famílias, a monitorização e a compatibilidade entre os elementos envolvidos (tutor e tutorando) são considerados aspetos que parecem atenuar essas limitações e produzir resultados.

Nas intervenções de Tutoria em contexto escolar verifica-se muitas vezes sobreposição de funções (professor-tutor), no sentido em que sendo os docentes profissionais de educação parece favorecer a relação (Dubois et al., 2002). Alguns autores referem ainda (Karcher, 2008; Keller, 2007) que o facto de os professores conhecerem os currículos pode ser um elemento facilitador da Tutoria.

Ainda no que concerne à eficácia dos Programas de Tutoria, estudos indicam que estão associados à diminuição de ocorrências disciplinares (Converse &

Lingnugaris, 2009) e à diminuição de comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula (Dappen & Isernhagen, 2006).

No que diz respeito à influência que os Programas de Tutoria têm nos resultados académicos dos alunos os dados são contraditórios. Dos estudos apresentados, King et al. (2002) apresentam melhorias genéricas, sendo que 71% dos alunos apresentaram melhorias em pelo menos uma disciplina. Portwood et al. (2005) apontam igualmente melhorias nos resultados escolares dos alunos que participaram no programa de Tutoria em estudo.

Assim, os resultados da eficácia dos Programas de Tutoria apontam por vezes para resultados contraditórios ou pouco expressivos no que diz respeito ao seu impacto no desenvolvimento sócio emocional, bem como na melhoria dos resultados escolares. No entanto aparecem fortemente associados à diminuição de ocorrências disciplinares e a uma melhoria no comportamento dos jovens e crianças em contextos educativos.

Em jeito de conclusão poder-se-á afirmar que os estudos sobre a Tutoria escolar reconhecem diversas fragilidades, não só metodológicas como na organização de todo o processo da intervenção. No entanto, também sugerem alternativas para fazer face a algumas das limitações encontradas. Apesar desses constrangimentos, os Programas de Tutoria escolar contemplam princípios de boas práticas (DuBois et al, 2002) e têm sido alvo de investigação empírica que poderá trazer mais evidências sobre o potencial destes programas, no desenvolvimento global das crianças e jovens.

A eficácia torna-se mais evidente quando os programas estão associados a outros serviços de suporte (Eby et al.2008), sendo que é necessário, na maioria dos casos, dar continuidade às intervenções positivas, para que os resultados sejam mais expressivos, isto é, intervenções isoladas não são suficientes para transformar a vida dos jovens e dos ambientes escolares, como por exemplo o clima social e o clima de escola na sua totalidade.

2. O CLIMA SOCIAL DA ESCOLA

2.1. Algumas Variáveis: diversidade, indisciplina, conflito, comportamento

A escola atual é um espaço de diversidade cultural e social. “A perspectiva sociocultural da educação assume cada vez mais um papel de referência” (Gaitas &

Morgado, 2010, p. 359). Os mesmos autores destacam a diversidade dos alunos como aspecto fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e social (Gaitas & Morgado, 2010). Esta diversidade de públicos, aliada aos desafios sociais e políticos, levantam inúmeras questões às instituições escolares, que nem sempre estão preparadas para dar uma resposta eficaz à heterogeneidade dos alunos que, segundo Morgado (2004), é o aspecto que melhor caracteriza a escola.

Sendo um espaço dinâmico, o clima social resulta da interação dos alunos nesse mesmo espaço, onde experienciam diversidades culturais e sociais e partilham opiniões e interesses. Esta diversidade, impõe mudanças, não apenas ao nível curricular, mas uma orientação capaz de dar resposta às questões sociais que daí advêm. Formosinho (1997) refere que as questões sociais que a escola herdou não foram acompanhadas por uma mudança tecnológica e estrutural capaz de responder às alterações sociais da escola de massas. Os novos contextos educativos, atendendo à heterogeneidade dos alunos e também dos docentes, forçaram uma nova organização escolar, atribuindo à escola e ao professor novas funções, que vão para além da transmissão de conhecimentos (Formosinho, 1997).

No entanto, segundo Barros (2010) a estrutura da organização escolar não atende às diferenças do seu público heterogéneo no que diz respeito aos seus valores, cultura, religião e especificidade das necessidades de cada aluno (ritmo de aprendizagem, diferenciação pedagógica, ...). A escola oferece poucos incentivos à aprendizagem dos alunos, apresentando um ensino fragmentado, com períodos estanques e constantes mudanças de professores (Perrenoud, 1995). O mesmo autor defende que o aluno devia ser valorizado na sua singularidade e ter um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

A mudança da escola face à diversidade tem sido morosa, o que dificulta a implementação de novas práticas pedagógicas. O professor tem uma posição privilegiada para fomentar uma educação intercultural. No entanto, para que este caminho traga mudanças na comunidade educativa de uma instituição escolar, é necessário que o próprio docente se permita esta aceitação para que o processo inclusivo seja efetivo. Para Azevedo (1996) é fundamental, do ponto de vista ético, formar *professores interculturais*, no sentido de promover a tolerância e respeitar a diferença.

A massificação e heterogeneidade dos alunos influenciam o clima social da escola. As vivências assumiram um processo mais complexo, dando, por vezes, origem

a situações de indisciplina gerada pelo conflito e por comportamentos que requerem uma reflexão cuidada. Alguns autores realizaram estudos no sentido de perceber se tendo a escola um público desfavorecido do ponto de vista socioeconómico, esta característica influenciava o desempenho académico. Blaya (2006) refere que escolas com características económicas e culturais semelhantes podem apresentar desempenhos distintos se derem respostas diferentes aos problemas. Um clima escolar positivo é a base da prevenção e da diminuição de problemas de indisciplina (Blaya, 2006).

A indisciplina está relacionada com o incumprimento de regras estabelecidas (Estrela, 2002). A mesma autora refere que muitas vezes a indisciplina aparece relacionada, de forma abusiva, com violência e com delinquência. Alguns estudos indicam que os professores que associam os problemas de indisciplina apenas a questões comportamentais, tentam combatê-la de forma imediata, parecendo desconhecer a sua dimensão (Alves, 2002; Oliveira, 2004; Brito, 2007).

A relação pedagógica pode ficar comprometida quando existe indisciplina dentro da sala de aula, na medida em que, por vezes, esses episódios terminam em conflitos.

Assim, as regras devem ser negociadas com os alunos e registadas em papel o que pode favorecer o clima de convivência e de aprendizagem. As regras devem ser ajustadas às diferentes situações do quotidiano educativo (Brito & Santos, 2009). Neste sentido, os mesmos autores referem que quando um aluno agride outro, por exemplo no espaço do recreio, está a contrariar as regras de índole social. Se esta situação de indisciplina ocorre dentro da sala de aula e se o aluno comprometer o seu desempenho académico, está perante uma situação de incumprimento de regras de âmbito pedagógico.

Cada instituição avalia a indisciplina mediante a sua perspetiva, à luz das suas características culturais e sociais. Gómez refere que é fundamental "...entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados" (2001, p. 12).

O conflito não deve ser ignorado pois, após o seu reconhecimento, deve acontecer um momento de aprendizagem no sentido de o resolver e promover uma mudança positiva no seu comportamento (Grave & Resendes, 2004). Para Costa e Matos (2006) o conflito é necessário para que exista mudança; assim é necessário

“...não evitar o conflito, mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o potencial positivo inerente” (p. 76).

O conflito tem vindo a ser estudado ao longo da história, estando presente na interação social quando há divergências de opinião, de objetivos pessoais ou perspectivas diferentes de abordar uma questão.

A posição dos autores no que diz respeito ao conflito não é consensual. Enquanto Bilhim (1996) defende que há uma intenção de uma das partes em prejudicar a outra, no que diz respeito aos seus objetivos e interesses, Neves (2011, p. 583) defende que é “ algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições.” O autor refere que há conflito quando as partes envolvidas analisam uma situação, de alguma forma oposta e incompatível, e surge interação entre os envolvidos.

Acrescenta ainda a ideia de que alguns autores associam o conflito a algo negativo, de “*perigosidade*” ou de “*malefício*” (Neves, p. 582). “Conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo” (Amado & Freire, 2002, p. 24). Costa e Matos (2006) convocam vários autores com diferentes entendimentos sobre ‘Conflito’: divergência de interesses, visões ou objetivos (Deutsch, 1973); ‘preferências opostas’ (Carnevale & Pruitt, 1992); os objetivos das partes envolvidas não podem ser alcançados conjuntamente (Rubin, Pruitt & Kim, 1994). Como já foi referido, apesar do conflito estar associado a algo negativo, ou a situações de algum constrangimento, Deutsch (1973) defende que pode produzir efeito de mudança e dinamismo.

Neste sentido, o conflito ocorre frequentemente no contexto escolar e, face ao exposto, os professores não devem insurgir-se, mas conviver com ele procurando compreender os fenómenos que estão na sua origem (Coimbra, 2003). Segundo Silva (2003) o conflito é um fator importante no desenvolvimento social do indivíduo, na medida em que é promotor de capacidades sociocognitivas e de gestão emocional, capacitando-o na construção positiva do relacionamento com o outro. O mesmo autor defende que o conflito é necessário para o desenvolvimento pleno do aluno, contribuindo de forma benéfica para o seu desenvolvimento pessoal (Silva, 2003).

O conflito pode ser procedido de comportamentos considerados anti-sociais, de violência, de exclusão social, de opressão que, segundo Estrela e Amado (2000),

normalmente aparecem associados à baixa autoestima das vítimas e à inexistência de competências pessoais e sociais dos agressores.

A violência "...é caracterizada por qualquer acto que, no sentido jurídico, provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral" (Guimarães, 1996, p. 73). Nesta perspectiva, alguns comportamentos dos alunos no espaço escolar, nomeadamente agressões verbais e físicas, são atitudes de violência, que podem provocar na vítima consequências físicas e emocionais.

Estudos realizados em Portugal analisam a violência escolar em duas dimensões: uma no âmbito da indisciplina e outra como um fenómeno singular de índole social e psicológico (Estrela & Amado, 2000). Os mesmos autores referem que um comportamento violento tem sempre associado a intenção de provocar danos físicos e/ou emocionais no outro (Estrela & Amado, 2000).

A indisciplina, o conflito e a violência são fenómenos que se refletem, de forma negativa, no clima social da escola, devendo os agentes educativos apostar mais na prevenção do que na punição.

Segundo Cachada (2008) a aprendizagem acontece de forma natural nos vários momentos da vida e nos diferentes espaços. Azevedo (2007) defende que é missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade.

O Educador Social pode dar um grande contributo para o desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico, promovendo a construção de auto-disciplina e de competências pessoais e sociais. Neste sentido, deve adotar estratégias de intervenção como o acompanhamento de proximidade, intervindo de forma direta com as crianças, os jovens e com as suas famílias, procurando identificar situações que possam comprometer o processo de aprendizagem escolar, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Também deve encontrar estratégias universais que abranjam pequenos e grandes grupos da comunidade educativa, nomeadamente ações de sensibilização com Professores, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação, entre outros (...).

A escola necessita de uma reforma. Esta mudança pode estar ameaçada, se for meramente burocrática, ou se for imposta sem espaço para negociação ou apropriação dos intervenientes (Perrenoud, 1994).

A autonomia dispensada às escolas não é suficiente. É necessário atribuir às instituições de educação recursos humanos, físicos e tecnológicos, para que a consigam exercer.

As variáveis aqui apresentadas, diversidade, indisciplina, conflito e comportamento, refletem-se no clima de escola e, neste sentido, merecem um olhar atento e estratégias adequadas para a resolução dos problemas disciplinares que ocorrem no espaço educativo.

2.2. Clima de Escola

Cada escola tem um ambiente único, um clima de escola que a caracteriza. O clima de escola tem sido alvo de diversos estudos sobre organização escolar, com o objetivo de avaliar a instituição através dos problemas detetados, bem como definir medidas de inovação e desenvolvimento. Nesta lógica, permite conhecer melhor a instituição escolar, fazendo um diagnóstico que reúna diversas percepções, que serão essenciais para posterior reflexão e tomada de decisões. Brunet (1995) afirma que é essencial estudar a percepção dos intervenientes para aferir o que condiciona o seu desempenho. No caso dos alunos, estudar a sua percepção no que diz respeito à aprendizagem, à socialização, aos recursos humanos e físicos disponibilizados.

O clima de escola é influenciado pela comunidade educativa através das suas características, competências, valores e comportamento, dimensões determinantes nas tomadas de decisão. Conceptualmente, clima de escola tem um carácter abrangente e subjetivo.

Kuperminc et al. (1997) sustentam a tese de que um clima de escola positivo origina redução de problemas do foro emocional e comportamental dos alunos. Outros estudos concluíram que um clima de escola positivo concorre para um maior sucesso académico dos estudantes (Haynes & Comer, 1993). Percepções positivas do ambiente escolar previnem comportamentos anti-sociais e fomentam oportunidades de aprendizagem (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997). McEvoy e Welker (2000) também defendem que um clima de escola positivo reduz problemas comportamentais e constituem ambientes propícios à aprendizagem em qualquer contexto educativo.

Neste sentido um clima de escola, sendo positivo, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos e promover o sucesso académico.

Os docentes uma vez mais assumem um papel determinante, no sentido em que um clima de escola positivo aparece associado à capacidade de inovação e à satisfação no que diz respeito ao trabalho e à organização escolar (Taylor & Tashakkori, 1995). Para Estrela (2002) o clima de escola está intrinsecamente relacionado com o clima social e com o desempenho académico, sem esquecer os elementos organizacionais que o influenciam. Nesta perspetiva, se a escola tiver uma boa estrutura organizacional, esta influencia positivamente o seu clima de escola.

O clima organizacional tem sido tema de estudo para os investigadores, no sentido de tentar compreender de que forma a organização escolar das instituições dá resposta às situações e problemas ocorridos nestes espaços de ensino. Para Revez (2004) a organização escolar consiste numa estrutura que atua além do seu espaço físico, através de um conjunto de recursos físicos, humanos e culturais. Em busca de uma resposta eficaz a escola deve construir, através do diálogo, um clima organizacional, com base no conhecimento aprofundado da sua realidade e do contexto em que está inserida (Sergiovanni, 1996). A comunicação é fundamental, segundo Revez (2004), entre todos os intervenientes do processo educativo, pois são quem desempenham as tarefas e tomam decisões. Assim, através da análise do clima organizacional, pode fazer-se um diagnóstico e fomentar mudanças. O mesmo autor refere ainda que o objetivo é conhecer e estudar a realidade, no sentido de implementar mudanças que alterem positivamente o seu funcionamento (Revez, 2004).

Brunet (1995) entende o clima organizacional com base em de três variáveis: estrutura, processo organizacional e variáveis relacionadas com o comportamento. A estrutura está associada à dimensão da organização, medida de controlo, níveis hierárquicos, especialização de funções, dimensão dos departamentos, grau de centralização e programa escolar. O processo está relacionado com liderança, comunicação, resolução de conflitos, seleção, coordenação, recompensas, estatuto e relações de poder e projeto educativo. As variáveis comportamentais estão associadas a características individuais (atitudes, personalidade e competências) e de grupo (união, regras, estrutura e papéis). Neste sentido, estas três dimensões manifestam-se nos resultados organizacionais, (através da eficácia e dos resultados escolares), nos resultados de grupo (através da união, moral e resultados) e nos resultados individuais (expressos no rendimento, na satisfação e na qualidade de vida). Nesta perspetiva, o clima assume uma dimensão cíclica uma vez que os resultados de uma dimensão não podem ser considerados de forma isolada.

Assim, o clima organizacional é o resultado das percepções dos seus protagonistas educativos, isto é, traduz a forma como os seus atores percebem, estudam e compreendem os seus contextos educativos e a forma como reagem às solicitações diárias impostas pelas suas próprias características.

O clima assume uma característica dinâmica, não é estanque e, assim sendo, em cada tomada de decisão altera-se a organização já existente. É fundamental um olhar atento e sistemático para aferir se as mudanças afetam de forma positiva ou negativa o clima.

O diagnóstico do clima não é possível aferir com base numa só variável, na medida em que é um conceito que envolve várias dimensões (Brunet, 1995)

Alguns autores dividem o clima de escola em cinco dimensões: clima relacional, clima de segurança, clima de pertença, clima educativo e clima de justiça (Janosz, Georges, & Parent, 1998), para que se possa compreender de forma mais específica cada variável. Para estes autores o clima de escola está associado aos valores, atitudes e sentimentos presentes no contexto escolar e, neste sentido, contribui para a experiência educativa e social dos alunos de forma marcante.

A escola deve ser então uma organização inovadora, que conheça, compreenda e estude os aspetos inerentes à sua organização, identificando características que potenciam ou comprometem o clima de escola, reinventando estratégias e planos de ação capazes de servir o seu público, criando uma atmosfera positiva, que envolva todos, que lhes proporcione satisfação e qualidade de aprendizagens, quer a nível pessoal quer académico.

Os Programas de Tutoria podem dar o seu contributo para o clima organizacional de escola, desenvolvendo nos seus alunos competências pessoais e sociais, que podem concorrer para um clima de escola positivo, uma vez que parecem estar associados à diminuição do conflito e das ocorrências disciplinares.

PARTE II
SECÇÃO EMPÍRICA

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Caracterização do Meio

O campo de investigação da presente pesquisa é constituído por uma escola pública do 1º CEB, inserida em meio urbano, pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Sintra, integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária, desde 2007, com o propósito de melhorar o ambiente educativo e promover o sucesso dos alunos.

O Agrupamento integra cerca de 2250 alunos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, dos quais cerca de 780 matriculados no 1º ciclo. Uma das características dos alunos que frequentam este Agrupamento é o elevado número de discentes com Necessidades Educativas Especiais (cerca de 250 alunos), dos quais aproximadamente 85 integram o 1º ciclo.

Outra especificidade deste Agrupamento de Escolas é o facto de cerca de 40% da população discente ser beneficiária dos Serviços de Ação Social Escolar, segundo os dados do Projeto Educativo em vigor (2014-2018), aprovado pelo Conselho Geral a 3 de dezembro de 2014.

O mesmo documento refere ainda que o Agrupamento tem ao serviço 188 professores, 45 do 1º ciclo, 4 técnicos superiores (2 do serviço social, 1 animador e 1 psicóloga), 11 assistentes técnicos e 69 assistentes operacionais. A Análise SWOT indica o nível de perturbação e indisciplina, o risco de abandono escolar precoce e absentismo como alguns dos Pontos Fracos. O facto de as Escolas do Agrupamento estarem integradas em bairros com graves problemas socioeconómicos e familiares e o fraco envolvimento e acompanhamento dos Encarregados de Educação nas atividades e na vida escolar dos seus educandos constituem uma Ameaça à luz desta análise.

Entre outros, dois dos objetivos espelhados no Projeto Educativo deste Agrupamento são reduzir em 20% a indisciplina e diminuir em 10% o número de registos de ocorrências nos recreios.

A escola do primeiro ciclo onde foi realizada a intervenção é constituída por dois edifícios, um com 3 salas de aula do 1º ciclo, 2 salas de pré-escolar e 1 sala de recursos. É neste edifício que está situado o refeitório. No outro edifício estão o ginásio, a

biblioteca escolar e 3 salas de aula. Existe ainda um monobloco pré-fabricado com 8 salas de aula. O espaço exterior é constituído por um campo de jogos, uma pista de trânsito e um amplo espaço à volta dos edifícios.

O seu corpo docente é constituído por 15 professores titulares, 2 professores de apoio, 3 professores do ensino especial. A Assistente Social está nesta escola uma vez por semana. A Psicóloga trabalha na escola sede, mas está presente nas escolas de 1º ciclo sempre que é necessário. A Animadora Social trabalha com as crianças do 1º ciclo apenas nas férias de Verão com programas ocupacionais. As assistentes operacionais ao serviço da escola são 9 e tem 1 cozinheira e 3 auxiliares de cozinha. A população discente é cerca de 360 alunos.

São várias as razões que estiveram na base da escolha deste estabelecimento escolar para objeto de estudo, nomeadamente, o facto da signatária desta dissertação se encontrar a lecionar nesta escola, o que constitui uma janela de oportunidade para, aí, poder desenvolver um projeto de intervenção a partir das conclusões e propostas que resultarem da presente investigação. Permite, pois, a possibilidade de aproveitamento dos resultados da pesquisa para (re) formular futuras ações docentes, no quadro de boas práticas no respetivo seio escolar. Para além disso, acabam por estar mais facilitados todos os contactos e *démarches* indispensáveis à prossecução da pesquisa e recolha de dados e informações, bem como mais acessível todo o apoio material e logístico que se revele indispensável. Trata-se de uma escola pública com uma população escolar heterogénea, tanto do ponto de vista do desenvolvimento das crianças/estudantes como ao nível do estatuto socioeconómico das respetivas famílias. A vida escolar deste estabelecimento de ensino é pautada quotidianamente por vários aspetos contextuais que, direta ou indiretamente, vão contribuindo para a criação do seu clima social escolar. Aspetos como, a interação com os pares, a relação professor-aluno, os níveis de comunicação na sala de aula, as formas de apropriação dos vários espaços escolares, as necessidades educativas, as expetativas e motivações, são, entre outros, todo um conjunto de fatores que dão corpo a um determinado clima de escola, onde os alunos se desenvolvem em termos cognitivos, se socializam e criam o seu sentimento de pertença a um grupo-turma, cujas experiências educativas conduzem a uma (re) elaboração das suas identidades pessoais e sociais. Esta é a perceção dos docentes, e tenho em conta os objetivos espelhados no Projeto Educativo do Agrupamento no que diz respeito à indisciplina e à diminuição do número de ocorrências, é fundamental ter mais dados que contribuam para perceber a visão de

outros elementos da comunidade educativa, isto é, qual a percepção dos alunos e dos encarregados de educação sobre o clima social da escola. Neste sentido, justifica-se a aplicação de questionários a estes dois grupos de modo a clarificar estes aspetos e a compreender quais as representações que têm sobre estas dimensões, nesta escola em concreto. Por outro lado, face aos objetivos do agrupamento em reduzir 20% a indisciplina e 10% o número de ocorrências, implementou-se um Programa de Tutoria no sentido de avaliar o seu impacto nestas duas variáveis.

3.2. Problemática/Necessidade de Intervenção

No âmbito do desenvolvimento da atividade profissional da signatária, tem sido possível constatar a frequente ocorrência de comportamentos de alunos que assumem um padrão desviante, o que tem concorrido para um clima social da escola bastante problemático pautado por algumas experiências escolares negativas e de transgressão.

A frequente ocorrência de comportamentos disruptivos por parte de alguns alunos, tem levantado alguns problemas relacionados com a quebra de regras e normas instituídas no seio escolar, pelo que tem feito emergir a necessidade de tomada de decisões do ponto de vista disciplinar (por parte do conselho de docentes da escola), como a vigilância sistemática dos recreios, a criação da sala de mediação, entre outras. Face à percepção dos professores recolhida a partir dos documentos oficiais da escola, importa compreender se a percepção que os alunos e os encarregados de educação têm sobre estes comportamentos é idêntica. Esta necessidade justifica-se na medida em que se se verificarem percepções diferentes, podem surgir situações de conflito. Com efeito, têm persistido no tempo certas atitudes e comportamentos de alguns alunos que violam, tanto alguns direitos básicos de outros alunos como algumas normas e regras da escola, pelo que se afigura premente, por um lado compreender a visão dos alunos sobre esses comportamentos, a fim de serem equacionadas as respetivas necessidades de intervenção, enquadradas nos planos educativo, social e comunitário, e por outro lado oferecer uma resposta que visa reduzir a frequência desses comportamentos.

Considerando que, através da experiência escolar, o aluno socializa e (re) elabora a sua identidade pessoal e social, trata-se, aqui, de implementar na escola um programa de cariz tutorial que, em articulação com os vários agentes educativos

(alunos, professores, pais/encarregados de educação e auxiliares de ação educativa) oriente a criança/aluno nas suas interações quotidianas, fornecendo-lhe bases para compreender as relações interpessoais, o sistema de normas e comportamentos que regulam essas interações, o reconhecimento da existência de papéis e regras sociais que devem ser respeitadas. Esta opção prende-se como se viu anteriormente, pela relação que existe entre este tipo de intervenções e a redução destes comportamentos.

Por consequência, perspetiva-se, assim, a diminuição da ocorrência de comportamentos disruptivos em meio escolar, potenciando a melhoria do desempenho e rendimento escolar, bem como se pretende que as crianças sejam mais respeitadoras, desenvolvam atitudes positivas, melhorem os seus níveis cognitivos, afetivos e sociais, mantendo-se motivadas no processo de aprendizagem.

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

Considerando que se pretendeu conhecer de uma forma aprofundada o clima social de uma determinada escola, analisando-se, para o efeito, o quadro comportamental dos alunos em vários contextos educativos, a deteção de comportamentos não normativos e consequentes problemas de âmbito disciplinar faz emergir a necessidade de se estudar e avaliar a implementação de práticas inovadoras em meio escolar, programas/projetos que visem intervir sobre fenómenos sociopedagógicos que emergem nas escolas (ex. comportamentos desviantes, indisciplina, exclusão), e que requerem uma conceção que vá para além da dimensão de natureza estritamente educacional e abranja também respostas no âmbito da pedagogia social. Face ao exposto, partiu-se para este trabalho com duas questões orientadoras: Será que as perceções dos professores coincidem com as perceções dos alunos e dos encarregados de educação no que diz respeito às variáveis que influenciam o clima de escola? (estudo I); Será que o Programa de Tutorias contribui para a diminuição do número de ocorrências disciplinares dos alunos que nele participam? (estudo II).

A diversidade, o comportamento não normativo, a indisciplina, o conflito, os problemas sociofamiliares, fazem parte do quotidiano escolar, pelo que se afigura fundamental a adoção de pedagogias que versem sobre a transversalidade do processo

educativo, nomeadamente, sobre as dimensões educativa, comportamental e social. Como gerir as tensões sociais na escola?

Se há na escola espaço para a implementação de novas metodologias educativas, baseadas em programas de natureza sociopedagógica, essa é a questão orientadora deste trabalho.

Nesta perspetiva, apresentam-se os objetivos inerentes ao presente estudo:

Objetivos Gerais:

- Caracterizar as perceções dos alunos e dos encarregados de educação sobre as variáveis do clima social de escola (diversidade, indisciplina, conflito comportamento);
- Estruturar e implementar um Programa de Tutoria numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por forma a responder a estes objetivos, o presente trabalho estruturou-se em dois estudos. Um primeiro consistiu em aferir as perceções dos alunos e encarregados de educação sobre o clima social da escola em diferentes contextos educativos; o segundo estudo, a partir da perceção dos professores sobre a crescente instabilidade do clima social da escola, consistiu numa intervenção realizada neste mesmo estabelecimento de ensino, através da implementação de um Programa de Tutoria, com o objetivo de diminuir o número de registos de ocorrências disciplinares

5. ESTUDO I – CARACTERIZAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS E DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA DO 1º CICLO SOBRE O CLIMA DE ESCOLA

5.1. Questão da Investigação

- Será que as perceções dos professores coincidem com as perceções dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito às variáveis que influenciam o clima de escola (diversidade, indisciplina, conflito, comportamento)?

5.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar os comportamentos mais frequentes associados às ocorrências disciplinares a partir de documentos oficiais da escola;
- Caracterizar as percepções dos alunos e encarregados de educação sobre o comportamento;
- Caracterizar o envolvimento que os encarregados de educação têm sobre as tarefas escolares.

5.3. Metodologia

Nos procedimentos metodológicos adotados para o Estudo I assentam duas vertentes: numa primeira vertente, de cariz mais exploratório, foi privilegiada a análise de documentos que são produzidos no seio escolar, nomeadamente atas de reuniões, registos de ocorrências disciplinares e registos dos docentes, como forma de recolher dados e informações que permitissem caracterizar determinados aspetos do clima social da escola; numa segunda vertente, optou-se pela aplicação de dois tipos de inquéritos por questionário, pretendendo-se aferir e descrever as representações dos alunos em torno das suas vivências e comportamentos em contexto escolar/educativo (questionário dirigido aos alunos), bem como as representações dos pais/encarregados de educação relativamente ao comportamento geral percecionado em contexto escolar e no acompanhamento do percurso educativo dos respetivos filhos (questionário dirigido aos pais/encarregados de educação). Os dados recolhidos através dos questionários foram informatizados com o auxílio do programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), tendo sido realizada a respetiva análise e interpretação de dados quantitativos, cujas variáveis (essencialmente ordinais) foram analisadas à luz da estatística descritiva (gráficos, distribuição de frequências e medidas de estatística descritiva, nomeadamente, medidas de tendência central – média, mediana e moda).

Nesta dupla vertente metodológica, encontrou-se um equilíbrio entre a análise qualitativa de informações e a análise quantitativa de dados, obtendo-se, assim, uma análise mais precisa e complementar, enriquecendo o cruzamento de dados.

5.4. Análise Documental

Segundo Bardin (1977, p. 45), a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Esta é, para Bardin (1977, p. 46), “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou um banco de dados”, em que o investigador, tendo como objetivo analisar e representar de forma condensada as informações provenientes dos elementos/documentos pesquisados, procede à elaboração de apontamentos/documentos secundários com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em análise.

Assim, para a presente pesquisa, foram analisados vários tipos de documentos que são produzidos no âmbito da atividade letiva da escola alvo de estudo, nomeadamente, atas de reunião, registos de ocorrências disciplinares e registos dos professores.

A partir da análise desses documentos, foi possível classificar e indexar uma significativa quantidade de informação, tendo-se constatado que vários aspetos do quotidiano escolar concorrem para o surgimento de problemas ao nível do seu clima social, como é o caso da ocorrência de comportamentos não normativos por parte dos alunos e de problemas disciplinares daí decorrentes.

Em termos metodológicos, esta fase do trabalho correspondeu, pois, a uma fase mais exploratória dos dados a recolher para a investigação, tendo permitido tirar importantes conclusões em matéria de padrões de comportamentos desviantes e de decisões de âmbito disciplinar, revelando-se extremamente profícuas para a prossecução do estudo.

É de destacar as informações recolhidas e analisadas em alguns documentos: projeto educativo da escola/agrupamento, atas de reuniões de avaliação onde estão registados os nomes de alunos com comportamentos não normativos, registos de ocorrências preenchidos pelos alunos e professores em casos de indisciplina.

No que diz respeito às atas, foram consultadas as atas dos 3º e 4º anos de escolaridade que resultaram das reuniões de avaliação no final do ano letivo de 2016-2017 e as atas resultantes da reunião de avaliação do primeiro trimestre do ano letivo 2017-2018, dos mesmos anos de escolaridade. Os registos de ocorrência pertencentes

aos alunos em estudo (65) também foram analisados tendo sido possível perceber que maior parte dos comportamentos não normativos ocorrem no recreio e no refeitório, havendo registo de alguns em sala de aula, maioritariamente quando o grupo turma não está com o professor titular.

No projeto educativo foi consultada a análise SWOT, bem como a caracterização do meio. As perceções dos professores sobre o clima de escola estão consubstanciadas na análise destes documentos, que comprovam a existência de comportamentos não normativos no ambiente educativo.

5.5. Inquéritos por Questionário

Para o presente estudo, considera-se que o inquérito por questionário, apesar de algumas limitações enquanto técnica de investigação, afigura-se como uma metodologia extremamente útil e válida para a compreensão de fenómenos relacionados com as ciências da educação. Esta técnica de pesquisa permite-nos estudar um fenómeno tal como ele ocorre, como é socialmente construído e representado num determinado momento, pelo que se afigura adequado para o estudo da perceção dos alunos e encarregados de educação sobre o clima social escolar e a ocorrência de comportamentos não normativos em meio escolar. Extensão, standardização, possibilidade de comparação dos dados e sua generalização, constituem as principais virtualidades do inquérito por questionário (Pires de Lima, 1981).

Com efeito, através de um conjunto de questões, claras e sistematizadas, podemos obter informações mais ricas sobre os inquiridos e estabelecer relações entre eles, permitindo realçar a importância das análises comparativas e do estabelecimento de relações entre variáveis. Através da resposta ao conjunto de questões formuladas, os inquiridos não só atribuem significado aos assuntos em foco, como nos dão a conhecer as suas motivações, atitudes, opiniões e sistema de representações, dimensões subjetivas estas, que escapam à simples observação direta por parte do investigador (Ghiglione & Matalon, 1992).

Na presente pesquisa, aquando da aplicação dos questionários por parte do investigador, para além de ter sido garantido o anonimato dos inquiridos (alunos e

pais/encarregados de educação), houve a preocupação de se estabelecer uma interação direta com os inquiridos, em que o investigador, sempre que foi necessário, prestou auxílio aos inquiridos quando estes não entendiam algumas das perguntas formuladas no questionário.

Os questionários foram construídos, tendo como referência os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, bem como os quadros teóricos e conceptuais adotados. A fim de ser feita uma avaliação dos questionários, dos efeitos que as perguntas produziam nos respondentes e do tempo que necessitavam para responder, foi realizado um piloto em ambos os questionários (aplicação prévia dos questionários tanto a alguns alunos como a alguns pais/encarregados de educação) como forma de ensaio para a aplicação dos questionários e prever a necessidade de eventuais ajustamentos aos mesmos. Face ao elevado alfa (0,84) não se procedeu a alterações nos itens e primeiras versões.

Os questionários integram uma adaptação da escala do tipo *Likert*¹, uma vez que, sendo um instrumento de recolha de informação de fácil construção, permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. As categorias de resposta servem para capturar a intensidade dos sentimentos, atitudes e comportamentos dos respondentes face a determinados assuntos. Na presente pesquisa, foram adotadas cinco categorias², tendo tido o objetivo de medir, por um lado, a perceção dos alunos relativamente aos seus próprios comportamentos e atitudes nos vários contextos escolares (no caso do questionário dirigido aos alunos), por outro lado, medir a relação que os pais/encarregados de educação mantêm com os respetivos educandos em matéria de acompanhamento escolar, bem como aferir acerca da perceção que os pais/encarregados de educação têm sobre o ambiente social da própria escola (no caso do questionário dirigido aos pais/encarregados de educação).

Com a utilização da escala do tipo *Likert* nos questionários, ao pretender-se medir atitudes e comportamentos junto dos alunos e respetivos pais/encarregados de educação face a determinadas afirmações colocadas no questionário, foi possível fazer uma análise das respostas numa dupla dimensão: conteúdo e intensidade. Com efeito, os inquiridos para responder ao questionário necessitaram de identificar o conteúdo da

¹ Rensis Likert (1903-1981), professor de Sociologia e Psicologia.

² Foram atribuídos valores consecutivos de um até cinco para cada item de resposta, de forma a quantificar as respostas para o tratamento estatístico (1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Às Vezes; 4 = Muitas Vezes; 5 = Sempre).

afirmação/item e, em seguida, opinar sobre o seu respetivo grau de comportamento/atitude.

5.5.1. Inquérito por Questionário aos Alunos

Para o objetivo de caracterizar as perceções dos alunos sobre o comportamento, assume especial relevância “dar voz aos alunos”, reconhecendo-se, pois, que eles são sujeitos centrais para a análise e compreensão das suas condutas nas salas de aula (e restantes espaços escolares), bem como nas relações pedagógicas em geral. Segundo Estrela (1984, p. 82), “as próprias crianças poderão ser uma fonte preciosa de dados, desde que se lhes explique com clareza o que se quer delas. Os incidentes narrados pelas crianças constituem assim um meio de conhecimento de opiniões, atitudes, e de comportamentos não só das crianças como dos seus educadores”.

Nesta perspetiva, considera-se que o questionário dirigido aos alunos é um instrumento de recolha de dados crucial, cuja aplicação, para além de permitir o diagnóstico do quadro comportamental dos alunos, constitui um exercício de enormes possibilidades na transformação e renovação da realidade escolar.

“As escolas onde os alunos são consultados tornam-se espaços onde reina um grande sentido de pertença, onde as diferenças entre os seus membros são bem vistas, e onde as oportunidades de diálogo e de apoio estão ao dispor dos que consideram a aprendizagem uma batalha” (Amado, 2006, p. 14).

O questionário (Q1) aplicado aos alunos (cf. Anexo A), foi administrado de forma direta em sala de aula após a devida autorização prévia do Diretor do Agrupamento da escola e dos respetivos pais/encarregados de educação, tendo sido composto por 28 questões fechadas, a saber: 3 questões sobre caracterização do inquirido, mais 25 questões sobre a auto perceção de comportamentos na escola.

5.5.2. Inquérito por Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Vários investigadores das ciências da educação têm defendido a necessidade da escola se aproximar das famílias dos seus alunos, devendo procurar realizar um trabalho em parceria com elas. Segundo Silveira (2007, p. 72), não se trata de ensinar à família como se educa, mas de criar "(...) um espaço onde pais e educadores possam pensar e construir um contexto significativo que lhes permita ir compartilhando algumas decisões ao mesmo tempo". Essa aproximação permite a quebra de "barreiras" entre escola e família, em que os pais se sentem mais valorizados, motivando-os a desenvolver melhores formas de acompanhamento aos alunos, potenciando as competências e habilidades sociais destes.

Assim, e tomando em consideração os diferentes papéis que cada agente desempenha na comunidade educativa, a presente pesquisa pretendeu envolver também as famílias dos alunos, através da recolha e análise das perceções dos pais/encarregados de educação dos alunos em matéria de educação, valorizando-se, assim, o envolvimento parental no processo de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial dos respetivos filhos.

Os pais/encarregados de educação, sendo consultados, abrem a via da corresponsabilização de todos os interessados no processo educativo, mobilizando-os para um acompanhamento mais próximo da vida escolar dos seus educandos, saindo reforçada a parceria escola-família.

O questionário (Q2) aplicado aos pais/encarregados de educação (cf. Anexo B), foi administrado de forma indireta, tendo sido entregues aos mesmos por intermédio dos respetivos educandos e devolvidos devidamente preenchidos. O questionário foi constituído por um total de 39 questões, nomeadamente: 4 questões sobre caracterização do inquirido; 3 questões sobre caracterização do respetivo educando; 32 questões sobre o grau de acompanhamento escolar do respetivo educando, bem como acerca da perceção dos comportamentos.

5.6. Universo Inquirido/Amostra³

A seleção da amostra para o presente estudo teve como base grupos de alunos que já se encontram constituídos em turmas dos 3º e 4º anos de escolaridade. Sendo esta população escolar composta por 164 alunos, distribuídos por 7 turmas (4 turmas do 3º ano e 3 turmas do 4º ano), foram aplicados inquéritos a 104 alunos (Q1), cuja inquirição assegurou a representatividade do universo em estudo (cf. Anexo C).

Podemos constatar que, sendo uma população escolar que varia entre os 3º e 4º anos de escolaridade (com maior incidência neste último ano de escolaridade, 61%), predominam ligeiramente os alunos do género feminino (55%), bem como os alunos que têm 9 anos (63,5%).

Em relação aos respetivos pais/encarregados de educação dos alunos inquiridos, responderam ao questionário 87 pais/encarregados de educação (Q2).

Sendo uma amostra constituída maioritariamente por pais/encarregados de educação do género feminino (85,1%), situando-se com maior incidência percentual nas faixas etárias dos 35-39 anos (32,2%) e dos 40-44 anos (30%), este universo inquirido (cf. Anexo D) apresenta uma relativa diversidade, tanto no que respeita ao grau de escolaridade (com maior destaque dos inquiridos que têm o ensino secundário, 47,1%) como no que concerne ao grupo profissional de pertença (sobressaindo os técnicos e profissões de nível intermédio, com 28%).

5.7. Análise dos dados

No presente estudo, a análise de dados quantitativos ganha especial relevância, uma vez que, a partir da aplicação dos inquéritos por questionário, afigura-se necessário descrever a forma como os sujeitos objeto de estudo (alunos e pais/encarregados de educação) se posicionam em termos comportamentais face a um conjunto de situações/contextos escolares. É com essa análise descritiva (quantitativa), que são analisadas as representações dos inquiridos relativamente aos seus comportamentos (disruptivos ou não).

³ Em relação à inquirição dos alunos bem como dos respetivos pais/encarregados de educação, e com o objetivo de assegurar uma representatividade do universo escolar em estudo e fiabilidade dos resultados do mesmo, pretendeu-se inquirir os alunos do 1ºCEB dos 3º e 4º anos, sendo que foi utilizada uma amostragem probabilística estratificada (garantindo uma representação proporcional), inquirindo-se pelo menos 40% do total de alunos, tendo como critério de seleção o ano de escolaridade.

Pretendeu-se apresentar e interpretar os dados recolhidos através da utilização de métodos da estatística descritiva, nomeadamente, a descrição dos dados provenientes dos questionários (padrões comportamentais dos alunos e pais/encarregados de educação) através de distribuições de frequências e medidas de tendência central. A estatística, sendo “(...) um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados” (Pestana & Gageiro, 1992, p. 17) tem sido grandemente utilizada no âmbito da investigação em ciências sociais, principalmente entre os sociólogos e psicólogos, e cuja utilidade se pode resumir pelos seguintes aspetos: a) permite a interpretação imediata de dados e descrever e compreender relações entre variáveis; b) permite a tomada de melhores e mais rápidas decisões; c) facilita a tomada de decisões para fazer face à mudança (Reis, 2000).

Todo o processo de análise quantitativa dos dados teve como suporte a constante consulta do enquadramento teórico inerente à presente investigação, tendo resultado num constante “vaivém” entre os planos empírico e teórico, e cujo movimento dialético se caracterizou sempre pela procura do significado e especificidade dos dados analisados e seu agrupamento, forma de apresentação e interpretação.

5.8. Apresentação dos resultados dos Inquéritos por Questionário

Para se fazer a análise dos questionários as variáveis foram agrupadas segundo várias dimensões (itens).

5.8.1. Perceção comportamental dos alunos

A partir dos dados apresentados nas tabelas 1 e 2, e tendo em consideração os vários contextos descritos nos mesmos, salienta-se que no âmbito de relação com as pessoas mais velhas, os alunos, maioritariamente, afirmam ser educados (sempre + muitas vezes=78%), situando-se a média nos 4,19 (próximo do valor máximo, 5). O valor mediano atinge mesmo o 5, bem como o valor mais frequente (moda). Não obstante, registam-se também alguns níveis de falta de educação para com as pessoas mais velhas (14% de alunos que dizem ser educados apenas “às vezes”).

Tabela 1

Alunos - comportamentos em vários contextos (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	n/r	Total
És educado com as pessoas mais velhas?	3,8	3,8	14,4	25	53	0	100
Já sentiste necessidade de dizer coisas desagradáveis a alguém?	39,4	28,8	15,4	14,4	2	0	100
Já sentiste necessidade de partir algum objeto?	67,3	13,5	8,7	6,7	2,8	1	100
Gritas quando te sentes zangado?	45,2	26	14,4	8,7	3,8	1,9	100
Faltas à escola mesmo quando não tens uma justificação (ex. estar doente)	84,6	6,7	2,9	1,9	1	2,9	100
És educado mesmo quando não são para ti (ex. quando gritam contigo ou te ofendem)?	16,3	11,5	27,9	23,1	18,3	2,9	100
Quando me pedem para parar o que estou a fazer no recreio eu aceito e mudo para outra atividade	6,7	10,6	15,4	17,3	47,1	2,9	100
No refeitório como num ambiente tranquilo	51,9	18,3	9,6	4,8	12,5	2,9	100

No que respeita ao contexto das refeições escolares (refeitório), é de destacar o facto de os alunos afirmarem, na sua maioria, que nunca comem num ambiente tranquilo (51,9%). De facto, e analisando a distribuição das respetivas respostas, chegamos a um valor mediano de 1 (nunca comem num ambiente tranquilo), sendo também o valor mais frequente (moda=1).

Tabela 2

Alunos - comportamentos em vários contextos (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda	n/r
És educado com as pessoas mais velhas?	4,19	5	5	0
Já sentiste necessidade de dizer coisas desagradáveis a alguém?	2,11	2	1	0
Já sentiste necessidade de partir algum objeto?	1,63	1	1	1
Gritas quando te sentes zangado?	1,98	2	1	2
Faltas à escola mesmo quando não tens uma justificação (ex. estar doente)	1,23	1	1	3
És educado mesmo quando não são para ti (ex. quando gritam contigo ou te ofendem)?	3,16	3	3	3

Quando me pedem para parar o que estou a fazer no recreio eu aceito e mudo para outra atividade	3,9	4	5	3
No refeitório como num ambiente tranquilo	2,05	1	1	3

A necessidade de dizer coisas desagradáveis a alguém (quadros anteriores) é um comportamento que os alunos também têm com alguma frequência (poucas vezes=28,8%; às vezes=15,4%; muitas vezes=14,4%), situando-se a média nos 2,11 (valor entre “poucas vezes” e “às vezes”).

Tabela 3

Alunos - percepção face aos professores (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Veze	Às Veze	Muitas Veze	Sempre	n/r	Total
Já sentiste vontade de fazer uma coisa diferente da que a tua professora te pediu?	63,5	22	8,7	2,9	2,9	0	100
Achas que a tua professora sabe mais do que tu sobre os vários assuntos?	9,6	7,7	4,8	9,6	66,4	1,9	100
O(a) meu(minha) professor(a) intervém em situações de conflito	9,5	8,7	5,8	8,7	66,3	1	100
Quando um(a) professor(a) da escola vê que algum(a) aluno(a) precisa de ajuda, intervém	1,9	3,8	10,6	21,2	61,5	1	100
Sinto que os professores da escola se preocupam com o meu bem-estar	1,9	1	1,9	11,5	82,7	1	100

Passando agora para o plano da relação dos alunos com os professores, os dois quadros seguintes (tabelas 3 e 4), em termos globais, podemos verificar que os alunos têm uma forte consideração pelos seus professores, uma vez que, relativamente às questões que lhes foram colocadas acerca deste contexto, as maiores percentagens de resposta revelam sempre uma elevada estima e consideração pelos respetivos docentes, considerando que estes, para além de serem conhecedores das matérias/assuntos que são lecionadas, têm uma significativa proatividade aquando da resolução/mediação de conflitos bem como preocupação com o bem-estar dos alunos.

Tabela 4

Alunos - percepção face aos professores (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
Já sentiste vontade de fazer uma coisa diferente da que a tua professora te pediu	1,6	1	1
Achas que a tua professora sabe mais do que tu sobre os vários assuntos?	4,18	5	5
O(a) meu(minha) professor(a) intervém em situações de conflito	4,15	5	5
Quando um(a) professor(a) da escola vê que algum(a) aluno(a) precisa de ajuda, intervém	4,38	5	5
Sinto que os professores da escola se preocupam com o meu bem-estar	4,74	5	5

No que concerne à relação que os alunos mantêm com os seus pares (tabelas 5 e 6), constata-se que o sentimento de partilha está significativamente presente, uma vez que as maiores percentagens de respostas relativamente à pergunta “*Partilhas coisas com os teus amigos?*” se situam acima dos 30% (muitas vezes=37,5%; sempre=31,7%), sendo o item “muitas vezes” a resposta mais frequente (moda=4), e cuja média de respostas se situa nos 3,98.

Relativamente ao contexto em que um aluno possa gozar com as características físicas de outro, nesta questão, a grande maioria dos alunos afirma nunca o fazer (nunca=79,8%), embora uma pequena parte dos alunos admita ter esse tipo de comportamento poucas vezes (11,5%).

Tabela 5

Alunos – relação com os pares (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Veze	Às Veze	Muitas Veze	Sempre	n/r	Total
Partilhas coisas com os teus amigos?	1	1	28,8	37,5	31,7	0	100
Gozas com algum(a) colega por ser baixo, alto, gordo ou magro?	79,8	11,5	6,7	1	1	0	100
Ajudas os colegas quando eles precisam de ajuda?	1,9	2,9	17,3	21,2	54,8	1,9	100
Queres coisas só porque os teus colegas já as têm?	50	23	18,3	5,8	1	1,9	100
Tenho uma boa relação com os meus colegas	1	6,7	10,6	23,1	54,8	3,8	100

Envolve-me em conflitos no recreio	60,7	16,3	12,5	3,8	3,8	2,9	100
------------------------------------	------	-------------	-------------	-----	-----	-----	-----

Tabela 6

Alunos - relação com os pares (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
Partilhas coisas com os teus amigos?	3,98	4	4
Gozas com algum(a) colega por ser baixo, alto, gordo ou magro?	1,32	1	1
Ajudas os colegas quando eles precisam de ajuda?	4,26	5	5
Queres coisas só porque os teus colegas já as têm?	1,82	1	1
Tenho uma boa relação com os meus colegas	4,29	5	5
Envolve-me em conflitos no recreio	1,7	1	1

No que se refere ao sentimento de ajuda, a maior parte dos alunos é perentória em afirmar que está pronta a “ajudar o próximo” (sempre + muitas vezes=76%), situando-se a média de respostas nos 4,29 (entre “muitas vezes” e “sempre”), sendo a resposta mais frequente “sempre” (moda=5).

O facto de os sentimentos de partilha e de ajuda estarem significativamente presentes no seio do universo de alunos, esta tendência acaba por ser confirmada também pelas respostas da maioria dos alunos que afirmam “*ter uma boa relação com os seus colegas*” (sempre=54,8%; muitas vezes=23,1%). Porém, apesar desta tendência, não é de descurar a percentagem de alunos que se “envolvem em conflitos no recreio” (poucas vezes=16,3%; às vezes=12,5%).

A relação dos alunos com as auxiliares de ação educativa (tabelas 7 e 8) assume uma tendência de algum reconhecimento, por parte dos alunos, face ao trabalho desempenhado por este grupo de pessoal não-docente. Com efeito, e tomando como exemplo a questão “*Ignoro quando me pedem para não brincar com a comida no refeitório*”, a maior percentagem de resposta situa-se no item “nunca” (76%), tendo os restantes itens uma expressão mais residual. É também a maior parte dos alunos que afirmam “*sentir que as auxiliares da escola se preocupam com o seu bem-estar*” (sempre + muitas vezes=63,4%).

Contudo, é de salientar que, no seio de alguns alunos, o reconhecimento pelo papel desempenhado pelas auxiliares não é tão evidente, pois, 13,5% consideram que

a ajuda por parte das auxiliares no recreio é prestada “poucas vezes”, bem como para os 18,3% de alunos que responderam que só “às vezes” é que essa ajuda acontece (a média de respostas é de 3,68, situando-se entre os itens “às vezes” e “muitas vezes”).

Tabela 7

Alunos - percepção face às auxiliares de ação educativa (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Vezez	Às Vezez	Muitas Vezez	Sempre	n/r	Total
Ignoro quando me pedem para não brincar com a comida no refeitório	76	6,7	2,9	2,9	7,7	3,8	100
Sinto que as auxiliares de ação educativa tentam ajudar-me no recreio quando necessito de ajuda	1,8	13,5	18,3	19,2	46,2	1	100
Quando é necessário, as funcionárias do refeitório chamam a atenção a quem se porta de forma incorreta à mesa	8,7	9,6	21,2	22	35,6	2,9	100
Sinto que as auxiliares da escola se preocupam com o meu bem-estar	4,8	7,7	23,1	22,1	41,3	1	100

Tabela 8

Alunos - percepção face às auxiliares de ação educativa (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
Ignoro quando me pedem para não brincar com a comida no refeitório	1,54	1	1
Sinto que as auxiliares de ação educativa tentam ajudar-me no recreio quando necessito de ajuda	3,95	4	5
Quando é necessário, as funcionárias do refeitório chamam a atenção a quem se porta de forma incorreta à mesa	3,68	4	5
Sinto que as auxiliares da escola se preocupam com o meu bem-estar	3,88	4	5

Quanto à relação alunos-pais (tabelas 9 e 10), aqui, constata-se um assinarável respeito por parte dos alunos para com os respetivos pais, uma vez que no âmbito das questões colocadas acerca deste contexto, a maior parte das respostas dos alunos vão no sentido de tanto “*não serem inconvenientes para com os pais*” como de “*não discutirem com a respetiva mãe quando esta não deixa o filho fazer o que quer*”. Apesar

de tudo, existe uma percentagem mínima/residual que contraria esta tendência (ex. 8,6% afirma ser, às vezes, inconveniente com os pais, bem como 5,8% discute, às vezes, com as mães quando estas não lhes deixam os filhos fazer o que querem).

Tabela 9

Alunos - relação com os pais (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Vezes	Às			n/r	Total
			Vezes	Muitas Vezes	Sempre		
És inconveniente para com os teus pais (ex. gritas com eles, és mal-educado, contrarias o que eles dizem)?	63,5	24	8,6	1	0	2,9	100
Discutes com a tua mãe quando ela não te deixa fazer o que queres?	62,5	25	5,8	2,8	1	2,9	100

Tabela 10

Alunos - relação com os pais (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
És inconveniente para com os teus pais (ex. gritas com eles, és mal-educado, contrarias o que eles dizem)?	1,46	1	1
Discutes com a tua mãe quando ela não te deixa fazer o que queres?	1,5	1	1

5.8.2. Perceção comportamental dos pais/encarregados de educação

Do ponto de vista do envolvimento parental na vida escolar dos filhos, os dois quadros seguintes (tabelas 11 e 12) mostram algumas questões que foram colocadas aos pais/encarregados de educação. A partir destes quadros, constata-se que, globalmente, há um significativo interesse por parte dos pais em acompanhar a vida

escolar dos seus educandos. Com efeito, na questão “*Conversa com o seu educando sobre assuntos relacionados com a escola?*”, a grande maioria respondeu que o faz sempre (71,3%). Quando também questionados se “*Perguntam aos seus educandos se têm as tarefas escolares realizadas*”, uma grande representatividade estatística de pais diz ter sempre esse hábito (81,7%).

Tabela 11

Pais/Enc. de Educação – acompanhamento escolar do educando (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Veze	Às			n/r	Total
			Veze	Muitas Veze	Sempre		
Conversa com o seu educando sobre assuntos relacionados com a escola?	0	0	4,6	24,1	71,3	0	100
Ajuda o seu educando nas tarefas escolares?	1,1	1,1	20,7	40,3	36,8	0	100
Numa situação de dúvida nas tarefas escolares, o seu educando pede-lhe ajuda?	1,1	0	15	17,2	66,7	0	100
Pergunta ao seu educando se tem as tarefas escolares realizadas?	1,1	0	1,1	16,1	81,7	0	100
Costuma verificar se o seu educando leva para a escola o material escolar necessário?	1,1	3,4	17,3	36,8	40,3	1,1	100
Pergunta ao seu educando com quem ele brinca no recreio?	1,1	4,6	24,1	42,6	27,6	0	100
Pergunta ao seu educando que tipo de brincadeiras tem no recreio?	1,1	9,3	29,9	37,9	21,8	0	100
Conversa com o seu educando acerca da forma como se deve comportar no refeitório?	11,5	11,5	14,9	24,1	35,7	2,3	100

Tabela 12

Pais/Enc. de Educação – acompanhamento escolar do educando (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
Conversa com o seu educando sobre assuntos relacionados com a escola?	4,67	5	5
Ajuda o seu educando nas tarefas escolares?	4,1	4	4
Numa situação de dúvida nas tarefas escolares, o seu educando pede-lhe ajuda?	4,48	5	5
Pergunta ao seu educando se tem as tarefas escolares realizadas?	4,77	5	5
Costuma verificar se o seu educando leva para a escola o material escolar necessário?	4,13	4	5

Pergunta ao seu educando com quem ele brinca no recreio?	3,91	4	4
Pergunta ao seu educando que tipo de brincadeiras tem no recreio?	3,7	4	4
Conversa com o seu educando acerca da forma como se deve comportar no refeitório?	3,62	4	5

Porém, ainda relativamente às tabelas 11 e 12, se passarmos para outras formas de acompanhamento a realizar por parte dos pais, como é o caso de *“ajudar o educando nas tarefas escolares”* ou *“verificar se o educando leva para a escola o material escolar necessário”*, aqui, sendo um tipo de acompanhamento que exige uma maior cumplicidade/iniciativa dos pais (acompanhamento mais próximo), as percentagens de respostas mais positivas (“sempre”) baixam significativamente (36,8%, 40,3%, respetivamente).

No que respeita ao acompanhamento dos pais face a outros contextos escolares dos seus educandos, nomeadamente, o recreio e o refeitório, também aqui os pais revelam um maior distanciamento. De facto, quer na questão *“Pergunta ao seu educando com quem ele brinca no recreio?”* quer na questão *“Pergunta ao seu educando que tipo de brincadeiras tem no recreio?”*, as percentagens de respostas deixam de ter tanta incidência no intervalo “sempre”, passando a situar-se mais nas respostas “muitas vezes” e “às vezes”. Quanto ao espaço do refeitório (*“Conversa com o seu educando acerca da forma como se deve comportar no refeitório?”*), é onde se regista um maior número de pais que revelam um maior desinteresse relativamente a este contexto escolar do educando (nunca=11,5%; às vezes=11,5%).

No plano da relação de autoridade dos pais para com os seus educandos (tabelas 13 e 14), os dados apresentados sugerem que, apesar da maior parte dos educandos nunca contrariar as orientações dadas pelos respetivos pais (42,6%), verifica-se também que uma boa parte dos educandos, por vezes, contrariam essas orientações (poucas vezes=39,1%; às vezes=14,9%). O próprio valor mediano das respostas a esta questão assume o valor de 2 (“poucas vezes”).

No âmbito das repreensões dos pais para com os seus educandos, no que respeita à repreensão de forma física, 69% dos pais afirma nunca ter esse tipo de comportamento, não obstante 27,6% afirmarem que, por vezes, repreendem dessa forma o respetivo educando. Por sua vez, as repreensões verbais assumem maior expressão entre os pais que o fazem “às vezes” (30%). Os que repreendem os

educandos sempre verbalmente, constituem 14,9% do universo inquirido. Em termos comparativos, as repreensões de forma física têm tendência a nunca serem feitas pelos pais (mediana=1, nunca; moda=1, nunca), enquanto as repreensões verbais têm tendência a ser feitas às vezes (mediana=3; moda=3).

Tabela 13

Pais/Enc. de Educação – relação de autoridade com educando (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	n/r	Total
O seu educando costuma contrariar as suas orientações?	42,6	39,1	14,9	3,4	0	0	100
Repreende o seu educando de forma física?	69	27,6	2,3	0	1,1	0	100
Repreende o seu educando de forma verbal?	8	25,3	30	21,8	14,9	0	100

Tabela 14

Pais/Enc. de Educação – relação de autoridade com educando (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
O seu educando costuma contrariar as suas orientações?	1,79	2	1
Repreende o seu educando de forma física?	1,37	1	1
Repreende o seu educando de forma verbal?	3,1	3	3

Analisando agora a forma como os pais/encarregados de educação percebem o clima social da escola, através dos dois quadros seguintes (tabelas 15 e 16) é possível verificar que os pais, em parte, percebem a existência de alguns conflitos entre alunos, com especial incidência nos espaços de recreio e refeitório.

Em questões como: “O seu educando envolve-se em conflitos com colegas?”, “O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no recreio?”, “O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no refeitório?”, nestas questões, surgem sempre percentagens significativas de respostas que vão no sentido

dos pais tomarem conhecimento (via educandos) de que esses conflitos acontecem com alguma frequência. Aliás, quando questionados, os próprios pais consideram que, por vezes, “o ambiente da escola é perigoso” (poucas vezes=26,4%; às vezes=23%), inclusive, em sede de reuniões de pais, estes responderam, na sua maior parte, que os problemas de indisciplina são “sempre” abordados (sempre=42,6%; moda=5).

Existe, de facto, entre os pais, algum sentimento de insegurança, sendo que, quando confrontados com a questão “*Sente que o seu educando está em segurança no recreio?*”, 31% afirmaram que só têm esse sentimento “às vezes”.

Tabela 15

Pais/Enc. de Educação – percepção do clima social da escola (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Veze	Às Veze	Muitas Veze	Sempre	n/r	Total
O seu educando queixa-se de não ter no que para brincar no espaço do recreio?	42,6	19,5	28,8	5,7	3,4	0	100
O seu educando envolve-se em conflitos com colegas?	51,7	30	11,5	5,7	1,1	0	100
O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no recreio?	1,1	14,9	25,3	31	27,7	0	100
O seu educando já teve algum registo de ocorrência disciplinar?	89,7	4,6	3,4	2,3	0	0	100
O seu educando conta-lhe quando o(a) professor(a) intervém em casos de conflitos no recreio?	11,5	21,8	20,7	16,1	28,8	1,1	100
Nas reuniões de pais, são abordados os problemas de indisciplina na escola?	4,6	10,3	21,8	20,7	42,6	0	100
Sente que o seu educando está em segurança no recreio?	5,7	14,9	31	26,5	20,8	1,1	100
Quando se desloca à escola, presencia situações de conflito entre alunos no recreio?	38	27,6	18,4	13,8	1,1	1,1	100
O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no refeitório?	24,2	19,5	32,3	10,3	12,6	1,1	100
O seu educando já lhe pediu para almoçar em casa devido a conflitos no refeitório?	72,4	6,9	11,5	4,6	2,3	2,3	100
O seu educando já manifestou vontade de mudar de escola?	75,9	11,5	8	2,3	2,3	0	100
O seu educando já lhe disse que gosta de andar na escola?	5,7	9,2	20,7	38	26,4	0	100
Existem conflitos na escola	6,9	26,4	33,4	23	10,3	0	100

O ambiente da escola é perigoso	42,6	26,4	23	6,9	1,1	0	100
---------------------------------	------	-------------	-----------	-----	-----	---	-----

Tabela 16

Pais/Enc. de Educação – percepção do clima social da escola (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
O seu educando queixa-se de não ter no que para brincar no espaço do recreio?	2,08	2	1
O seu educando envolve-se em conflitos com colegas?	1,75	1	1
O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no recreio?	3,69	4	4
O seu educando já teve algum registo de ocorrência disciplinar?	1,18	1	1
O seu educando conta-lhe quando o(a) professor(a) intervém em casos de conflitos no recreio?	3,29	3	5
Nas reuniões de pais, são abordados os problemas de indisciplina na escola?	3,86	4	5
Sente que o seu educando está em segurança no recreio?	3,42	3	3
Quando se desloca à escola, presencia situações de conflito entre alunos no recreio?	2,12	2	1
O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no refeitório?	2,67	3	3
O seu educando já lhe pediu para almoçar em casa devido a conflitos no refeitório?	1,54	1	1
O seu educando já manifestou vontade de mudar de escola?	1,44	1	1
O seu educando já lhe disse que gosta de andar na escola?	3,7	4	4
Existem conflitos na escola	3,03	3	3
O ambiente da escola é perigoso	1,98	2	1

No que respeita à percepção dos pais face ao corpo docente (tabelas 17 e 18), estes consideram que, em regra geral, existe um bom relacionamento entre os professores da escola (muitas vezes=39,2%; sempre=34,5%). A percepção de um bom nível de relacionamento mantém-se para a relação entre professores e as restantes funcionárias da escola (muitas vezes=48,4%; sempre=26,4%). Porém, quando questionados sobre o relacionamento entre eles próprios (pais/encarregados de educação) e os professores, o grau de respostas positivas desce significativamente (sempre=2,3%).

No âmbito da relação professor-aluno, apesar da maior parte dos pais ter a percepção de que o ambiente entre alunos e professores “nunca” é tenso (54%), regista-

se também uma percentagem de pais que consideram que, por vezes, existem relações tensas entre o corpo docente e os alunos (poucas vezes=24,2; às vezes=13,8%).

Tabela 17

Pais/Enc. de Educação – percepção face ao corpo docente (distribuição em %)

Variáveis	Nunca	Poucas Veze	Às Veze	Muitas Veze	Sempre	n/r	Total
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores que lecionam nesta escola?	1,1	1,1	17,2	39,2	34,5	6,9	100
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores e os Enc. Educação?	1,1	18,4	33,3	44,9	2,3	0	100
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores a as restantes funcionárias da escola?	2,3	1,1	16,1	48,4	26,4	5,7	100
O ambiente entre alunos e professores é tenso	54	24,2	13,8	4,6	1,1	2,3	100
Os estudantes cumprem as indicações que professores e funcionários dão	5,7	44,9	34,5	13,8	1,1	0	100

Tabela 18

Pais/Enc. de Educação – percepção face ao corpo docente (medidas estatísticas)

Variáveis	Média	Mediana	Moda
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores que lecionam nesta escola?	4,12	4	4
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores e os Enc. Educação?	4,24	4	5
Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores a as restantes funcionárias da escola?	4,01	4	4
O ambiente entre alunos e professores é tenso	1,72	1	1
Os estudantes cumprem as indicações que professores e funcionários dão	3,57	3	3

5.9. Discussão dos resultados

Através da anterior apresentação e análise de resultados, foi possível ficar a conhecer melhor a forma como os alunos percecionam os seus comportamentos em vários contextos escolares, bem como aferir de uma forma mais aprofundada o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos. Procurou-se enquadrar essa análise à luz de diversas situações e interações que acontecem no quotidiano escolar, quais os tipos de relação que se estabelecem entre os vários agentes educativos abrangidos pelo estudo (alunos, pais, professores e auxiliares de ação educativa), que comportamentos se afiguram desviantes face às regras instituídas e qual a perceção do clima social que envolve o processo de aprendizagem e suas relações pedagógicas. Os resultados apontam para um conjunto de tipos de comportamentos que são diversificados em função dos vários contextos com que se deparam os inquiridos no quotidiano escolar.

No plano da relação entre os alunos e as pessoas mais velhas, se, por um lado, a maior parte dos alunos afirmam ser educados aquando das respetivas interações, por outro lado, verifica-se também que alguns alunos só são educados às vezes, tendo, inclusive, já sentido a necessidade de dizer coisas desagradáveis a alguém. Esta situação coincide com a perceção dos professores que presenciam, por vezes, este tipo de comportamento com as auxiliares de ação educativa, com professores e até com os próprios encarregados de educação.

Com o propósito de assegurar as refeições diárias, o refeitório acaba por se tornar num espaço de encontro e interação entre alunos e as auxiliares, concorrendo, em boa parte, para a formação do ambiente escolar diário. Aqui, é de destacar o facto dos alunos, na sua maioria, afirmar que nunca comem num ambiente tranquilo, o que é igualmente percecionado pelos professores.

No que concerne à relação aluno-professor, os dados revelam que os alunos têm estima e consideração pelo corpo docente, reconhecendo que os professores são conhecedores das matérias/assuntos que são lecionadas, produtores de conhecimento e saber. Segundo os alunos inquiridos, os professores desempenham também um papel essencial na resolução/mediação de conflitos entre alunos, assegurando também o bem-estar dos alunos. Aqui, o professor surge, muitas vezes, como um mediador preventivo e solucionador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola

em geral. Uma vez mais os docentes assumem um papel determinante, na medida em que um clima de escola positivo aparece associado à satisfação no trabalho (Taylor & Tashakkori,1995), reduzindo problemas comportamentais e construindo ambientes propícios à aprendizagem (McEvoy & Welker, 2000).

A socialização dos alunos, é influenciada em grande parte pela relação/interação com os seus pares, principalmente com alunos da turma onde estão inseridos. Neste contexto, verifica-se que os alunos têm a preocupação em manter um relacionamento positivo com os seus colegas, não enveredando por interações que contenham um cariz ofensivo (ex. gozar com as características físicas de um colega), denotando-se também um significativo sentimento de partilha e ajuda entre pares. Porém, e apesar do ambiente favorável neste contexto escolar, os dados também revelam que, por vezes, alguns alunos envolvem-se em conflitos no recreio, depreendendo-se, aqui, que os quadros de interações quotidianas no espaço escolar ganham contornos de algum conflito, confronto e desvio face às normas que devem pautar os comportamentos aquando dessas mesmas interações. As regras devem ser ajustadas às diferentes situações que ocorrem no contexto escolar (Brito & Santos, 2009), sendo importante "...entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados" (Gómez, 2001, p. 12).

Os alunos reconhecem o trabalho desempenhado pelas auxiliares de ação educativa. Contudo, para alguns alunos, nem sempre esse reconhecimento é evidente, considerando que a ajuda prestada por aquele pessoal não-docente nem sempre é efetiva.

No plano das relações parentais (alunos-pais), a partir das questões que foram colocadas aos alunos, constatam-se relações positivas e comportamentos de respeito, indicadores estes, que contribuem também para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos, melhorar o seu desempenho e rendimento escolar.

Sendo o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos um aspeto essencial para que os educandos tenham melhores condições para desenvolverem competências sociais e culturais e, conseqüentemente, atinjam melhores níveis de integração na respetiva comunidade escolar, os resultados do inquérito aos pais/encarregados de educação revelam que há interesse por parte dos pais em acompanhar a vida escolar dos seus educandos, principalmente, ao nível das conversas com o educando sobre diversos assuntos relacionados com a escola. Porém, o grau de

envolvimento parental diminui nas tarefas escolares. Este relativo distanciamento dos pais também se verifica quando transpomos a nossa análise para outros contextos, nomeadamente, o recreio e o refeitório. Com efeito, no que respeita ao interesse dos pais sobre com quem os filhos brincam no recreio, ou acerca da forma como os educandos se comportam no refeitório, aqui, as respostas foram mais no sentido de apenas terem esse interesse às vezes (e não sempre). Neste âmbito a percepção dos professores diverge da dos encarregados de educação, na medida em que estes dois espaços escolares são apontados pelos docentes como os locais onde se registam mais ocorrências disciplinares e, neste sentido, uma das medidas adotadas, por exemplo no refeitório, foi o voluntariado por parte dos docentes. A escola e os professores devem adaptar-se aos novos contextos educativos, assumindo novas funções que vão para além da transmissão de conhecimentos (Formosinho, 1997).

Considerando que também se pretendeu conhecer do ponto de vista dos pais e as relações de autoridade que estes mantêm para com os seus educandos, apesar da maioria dos pais afirmar que os respetivos filhos não contrariam a suas orientações, os resultados do inquérito também revelaram que uma boa parte dos educandos, por vezes, contrariam essas orientações, o que, por conseguinte, ressaltam, neste contexto, alguns indícios de desobediência e indisciplina no seio familiar. Essas transgressões cometidas pelos filhos/educandos, sugerem as respetivas punições por parte dos pais, sendo essas repreensões feitas, por vezes, tanto de forma física como de forma verbal.

Percebeu-se igualmente com este estudo que os pais/encarregados de educação, indo ao encontro das percepções dos professores, também percecionam um clima social escolar caracterizado por alguns conflitos entre alunos, com maior incidência nos espaços de recreio e refeitório, o que contribui para algum sentimento de insegurança que os pais têm face ao ambiente escolar que rodeia os respetivos educandos. Por oposição, os pais percecionam um bom clima tanto no seio do corpo docente como entre as auxiliares de ação educativa. Em termos da relação professor-aluno, neste contexto, os pais, apesar de considerarem que existe um relacionamento positivo, também se constata que alguns pais percecionam que, por vezes, existe um ambiente tenso no âmbito das interações entre professores e alunos. A percepção dos docentes neste âmbito é semelhante, isto é, os professores sentem que têm uma boa relação com os alunos; no entanto, por vezes, a ideia que o aluno tem de comportamento normativo difere da do professor, o que pode gerar situações de indisciplina e conflito. Para Costa e Matos (2006) o conflito é necessário para que exista

mudança; assim é necessário "...não evitar o conflito, mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o potencial positivo inerente" (p. 76). O conflito não deve ser ignorado pois, após o seu reconhecimento, deve acontecer um momento de aprendizagem no sentido de o resolver e promover uma mudança positiva no comportamento (Grave & Resendes, 2004)

Como notas finais, importa realçar que, sendo a escola e a família as principais dimensões sociais onde a criança/aluno se socializa (quer pelo percurso escolar quer pela pertença a um seio familiar), todas as experiências que daí advêm concorrem para uma (re) elaboração da sua identidade pessoal e social, fornecendo-lhe bases para uma futura compreensão e orientação face à autoridade (formal) e ao sistema de normas sociais. As interações que a criança mantém no seu quotidiano escolar (ex. na sala de aula, no recreio, no refeitório, com os professores, com os pares), constituem um conjunto diverso de relações (de poder, de autoridade, de constrangimento, de respeito, de amizade, de partilha, de ajuda, entre outras) que contribuem para a criança formar as suas representações sobre a vida escolar e adotar determinados comportamentos (desviantes ou não) em função dos vários contextos, reconhecendo também a existência de papéis e regras sociais que devem ser respeitadas. É neste cenário, que as crianças/alunos da escola alvo de pesquisa, por vezes, cometem as primeiras transgressões, desafiando a autoridade escolar e provocando alguns problemas de indisciplina, que está relacionada com o incumprimento de regras estabelecidas (Estrela, 2002).

A ideia que fica do estudo efetuado, é a de que se afigura de grande relevância "abrir espaço" a novas metodologias capazes de lidar com as questões que fazem parte do quotidiano da escola, principalmente, as que se relacionam com a indisciplina e comportamentos não normativos, como forma de melhorar o clima social escolar.

Aqui, afigura-se premente que a escola, enquanto instituição social com um conjunto de regras e normas sociais definidas, para além das respetivas punições/castigos e de uma justiça escolar imparcial e neutra, deve proporcionar ao aluno um percurso escolar positivo, que favoreça a aprendizagem, bem como incuta comportamentos sociais mais positivos no seio da instituição escolar. Aqui, o "professor/educador social" tem um papel determinante, na medida em que é o agente educativo privilegiado para conhecer o potencial interno de cada aluno/criança e criar um contexto de aprendizagem que estimule a sua motivação no processo de

aprendizagem. Trata-se, aqui, de se criarem condições apropriadas em termos de mediação sociopedagógica para se lidar com a trilogia aluno-problema-família.

Em síntese, os resultados da pesquisa permitiram compreender como os alunos e respectivos pais/encarregados de educação percebem e reconhecem os seus comportamentos em vários contextos, evidenciando a importância de ações e estratégias de natureza educativa e social que estimulem e motivem os alunos no processo de aprendizagem (atividades escolares) e respectivos vínculos relacionais (relações interpessoais) e concorram para a diminuição da ocorrência de comportamentos disruptivos nos vários contextos escolares. Os resultados permitiram ainda perceber que as percepções dos professores são coincidentes com as dos encarregados de educação e dos alunos em alguns aspetos, já analisados anteriormente.

6. ESTUDO II- IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TUTORIAS

A implementação de um Programa de Tutorias foi a medida adotada com o objetivo de diminuir o número dos registos de ocorrência disciplinar, em seis alunos que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade. Foi implementado durante os 2º e 3º períodos letivos, em seções individuais e de uma hora semanal, por três docentes que lecionam no estabelecimento de ensino em estudo, sendo que uma das docentes é a signatária do projeto. O Plano de Ação contemplou ainda três dinâmicas de grupo.

Considerando o contexto educativo, estruturou-se um Programa de Tutoria com base no programa de promoção de competências Children's Action Tendency Scale mas adequado a realidade educativa em estudo.

O C.A.T.S. é uma ferramenta que permite identificar crianças que podem beneficiar do treino assertivo.

O Programa de Tutorias foi estruturado em atividades relacionadas com algumas dimensões do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a Comunicação não-verbal, o Treino Assertivo e a Resolução de Problemas. As propostas apresentadas pretendem que os alunos tenham ganhos sociais, através de atividades que deveriam atuar de modo preventivo. No entanto os programas de intervenção estão normalmente associados à resolução de problemas comportamentais.

A Comunicação não-verbal está relacionada com os gestos, a postura e as expressões que associadas à comunicação verbal, ou não, nos ajudam a dar sentido à comunicação global. As emoções e sentimentos podem ser transmitidos através da postura (comunicação não-verbal). O espaço interpessoal (comunicação não-verbal), também transmite sentimentos e pode estar associado à proximidade ou afastamento das pessoas. A gesticulação (comunicação não-verbal), pode completar a linguagem verbal e pode ser o espelho do estado de espírito do indivíduo, bem como a expressão facial que é a fonte mais relevante para a transmissão de sentimentos. O contacto visual (comunicação não-verbal) está relacionado com a atenção auditiva. A aparência física (comunicação não-verbal) fornece a primeira impressão sobre um indivíduo e está relacionada com a forma a pessoa se apresenta em diferentes contextos. O sorriso (comunicação não-verbal) está relacionado com a expressão facial e com a transmissão de emoções.

O Treino Assertivo está associado à forma apropriada como o indivíduo comunica em várias situações. As atividades apresentadas aos alunos relacionaram-se com os seguintes aspetos: cumprimentar, pedidos difíceis, dar e receber elogios, exprimir desacordo, defender uma opinião, convencer alguém, defender um direito, lidar com a injustiça e com a recusa.

Na Resolução de Problemas foram trabalhadas questões relacionadas com: compreender e pensar, procurar alternativas, antecipar consequências e escolher alternativas.

Todos estes aspetos foram considerados importantes na realização do Plano de Ação, pois visam facilitar as relações interpessoais, favorecendo o crescimento pessoal e social dos alunos, o ambiente educativo e o sucesso académico.

6.1. Questão de Investigação

- Será que o Programa de Tutoria contribui para a diminuição do número de ocorrências disciplinares dos alunos que nele participam?

6.2. Objetivo do Programa de Tutorias

- Diminuir o número de Ocorrências Disciplinares.

6.3. Fase I - Estruturação

Nos Planos de Ação Tutorial entende-se a ação de Tutoria como uma dinâmica colaborativa entre diferentes agentes da ação educativa (alunos, docentes, pais e encarregados de educação, entre outros). Neste caso concreto o projeto pretende contribuir para a diminuição do número de registos de ocorrências disciplinares, que ocorrem principalmente fora da sala de aula e que influenciam o clima social da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, trabalhando no âmbito de uma relação tutor-tutorando.

Neste sentido foi elaborado um Regulamento que pautasse todas as dimensões inerentes à implementação do Projeto de Tutorias. Seguidamente, com base no estabelecido no Regulamento selecionaram-se os professores-tutores e os alunos-tutorandos e definiu-se um Plano de Ação.

6.3.1. Regulamento

O Regulamento foi elaborado com um conjunto oito artigos (cf. Anexo E).

O Artigo 1º invoca as competências do professor-tutor. O Artigo 2º confere três dimensões ao Programa: a primeira diz respeito à Intervenção com os Alunos; a segunda refere-se à Ação junto dos professores titulares e a terceira Comunicação com pais- encarregados de educação. O Artigo 3º refere-se ao perfil do professor-tutor. O Artigo 4º diz respeito ao perfil e competências do coordenador do programa. O Artigo 5º contempla o perfil do aluno tutorado. O Artigo 6º considera as características do Plano de Ação Tutorial (PAT). O Artigo 7º contempla os intervenientes e por último o Artigo 8º descreve algumas características relacionadas com a operacionalização do Projeto.

6.3.2. Plano de Ação

O Plano de Ação teve por base o programa de promoção de competências C.A.T.S., ajustado ao contexto educativo em estudo, e visava dar cumprimento ao que está previsto no Regulamento das Tutorias (cf. Anexo E).

O Programa foi implementado pela investigadora e por duas docentes do mesmo estabelecimento de ensino, sendo que cada professora tutorou dois alunos, nos

tempos semanais e locais contemplados no Regulamento. As sessões eram programadas pelo professor-tutor e pelo aluno-tutorando (cf. Anexo F) e culminavam com as reflexões dos intervenientes (cf. Anexo G). O Plano de Ação decorreu nos segundo e terceiro períodos letivos (tabela 19).

Tabela 19
Programa de Tutorias - Cronograma

janeiro	8 a 12 1º semana	Sessão individual Apresentação do professor e do aluno. Apresentação do projeto.
	15 a 19 2º semana	Sessão individual Apresentação de algumas situações de tomada de decisão.
	22 a 26 3º semana	Sessão individual Comunicação não-verbal: a postura.
fevereiro	29 jan a 2 4º semana	Sessão individual Comunicação não-verbal: espaço interpessoal.
	5 a 9 5º semana	Sessão individual Comunicação não-verbal: gesticulação.
	19 a 23 6º semana	Sessão individual Comunicação não-verbal: expressão facial; contacto visual.
março	26 fev a 2 7º semana	Sessão individual Comunicação não-verbal: aparência física.
	5 a 9 8º semana	Dinâmica de grupo Comunicação não-verbal: o sorriso; a voz.
	12 a 16 9º semana	Sessão individual Treino assertivo: cumprimentar.
	19 a 23 10º semana	Sessão individual Treino assertivo: pedidos difíceis.
abril	9 a 13 11º semana	Dinâmica de grupo Treino assertivo: dar e receber elogios; exprimir desacordo.
	16 a 20 12º semana	Sessão individual Treino assertivo: defender uma opinião.
	23 a 27 13º semana	Sessão individual Treino assertivo: convencer alguém; defender um direito.
maio	30 abr a 4 14º semana	Sessão individual Treino assertivo: lidar com a injustiça; lidar com a recusa.
	7 a 11 15º semana	Dinâmica de grupo Resolução de problemas: compreender e pensar; procurar alternativas.
	14 a 18 16º semana	Sessão individual Resolução de problemas: antecipar consequências; escolher alternativas.
	21 a 25 17º semana	Sessão individual Resolução de problemas: aplicação da alternativa escolhida; avaliação das consequências.

junho	28 mai a 1 18º semana	Sessão individual Resolução de problemas: apresentação de diversas situações.
	4 a 8 19º semana	Sessão individual Apresentação de algumas situações de tomada de decisão (algumas apresentadas na 2ª sessão).
	11 a 15 20º semana	Sessão individual Reflexão.

6.4. Fase II – Implementação

6.4.1. Seleção e caracterização dos participantes

Um dos critérios para a metodologia do Sujeito Único, utilizada na avaliação deste estudo, é a adequada caracterização dos participantes (Aguiar, Correia & Daniel, 2014).

Neste sentido ir-se-á apresentar os seis alunos que participaram na intervenção, identificados por uma letra com o propósito de garantir o seu anonimato.

Aluno A

Tem dez anos e vive com a mãe e o irmão. O progenitor é de etnia cigana e vive num bairro problemático num concelho do distrito de Lisboa. A criança está com a família paterna de 15 em 15 dias, mas nem sempre vê o pai por este se encontrar detido. Já vivenciou algumas situações de conflito, com recurso a armas. O aluno tem um trato muito agressivo com os pares e com as assistentes operacionais, reconhecendo alguma autoridade em alguns professores da escola. A mãe sente-se impotente para ajudar o filho a resolver algumas questões comportamentais e do foro emocional, uma vez que não tem qualquer relação com a família paterna do filho. É uma família acompanhada pela Assistente Social da escola e pela CPCJ. Tem uma retenção no 2º ano de escolaridade. É um aluno que investe pouco no seu percurso académico, embora demonstre capacidade de aprendizagem, mantendo um nível suficiente em todas as áreas curriculares. Foi sinalizado pela professora para fazer parte deste projeto por ter muitos registos de ocorrências disciplinares e devido ao seu historial familiar.

Aluno B

Tem nove anos e vive com os pais e com um irmão quatro anos mais velho. Existem alguns conflitos familiares, quer entre o casal, quer entre os irmãos. Segundo o aluno, ele e o irmão ficam muitas vezes sozinhos em casa, durante a semana e por vezes à noite quando os pais saem. Tem uma maior proximidade com o pai do que com a mãe que, na sua perspetiva, protege muito o irmão talvez por ter alguns problemas de saúde. O aluno tem muito medo da morte, do próprio e dos familiares. Desde o 1º ano de escolaridade que apresenta comportamentos agressivos (físicos e verbais) para com os colegas, deixando transparecer alguma revolta. Tem vários registos de ocorrências disciplinares. O seu desempenho académico encontra-se entre o suficiente e o bom. Não tem retenções.

Aluno C

Tem 9 anos vive com a mãe e muito próximo dos avós maternos. O pai saiu de casa quando o aluno tinha dois anos de idade, tendo agora outra família. A sua relação com o pai não é frequente nem próxima, fator que interfere com a estabilidade emocional do aluno. A figura masculina de referência é o avô materno, que se encontra com uma doença grave. Desde o pré-escolar que o aluno manifesta problemas de comportamento, agredindo fisicamente os colegas sempre que é contrariado ou se sente irritado com alguma situação. É bastante protegido pela mãe e pelos avós maternos e quando algo o aborrece torna-se agressivo (física e verbalmente). É um aluno com sucesso em todas as áreas disciplinares, no entanto poderia ter um melhor desempenho se não estivesse sempre tão agitado emocionalmente. A doença do avô não tem ajudado a melhorar este quadro. Não tem retenções.

Aluno D

Tem nove anos e vive com a mãe. Tem um irmão mais velho que foi retirado à família vivendo numa instituição. A progenitora sai muito cedo de casa e o aluno tem de se levantar, arranjar e preparar tudo o que necessita levar para a escola autonomamente, fazendo o percurso de ida para a escola e regresso a casa sozinho. O pai vive noutra país e tem outra família. Quando vem a Portugal procura o filho, mas estão pouco tempo juntos. Não tem retenções e tem um desempenho satisfatório em todas as áreas curriculares. É um aluno um pouco conflituoso e agressivo, usando a força para resolver os seus problemas. Tem uma conduta pouco correta com os pares e com algumas

assistentes operacionais. Muitos destes problemas deram origem ao registo de ocorrências disciplinares. Não tem retenções.

Aluno E

Tem dez anos. É filho único. Os progenitores, com quem vive, foram pais muito novos. A família tem características socioeconómicas muito frágeis. O aluno manifesta comportamentos disruptivos, agredindo de forma verbal e física os colegas, as assistentes operacionais e alguns professores. É um aluno conflituoso. Por vezes utiliza material do refeitório para ameaçar ou tentar agredir os colegas (facas e garfos). Apresenta-se na escola de forma pouco cuidada e com alguma falta de higiene. O seu empenho nas tarefas escolares é muito reduzido, registando insucesso em algumas áreas disciplinares. Tem uma retenção no 2º ano de escolaridade.

Aluno F

Tem 10 anos e veio para Portugal quando integrou o 1º ano de escolaridade. É oriundo dos países de Leste e teve muitas dificuldades com a língua, o que lhe provocou sempre alguma revolta. Vive com os pais. É muito agressivo e quando é contrariado ou algum colega não faz o que pretende, reage com violência. Passados 4 anos de frequência escolar no 1º ciclo, ainda revela muitas lacunas na leitura e escrita, tendo um discurso pobre e mal estruturado. Revela dificuldades de aprendizagem. Tem uma retenção no 2º ano de escolaridade.

Em suma, é possível identificar características comuns nos seis participantes, nomeadamente no que diz respeito ao padrão comportamental.

Na relação com os pares, por vezes, reagem com agressividade física e verbal em situações adversas e revelam muita resistência na aceitação das normas e regras que regem os ambientes educativos. Vivem em situações sócio económicas heterogéneas.

Todos vivem com os seus familiares, sendo que três têm como cuidadora apenas a mãe, dois dos quais veem raramente o pai. Três destes alunos têm associados aos problemas comportamentais, desempenhos académicos pouco satisfatórios e contam com retenções no seu percurso. Os outros três alunos, embora apresentem sucesso escolar e não tenham retenções, por vezes a sua prestação fica comprometida em sala de aula devido ao fator comportamental.

A tabela 20 ilustra o tipo de ocorrência dos alunos selecionados.

Tabela 20

Registo e Análise das Ocorrências Disciplinares

Aluno	Perturbação da aula	Desrespeito pelo Professor	Conflitos entre Alunos	Agressão verbal a Colega	Agressão física a Colega	Ameaças a Colegas	Destruição/Vandalismos	Desrespeito a Assistente Operacional	Ameaças a Assistentes Operacionais	Ameaça a Professor	Furto/Extorsão	Outro	Total
A	4	3	6	6	7	4	2	3	2	2	0	2	41
B	1	1	5	4	5	1	2	3	0	0	0	0	22
C	3	2	7	7	6	2	0	3	0	0	0	1	31
D	0	2	4	4	4	1	0	3	0	0	0	0	18
E	4	4	5	5	4	5	3	3	2	0	0	0	35
F	4	2	6	5	5	0	0	2	0	0	0	0	24
Total	16	14	33	31	31	13	7	17	4	2	0	3	171

6.5. Fase III – Avaliação

6.5.1. Análise do Sujeito Único

A eficácia do programa foi avaliada através de um desenho de investigação de sujeito único, cujo objetivo foi verificar se após a implementação do Programa de Tutoria ocorre uma alteração dos comportamentos dos sujeitos envolvidos no estudo. Este método tem características quantitativas e “envolve medições repetidas de um comportamento, à medida que se alterna a aplicação e a remoção de um tratamento (ou intervenção)” (Aguiar, Correia & Daniel, 2014, p.16). Assim, possibilita ao investigador a comparação dos dados em diferentes momentos da intervenção, de modo a aferir se a mesma provoca alterações no comportamento do sujeito (Aguiar, Correia & Daniel, 2014, p.16 - 17).

Esta investigação envolveu seis sujeitos que foram selecionados, após uma criteriosa análise do seu perfil, de acordo com o regulamento elaborado para o Programa de Tutorias (cf. Anexo E) que contempla, no Artigo 5º, o Perfil do Aluno Tutorado.

Como já foi referido no estudo anterior, estes alunos frequentavam uma escola T.E.I.P. do primeiro ciclo do ensino básico, situada no concelho de Sintra. Tinham uma faixa etária compreendida entre os 9 e os 10 anos de idade. Todos frequentavam o 4º ano de escolaridade, à exceção do aluno F que se encontrava matriculado no 3º ano de escolaridade. Estes alunos apresentavam comportamentos com padrão desviante, influenciando negativamente o clima social da escola. Estas ocorrências verificaram-se essencialmente no espaço do recreio, sendo que no refeitório também ocorreram com alguma frequência o não cumprimento de regras, contribuindo para situações de conflito e indisciplina. Estas situações aconteceram normalmente entre os pares; contudo também se registaram algumas situações de conflito com as assistentes operacionais, sendo que alguns alunos não lhes reconheciam respeito, não acatando as orientações destas profissionais da ação educativa. Apresentavam um vocabulário impróprio e eram bastante agressivos. As ocorrências disciplinares graves ou muito graves são alvo de um registo por parte dos envolvidos e do professor responsável, com conhecimento aos respetivos encarregados de educação. Os registos das ocorrências ajudam a caracterizar o tipo de comportamentos bem como a sua monitorização.

6.5.1.1. Apresentação e Análise dos Resultados

Após caracterizar os intervenientes segue-se a primeira etapa do desenho de investigação do sujeito único, o estabelecimento da Linha de Base (A) “e é ela que permite que o sujeito seja usado como seu próprio controlo” (Aguiar, Correia & Daniel, 2014, p. 17). Nesta fase faz-se o registo das ocorrências disciplinares de cada sujeito antes da intervenção (entre outubro e dezembro).




Na etapa seguinte, Fase de Intervenção (B), os comportamentos são monitorizados, com o objetivo de aferir “a existência de uma relação de causalidade entre variável independente (i.e., intervenção ou tratamento) e variável dependente (comportamento - alvo)” (Aguiar, Correia & Daniel, 2014, p. 17), isto é, perceber se através da implementação do Programa de Tutorias o sujeito modificou o seu comportamento e o registo de ocorrências disciplinares diminuiu (entre janeiro e junho).

É importante comprovar que as alterações no comportamento ocorrem da manipulação da variável independente e não de outras variáveis alheias ao estudo (Aguiar, Correia & Daniel, 2014). O quadro seguidamente apresentado (tabela 21), sintetiza o número de ocorrências disciplinares que se registaram junto dos alunos que foram intervencionados no âmbito do programa de Tutorias.

Tabela 21

Registo de Ocorrências

Alunos	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Total
A	7	11	8	8	4	2	0	1	41
B	3	5	5	5	2	0	1	1	22
C	1	4	6	6	5	4	3	2	31
D	0	4	6	5	2	0	1	0	18
E	6	7	5	6	3	4	2	2	35
F	3	6	4	3	4	1	2	1	24

-  - Nº de ocorrências disciplinares antes das Tutorias (1º trimestre)
-  - Nº de ocorrências disciplinares com intervenção das Tutorias (2º trimestre)
-  - Nº de ocorrências disciplinares com intervenção das Tutorias (3º trimestre)

Para analisar a intervenção em cada aluno, serão apresentados dois gráficos e duas tabelas. Este método, desenhos de investigação de sujeito único, analisa os resultados de cada interveniente de forma individual.

No primeiro gráfico poder-se-á ler as duas fases do desenho experimental, Fase A (Linha de Base) e Fase B (Intervenção), separadas por uma linha vertical. Cada ponto de dados refere-se ao valor da variável dependente (número de ocorrências disciplinares em cada mês). Os pontos estão unidos entre si em cada condição (Aguiar, Correia & Daniel, 2014). O segundo gráfico, idêntico ao primeiro, apresenta linhas que espelham os cálculos e valores das tabelas (linhas de mediana, linhas que limitam os envelopes de estabilidade e linhas de tendência).

Na primeira tabela podem observar-se os valores resultantes dos cálculos efetuados para cada condição (nível, tendência e estabilidade dos dados). A segunda tabela apresenta a comparação das duas condições adjacentes (mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos).

Para calcular mudanças de nível, subtrai-se o valor da mediana da primeira condição ao valor da mediana da segunda condição. Para identificar mudanças absolutas de nível, subtrai-se o último ponto da primeira condição ao primeiro ponto da segunda condição permitindo verificar se a intervenção tem um efeito imediato. Para calcular a percentagem de dados não sobrepostos conta-se “o número de pontos de dados da segunda condição que saem fora da amplitude dos dados da primeira condição”. Posteriormente divide-se “esse número de pontos pelo número total de pontos de dados da segunda condição” e, por fim, multiplica-se o valor obtido por 100. É frequente concluir-se que “quanto mais elevada for a percentagem de dados não sobrepostos, maior o impacto da intervenção”. Contudo, este indicador não deve ser considerado isoladamente para efeitos de análise de dados, uma vez “que ignora todos os dados de uma condição” à exceção de apenas um valor que adquire, dependendo dos casos, o nome de máximo ou de mínimo (Correia, Daniel, & Aguiar, 2014, p. 27).

No final, para cada sujeito, será realizada uma análise geral, sintetizando análises faseadas anteriores, com base nos seguintes indicadores: (i) “padrões de resposta claros em cada condição”; (ii) mudança no nível; (iii) “a reduzida latência na mudança de nível e alteração de tendência após a introdução (...) da intervenção”; (iv) “a ausência de sobreposição dos pontos de dados, nas condições de linha de base e de intervenção” (Correia, Daniel, & Aguiar, 2014, p. 28).

Aluno A

Na condição de linha de base (A), o aluno A teve um registo sequencial de sete, onze e oito ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve um registo sequencial de oito, quatro, dois, zero, um e zero ocorrências disciplinares (decréscimo das ocorrências) (cf. Figura 1)

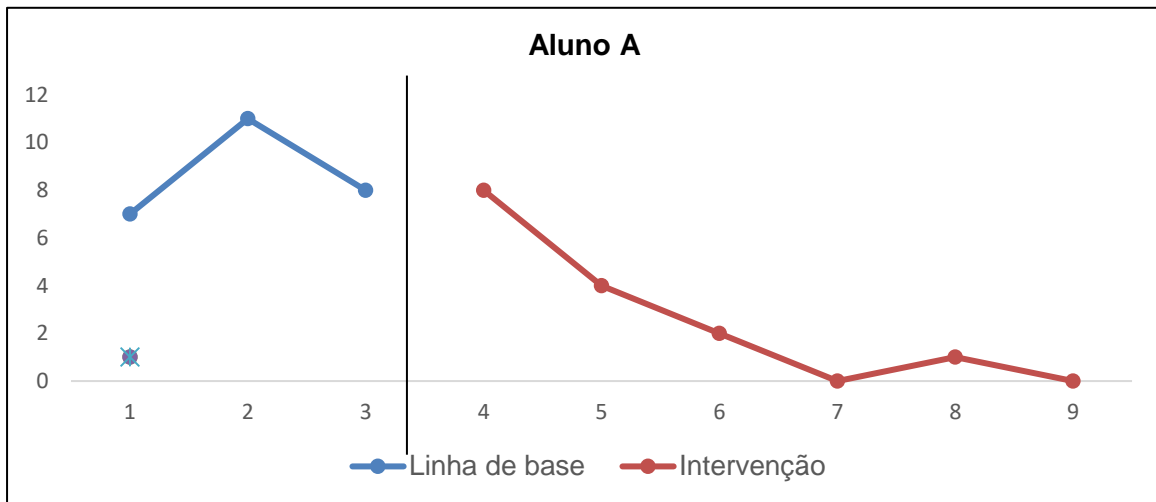


Figura 1 – Ocorrências Disciplinares do Aluno A

Através da figura 2 e respetiva tabela (cf. Tabela 22), pode verificar-se que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 8 na linha de base (A) e 1,5 na intervenção (B). Em relação aos envelopes de estabilidade, enquanto na linha de base 33% dos pontos se situam fora do envelope, na intervenção verifica-se que a totalidade dos pontos (100%) se encontra fora do envelope. No que respeita às linhas de tendência, se na linha de base os dados revelam uma tendência crescente, com a intervenção apresentam uma tendência decrescente.

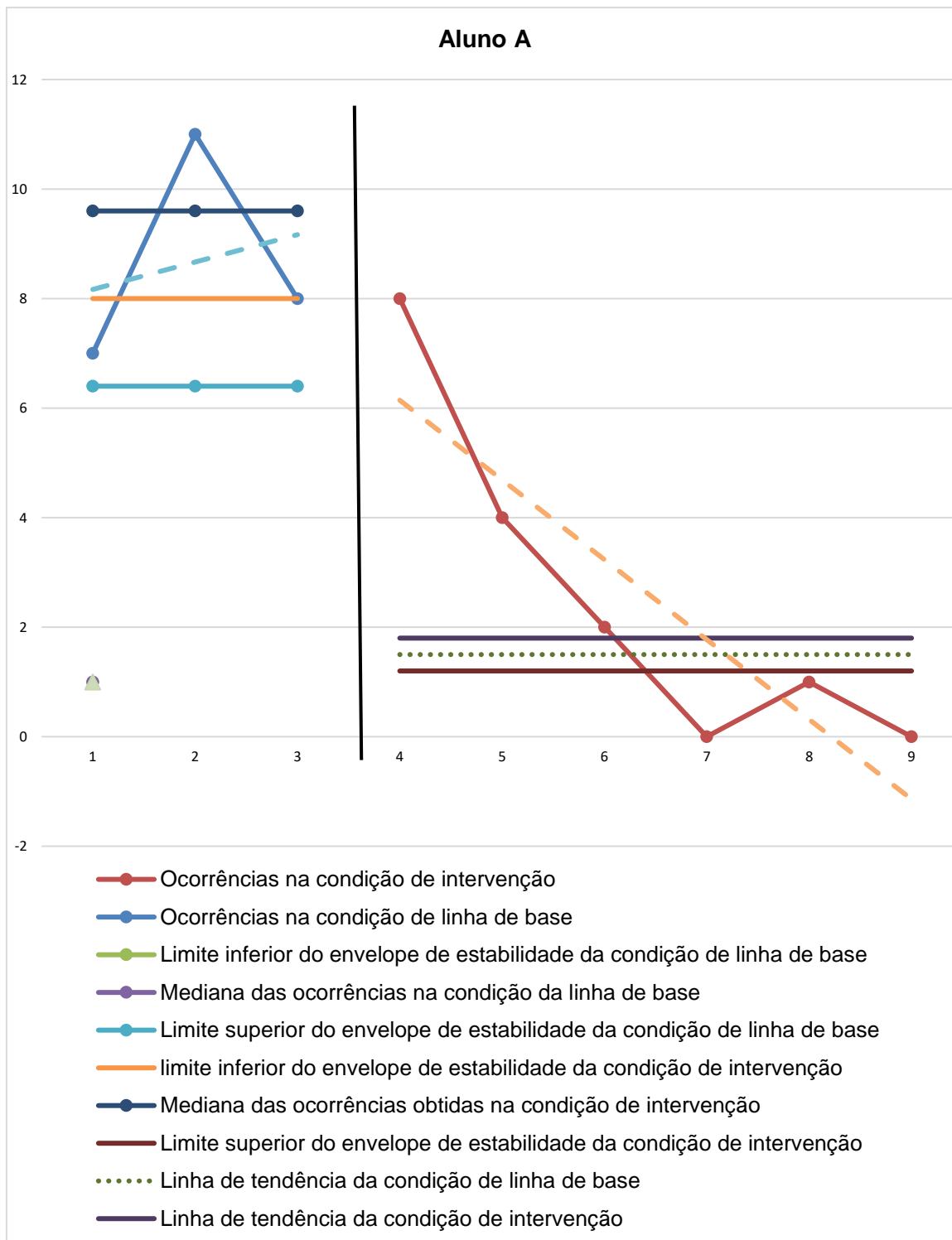


Figura 2 – Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência do Aluno A

Tabela 22

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno A

		A	B
Nível			
	Mediana	8	1,5
	Envelope de Estabilidade	6,4-9,6	1,2-1,8
	Pontos fora do envelope	33% (1/3)	100% (6/6)
	Amplitude	7-11	0-8
	1º e último ponto	7-8	8-0
Tendência			
	Direção	+	-

Relativamente à análise de condição adjacente (cf. Tabela 23), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a -6,5. Não obstante, a mudança absoluta de nível é 0. Quanto aos pontos não sobrepostos, verifica-se uma percentagem relativamente alta (83,33%).

Tabela 23

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno A

	AB
Mudança de nível	-6,5
Mediana 1ª condição	8
Mediana 2ª condição	1,5
Mudança absoluta de nível	0
Último ponto (1ª condição)	8
Primeiro ponto (2ª condição)	8
Pontos não sobrepostos	0,83
	83,33%
	(5/6)

Em suma, os resultados relativos ao aluno A demonstram que, na primeira condição (linha de base), verifica-se alguma variação dos dados (33% dos pontos situam-se fora

do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação atinge o valor máximo (100%). Estes dados indicam que na primeira condição é visível alguma instabilidade, enquanto que na segunda condição apresenta dados estáveis. No que se refere à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-6,5), o que nos indica uma diminuição do número de ocorrências disciplinares após a intervenção, embora essa diminuição não tenha ocorrido logo de uma forma imediata (mudança absoluta de nível = 0), tendo essa diminuição sido mais acentuada a partir do segundo mês de intervenção. Os dados dos pontos não sobrepostos apresentam um valor de 83,33%. Esta percentagem indica-nos o elevado impacto que a intervenção teve para este aluno. Apesar de a primeira condição apresentar dados um pouco instáveis, essa instabilidade não condicionou a percentagem de ausência de pontos sobrepostos.

Aluno B

Na condição de linha de base (A), o aluno B teve um registo sequencial de três, cinco e cinco ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve um registo sequencial de cinco, dois, zero, um, um e zero ocorrências disciplinares (decréscimo das ocorrências) (cf. Figura 3).

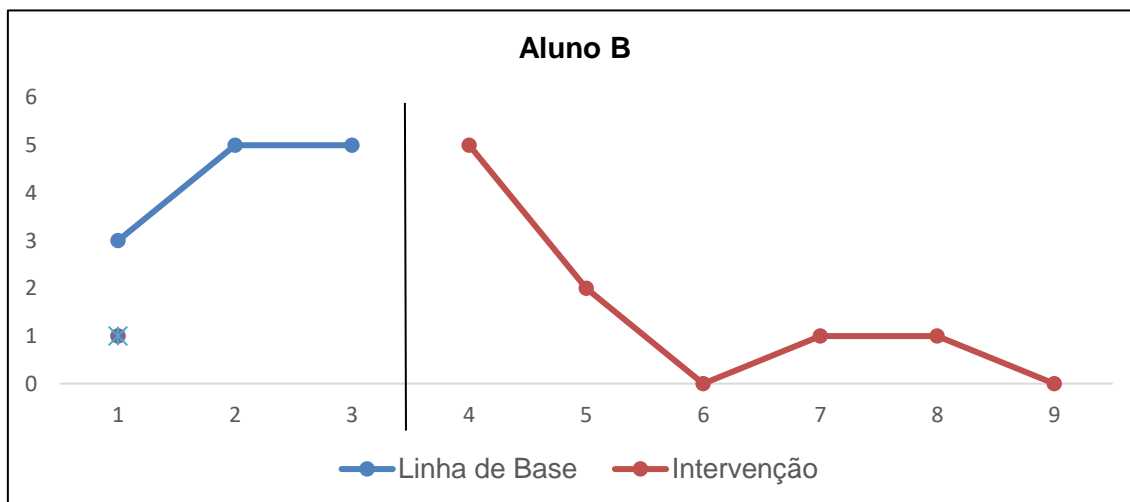


Figura 3 – Ocorrências Disciplinares do Aluno B

A figura 4 e respetiva tabela (cf. Tabela 24) mostram que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 5 na linha de base (A) e 1 na intervenção (B). Em relação aos envelopes de estabilidade, enquanto na linha de base 33% dos

pontos se situam fora do envelope, na intervenção verifica-se que 67% dos pontos se encontram fora do envelope. Em relação às linhas de tendência, se na linha de base os dados revelam uma tendência crescente, com a intervenção apresentam uma tendência decrescente.

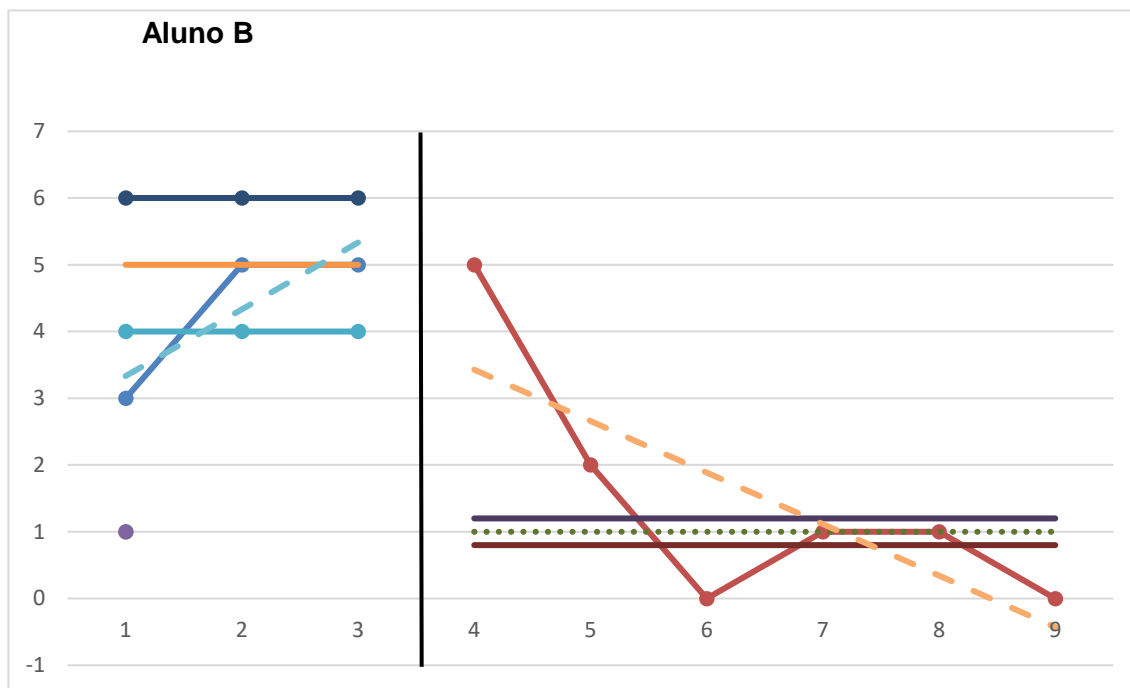


Figura 4 - Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Tabela 24

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno B

		A	B
Nível	Mediana	5	1
	Envelope de Estabilidade	4-6	0,8-1,2
	Pontos fora do envelope	33% (1/3)	67% (4/6)
	Amplitude	3-5	0-5
	1º e último ponto	3-5	5-0
Tendência			
	Direção	+	-

Fazendo a análise de condição adjacente (cf. Tabela 25), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a -4. Apresenta uma mudança absoluta de nível de 0. Quanto aos pontos não sobrepostos, verifica-se uma percentagem relativamente alta (83,33%).

Tabela 25

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno B

	AB
Mudança de nível	-4
Mediana 1 ^o condição	5
Mediana 2 ^o condição	1
Mudança absoluta de nível	0
Último ponto (1 ^a condição)	5
Último ponto (2 ^a condição)	5
Pontos não sobrepostos	0,833
	83,33%
	(5/6)

Em síntese, os resultados relativos ao aluno B revelam que, na primeira condição (linha de base), verifica-se alguma variação dos dados (33% dos pontos situam-se fora do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação atinge o valor de 67%. No que se refere à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-4), o que nos indica uma diminuição do número de ocorrências disciplinares, que foi mais significativa a partir do segundo mês de intervenção, (mudança absoluta de nível = 0). Os dados dos pontos não sobrepostos apresentam um valor de 83,33%. Esta percentagem indica-nos o elevado impacto que a intervenção teve para este aluno, à semelhança do aluno anterior. Apesar de a primeira condição apresentar dados um pouco instáveis, essa instabilidade não condicionou a percentagem de ausência de pontos sobrepostos.

Aluno C

Na condição de linha de base (A), o aluno C teve um registo sequencial de um, quatro e seis ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve

um registo sequencial de seis, cinco, quatro, três, dois, zero ocorrências disciplinares (decréscimo das ocorrências) (cf. Figura 5).

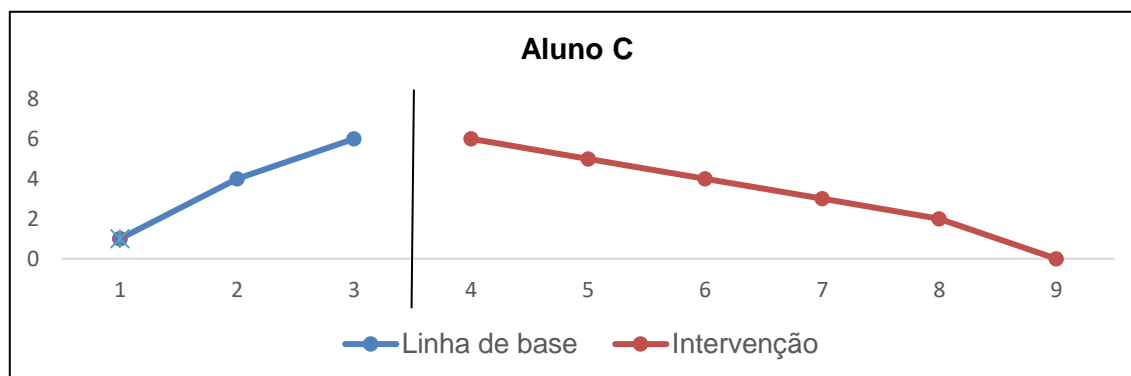


Figura 5 – Ocorrências Disciplinares do Aluno C

Na leitura da figura 6 e respetiva tabela (cf. Tabela 26), pode verificar-se que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 4 na linha de base (A) e 3,5 na intervenção (B). No que diz respeito aos envelopes de estabilidade, na linha de base 67% dos pontos situam-se fora do envelope; na intervenção verifica-se a mesma percentagem, isto é 67% dos pontos encontram-se fora do envelope. As linhas de tendência apresentam uma tendência crescente na linha de base e uma tendência decrescente com a intervenção.

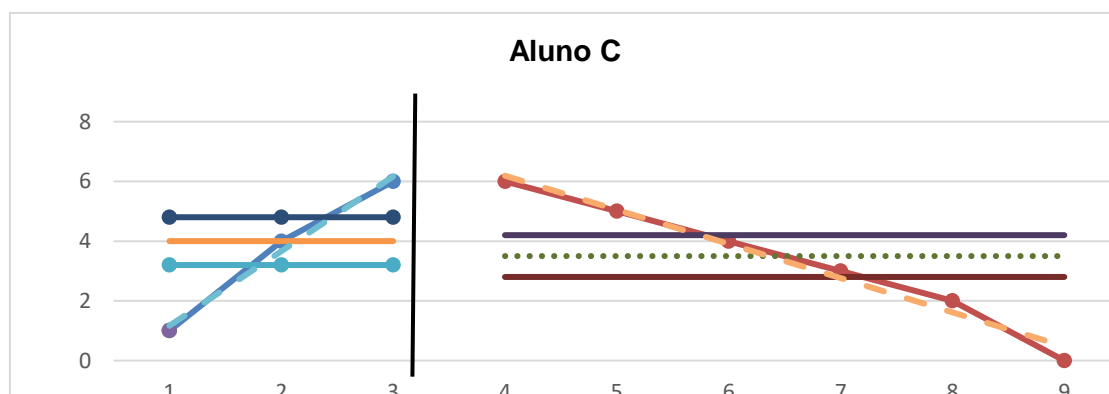


Figura 6 - Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Tabela 26

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno C

		A	B
Nível			
	Mediana	4	3,5
	Envelope de Estabilidade	3,2-4,8	4-6
	Pontos fora do envelope	67% (2/3)	67% (4/6)
	Amplitude	1-6	0-6
	1º e último ponto	1-6	6-0
Tendência			
	Direção	+	-

Em relação à análise de condição adjacente (cf. Tabela 27), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a -0,5. A mudança absoluta de nível é 0. Quanto aos pontos não sobrepostos, verifica-se uma percentagem relativamente baixa (17%).

Tabela 27

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno C

	AB
Mudança de nível	-0,5
Mediana 1º condição	4
Mediana 2ª condição	3,5
Mudança absoluta de nível	0
Último ponto (1ª condição)	6
Primeiro ponto (2ª condição)	6
Pontos não sobrepostos	0,17
	17,00%
	(1/6)

Em síntese, os resultados relativos ao aluno C revelam que, na primeira condição (linha de base), verifica-se alguma variação dos dados (67% dos pontos situam-se fora do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação apresenta o mesmo valor (67%). No que se refere à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-0,5), o que nos indica uma diminuição do número de ocorrências disciplinares após a

intervenção, embora essa diminuição não tenha ocorrido logo de uma forma imediata (mudança absoluta de nível = 0), tendo ocorrido de forma gradual. Os dados não sobrepostos apresentam um valor de 17,00%, revelando-se baixa não podendo, no entanto, considerar-se este fator como conclusivo devido à instabilidade de dados observada na primeira condição.

Aluno D

Na condição de linha de base (A), o aluno D teve um registo sequencial de zero, quatro e seis ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve um registo sequencial de cinco, dois, zero, um, zero, e zero ocorrências disciplinares (decréscimo das ocorrências) (cf. Figura 7).

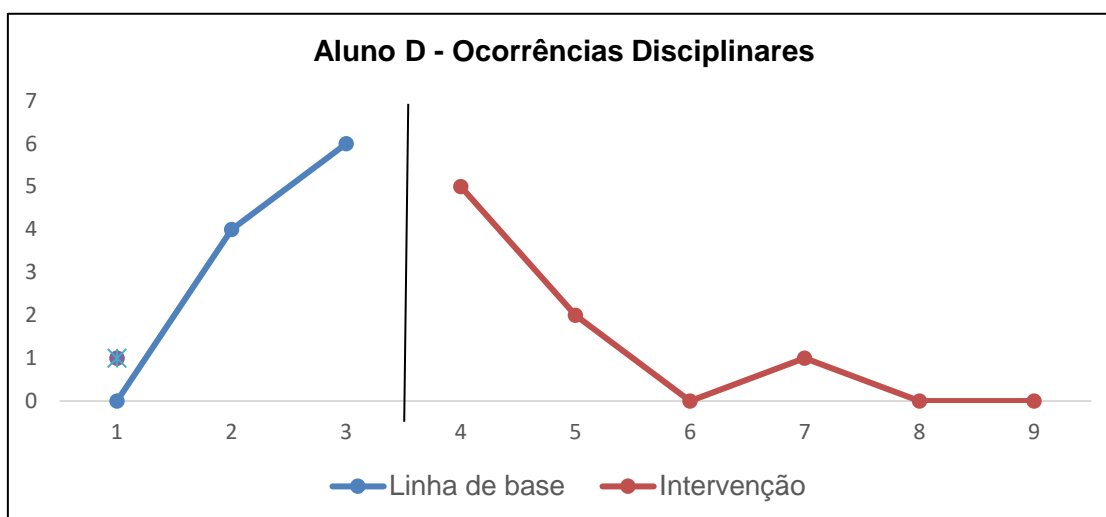


Figura 7 – Ocorrências Disciplinares do Aluno D

Na figura 8 e respetiva tabela (cf. Tabela 28), pode verificar-se que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 4 na linha de base (A) e 0,5 na intervenção (B). Em relação aos envelopes de estabilidade, enquanto na linha de base 67% dos pontos se situam fora do envelope, na intervenção verifica-se que a totalidade dos pontos (100%) se encontra fora do envelope. As linhas de tendência apresentam na linha de base uma tendência crescente e com a intervenção apresentam uma tendência decrescente.

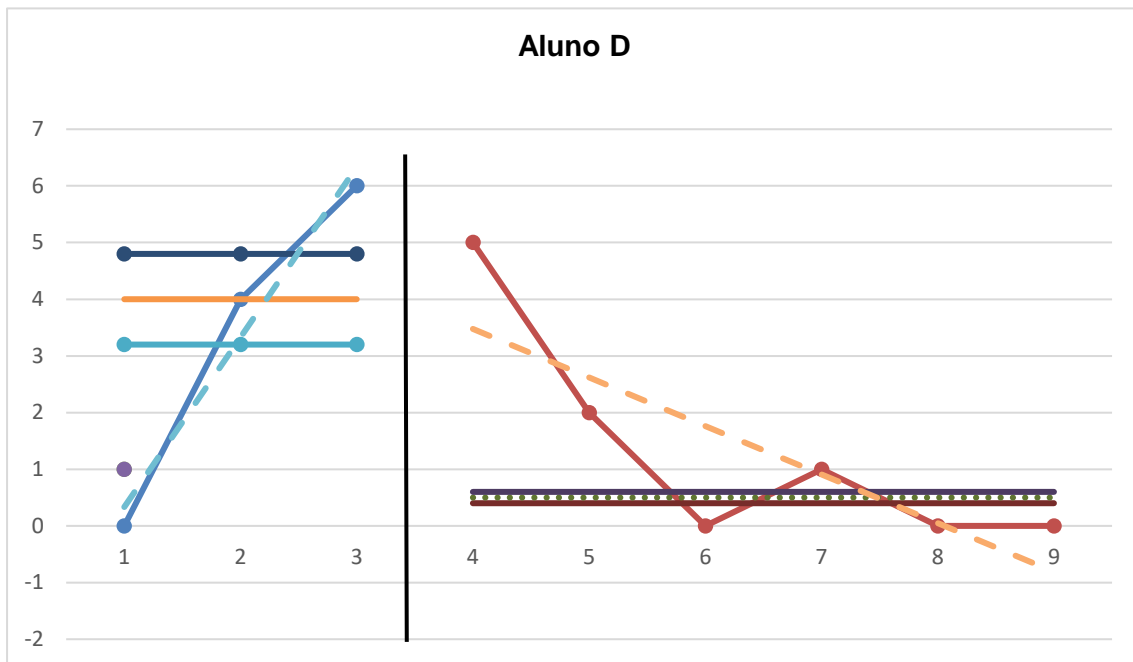


Figura 8 - Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Tabela 28

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno D

		A	B
Nível	Mediana	4	0,5
	Envelope de Estabilidade	3,2-4,8	1,6-2,4
	Pontos fora do envelope	67% (2/3)	100% (6/6)
	Amplitude	0-6	0-5
	1º e último ponto	0-6	5-0
Tendência	Direção	+	-

No que diz respeito à análise de condição adjacente (cf. Tabela 29), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a -3,5. A mudança

absoluta de nível também é negativa com o valor de -1. Não existem pontos não sobrepostos, verificando-se uma percentagem nula (0%).

Tabela 29

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno D

	AB
Mudança de nível	-3,5
Mediana 1 ^o condição	4
Mediana 2 ^a condição	0,5
Mudança absoluta de nível	-1
Último ponto (1 ^a condição)	6
Primeiro ponto (2 ^a condição)	5
Pontos não sobrepostos	0,00
	0,00%
	(0/6)

Os resultados relativos ao aluno D revelam que, na primeira condição (linha de base), verifica-se alguma variação dos dados (67% dos pontos situam-se fora do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação atinge o valor máximo (100%). Em relação à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-3,5), o que nos indica uma diminuição do número de ocorrências disciplinares após a intervenção, embora essa diminuição tenha sido mais expressiva a partir do segundo mês (mudança absoluta de nível = -1). Verifica-se uma ausência de pontos não sobrepostos não podendo, no entanto, considerar-se este fator como conclusivo devido à instabilidade de dados observada na primeira condição.

Aluno E

Na condição de linha de base (A), o aluno E teve um registo sequencial de seis, sete e cinco ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve um registo sequencial de seis, três, quatro, dois, dois e zero ocorrências disciplinares (decrésimo das ocorrências) (cf. Figura 9).

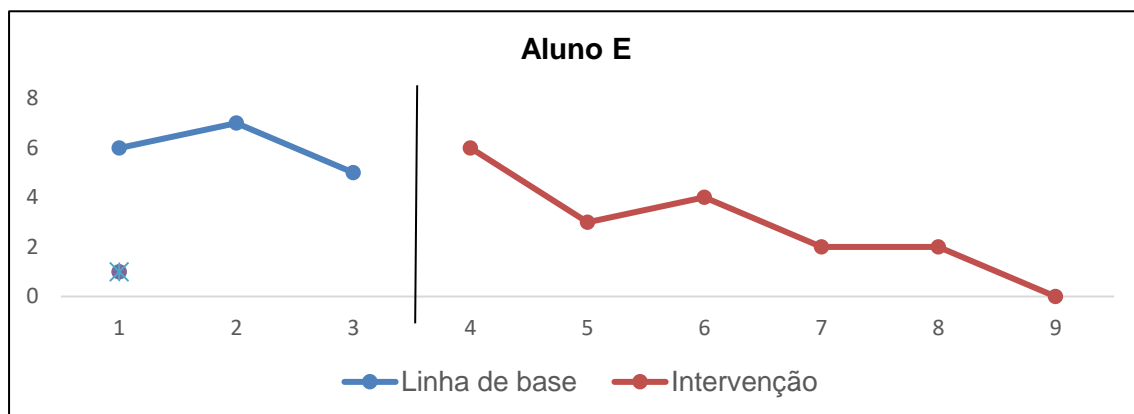


Figura 9 – Ocorrências Disciplinares do Aluno E

Através da figura 10 e respectiva tabela (cf. Tabela 30), pode verificar-se que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 6 na linha de base (A) e 2,5 na intervenção (B). Em relação aos envelopes de estabilidade, enquanto na linha de base 0% dos pontos se situam fora do envelope, na intervenção verifica-se que 50% dos pontos se encontra fora do envelope. No que respeita às linhas de tendência, se na linha de base os dados revelam uma tendência crescente, com a intervenção apresentam uma tendência decrescente.

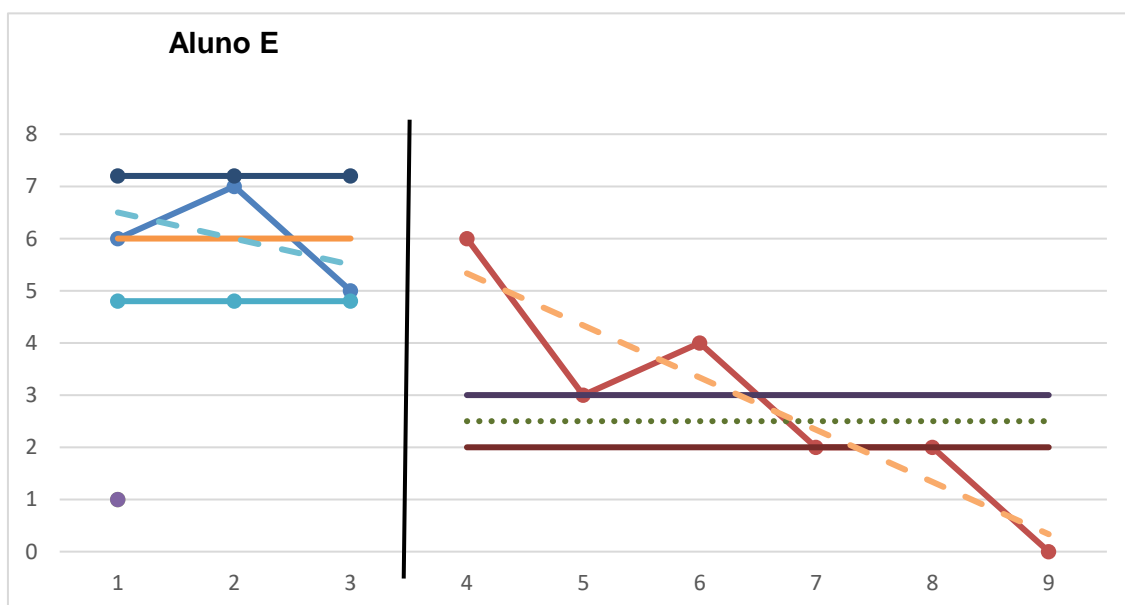


Figura 10 - Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência do Aluno E

Tabela 30

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno E

		A	B
Nível	Mediana	6	2,5
	Envelope de Estabilidade	4,8-7,2	3,2-4,8
	Pontos fora do envelope	0% (0/3)	50% (3/6)
	Amplitude	5-7	0-6
	1º e último ponto	6-5	6-0
Tendência	Direção	+	-

Relativamente à análise de condição adjacente (cf. Tabela 31), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a -3,5. No entanto, a mudança absoluta de nível é positiva e corresponde a 1. Quanto aos pontos não sobrepostos, verifica-se uma percentagem relativamente alta (83,33%).

Tabela 31

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno E

	AB
Mudança de nível	-3,5
Mediana 1º condição	6
Mediana 2ª condição	2,5
Mudança absoluta de nível	1
Último ponto (1ª condição)	5
Primeiro ponto (2ª condição)	6
Pontos não sobrepostos	0,83
	83,33%
	(5/6)

Os resultados relativos ao aluno E revelam que, na primeira condição (linha de base), verifica-se que a variação dos dados é nula (0% dos pontos situam-se fora do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação atinge o valor de (50%). No que se refere à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-3,5), o que nos indica

uma diminuição do número de ocorrências disciplinares após a intervenção, embora essa diminuição só tenha ocorrido no segundo mês, havendo um aumento de ocorrências no primeiro mês de intervenção (mudança absoluta de nível = 1). Os dados dos pontos não sobrepostos apresentam um valor de 83,33%. Esta percentagem indica-nos o elevado impacto que a intervenção teve para este aluno. Apesar de a primeira condição apresentar dados um pouco instáveis, essa instabilidade não condicionou a percentagem de ausência de pontos sobrepostos.

Aluno F

Na condição de linha de base (A), o aluno F teve um registo sequencial de três, seis e quatro ocorrências disciplinares. Na condição de intervenção (B), este aluno teve um registo sequencial de três, quatro, um, dois, um e zero ocorrências disciplinares (decréscimo das ocorrências) (cf. Figura 11).

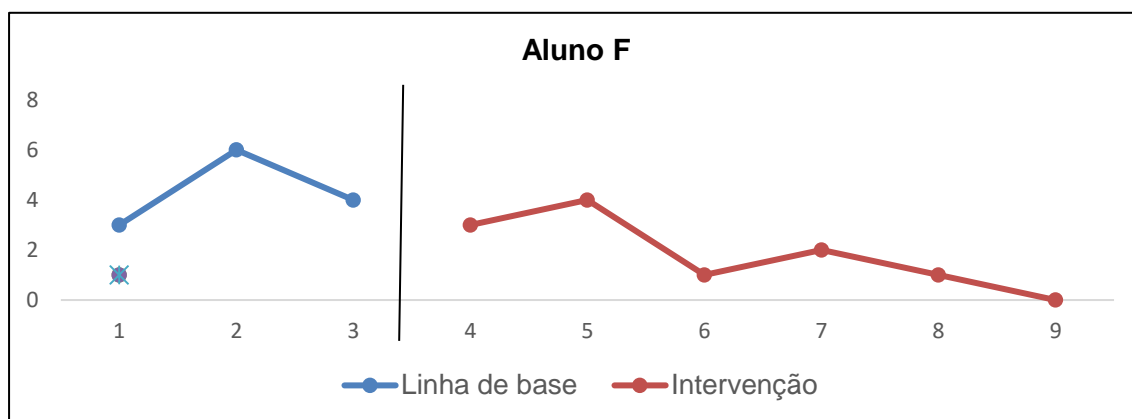


Figura 11 – Ocorrências Disciplinares do Aluno F

A figura 12 e respetiva tabela (cf. Tabela 32) mostram que os valores de mediana obtidos para o nível de cada condição foram 4 na linha de base (A) e 1,5 na intervenção (B). Em relação aos envelopes de estabilidade, enquanto na linha de base 67% dos pontos se situam fora do envelope, na intervenção verifica-se que a totalidade dos pontos (100%) se encontra fora do envelope. No que se refere às linhas de tendência, se na linha de base os dados revelam uma tendência crescente, com a intervenção apresentam uma tendência decrescente.

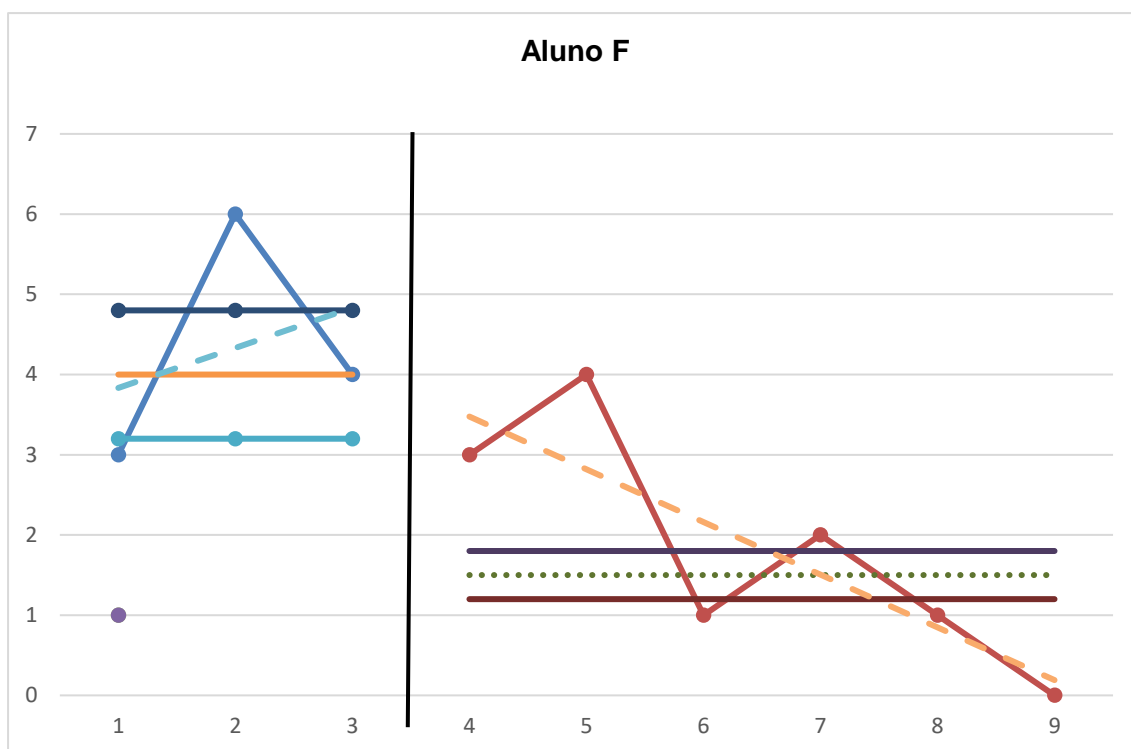


Figura 12 - Resultados com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Tabela 32

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do Aluno F

		A	B
Nível			
	Mediana	4	1,5
	Envelope de Estabilidade	3,2-4,8	2,4-3,6
	Pontos fora do envelope	67% (2/3)	100% (6/6)
	Amplitude	3-6	0-3
	1º e último ponto	3-4	3-0
Tendência			
	Direção	+	-

Relativamente à análise de condição adjacente (cf. Tabela 33), é possível verificar que existe uma mudança de nível negativa, que corresponde a $-2,5$. A mudança

absoluta de nível também tem valor negativo de -1. Quanto aos pontos não sobrepostos, verifica-se uma percentagem de (67%).

Tabela 33

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do Aluno F

	AB
Mudança de nível	-2,5
Mediana 1 ^o condição	4
Mediana 2 ^a condição	1,5
Mudança absoluta de nível	-1
Último ponto (1 ^a condição)	4
Primeiro ponto (2 ^a condição)	3
Pontos não sobrepostos	0,67
	66,67%
	(4/6)

Em síntese, os resultados relativos ao aluno F revelam que, na primeira condição (linha de base), verifica-se alguma variação dos dados (67% dos pontos situam-se fora do envelope), sendo que, na intervenção, essa variação atinge o valor máximo (100%). No que se refere à mudança de nível, verifica-se uma mudança negativa (-2,5), o que nos indica uma diminuição do número de ocorrências disciplinares após a intervenção, embora essa diminuição tenha sido mais constante a partir do terceiro mês de intervenção (mudança absoluta de nível = -1). Os dados dos pontos não sobrepostos apresentam um valor de 66,67%. Esta percentagem indica-nos o impacto positivo que a intervenção teve para este aluno.

6.5.2. Conclusões do estudo

A pertinência deste estudo prende-se com a questão de investigação “Será que o Programa de Tutoria contribui para a diminuição do número de ocorrências dos alunos que nele participam?”.

Tendo presente o enquadramento teórico, os objetivos do estudo e a análise realizada no ponto anterior, pode concluir-se que o objetivo geral, estruturar e

implementar um Programa de Tutoria, foi alcançado. Considerando os objetivos traçados no projeto educativo do agrupamento, reduzir em 20% a indisciplina e diminuir em 10% o número de registos de ocorrência nos recreios, foram criadas as condições necessárias para que se implementassem medidas de intervenção com os alunos. Para que os programas tenham um impacto positivo e proporcionem mudança na vida dos jovens deve ter-se presente que a sua implementação constitui "um fenómeno complexo e multifacetado" (DuBois & Silverthorn, 2005b, p. 44), sendo necessário uma planificação, implementação, monitorização e avaliação cuidadosas, critérios estabelecidos com assento na evidência (Mentor, 2009). Neste sentido, a implementação do Programa de Tutoria, com a sua prévia estruturação, veio dar um contributo que se verificou eficaz neste contexto educativo, como comprova a análise dos resultados do estudo. Assim, pode também concluir-se que o objetivo do Programa de Tutoria, diminuir o registo de ocorrências disciplinares, foi atingido nos seis alunos participantes no estudo. A eficácia do programa foi avaliada através de um desenho de investigação de sujeito único, cujo objetivo foi verificar se após a implementação do Programa de Tutoria ocorre uma alteração nos comportamentos dos sujeitos envolvidos no estudo. A análise realizada no ponto anterior possibilita retirar algumas conclusões.

Ao analisar a linha de base (A) e a linha de intervenção (B), verifica-se uma maior instabilidade na primeira condição e um aumento da padronização na segunda condição, isto é, o nível de estabilidade apresenta uma maior dilatação na linha de base em relação à linha de intervenção.

No que diz respeito à mudança de nível, em todos os casos apresentados verificou-se uma diminuição de nível da condição A (Linha de Base) para a condição B (Intervenção), apresentando sempre uma mudança de nível negativa, o que indica uma clara diminuição dos registos de ocorrência disciplinar nos alunos envolvidos. Estes resultados permitem perceber a eficácia da implementação do Programa de Tutoria e que o trabalho desenvolvido com os alunos nas sessões semanais conduziu a uma maior estabilidade dos dados. Estes resultados vão ao encontro da ideia de que os Programas de Tutoria têm dado o seu contributo nos campos da prevenção de comportamentos de risco e da promoção do sucesso na escola e na comunidade (DuBois, 2011).

O impacto sentido não ocorreu de imediato, sendo que, no que diz respeito à mudança absoluta de nível, três alunos apresentaram um valor nulo (0), dois apresentaram um valor negativo e um aluno apresentou valor positivo. Assim, pode

concluir-se que a alteração do comportamento dos alunos foi gradual. Pode ainda verificar-se que, em todos os alunos, o último valor da primeira condição e o primeiro valor da segunda condição são próximos, pois é necessário, na maioria dos casos, dar continuidade às intervenções positivas, para que os resultados sejam mais expressivos (Eby et al., 2008).

As linhas de tendência, nos seis alunos avaliados, invertem a direção, apresentando na primeira condição (A) uma tendência crescente e na segunda condição (B) uma tendência decrescente. Neste sentido, pode concluir-se que o trabalho de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, realizado no âmbito do Projeto de Tutorias, possibilitou uma diminuição gradual tendencial do número de registo de ocorrências disciplinares nos alunos. Esta análise permite concluir que todos os alunos que participaram na intervenção diminuíram o nível de ocorrências disciplinares. Segundo Converse e Lingnugaris (2009), no que diz respeito à eficácia dos programas de tutorias, estudos indicam que estão associados à diminuição de ocorrências disciplinares e à diminuição de comportamentos disruptivos na sala de aula.

Em relação à percentagem de pontos não sobrepostos, revelou-se acima dos 80% em três dos alunos, acima dos 60% num aluno, sendo que, quanto aos dois restantes, num, os dados são inferiores a 20%, o outro, apresenta uma percentagem nula (0%). Os valores mais baixos derivam da instabilidade de dados assinalados na primeira condição (antes da intervenção). Como foi referido anteriormente, este indicador não deve ser considerado isoladamente para efeitos de análise de dados, uma vez “que ignora todos os dados de uma condição” à exceção de apenas um valor que adquire (Correia, Daniel, & Aguiar, 2014, p. 27).

Com base nesta análise, pode concluir-se que a implementação de um Programa de Tutorias pode contribuir para a diminuição de registos de ocorrências disciplinares, ainda que as respetivas alterações do comportamento não se verifiquem de imediato, no início da intervenção; vão acontecendo de forma gradual devido à tendência decrescente e à diminuição de nível analisados na avaliação do programa, indo ao encontro de estudos que referem a necessidade de intervenções longas.

No que diz respeito aos constrangimentos do estudo, destaca-se a duração da intervenção que, para se obter melhores resultados, deve de ser prolongada no tempo. Como já foi referido, normalmente, o tutor é um adulto que exerce esta função de forma voluntária e que estabelece uma relação regular com o jovem num período mínimo de um ano (DuBois, 2011). Este estudo permite outras abordagens, que ainda não foram

exploradas, como a análise de conteúdo dos diários de sessão, onde estão registadas as reflexões dos alunos após cada encontro semanal (cf. Anexo G) ou relacionar a evolução do desempenho académico com a diminuição do registo de ocorrências disciplinares.

Embora sejam apontados alguns constrangimentos aos programas de Tutoria escolar, também lhe são reconhecidos benefícios. Com efeito, esta medida educativa, Programa de Tutoria, ainda que, em Portugal, não esteja legislada para o primeiro ciclo do ensino básico, apresenta resultados benéficos para os alunos desta faixa etária, como concluíram alguns estudos apresentados no enquadramento teórico. Através da proximidade com o aluno, um adulto (professor- tutor) consegue estabelecer uma relação de confiança com a criança, ajudando-a a ultrapassar questões do foro emocional e comportamental que se vão refletir no seu desempenho académico e no clima social da escola. É consensual que este tipo de intervenção nas crianças e jovens tem como objetivo promover o desenvolvimento positivo em áreas distintas (académica, emocional, comportamental), criando uma relação entre os adultos não parentais (tutores) e os jovens (tutorandos) (DuBois et al., 2011; DuBois, et.al.,2002).

A eficácia destes programas torna-se mais evidente quando estão associados a outros serviços de suporte (Eby et al.2008), tendo presente que intervenções isoladas não são suficientes para transformar a vida dos jovens.

PARTE III

**ENTRE AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS, ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO E PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE TUTORIA, COM VISTA A DIMINUIR O NÚMERO
DE OCORRÊNCIAS DOS ALUNOS**

Como se verificou, a percepção dos docentes sobre algumas variáveis que influenciam o clima social da escola é que este é diariamente perturbado pelo quadro comportamental dos alunos, nos vários contextos e espaços escolares. De facto, comportamentos como, desrespeito pelo professor, agressão verbal/física a colega, atos de destruição/vandalismo, ameaças a assistentes operacionais, são, entre outros, comportamentos que provocam uma significativa disrupção nas atividades e relações educativas, afetando negativamente o clima social da escola em geral, procedimentos que estão presentes de forma recorrente nos documentos analisados. Como refere Brito e Santos (2009) a relação pedagógica pode ficar comprometida quando existe indisciplina na sala de aula.

Os comportamentos de um aluno que derivam em ocorrências disciplinares interferem tanto com o próprio processo de aprendizagem como com o processo de aprendizagem dos outros alunos, tendo um impacto perturbador dentro e fora da sala de aula, prejudicando também o processo letivo do professor. Cada incidente disciplinar “absorve” tempo em detrimento do tempo destinado às atividades letivas.

Conhecer e analisar esses comportamentos, afigura-se tarefa essencial para intervir sobre eles e descobrir formas de diminuir a sua ocorrência, proporcionando um clima social escolar positivo e um universo educativo motivador, especificamente quando há diminuição de ocorrências e conflituosidade entre os intervenientes.

Nesta perspetiva, os dois estudos apresentados no presente documento, tiveram o propósito de, por um lado, aferir a percepção que os alunos e respetivos encarregados de educação têm acerca dos seus comportamentos nos vários contextos educativos e familiares (Estudo I), e, por outro lado, intervir sobre esta realidade escolar através da implementação de um Programa de Tutorias junto de um grupo de alunos selecionados (cujos comportamentos apresentavam maior acuidade em termos de ocorrências disciplinares), sendo feita posteriormente uma avaliação dos efeitos dessa intervenção (Estudo II).

O facto de os alunos não terem a mesma percepção dos professores em relação aos comportamentos não normativos, pode gerar conflito, o que parece justificar o elevado registo de ocorrências disciplinares, verificando-se um desencontro de expectativas. Segundo Coimbra (2003) o conflito ocorre frequentemente em contexto educativo, devendo os docentes tentar compreender os fenómenos que estão na sua origem. Para Silva (2003), o conflito é um fator importante no desenvolvimento social do

indivíduo, promovendo capacidades sociocognitivas e de gestão emocional, capacitando-o na construção de relacionamentos positivos com o outro.

Face às percepções dos professores sobre as variáveis que estão a influenciar de forma negativa o clima de escola, algumas coincidentes com as percepções dos alunos e encarregados de educação (Estudo I), e recuperando os objetivos do projeto educativo do agrupamento, diminuir em 20% a indisciplina e em 10% o registo de ocorrências disciplinares, a medida adotada foi implementar um Programa de Tutoria. Brunet (1995) afirma que é essencial estudar a percepção dos intervenientes para aferir o que condiciona o seu desempenho e foi esse contributo que se procurou com o estudo I.

Trata-se de afirmar, aqui, uma estratégia empreendida pelos órgãos diretivos e pessoal docente da escola, que, perante uma realidade escolar com alguns índices de indisciplina, teve o objetivo de fazer decrescer a frequência de ocorrências disciplinares e combater o ambiente escolar negativo, promovendo-se, para o efeito, mudanças comportamentais junto de alguns alunos, motivando-os de forma a melhorar os tempos de aprendizagem e, conseqüentemente, criar maiores oportunidades educativas. Esta medida insere-se no âmbito da melhoria do clima de escola e, segundo Kuperminc et al. (1997), um clima de escola positivo origina redução de problemas do foro emocional e comportamental dos alunos.

Os resultados dos dois estudos, sugerem que, partindo da constatação e reconhecimento dos comportamentos indutores de ocorrências disciplinares e de um clima social negativo na escola, a intervenção feita junto dos alunos selecionados para o programa contribuiu para diminuir as respetivas ocorrências disciplinares, levando a maiores ganhos em matéria comportamental, disciplinar e educativa, conforme ilustra o relato do aluno F:

“não devo estar sempre com cara de gozo e devo respeitar os outros” (voz do aluno F após uma sessão sobre Comunicação não-verbal- a Postura).

Estes resultados positivos, ao consubstanciarem mudanças comportamentais junto dos alunos, pressupõem um impacto positivo no clima social da escola (cuja avaliação poderá ser alvo de futuros estudos a desenvolver nesta matéria) e concorrem para uma educação escolar, cada vez mais relacionada com aspetos de ordem sócio-emocional, como espelha o relato do aluno C:

“fez-me pensar, refletir aquilo que sou e aprender a postura correta ao pé das pessoas” (reflexão do aluno C após a sessão de Tutoria sobre Postura/ Comunicação não- verbal).

Um clima de escola positivo aparece associado à capacidade de inovação (Taylor & Tashakkori, 1995). O clima de escola está intrinsecamente relacionado com o clima social, com o desempenho académico e com os elementos organizacionais que o influenciam (Estrela, 2002). Com efeito, a pedagogia social, mais abrangente que as questões puramente de natureza educativa/escolar, poderá dar resposta a determinados fenómenos da escola contemporânea (multicultural), pelo que se afigura extremamente importante conceber o papel do professor/educador social também enquanto um mediador social (resolutivo e preventivo), que vai para além das funções tradicionais de educador, como descreve o aluno B:

“eu acho que deveria melhorar na gesticulação e usar gestos bons” (comentário do aluno B no final da sessão de Tutoria sobre a importância da Gesticulação/ Comunicação não- verbal)).

A necessidade deste papel inovador na educação escolar resulta do facto da escola, sendo um microcosmo da sociedade, é um espaço e um tempo de interações, tensão, (in) disciplina, conflito, problemas sociais, que, ao fazerem parte substancial da vida na escola, relevam para a adoção de pedagogias de cariz social, como narra o aluno B:

“gostei de ter falado dos problemas e tentar melhorar” (voz do aluno B após ter exposto uma situação familiar que o inquietava).

A construção de “novos lugares” na escola, surge, pois, como uma premissa, competindo aos órgãos decisores da comunidade educativa, avaliar tanto o papel multifacetado do professor como a eventual integração na escola de outros profissionais sociais devidamente preparados para lidar com problemas sociais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar, conforme ilustra o comentário do aluno E:

“achei divertido; gostei de desabafar e falar dos sentimentos” (reflexão do aluno E após sessão de Tutoria sobre Treino Assertivo: dar e receber elogios).

Recorrendo a Gaitas e Morgado, “a perspetiva sociocultural da educação assume cada vez mais um papel de referência” (2010, p.359) e esta diversidade dos alunos é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e social, procurando pontes e encontros entre as perspetivas de alunos, famílias e profissionais que trabalham nas escolas.

PARTE IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nos objetivos gerais que nortearam este projeto e no resultado dos dois estudos realizados neste âmbito, há determinados aspetos que importa aqui realçar e que poderão servir de mote para futuras investigações.

Numa primeira abordagem acerca do clima social da escola, verificou-se que os alunos e pais apontaram aspetos negativos no quotidiano escolar, sendo que alguns eram coincidentes com a perceção dos professores sobre esta matéria, embora outros divergissem.

A partir da análise dos resultados dos inquéritos aos alunos e encarregados de educação (Estudo I), foi possível verificar que existe, no seio dos alunos e respetivos pais, um forte apreço e consideração pelos professores no que diz respeito aos conteúdos lecionados, à mediação e resolução de conflitos bem como à preocupação que estes manifestam com o bem-estar dos alunos, pelo que constitui um indicador bastante positivo na gestão da sala de aula e no contexto educativo da escola em geral.

Com efeito, o professor, sendo considerado o representante da autoridade formal na escola, é respeitado não apenas com base nas suas características pessoais, mas também devido às capacidades letivas e de mediação demonstradas, concorrendo para uma relação (entre alunos e a autoridade escolar) positiva e facilitadora dos momentos de aprendizagem. Este fator positivo na relação professor-aluno, não é alheio aos resultados positivos obtidos na implementação do Programa de Tutorias (Estudo II), na medida em que os três professores-tutores que o aplicaram, ao fazerem parte do corpo docente da escola em estudo, permitiu-lhes estabelecer alguma cumplicidade e relação de confiança com os alunos, contribuindo, tanto para a satisfação e motivação dos alunos tutorandos, como para a concordância/autorização dos respetivos encarregados de educação em permitirem que os seus educandos participassem no Programa de Tutorias. Esta dimensão reforça o que DuBois et al. (2002) referem sobre os benefícios destas figuras serem professores, no sentido em que sendo os docentes profissionais de educação, a relação entre tutor e tutorando pode ser mais estável e duradoura, parecendo ser um elemento facilitador da Tutoria.

É de salientar a elevada expectativa dos pais e alunos na participação deste projeto pois, em alguns casos, como foi referido na caracterização dos participantes selecionados para as Tutorias realizadas, os respetivos cuidadores revelavam encontrar-se sem estratégias no seio familiar para fazer face a alguns problemas comportamentais dos seus educandos.

A intervenção começou com uma reunião individual com os encarregados de educação com o propósito de explicar o âmbito do projeto, bem como iriam decorrer as sessões. Todos aceitaram sem hesitar, o que facilitou todo o processo, mostrando até uma certa satisfação pelo facto de os educandos terem na escola um adulto com quem teriam uma relação de maior proximidade e alguém a quem podiam recorrer quando necessitassem. O facto de a escola ter um corpo docente estável, também permitiu esta transmissão de confiança. Seguiu-se a apresentação dos professores tutores à família dos alunos, prévia ao início da implementação do projeto com os tutorandos.

Após o início da intervenção, os problemas de indisciplina foram resolvidos com maior brevidade, podendo os alunos e os respetivos professores titulares de turma procurar os professores-tutores sempre que fosse necessário (aconteceram situações em que os alunos puderam procurar o professor-tutor apenas para se acalmarem ou como refúgio de uma situação de conflito). A alteração de comportamento foi ocorrendo ao longo do processo de intervenção, não se verificando essa mudança comportamental logo de imediato. No terceiro mês de intervenção, os seis alunos tinham reduzido significativamente o registo de ocorrências disciplinares.

Este processo carece de uma planificação, implementação, monitorização e avaliação cuidadosas, critérios estabelecidos com assento na evidência (Mentor, 2009). Uma das limitações deste programa foi o tempo dispensado aos professores para a sua implementação, pois este tipo de intervenção requer uma monitorização sistemática, bem como um contacto mais estreito com as famílias, o que não foi possível acontecer. Segundo DuBois e Karcher (2005) se os pais se envolverem nos programas em que adultos não parentais servem de suporte aos filhos, há uma maior possibilidade de exercerem influências positivas.

No fundo, cada escola, perante os vários episódios de indisciplina/violência (que levam à inibição do bem-estar educativo), deve socorrer-se de medidas que sirvam a sua comunidade educativa, percebendo que a educação social pode dar um contributo efetivo para fazer face às inúmeras dificuldades que se vivenciam nos vários contextos educativos. Para Revez (2004) a organização escolar consiste numa estrutura que atua além do seu espaço físico, através de um conjunto de recursos físicos, humanos e culturais.

A análise efetuada às perceções dos alunos e encarregados de educação, fez emergir algumas questões que poderão servir de estudo para futuras investigações, nomeadamente, o facto de ser perceptível uma insatisfação no seio da comunidade

educativa da escola estudada relativamente a alguns aspetos da organização da escola, e que poderão ser explorados numa abordagem mais detalhada.

A própria análise de conteúdo dos diários das sessões de Tutoria, onde estão registadas as reflexões dos alunos e dos professores tutores após cada intervenção semanal, também podem servir de estudo para novas investigações.

Futuramente, a própria replicação do Programa de Tutoria constituiria uma nova investigação, pois, tendo em conta a sua especificidade empírica, levantar-se-iam novas questões que poderiam ser exploradas, analisadas e melhoradas em termos técnico-científicos. Sendo a educação social uma realidade complexa e multifacetada, o seu estudo afigura-se como um universo amplo, aberto e inovador, consubstanciado em variáveis e dimensões da pedagogia social e da mediação escolar de grande acuidade e de complexo controle.

Em suma, os Programas de Tutoria poderão constituir uma medida de intervenção e pedagogia social capaz de alterar comportamentos, promover a inclusão, contribuir para um clima de escola positivo, ainda que lhe sejam apontados alguns constrangimentos, nomeadamente, do ponto de vista legislativo. De facto, esta estratégia de educação social só está enquadrada e legislada para os segundo e terceiro ciclos do ensino básico. No entanto, dada a sua grande relevância em termos de boas-práticas na área da pedagogia social, poderá dar um contributo fundamental no processo educativo de crianças com problemas afetivos, emocionais, sociais, logo a partir do primeiro ciclo do ensino básico. Especificamente em agrupamentos T.E.I.P poderá ser uma medida de efetiva eficácia, tendo em conta a diversidade dos públicos e dos seus contextos socioculturais e económicos.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., Correia, N. & Daniel, J.R. (2014). Desenhos de Investigação A-B-A-B: Uma abordagem experimental para a avaliação de intervenções em contextos naturais. *Laboratório de Psicologia*. 12, 1, p.15-30.
- Aguiar, C., Monteiro, A. R., Correia, N., & Pimentel, J. S. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 1, XXIX, p. 167-178.
- Alves, C. (2002). (In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um quotidiano escolar. Dissertação (apresentado para obtenção de grau de mestre em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Amado, J. (2006). A Voz do Aluno: um desafio à renovação da prática pedagógica. Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga, Universidade do Minho.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Ayalon, A. (2007). A model for teacher tutoring of poor and minority children: a case study of an urban Israeli school tutoring program. *Mentoring & Tutoring.*, 15,1, p. 5 – 23.
- Azevedo, J. (1996). Atitudes concretas e inovadoras para o exercício da tolerância. In Secretariado Coordenador dos Projectos de Educação Multicultural. Ministério da Educação, Educação para a Tolerância – Actas de Conferência. Lisboa: Ministério da Educação; p. 143-145.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu, Presses Universitaires de France*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Minor, K., & Lerner, J. V. (2012). Relationships with important nonparental adults and positive youth development: An examination of youth self-regulatory strengths as mediators. *Research in Human Development, 9, 4*, p. 298-316.
- Brito, C. (2007). A indisciplina na educação física escolar. Dissertação (apresentado para obtenção de grau de mestre em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação, Curitiba.
- Brito & Santos (2009). Indisciplina e violência na escola in IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia de escola. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa Educa Formação.
- Carnevale, P., J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology, 43*, (pp. 531-582). Califórnia: Palo Alto.

- Chan, C., HO, W. C. (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 4, p. 837-867.
- Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola*, (pp. 17-51). Lisboa: Universidade Aberta.
- Converse, N. & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a school-based tutoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, 30, 1, p. 33-46.
- Costa, M. E. & Matos, P. M (2006). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dappen, L., Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: examination of a statewide mentoring program. *Urban Education*, 41, 2, p. 151-168.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, p. 227-268, 2000. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 3, p. 182-185.
- Deluty, R. D. (1979). Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 6, p. 1061-1071.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, 5, p. 510-517.
- Dubois, D. L., Holloway, Valentine & Cooper. (2002). Effectiveness of tutoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 2, p. 157-197.

- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 2, 30, p. 157-197.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2-11). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005a). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95, 3, p. 518-524.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005b). Research methodology. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth tutoring* (pp. 44-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N. & Valentine, J. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 2, p. 57-91.
- Eby, L., Allen, T., Evans, S., Ng, T. & DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 2, p. 254-267.
- Eby, L., Rhodes, J. E., Allen, T. (2007). Definition and evolution of mentoring. In: Allen, T., Eby, L. (Orgs.). *The blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden: Blackwell Publishing.
- Estrela A., (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2002). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa. Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Estrela & Amado (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*. 2, p. 7-20.
- Gaitas, S. Morgado, J. (2010). Educação, Diferença e Psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): 359-375.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Grave-Resendes, L. (2004). O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”, in *Educação e Direitos Humanos*, CNE.
- Grossman, J., Rhodes, J. E. (2002). The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 2, p. 199-219.
- Grossman, J. B., & Bulle, M. J. (2006). Review of what youth programs do to increase the connectedness of youth with adults. *Journal of Adolescence Health*, 39, 6, p. 788-799.
- Guimarães, A. (1996). Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In Aquino, J. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, p. 73-82. Ed. São Paulo: Summus.
- Haynes, N. & Comer, J. (1993). Elementary and middle school climate survey. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.

- Haynes, N. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program schools. *Journal of Negro Education*, 65, 6, p. 308-314.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J. & McMaken, J. (2011). *Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring*. *Child Development*, 82, 1, p. 346-361.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 4, 61, p. 505-532.
- Janosz, M. Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psicho-éducation*, 27, 2, p. 285-306.
- Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based tutoring. *Prevention Science*, 9, 2, p. 99-113.
- Karcher, M., Kuperminc, G., Portwood, S., Sipe, C. & Taylor, A. (2006). Mentoring programs: a framework to inform program development, research and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34, 6, p. 709-725, 2006.
- Keating, L. M., Tamishima, M. A., Foster, S. & Alessandri, M. (2002). The effects of mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37, 148, p. 717-734.
- Keller, T. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2, p. 169-188.
- Keller, T. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In: Allen, T.; Eby, L. (Orgs.). *The blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden: Blackwell Publishing.

- King, K., Vidourek, R. A., Davis, B. & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connection through a multidimensional mentoring program. *The Journal of School Health*, 72, 7, p. 294-299.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 2, p. 76-88.
- Laursen, B. & Bukowski, W. (1997). A developmental guide to the organization of close relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 4, p. 747-770.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents and tutoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 6, p. 677-689.
- Lima, M. P. (1981). *Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia*. Lisboa, Editorial Presença.
- Mentor/National Mentoring Partnership (2005). *How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice: A step-by-step toolkit for program managers*. Alexandria, VA: Mentor.
- Mentor/National Mentoring Partnership (2009). *Elements of effective practice for mentoring* (3rd ed.). Alexandria, VA: Mentor.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, R. (2004). As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar. Dissertação (apresentado para obtenção de grau de mestre em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Pestana, M. H. & Gameiro, J. N. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, E., Waris, R.G. & Wise, D.L. (2005). YouthFriends. Outcomes from a school-based mentoring program. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2, p. 129-145.
- Randolph, K. A., Jonhson, J. L. (2008) School-based mentoring: a review of the research. *Children & Schools*, 30, 3, p. 177-185.
- Reis, E. (2000). *Estatística Descritiva*. Edições Sílabo.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press..
- Rosando, A. R. A. (2013). Perturbações do Comportamento na Infância e Adolescência: uma revisão da literatura. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4, 1, p. 117-127. Lisboa.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In: A. Clarke-Stewart, A.; Dunn, J. (Orgs.). *Families count: effects on child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silveira, L. M. O. B. (2007). "A Interação Família-Escola Frente aos Problemas de Comportamento da Criança: uma parceria possível?", Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Simões, F., Alarcão, M. (2011). A eficácia da Tutoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37, 2, p.339-354, São Paulo.

Taylor, D. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 3, p. 217-227.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Notaro, P. C. (2002) Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 2, p. 221-243.

Outros elementos consultados:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018.

Programa Educativo do Agrupamento (2014-2018).

ANEXOS

Anexo A. Modelo de Inquérito por Questionário aplicados aos Alunos

I – Caracterização do Inquirido

1 – Ano de escolaridade:

- 1.1 - 1º Ano
- 1.2 - 2º Ano
- 1.3 - 3º Ano
- 1.4 - 4º Ano

2 - Género:

- 2.1 - Feminino
- 2.2 - Masculino

3 - Idade: _____

II – Perceção do Comportamento na Escola

4 – Responde às seguintes questões em função de como achas que é o teu comportamento enquanto estás na escola:

Nunca (1)	Poucas Veze (2)	Às Veze (3)	Muitas Veze (4)	Sempre (5)
--------------	-----------------------	-------------------	-----------------------	---------------

4.1- És educado com as pessoas mais velhas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.2- Partilhas coisas com os teus amigos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.3- Gozas com algum(a) colega por ser baixo, alto, gordo ou magro?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.4- Já sentiste necessidade de dizer coisas desagradáveis a alguém?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.5- Já sentiste necessidade de partir algum objeto?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.6- Já sentiste vontade de fazer uma coisa diferente da que a tua professora te pediu

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Nunca (1)	Poucas Vezes (2)	Às vezes (3)	Muitas Vezes (4)	Sempre (5)
--------------	------------------------	--------------------	------------------------	---------------

4.7 – Gritas quando te sentes zangado?

--	--	--	--	--

4.8 – Ajudas os colegas quando eles precisam de ajuda?

--	--	--	--	--

4.9 – Faltas à escola mesmo quando não tens uma justificação
(ex: estar doente)?

--	--	--	--	--

4.10- És inconveniente para com os teus colegas (ex: quando comes, és mal educado, contrarias o que eles dizem)?

--	--	--	--	--

4.11- Queres coisas só porque os outros colegas as têm?

--	--	--	--	--

4.12- Discutes com a professora quando ela não te deixa fazer o que queres?

--	--	--	--	--

4.13- Acha que a tua professora sabe mais do que tu sobre os vários assuntos?

--	--	--	--	--

4.14- Gritas mesmo quando não são para ti (ex: quando gritam contigo ou te ofendem)?

--	--	--	--	--

4.15- Ignoro quando me pedem para não brincar com a comida no refeitório

--	--	--	--	--

4.16- Quando me pedem para parar o que estou a fazer no recreio eu aceito e mudo para outra atividade

--	--	--	--	--

4.17- Tenho uma boa relação com os meus colegas

--	--	--	--	--

4.18- Envolve-me em conflitos no recreio

--	--	--	--	--

NÃO REPRODUZIR

Nunca (1)	Poucas Veze (2)	Às Veze (3)	Muitas Veze (4)	Sempre (5)
--------------	-----------------------	-------------------	-----------------------	---------------

4.19- Sinto que as auxiliares de ação educativa tentam ajudar-me no recreio quando necessito de ajuda

--	--	--	--	--

4.20- O(a) meu(minha) professor(a) intervém em situações de conflito

--	--	--	--	--

4.21- Quando um(a) professor(a) da escola vê que algum(a) aluno(a) precisa de ajuda, intervém

--	--	--	--	--

4.22- No refectório como num ambiente tranquilo

--	--	--	--	--

4.23- Quando é necessário, as funcionárias do refectório chamam a atenção a quem se porta de forma inapropriada à mesa

--	--	--	--	--

4.24- Sinto que os professores da escola se preocupam com o meu bem-estar

--	--	--	--	--

4.25- Sinto que as auxiliares da escola se preocupam com o meu bem-estar

--	--	--	--	--

Muito Obrigado pela Colaboração!

Anexo B. Modelo de Inquérito por Questionário aplicados aos Pais/Encarregados de Educação

I – Caracterização do Inquirido

1 – Habilitações Escolares:

- 1.1 - 1º Ciclo do Ensino Básico
- 1.2 - 2º Ciclo do Ensino Básico
- 1.3 - 3º Ciclo do Ensino Básico
- 1.4 - Ensino Secundário
- 1.5 - Ensino Superior
- 1.6 - Outras

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quais?

2 - Género:

- 2.1 - Feminino
- 2.2 - Masculino

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

3 - Idade: _____

4 - Profissão _____

II – Caracterização do Educando

5 - Anos de escolaridade:

- 5.1 - 1º Ano
- 5.2 - 2º Ano
- 5.3 - 3º Ano
- 5.4 - 4º Ano

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

6 - Género:

- 6.1 - Feminino
- 6.2 - Masculino

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

7 - Idade: _____

III – Diagnóstico do ambiente social da escola

8 – Responda às seguintes situações relacionadas com o ambiente escolar em que o seu educando está inserido:

Nunca (1)	Poucas Vezes (2)	A vezes (3)	Muitas vezes (4)	Sempre (5)
--------------	------------------------	-------------------	------------------------	---------------

8.1- Conversa com o seu educando sobre assuntos relacionados com a escola?

--	--	--	--	--

8.2- Ajuda o seu educando nas tarefas escolares?

--	--	--	--	--

8.3- Numa situação de dúvida nas tarefas escolares, o seu educando pede-lhe ajuda?

--	--	--	--	--

8.4- Pergunta ao seu educando se tem as tarefas escolares realizadas?

--	--	--	--	--

8.5- Costuma verificar se o seu educando leva para a escola o material escolar necessário?

--	--	--	--	--

8.6- O seu educando pede-lhe para levar brinquedos para a escola?

--	--	--	--	--

8.7- Pergunta ao seu educando com quem ele brinca no recreio?

--	--	--	--	--

8.8- Pergunta ao seu educando que tipo de brincadeira tem no recreio?

--	--	--	--	--

8.9- O seu educando queixa-se de não querer participar no espaço do recreio?

--	--	--	--	--

8.10- O seu educando envolve-se em conflitos com colegas?

--	--	--	--	--

8.11- O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no recreio?

--	--	--	--	--

8.12- O seu educando teve algum registo de ocorrência disciplinar?

--	--	--	--	--

8.13- O seu educando costuma contrariar as suas orientações?

--	--	--	--	--

8.14- O seu educando pede-lhe para faltar à escola sem estar doente ou ter outra justificação?

--	--	--	--	--

8.15- Repreende o seu educando de forma física?

--	--	--	--	--

8.16- Repreende o seu educando de forma verbal?

--	--	--	--	--

8.17- O seu educando conta-lhe quando o(a) professor(a) intervém em casos de conflitos no recreio?

--	--	--	--	--

8.18- Nas reuniões de pais, são abordados os problemas de indisciplina na escola?

--	--	--	--	--

8.19- Sente que o seu educando está em segurança no recreio?

--	--	--	--	--

Nunca (1)	Poucas Veze (2)	Às vezes (3)	Muitas Veze (4)	Sempre (5)
--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	---------------

8.20- Quando se desloca à escola, presencia situações de conflito entre alunos no recreio?

8.21- O seu educando conta-lhe situações de conflito que acontecem no refeitório?

8.22- O seu educando já lhe pediu para almoçar em casa devido a conflitos no refeitório?

8.23- Conversa com o seu educando acerca da forma como se deve comportar no refeitório?

8.24- Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores que lecionam nesta escola?

8.25- Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores e os Enc. Educação?

8.26- Pensa que existe um bom relacionamento entre os professores e as restantes funcionárias da escola?

8.27- O seu educando já manifestou vontade de mudar de escola?

8.28- O seu educando já lhe disse que gosta de andar na escola?

8.29 - O ambiente entre alunos e professores é agradável?

8.30 - Os estudantes cumprem as Indicações dos professores e funcionários dão exemplo?

8.31 - Existem conflitos na escola?

8.32 - O ambiente de trabalho é agradável?

Muito Obrigado pela Colaboração!

NÃO REPRODUZIR

Anexo C. Distribuição da Amostra dos Alunos Inquiridos

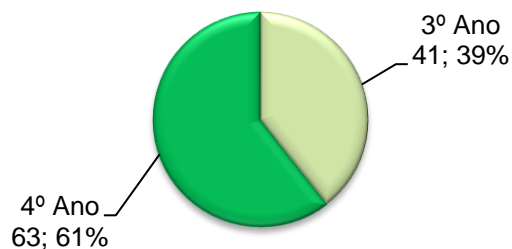


Figura C1 - Alunos inquiridos segundo ano de escolaridade (%).

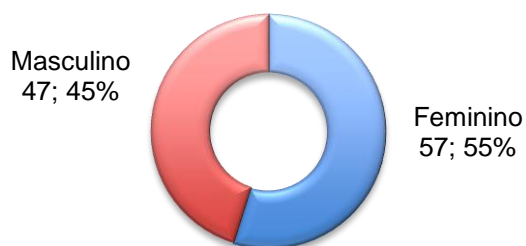


Figura C2 - Alunos inquiridos segundo o género (%)

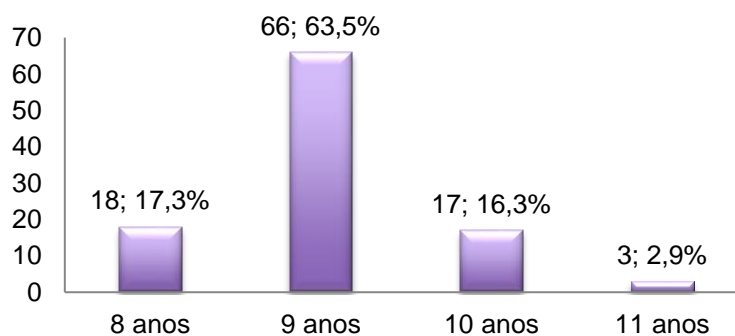


Figura C3 - Alunos inquiridos segundo a idade (%)

Anexo D. Distribuição da Amostra dos Pais/Encarregados de Educação Inquiridos

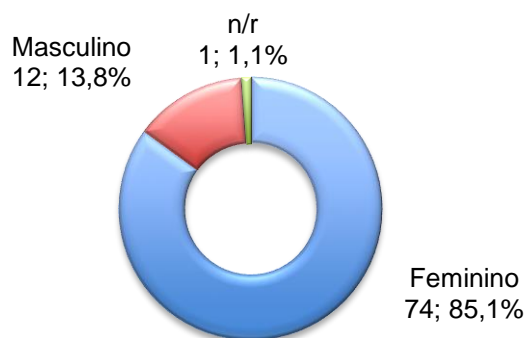


Figura D4 - Enc. de Educação inquiridos segundo o género (%)

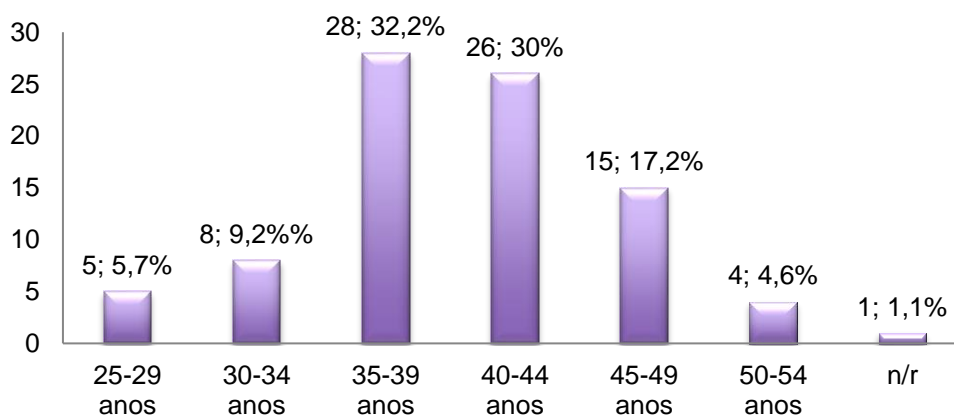


Figura D5 - Enc. de Educação inquiridos segundo o escalão etário (%)

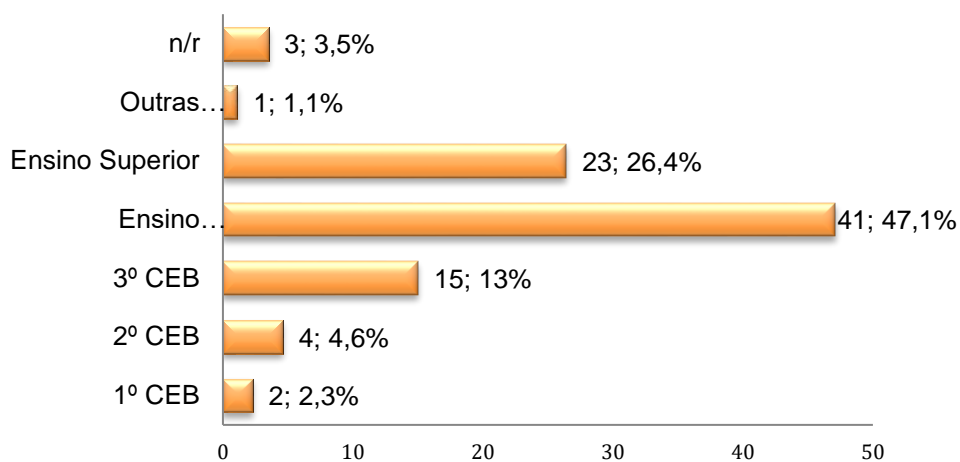


Figura D6 - Enc. de Educação segundo nível de escolaridade (%)

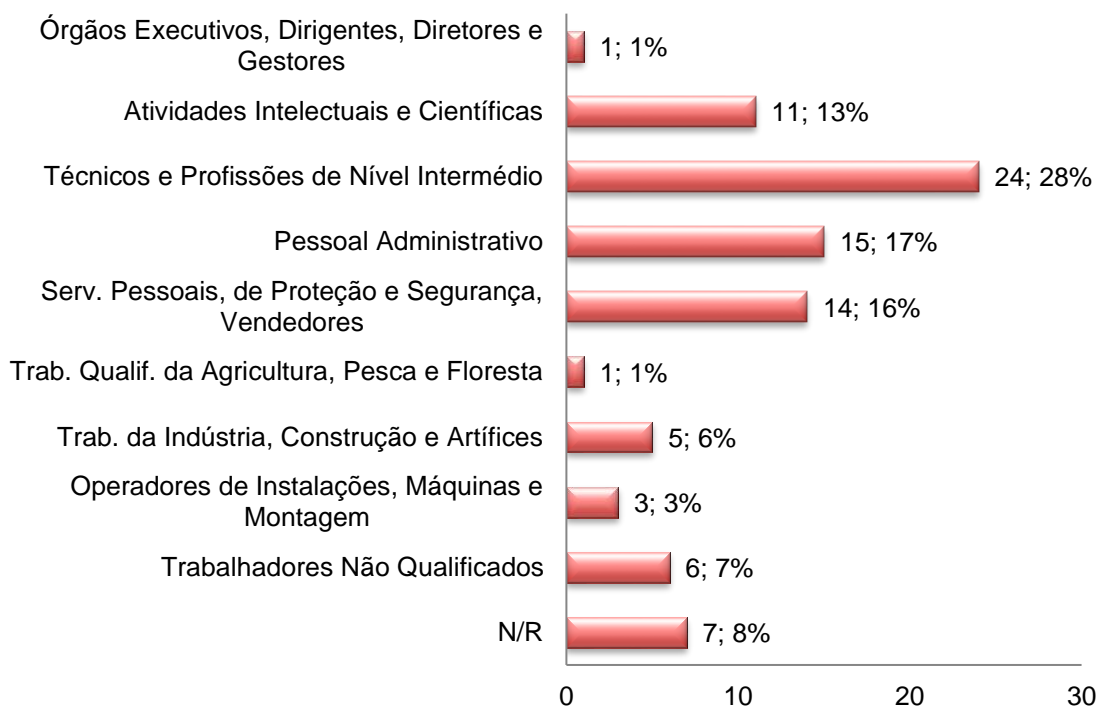


Figura D7 - Enc. de Educação segundo grupo de profissões (%)

Anexo E. Regulamento do Programa de Tutoria

Programa de Tutorias Regulamento

Introdução

Nos Planos de Ação Tutorial entende-se a ação de Tutoria como uma dinâmica colaborativa entre diferentes agentes da ação educativa (alunos, docentes, pais e encarregados de educação, entre outros). Neste caso concreto o projeto pretende contribuir para a diminuição do número de registos de ocorrências disciplinares, que ocorrem principalmente fora da sala de aula e que influenciam o clima social da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Artigo 1º

Competências Específicas

O professor tutor tem as seguintes competências:

- Desenvolver a sua ação de forma articulada com os professores titulares de turma, conselhos de docentes, serviços especializados de apoio educativo, designadamente o SPO e Ensino Especial, e ainda com as famílias;
- Integrar o conselho de tutores, participando ativamente nos processos de elaboração e avaliação dos Planos de Ação Tutorial (PAM) e na definição de estratégias de atuação comuns;
- Desenvolver atividades de promoção de competências pessoais e sociais com os alunos, facilitadoras de uma melhor integração na turma e na escola;
- Monitorizar o plano de ação, no mínimo uma vez por período, aferindo os resultados da intervenção tutorial, para divulgação junto dos alunos visados e respetiva família, bem como ao professor titular de turma, conselho de docentes e conselho de tutores;
- Verificar se as atividades determinadas e os meios envolvidos favorecem os resultados esperados;
- Redefinir estratégias, sempre que o conselho de tutores considere pertinente fazê-lo;
- Reorientar e introduzir mudanças no projeto, sempre que necessário.

Artigo 2º

Três dimensões da Intervenção

1ª Dimensão - Intervenção com os alunos

- Elucidar o aluno sobre o papel do professor tutor bem como os objetivos do plano de ação, dando-lhes a oportunidade de participarem na programação das atividades, de acordo com os seus interesses e motivações;
- Aplicar questionários ou outros instrumentos e metodologias de trabalho para efetuar a análise e diagnóstico da situação;
- Agendar atividades regulares com os alunos, individuais e de grupo, de forma a efetuar um acompanhamento proporcional às necessidades diagnosticadas;
- Proceder à aplicação e acompanhamento do Plano de Ação Tutorial (PAM) definido para cada aluno.

2ª Dimensão - Ação junto dos professores

- Elaborar um Plano de Ação Tutorial (PAM), tendo em conta as dificuldades comportamentais do aluno e os aspetos específicos e prioritários apontados pelo professor titular e os restantes professores do aluno;
- Coordenar as atividades com o professor titular de turma;
- Transmitir aos professores todas as informações sobre os alunos que lhes possam ser úteis no exercício da função docente;

3ª Dimensão – Comunicação com os Pais e/ou Encarregados de Educação

- Esclarecer os pais/encarregados de educação relativamente às funções e tarefas da Tutoria;
- Reunir com os pais/encarregados de educação na fase de implementação do Programa de Tutoria;
- Reunir com os pais/encarregados de educação quando estes solicitarem ou quando o professor tutor considerar pertinente.

Artigo 3º

Perfil do Professor Tutor

A escolha do professor tutor deverá ter em consideração os seguintes aspetos:

- Ser docente profissionalizado com experiência pedagógica;
- Ter conhecimento da escola e do contexto envolvente;
- Ter facilidade em relacionar-se, nomeadamente com os alunos e respetivas famílias;
- Ter capacidade de criar laços de afetividade (empatia) com os alunos e, se necessário, com as famílias;
- Acreditar nas capacidades do aluno a seu cargo para resolver os conflitos e o ajudar a evoluir adequadamente;
- Ter capacidade de negociar e mediar em diferentes situações e conflitos;
- Ser coerente, flexível e persistente;
- Ter capacidade de trabalhar em equipa.

Artigo 4º

Perfil/ Competências do Coordenador do programa

- Ser professor- tutor;

- Convocar reuniões ordinárias, mensalmente e no final de cada período, e reuniões extraordinárias, sempre que necessário;
- Fazer a supervisão para aferir dificuldades e redefinir estratégias de ação;
- Distribuir, juntamente com os professores tutores, os tutorandos.

Artigo 5º

Perfil do Aluno Tutorado

- Ter dificuldades comportamentais em vários espaços escolares que comprometam o seu bem-estar e dos colegas, e conseqüentemente o ambiente social da escola;
- Apresentar um perfil comportamental complexo que perturbe sistematicamente o normal funcionamento das aulas e de outros espaços escolares (biblioteca, recreio, refeitório,...);
- Ter uma situação familiar que não permita que o aluno tenha o devido acompanhamento em casa e que este fator tenha conseqüências diretas na sua forma de estar na escola.

Artigo 6º

Plano de Ação Tutorial (PAT)

Os PAM (Planos de Ação Tutorial) devem ser construídos de acordo com os destinatários e sistematicamente avaliados e ajustados.

NO PAM devem constar:

- Os critérios e procedimentos para a organização e funcionamento da Tutoria;
- As linhas de atuação que o tutor desenvolve com o aluno ou os alunos de cada grupo e respectivas famílias;
- A equipa educativa implicada;
- Contactos com a família;
- As atividades a realizar semanalmente com o aluno ou grupo de alunos, bem como a sua calendarização.

Artigo 7º

Intervenientes

- Alunos;
- Professor Tutor;
- Conselho de Professores Tutores;
- Professor Titular de Turma;
- Conselho de Docentes;
- SPO;
- Equipa do Ensino Especial;
- Pais e Encarregados de Educação;
- Assistentes Operacionais;
- Outros...

Artigo 8º

Operacionalização

- O grupo de professores tutores deve ser definido até ao final do mês de outubro;

- Os alunos tutorandos devem ser sinalizados até ao final do mês de outubro ou nas avaliações intercalares do 1º trimestre;
- O encaminhamento dos alunos deve ser feito pelo professor titular de turma tendo em consideração os aspetos previstos no artigo 4º deste regulamento;
- O Conselho de Professores Tutores reúne, em local a designar, em reunião ordinária, mensalmente e no final de cada período, e em reunião extraordinária, sempre que necessário;
- Ao cargo de Professor Tutor são atribuídos dois tempos de 45min. (sendo um da componente letiva), para o acompanhamento de cada aluno, e dois blocos de 30 min. da componente não letiva para tarefas de organização e planificação.
- As sessões serão maioritariamente individuais, havendo uma ou duas sessões de grupo por período letivo;
- As atividades propostas serão realizadas na Biblioteca Escolar, havendo mudança de local sempre que se justifique;
- Será definido no Conselho de Professores Tutores, um máximo de dois alunos por Professor Tutor, tendo em conta o perfil dos tutorandos.

Anexo F. Programação Semanal do Programa de Tutoria/ Exemplos

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: _____ ano: _____ turno: _____
Professor Tutor: _____ Data: _____ 2018

_____ Sessão Tema: _____

Acolhimento	
Proposta do Tutor	
Proposta do Tutorando	
Síntese	
Obs.	

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno E ano: 4 turma: B

Professor Tutor: _____ Data: 17/1 /2018

2ª Sessão

Tema: Tomada de decisão

Acolhimento	Conversa com o aluno sobre a sua semana.
Proposta do Tutor	Preenchimento do questionário onde o aluno terá de fazer opções / tomada de decisão. conversa com o aluno sobre as suas escolhas perante as situações apresentadas.
Proposta do Tutorando	Pedi para irmas dar uma volta à escola.
Síntese	O aluno foi muito participativo. Tem a noção que alguns dos seus comportamentos não são os mais adequados, mas tem muita dificuldade em se controlar.
Obs.	

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno C ano: 4 turma: A

Professor Tutor: _____ Data: 12/01/2018

1ª Sessão

Tema: Apresentação do projeto

Acolhimento	Apresentação do professor tutor Apresentação do aluno
Proposta do Tutor	Conversa com o aluno: - Apresentação do projeto - Conversa sobre as dinâmicas familiares (rotinas parentais - filho de pais divorciados) - Pessoas de referência - locais de conflitos na escola
Proposta do Tutorando	
Síntese	Inicialmente o aluno estava nervoso, libertando-se mais tarde (20 min ±) e tornando a conversa agradável e fluída
Obs. O aluno está mais agitado com o estado de saúde do avô (referência masculina) - Avô que o criou desde pequeno.	

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno C ano: 4 turma: A

Professor Tutor: _____ Data: 23/02/2018

6ª Sessão

Tema: Expressão facial/Contacto visual

Acolhimento	Resumo da semana Instabilidade nas aulas (10 e inglês) Alguns conflitos dos colegas
Proposta do Tutor	O tutor propõe alguns exercícios relacionados com a expressão facial e o contacto visual, através da visualização de imagens e jogos.
Proposta do Tutorando	Os alunos propuseram convidar os 2 colegas que têm mais conflito para fazer um jogo no exterior (recreio)
Síntese	Os alunos (soma de 2 alunos) fizeram expressões faciais para o outro adivinhar qual o estado de espírito (alegre, triste, ...)
Obs.	O aluno esteve um pouco agitado e impaciente pois queria ter tempo para jogar à bola.

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno D ano: 4 turma: A

Professor Tutor: _____ Data: 22 / 1 / 2018

34 Sessão

Tema: A postura - Comunicação não verbal

Acolhimento	Conversa com o aluno sobre a semana.
Proposta do Tutor	Visualização de imagens com vários sentimentos. O aluno tenta descobrir quais são. - Conversa com o aluno sobre situações em que se sinte angustiado, triste, contente, envergonhado, ...
Proposta do Tutorando	
Síntese	O João sabe que postura deve ter perante as situações. Vai procurar estar mais calmo e gerir melhor as emoções.
Obs.	Gostava de estar sempre alegre/feliz.

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno C ano: 4 turma: A

Professor Tutor: _____ Data: 8 / 2 /2018

5ª Sessão

Tema: Gesticulação (Desenho coletivo)
com o colega

Acolhimento	Conversa com o aluno sobre a semana. Conflito no recreio
Proposta do Tutor	A gesticulação, a apresentação de alguns jogos e gestos (profissões). A importância do tipo de gestos que utilizamos. Alguns exemplos (cumprimento, despedido, etc)
Proposta do Tutorando	jogar basquet com o colega
Síntese	Resolução de algumas situações de semana.
Obs.	

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aluno B ano: 4 turma: A

Professor Tutor: _____ Data: 1/03/2018

7ª Sessão Tema: Aparência física

Acolhimento	Converse c/ o aluno sobre a semana. Conflitos.
Proposta do Tutor	Falar c/ o aluno sobre a aparência física, a sua importância no indivíduo. Alguns exercícios Características físicas. Diferentes formas de vestir em as situações.
Proposta do Tutorando	Não houve tempo O aluno esteve imto tempo a falar de conflitos entre os pais.
Síntese	Converse sobre a aparência física. Importância de higiene, Roupa e cabelo. Várias situações onde deve vestir roupa diferente.
Obs. praia, exame, escola, restaurante, casamento.	

Programa de Tutorias Programação Semanal

Aluno: Aleno E ano: 4 turma: 3

Professor Tutor: _____ Data: 14/3/2018

9 Sessão

Tema: Treino assertivo: complementar

Acolhimento	Conversa com o aluno sobre a semana
Proposta do Tutor	- Explicar o que é o Treino assertivo. - Diferentes formas de complementar (o dar e receber).
Proposta do Tutorando	
Síntese	O aluno compreendeu bem a atividade e cumpriu todas as atividades propostas.
Obs.	

Anexo G. Documento de Reflexão- Diário de Sessões da Tutoria/ Exemplos

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: _____ ano: _____ turma: _____

Data: ____/____/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

Assinatura do professor _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno E ano: 4 turma: B

Data: 14/3 /2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)



Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: foi muito de participar no programa de tutorias

Assinatura do aluno I

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

o aluno é participativo e muito comunicativo. Interage com o tutor e com os colegas de forma positiva.

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno B _____ ano: _____ turma: _____

Data: ____/____/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)

Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: o trabalho em grupo, a leitura e a resolução de problemas.

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

O aluno demonstrou muita preocupação com um conflito familiar. Estava triste. Parece sentir necessidade de escolher se gosta mais do pai ou da mãe. Revela muita preocupação com o morte de um dos progenitores.

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno C

ano: 4 turma: A

Data: 8/2/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)



Acha que posso
melhorar as
fórmulas e fazer
as boas
fórmulas.

Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: gostei
muito do que o aluno me ajudou a fazer a
prova.

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

O aluno concluiu que dos gestos
as pessoas podem demonstrar muita
amizade / amor ou o contrário.

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno C ano: 4 turma: A

Data: 22/7 /2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)

acha que devemos fazer boas expressões físicas para com as pessoas de modo a respeitá-las.



Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: _____

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

O aluno sabe (conhece) o que está certo e errado. Está mais controlado, mas ainda há muito caminho a percorrer.

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno B ano: 4º turma: A

Data: 08/02/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)



Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: eu acho
que deveria melhorar na verbalização eu dei umas gestos
bons.

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

O aluno verbalizou que tem de se por-
tar melhor pois tem boas notas nos
testes mas a professora não atribui o
MB devido ao comporta-.

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno C ano: _____ turma: _____

Data: ____/____/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)



Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: Quando eu
deixei de falar aquilo que sou, e aprender a manter a calma
em casa, quando.

Assinatura do aluno Aluno C

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

Medo - medo da escuridão - mesmo na própria casa
Raiva / triste - Após os conflitos - triste por não
ter conseguido controlar
triste / pensativo - qdo penso no meu relacionamento
meu do meu pai
tímido / envergonhado - qdo estou em casa de pessoas
estranhas
alegre - qdo recebo alguma coisa, qdo tenho boas
notícias do meu curso
feliz - qdo tenho boas notas; qdo vejo que o meu avô

Assinatura da professora _____

Programa de Tutorias

Diário das sessões

Aluno: Aluno B ano: 4 turma: A

Data: 18/01/2018

Reflexão da sessão (a preencher pelo aluno)

Eu gostei da aula anterior e gostei porque gostei de saber como sou e ter feito um mini teste.

Refere três coisas que destaques positivamente sobre o que fizemos hoje: jogar à bola; fazer o mini teste também e meu carácter.

Assinatura do aluno _____

Obs: (a preencher pelo professor tutor)

O aluno teve mta dificuldade em optar por uma escolha com a qual não se identifica.

Assinatura da professora _____

Anexo H. Documento de Participação de Ocorrência

PARTICIPAÇÃO DE OCORRÊNCIA

_____ aula

Fora da aula

Recebido por: _____ Data: _____

Professor Currículo Assistente Operacional Aluno Ano/Turma _____

HORAS		LOCAL	MOTIVO
AULAS	INTERVALOS	Sala de aula	Distúrbio / Perturbação da aula
9:00/10:00	10:30/11:00	Biblioteca	Desrespeito ao professor
10:00/11:00	11:00/11:30	Refeitório	Conflito entre alunos
11:30/12:00	12:00 / 12:30	WC's	Agressão verbal a colega
12:00/13:00	13:00 / 16:00	Logradouro	Agressão física a colega
13:00/14:00	17:00 / 18:30	Circuito de trânsito	Ameaças a colegas
14:00/15:00		Corredores	Destruição/Vandalismo
15:00/16:00		Campos de futebol	Desrespeito a A. Operacional
16:00/17:00		Espaço com vegetação	Ameaças a A. Operacionais
		Telheiro(s)	Ameaça a professor
		Outro	Furto/Extorsão
			Outro

ALUNOS ENVOLVIDOS

Ano/Turma _____ nº _____ Nome _____

Ano/Turma _____ nº _____ Nome _____

Ano/Turma _____ nº _____ Nome _____

Ano/Turma _____ nº _____ Nome _____

O aluno já tinha sido alertado para modificar o seu comportamento? Sim Não

Como reagiu à ordem de ir à mediação? Acatou de forma tranquila
 Manifestou contrariedade mas obedeceu Recusou ir

NÃO REPRODUZIR

