

100
INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO 1911-2011



OITO ANOS
A PROMOVER
A INTEGRAÇÃO
E O SUCESSO
ACADÉMICO
NO IST

PROGRAMA DE
MONITORIZAÇÃO
E TUTORADO:



AGRADECIMENTO

O Conselho Pedagógico e o Gabinete de Apoio ao Tutorado agradecem a todos os tutores, tutorandos, colegas do IST e formadores que ao longo destes oito anos, com generosidade, responsabilidade, empenho, persistência e esperança dedicaram o melhor do seu esforço para que o Tutorado pudesse ser uma realidade.

"A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo"
Nelson Mandela



PREFÁCIO

Os trabalhos publicados neste livro são o resultado da avaliação de um projecto lançado pelo Instituto Superior Técnico que teve, e tem como objectivos, por um lado, combater os níveis elevados de insucesso e de abandono escolares e, por outro, promover o apoio necessário a todos os Estudantes que apresentam dificuldades em se enquadrarem nos ritmos e nos níveis de exigência que o Instituto Superior Técnico pretende salvaguardar para se manter entre as escolas que aspiram a fazer parte do grupo líder do ensino da engenharia no espaço europeu de ensino superior.

Com a Declaração de Bolonha de 1999 o ensino superior dos países europeus entrou numa nova fase da sua existência. Com maior ou menor sucesso e com soluções mais ou menos felizes em relação ao modo como cada país entendeu “traduzir” os objectivos contidos na Declaração, as instituições europeias de ensino superior têm hoje pela frente grandes desafios, mas ao mesmo tempo grandes responsabilidades. As Universidades, e em particular aquelas que são consideradas como “Research Based Universities”, têm uma responsabilidade acrescida que provém do facto de serem elas as instituições onde, em conjunto com os Centros de Investigação, residem as maiores capacidades para a construção de uma Europa mais inovadora, mais competitiva e mais coesa. Um novo modelo de crescimento e de desenvolvimento que possa ajudar a Europa a recuperar a capacidade de que por vezes parece completamente afastada e a competir com as outras regiões do Mundo que se apresentam hoje com níveis de competitividade aparentemente inultrapassáveis.

Uma Europa mais forte é necessariamente uma Europa assente em instituições geradoras de conhecimento e capazes de formar os Recursos Humanos que não-de ser no mundo real da economia os motores de crescimento e de desenvolvimento. Eu refiro explicitamente o “mundo real da economia” porque em minha opinião será neste “espaço”, onde se produzem bens transaccionáveis e se prestam serviços que geram riqueza, que a Europa vai conseguir ultrapassar a crise que estamos a viver, se as suas lideranças políticas e os seus líderes empresariais tiverem consciência da importância e da delicadeza do momento que se vive nestas primeiras décadas do séc. XXI.

Do ponto de vista político a Europa necessita de uma mudança e de um salto qualitativo. Essa mudança deve traduzir-se por mais elevados níveis de integração sendo seguramente através do reforço da Zona do Euro, designadamente através de políticas fiscais e de controle orçamental adaptados à existência de uma moeda única, que a Europa conseguirá sobreviver à crise e inverter esta decadência em que parece ter caído no contexto da sua comparação com os Estados Unidos e com os países emergentes, nomeadamente a China, o Brasil, a Índia e a Rússia.

Dentro da Europa será através do aproveitamento e da optimização dos seus recursos, em particular dos recursos humanos, que os europeus vão conseguir ultrapassar as dificuldades que enfrentam. As Universidades têm, neste contexto de desenvolvimento, que estar na linha das primeiras prioridades e nesse sentido, o esforço que o Instituto Superior Técnico está a fazer para melhorar os seus standards e se afirmar como escola de elite, ao mesmo tempo que todos os seus Estudantes são acolhidos de forma a poderem completar com êxito os seus estudos, deve ser assinalado como um passo muito importante para que a instituição tenha no país e na Europa um impacto cada vez mais relevante e digno de apreço por parte dos seus parceiros internacionais.

Saúdo vivamente esta iniciativa de introdução de novas formas do Instituto Superior Técnico se relacionar com os seus Estudantes. Afinal os Estudantes são a grande razão de ser de qualquer Universidade,

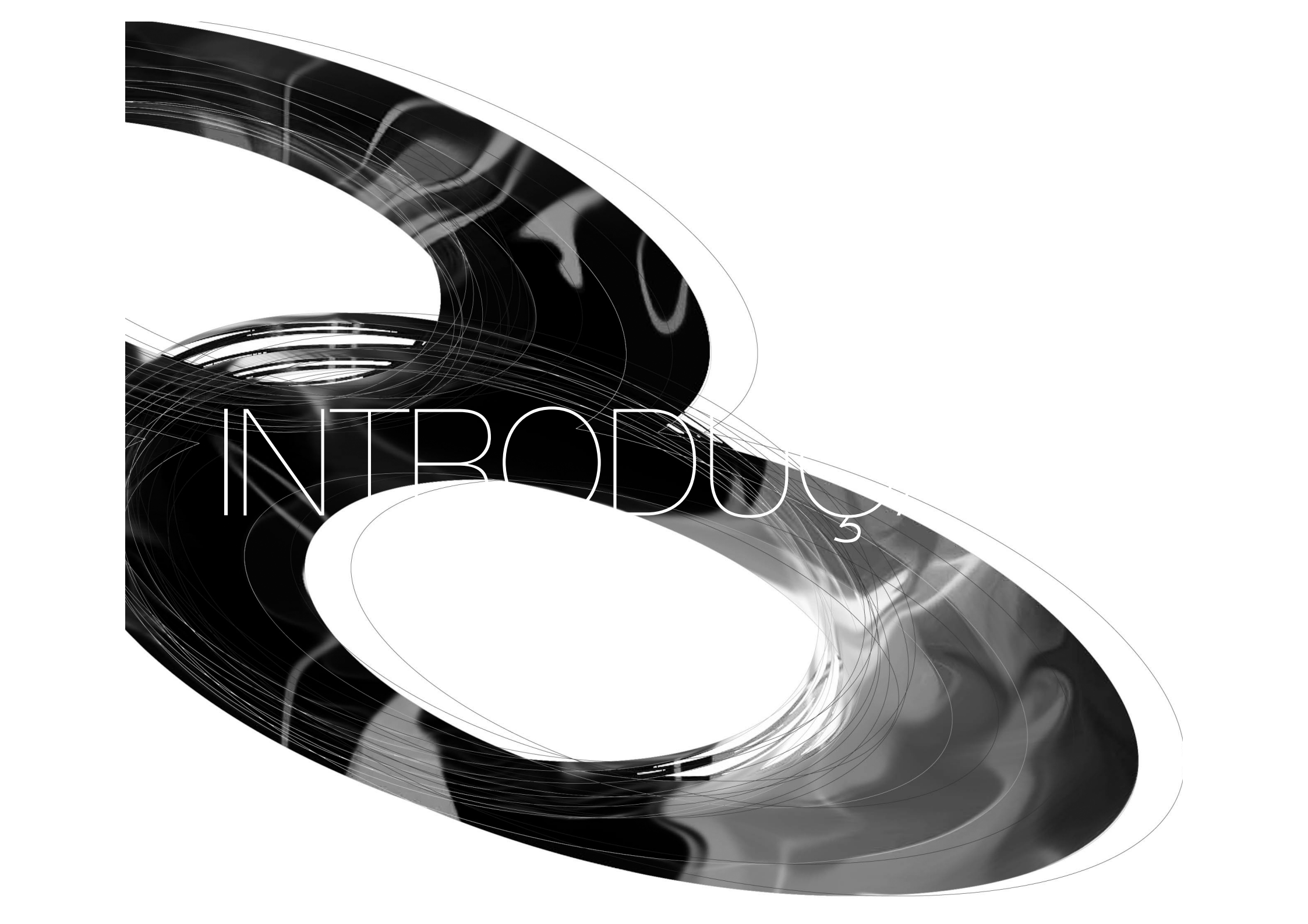


embora eu reconheça a importância de que se revestem muitos outros factores que caracterizam uma instituição universitária da área das engenharias e das tecnologias e arquitectura, designadamente a qualidade da investigação produzida, a relação internacional e a capacidade mobilizadora em torno dos grandes temas do conhecimento nas áreas científicas a que se dedica.

Acresce que com este projecto de Tutorado o Instituto Superior Técnico está a contribuir igualmente para um novo modelo de ensino e de aprendizagem a que é dada prioridade não apenas à área dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também à forma como cada um se deve posicionar face às questões que tem que abordar e resolver. A iniciativa, o sentido de responsabilidade, a autonomia, a capacidade de liderança, o trabalho em equipa, a investigação, a inovação e o espírito criativo são hoje competências tão importantes quanto o conhecimento das teorias matemáticas, dos fenómenos físicos, das técnicas de projecto ou do cálculo de uma estrutura.

A todos apresento as minhas sinceras felicitações esperando que esta publicação seja sobretudo um ponto de partida para que o Técnico possa ir ainda mais longe neste esforço de se tornar uma escola onde todos aprendem e de onde todos saiam para cumprir o seu papel como cidadãos altamente qualificados num país em que infelizmente abunda ainda muita ignorância, algum imprevisto e uma certa falta de profissionalismo.

Eduardo Marçal Grilo
Outubro 2011

An abstract graphic design featuring a large, white, stylized number '5' on a black background. The '5' is composed of multiple overlapping, slightly offset outlines, creating a sense of motion and depth. The word 'INTRODUCTIONS' is written in a thin, white, sans-serif font across the middle of the '5'. The background is a complex pattern of thin, white, curved lines that swirl and overlap, creating a dynamic, almost liquid-like texture. The overall composition is clean and modern, with a strong contrast between the white elements and the black background.

INTRODUCTIONS

REFORÇAR A QUALIDADE DO ENSINO NO IST – UM IMPERATIVO PARA O SÉCULO XXI

PROF. ANTÓNIO CRUZ SERRA, PRESIDENTE DO INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO

O Instituto Superior Técnico tem como missão contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Promove a qualidade do ensino que oferece nas áreas de Engenharia, Arquitectura, Ciência e Tecnologia, tanto na graduação, como na pós-graduação ou na formação ao longo da vida. Desenvolve actividades de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (ID&I), essenciais para o progresso do conhecimento, e para ministrar um ensino ao nível dos mais elevados padrões internacionais.

A qualidade é um imperativo da Escola, sendo garantida através da valorização do mérito das actividades técnicas e científicas que os seus Estudantes, docentes e investigadores desenvolvem. Através da adopção de estratégias que promovem a integração e o sucesso académico dos Estudantes é possível dar expressão a este importante imperativo, contribuindo assim para que se cumpra a missão do IST.

Com uma “Cultura de Escola” muito própria, baseada na exigência de qualidade e no rigor, aspirando a um desempenho comparável aos mais exigentes padrões internacionais, o Técnico é uma Grande Escola do século XXI, ao serviço de Portugal. Os professores, investigadores, funcionários e alunos do Técnico, dedicam o melhor da sua competência e do seu esforço para que esta cultura se cumpra.

Aos diferentes órgãos de gestão da Escola, em particular ao Conselho Pedagógico, bem como aos Departamentos e às Coordenações de Curso, cabe a responsabilidade de garantir esta qualidade ao nível das actividades de ensino, desenvolvendo acções de acompanhamento do processo educativo e apoio aos Estudantes. Estes processos assentam em dois instrumentos principais: o Subsistema de Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares (QUC) e o Programa de Tutorado.

No ano em que o Técnico comemora o seu centenário, surge com grande pertinência a edição do livro “Programa de Monitorização e Tutorado: promover a integração e o sucesso académico no IST”. Através deste livro é possível lançar uma reflexão sobre os fundamentos e o enquadramento das actividades de promoção da qualidade do ensino no IST e ainda divulgar experiências que, neste âmbito, têm sido desenvolvidas pela Escola nos últimos anos. Penso que, sendo o Sistema QUC e o Programa de Tutorado pioneiros no ensino superior português, muito haverá a ganhar divulgando estas experiências e reflectindo sobre o alcance das mesmas.

O “Programa de Monitorização e Tutorado” foi um dos projectos financiados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Direcção-Geral do Ensino Superior, no quadro do programa de “Promoção do sucesso escolar e combate ao abandono e insucesso no Ensino Superior”. O projecto foi organizado pelo Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu), sob a égide do Conselho Pedagógico, tendo como objectivo enquadrar, descrever e avaliar o funcionamento do Programa de Tutorado no período que abrange os anos lectivos de 2003/04 a 2009/10.

Tal como em 1911 o Técnico se destacou como um projecto científico-pedagógico de vanguarda em Portugal, 100 anos depois o Técnico continua a cumprir o seu papel na formação dos profissionais necessários ao desenvolvimento do país, tanto através da qualidade científica e técnica dos seus graduados, como pela inovação e qualidade dos instrumentos de monitorização e acompanhamento do desempenho académico que adopta.

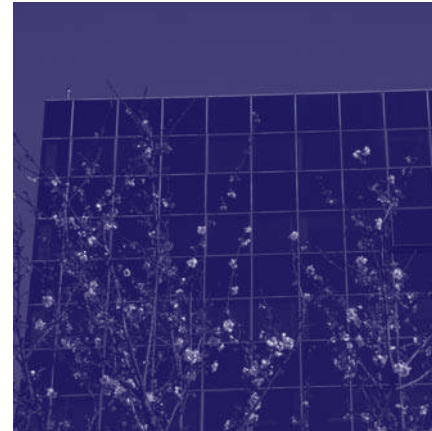


Torre Norte



Pavilhão Central



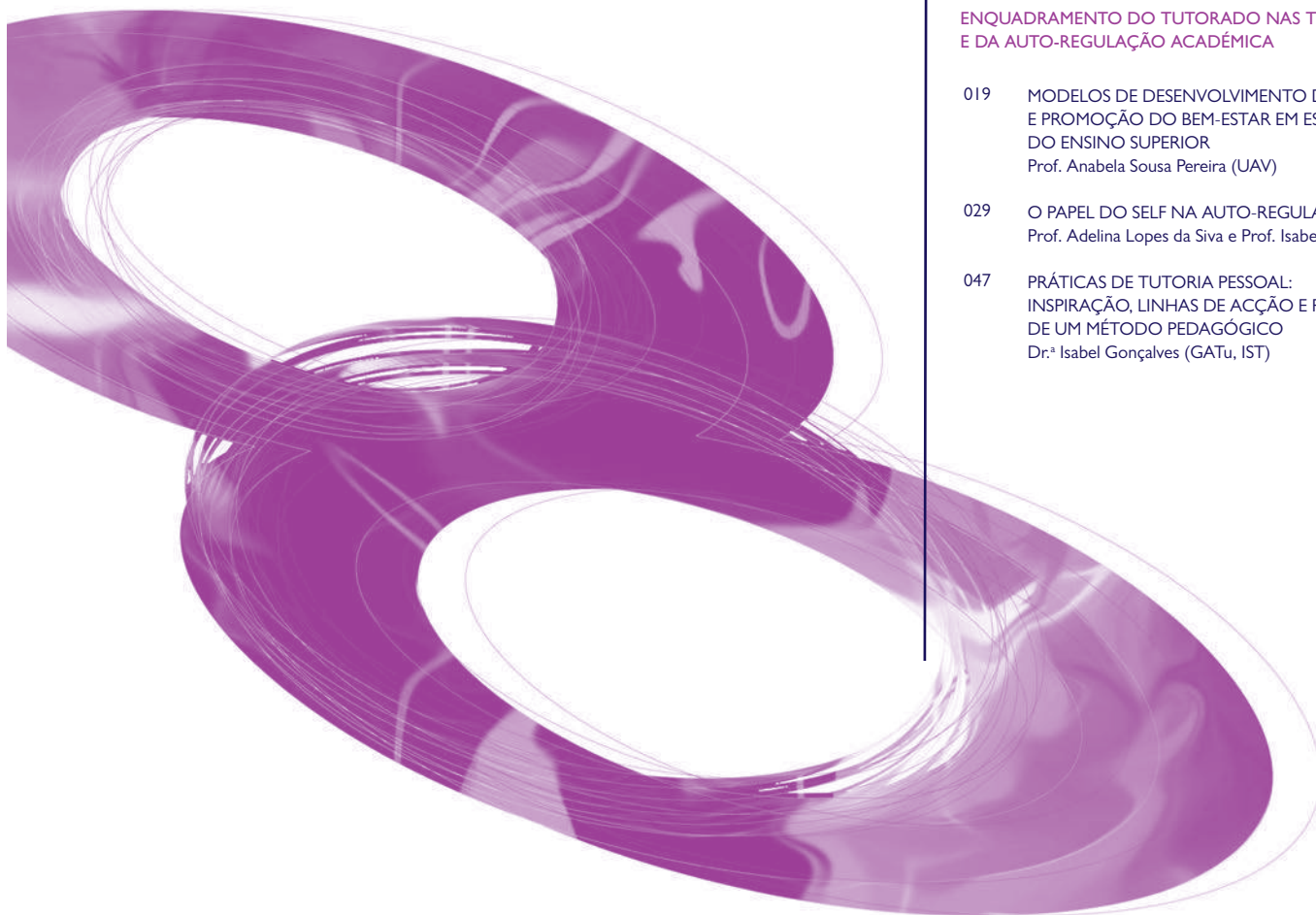


ÍNDICE

PARTE I / 017

ENQUADRAMENTO DO TUTORADO NAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO
E DA AUTO-REGULAÇÃO ACADÉMICA

- 019 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM ADULTO
E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EM ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR
Prof. Anabela Sousa Pereira (UAV)
- 029 O PAPEL DO SELF NA AUTO-REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO
Prof. Adelina Lopes da Siva e Prof. Isabel Sá (FP, UL)
- 047 PRÁTICAS DE TUTORIA PESSOAL:
INSPIRAÇÃO, LINHAS DE ACÇÃO E REGRAS DE OURO
DE UM MÉTODO PEDAGÓGICO
Dr.ª Isabel Gonçalves (GATu, IST)



PARTE 2 / 063

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE TUTORADO

- 065 1911-2011 – IST UM PROJECTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO CENTENÁRIO
Prof. Eduardo Pereira (CP, IST)
- 071 MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR RESULTANTES DAS ALTERAÇÕES AOS REFERENCIAIS EUROPEUS E AO PARADIGMA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR
Dr.ª Marta Pile (AEP, IST)
- 081 O TUTORADO E AS MUDANÇAS CULTURAIS
Prof. Pedro Lourtie (DEM, IST)

PARTE 3 / 087

GABINETE DE APOIO AO TUTORADO: DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES

- 089 O INSUCESSO ACADÉMICO NO IST E A NECESSIDADE DE MONITORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS – OS PRIMÓRDIOS DO PROGRAMA DE TUTORADO
Dr.ª Marta Pile (AEP, IST) e Dr.ª Isabel Gonçalves (GATu, IST)
- 113 PROGRAMA DE TUTORADO: ORGÂNICA, MISSÃO E OBJECTIVOS
Dr.ª Isabel Gonçalves (GATu, IST)
- 119 O TUTOR NO PROGRAMA DE MONITORIZAÇÃO E TUTORADO
Dr.ª Isabel Gonçalves (GATu, IST)
- 131 O PROGRAMA DE TUTORADO EM ENGENHARIA MECÂNICA
Prof. João Ventura e Prof. Mendes Lopes (DEM, IST)
- 135 O PROGRAMA DE TUTORADO EM ENGENHARIA AEROSPAIAL
Prof. Fernando Lau (DEM, IST) e Dr.ª Ana Lucas (GATu, IST)
- 143 O PROGRAMA DE TUTORADO E A EVOLUÇÃO DO PROFESSOR DO IST – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL EM ENGENHARIA CIVIL
Prof. Marta C. P. Santos Gomes (DECAG, IST)
- 151 O TUTORANDO NO PROGRAMA DE MONITORIZAÇÃO E TUTORADO
Eng.º Ricardo Figueira, Eng.º Frederico Francisco (IST) e Dr.ª Ana Lúcia Coelho (GATu, IST)



PARTE 4 / 167

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES DO GABINETE DE APOIO AO TUTORADO

- 169 O TUTORADO EM NÚMEROS DO ANO LECTIVO 2002/03
ATÉ AO ANO LECTIVO 2010/11
Dr.ª Ana Lucas (GATu, IST)
- 193 INSTRUMENTOS DE MONITORIZAÇÃO DOS CURSOS DO IST
Mestre Carla Patrocínio, Dr.ª Marta Graça e Dr.ª Ana Rita Torres (NEP, AEP, IST)
- 201 O IMPACTO DO PROGRAMA DE TUTORADO SOBRE
O RENDIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO IST
Prof. Francisco Lima (DEG, IST) e Mestre André Regateiro (IST)
- 207 SISTEMA DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS
DE BAIXO RENDIMENTO ACADÉMICO
Dr.ª Ana Lucas (GATu, IST)

PARTE 5 / 213

OS DESAFIOS DO PROGRAMA DE TUTORADO PARA O FUTURO

- 215 SUSTENTAR O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO DE PROFESSORES E ESTUDANTES E CAPACITÁ-LOS PARA OS PROCESSOS DE MUDANÇA
Eng.ª Susana Azevedo (NS2a) e Dr.ª Isabel Gonçalves (GATu, IST)
- 231 O ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES E A GESTÃO DAS APRENDIZAGENS
Prof. Pedro Lourtie (DEM, IST)
- 237 "A GOTA DE ÁGUA" – REFLEXÃO EM FORMA DE EPÍLOGO
Prof. Rogério Colaço (CG, IST)


ANEXO / 240

- 241 CRONOLOGIA DO PROGRAMA DE TUTORADO



PARTE 1

ENRIQUECIMENTO DO TUTORADO
NAS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO
E DA AUTO-REGULAÇÃO ACADÊMICA



CAPITULO

01

MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM ADULTO E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

PROF. ANABELA SOUSA PEREIRA, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Este capítulo desenvolve-se em torno de duas análises reflexivas centrais: breve síntese das teorias do desenvolvimento do jovem adulto e sua adaptação ao ensino superior, em que a auto-regulação é fundamental; os sistemas de apoio na promoção do bem-estar e da saúde mental, com particular ênfase nos modelos de apoio psicológico no Ensino Superior e no apoio dos pares.

I. Teorias do desenvolvimento do jovem adulto na transição e adaptação ao ensino superior

O jovem que acaba de ingressar no ensino superior tem de passar por um período de transição e adaptação. Cooke, Bewick, Bahrkham, Bradley e Austin (2006) caracterizam esse período por diversas mudanças e desafios que podem potenciar o desenvolvimento pessoal mas que andam associados a crises, obstáculos e medos indutores de stress. Sobressaem dois tipos de teorias aplicadas ao desenvolvimento dos jovens universitários: as psicossociais e as do impacto.

As primeiras tendem a estar associadas a uma série de níveis de desenvolvimento pessoal, psicossocial, ético e vocacional. Não esquecendo as clássicas teorias de Perry no início dos anos 70 e as de Loevinger em 1976, salientaremos a teoria dos sete vectores de Chickering nos anos 70 e a teoria da adultez emergente de Arnett (2000).

As segundas são compostas por modelos que analisam o Estudante, centram-se no desenvolvimento individual, em variáveis contextuais, ambientais e nas fontes de mudança. Destas, sobressaem as de Tinto (1973) e Pascarella e Terensini (2005) e as de Astin (1984).

Em retrospectiva, Erikson, nos anos 50 estudou a formação da identidade dos jovens, salientou a interinfluência de objectivos passados, presentes e futuros como elementos centrais no processo de construção da personalidade e da identidade. Levinson (1978), usando a metodologia da entrevista, desenvolveu a teoria *novice phase of development* que visa explicar o modo como se processa a passagem para o mundo adulto. Também Keniston, nos anos 70, aperfeiçoou a teoria explicativa dos 18 anos aos 25 anos de idade, caracterizando-a por mudanças estruturais de carácter cognitivo, psicossocial, ético e vocacional.

Chickering propõe um modelo psicossocial de desenvolvimento do jovem, salientando o ambiente do ensino superior para a construção da identidade a nível físico, intelectual, emocional e social. Tal modelo foi revisto, utilizando o termo vector em vez de tarefa de desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993). Para os universitários foram apontados sete vectores:

- 1) tornar-se competente;
- 2) lidar com as emoções;
- 3) desenvolver a autonomia em relação à interdependência;
- 4) desenvolver relações interpessoais maduras;
- 5) desenvolver a identidade;

- 6) desenvolver um sentido para a vida;
- 7) desenvolver a integridade.

Por seu lado, a teoria de Arnett (2000) procura explicar a emergência da adultez. O contexto desta teoria (*emerging adulthood*) tem que ver com o prolongamento da adolescência, o aumento da idade média de nupcialidade e do nascimento do primeiro filho criando condições para que os jovens adultos pudessem explorar vocações e projectos de vida. Em consequência, a idade adulta chega tarde, sendo justo designar esse longo período de adultez emergente, uma fase de vida que junta características da adolescência e da vida adulta. É o que acontece ao jovem Estudante que frequenta o ensino superior.

A adultez emergente associa-se ao sentimento *in between*. Nem adulto nem adolescente, um período de instabilidade que convida à exploração da identidade, a novas experiências de vida, com maior abertura a comportamentos de risco, sejam eles sexuais, de consumo ou de estilos de vida. À medida que este período se aproxima do fim, os comportamentos de risco diminuem, o risco de depressão também, a exposição a experiências sexuais de risco decresce e os níveis de autoestima e de bem-estar aumentam. O jovem adulto atravessa o período da adultez emergente sujeito a mudanças, dificuldades e confrontos. Em muitos casos, não dispõe da segurança da família, pelo que com o apoio dos pares e das estruturas de apoio da instituição do ensino superior a probabilidade de se registar uma transição serena e tranquila para a vida adulta aumenta. Monteiro, Tavares e Pereira (2009) apontam fortes indicadores de que o fenómeno da adultez emergente se aplica aos jovens universitários portugueses.

Vejamos, de seguida, as características principais de três modelos de impacto: o modelo institucional de Pascarella, o modelo do abandono académico de Tinto e o modelo de envolvimento de Astin.

Pascarella e Terenzini (2005) reconheceram o papel determinante exercido pela organização e ambiente das instituições no processo de desenvolvimento dos Estudantes. Para Pascarella o desenvolvimento é definido em função do efeito directo e indirecto de cinco categorias de variáveis:

- 1) o passado do Estudante ou traços da pré-universidade;
- 2) a organização e estrutura da instituição;
- 3) ambientes institucionais;
- 4) interacções com agentes de socialização;
- 5) qualidade do esforço do Estudante.

O modelo do abandono académico de Tinto (1975, 1993) é explicado como um processo longitudinal condicionado por um conjunto de variáveis complexas em torno de cinco factores: atributos do Estudante à entrada do ensino superior; objectivos e compromissos do Estudante; experiência na instituição; compromissos externos; integração académica e social do Estudante. Em 1993, Tinto acrescentou um sexto factor: falhas graves na negociação dos ritos de passagem. Neste modelo, a permanência dos Estudantes na instituição e a capacidade de resistir às forças que o empurram para o abandono académico dependem de: conseguir ultrapassar as dificuldades académicas, ser capaz de reconfigurar e ajustar os seus objectivos educacionais e evoluir no sentido de se integrar na vida académica e social da instituição de ensino superior.

O modelo de desenvolvimento de Astin (1993) assenta na forma como a ligação entre o Estudante e a instituição afecta o processo de desenvolvimento, sendo certo quanto maior for a capacidade em envolver o Estudante na vida académica e social, maior a probabilidade do desenvolvimento equilibrado.

A teoria de Astin tem cinco pressupostos:

- 1) o envolvimento refere-se ao investimento de energia física e psicológica em vários objectos;
- 2) independentemente do objecto, o envolvimento ocorre tendo em consideração as características de cada indivíduo;
- 3) o envolvimento tem componentes quantitativas e qualitativas;
- 4) aprendizagem e desenvolvimento pessoal associada a um programa educacional é directamente proporcional à qualidade e quantidade desse envolvimento no programa;
- 5) a eficácia de prática ou política institucional relaciona-se directamente com a capacidade de aumentar o envolvimento do Estudante.

Tal teoria preocupa-se mais com os mecanismos ou processos comportamentais do que com os resultados desenvolvimentais.

Não se pode falar na transição e adaptação ao ensino superior sem uma referência, ainda que muito breve, às teorias da auto-regulação. Schunk e Zimmerman (1994) definem a auto-regulação como o processo de autoformulação de pensamentos, sentimentos e acções orientadas para alcançar metas e objectivos. No Estudante, a auto-regulação integra a activação pessoal e a sustentação de cognições e comportamentos, mostrando que estes são agentes activos que se envolvem no processo de construção de objectivos. Bom desempenho nos processos auto-regulatórios anda associado a um maior sucesso escolar. O jovem adulto com competência para gerir processos de auto-regulação tem enormes vantagens: revela um domínio maior das iniciativas que conduzem à aprendizagem bem sucedida e reconhece as relações funcionais entre modelos de intenção e acção em ordem a desenhar e executar as estratégias adequadas aos desempenhos eficazes. Estes alunos têm auto-confiança, auto-estima e auto-iniciativa. Os alunos auto-regulados usam habitualmente estratégias auto-reguladoras das aprendizagens, são eficazes na implementação das acções necessárias para atingir determinados resultados e definem metas académicas realistas (Lopes da Silva, Duarte, Sá, & Veiga Simão, 2004).

2. Modelos de Apoio Psicológico na promoção e desenvolvimento do bem-estar

As instituições de ensino superior (IES) têm um papel insubstituível na promoção do bem-estar dos Estudantes (Castanheira, 2010). Investigações privilegiaram abordagens desenvolvimentistas na análise dos processos de transição do ensino secundário para o ensino superior, ao nível do estudo das implicações das tarefas desenvolvimentais no bem-estar psicológico e rendimento escolar do jovem adulto (Dias & Fontaine, 1996). Maiores exigências ao nível desenvolvimento psicossocial e autonomia aos Estudantes, associadas a constantes mudanças contribuíram, não só para um decréscimo do bem-estar e rendimento académico, como para um aumento de psicopatologias nesta população (RESAPES; 2002). Igualmente relevante para a compreensão desta conjuntura foi o desenvolvimento de investigações sobre sistemas de apoio entre pares (*Peer Counselling*), centralizados nos problemas pessoais e de natureza emocional dos alunos (Pereira, 1997, 1998; Pereira & Williams, 2001) ou centrados nos problemas de integração e ou adaptação aos novos processos de ensino e aprendizagem tais como as experiências de Mentorado e Tutorado (Gonçalves, & Lourtie, 2009), enquanto factores a considerar para promover a integração e sucesso dos alunos no Ensino Superior.

Os serviços de apoio psicológico promovem o desenvolvimento pessoal, previnem comportamentos de risco e permitem intervir ao nível das problemáticas clínicas. A intervenção, quer preventiva, quer remediativa, é focalizada tanto ao nível individual como ao nível da comunidade. Os problemas aqui abordados são multifacetados e complexos: desde os mais pessoais e desenvolvimentais, tais como os relacionados com o *self*, saúde e bem-estar, passando pelos de natureza académica, tais como stress e ansiedade, competências de estudo e estratégias de gestão do tempo, relações interpessoais, inserção no mercado de trabalho até aos do foro psicopatológico. De acordo com a panóplia de situações, bem como o tipo de instituição e estrutura de apoio, assim são diversificadas as diferentes abordagens de aconselhamento psicológico. Poderão ser considerados três tipos principais de abordagem: intervenção a nível de terapias dinâmicas, comportamentais e cognitivo-comportamentais; intervenção a nível de treinos de competências sociais; intervenção a nível de construção de redes de apoio e de suporte social.



Preconizando uma optimização de recursos, a RESAPES – AP, Rede dos Serviços de Apoio Psicológico do Ensino Superior – Associação Profissional, tem como objectivos a troca de experiências, o apoio mútuo, a cooperação na formação e na cooperação científica. Pese embora a heterogeneidade institucional, a nível dos objectivos identificam-se metas comuns aos serviços de aconselhamento psicológico, como o apoio à comunidade académica ao nível do bem-estar físico e psicológico; a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos; a promoção da saúde; a promoção do rendimento académico e da melhoria do ensino-aprendizagem; o suporte na transição para a vida profissional.

3. Contributo dos pares para a promoção do bem-estar do Estudante

Urge envolver os Estudantes na construção do conhecimento, na participação cívica e na cidadania activa.
O Processo de Bolonha veio reforçar essa necessidade do jovem adulto.

Pereira (2005) refere as seguintes modalidades de intervenção: *peer counselling /support*, *peer mentoring*, *peer tutoring*, *peer teaching* e *peer leader*. Porque já assumidos pela literatura científica e universalização deste conceito, manteremos os termos na língua inglesa.

O *peer counselling ou support* refere-se ao apoio de natureza psicológica entre pares centrado na prevenção e resolução de problemas emocionais. O *peer mentoring* envolve um sistema de ajuda entre os alunos em que uma pessoa mais experiente, o guia mentor, facilita a transição e integração dos novos alunos. O *peer tutoring* envolve Estudantes que ensinam e apoiam outros Estudantes em matérias específicas e orientadas para questões académicas. O *peer teaching* é uma prática pedagógica que pressupõe a aprendizagem recíproca por pares com partilha de conhecimentos. O *peer leader* refere-se ao apoio específico à integração de alunos recém-chegados a uma residência universitária e que, durante algum tempo, precisam de orientação e liderança na compreensão dos regulamentos, normas, códigos de conduta e procedimentos de utilização entre outros.

No contexto deste capítulo, iremos focar a atenção apenas no apoio específico de *peer counselling* e nas tutorias. O aconselhamento por pares tem vantagens em relação ao aconselhamento feito por adultos: os jovens recorrem mais facilmente a amigos da mesma idade, preferem usar a informalidade para pedir ajuda, aceitam melhor o apoio dos colegas e sentem-se menos intimidados e mais à vontade quando a ajuda é prestada por colegas.

Os estudos mostram que o suporte social oferecido é tanto mais eficaz quanto mais próximo estiver do Estudante e é por isso que os modelos de apoio entre pares tais como o *peer counselling*, o *peer mentoring* e o *peer tutoring* são tão eficazes.

Sem desvalorizar outras experiências, gostaríamos aqui de salientar alguns exemplos de boas práticas ao nível do Mentorado e Tutorado levadas a cabo pelo Instituto Superior Técnico (Gonçalves, 2010) e ao nível do apoio emocional e aconselhamento dos pares, a experiência da Universidade de Aveiro através do projecto LUA (Pereira, 1998; 2005), a qual de seguida será brevemente relatada.

A LUA, acronímia de Linha da Universidade de Aveiro, foi um projecto pioneiro criado em 1993, constituindo-se como a primeira linha de apoio telefónica, gratuita a apoiar os Estudantes durante a noite. Os resultados foram muito animadores, mostrando-se de elevada utilidade para a UA, não só porque identificou os principais problemas existentes, como contribuíram para a prevenção de outros.

A LUA, disponível no período nocturno e durante todos os dias do ano constituiu uma prática de sucesso. O modelo de formação dos voluntários é alicerçado nos modelos humanistas e nos modelos e técnicas cognitivo-comportamentais. A LUA seguiu os princípios orientadores das *Nightliners* Internacionais e das Samaritanas (Pereira, 1997, 2005). No atendimento estavam sempre dois voluntários durante a noite (com apoio de emergência de psicólogos). Os voluntários usavam técnicas de escuta activa, ajudando o utente a explorar as suas questões, a ganhar compreensão e a desenvolver características de *empowerment* para que o aluno que pedisse ajuda pudesse encontrar estratégias para lidar com os seus próprios

problemas. A LUA, apoiada pela Universidade de Aveiro, teve financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, do Instituto de Inovação Educacional e apoio do Centro de Saúde local. Foram feitas várias avaliações ao projecto LUA (Pereira, 1997), sendo que uma das conclusões mais importantes foi a de que a experiência e conhecimentos adquiridos pelos voluntários contribuíram para que lidassem melhor com os seus próprios problemas. Os resultados da avaliação do projecto conduziram à replicação das estratégias da LUA na Universidade de Coimbra e na Universidade de Évora (Pereira, 2005). O sucesso de projectos como este radica na qualidade da formação oferecida aos voluntários.

Tendo por base este modelo de formação e de intervenção adaptados aos contextos, o projecto LUA foi aplicado no ciber espaço na plataforma digital *second life* (Pereira et. al. 2009). Os resultados da avaliação desta fase experimental identificaram os mesmos tipos de problemas, que os da LUA inicial, sendo os de natureza pessoal e interpessoal, seguidos da solidão, os mais importantes, seguidos pelos problemas de natureza académica tal como a ansiedade aos exames.

Actualmente a LUA continua activa, envolvendo o mesmo formato no apoio de pares, envolvendo anualmente cerca de 180 Estudantes voluntários. Além do formato clássico da escuta activa via telefónica, os alunos voluntários, quando confrontados com problemas mais complicados e que não da sua competência, poderão encaminhar os alunos para o atendimento face a face (em formato de consultas de Psicologia) a cargo de psicólogos clínicos.

Em 2011 foram envolvidos alunos com necessidades educativas especiais, através do e-lua (apoio via email) mostrando uma valência da inclusão do voluntariado activo. A colaboração destes voluntários que não se podem deslocar ao espaço LUA, é dada através do email, cuja resposta é sempre supervisionada por psicólogos.

Na continuidade das várias fases da LUA, associou-se mais um projecto intitulado “LUA i-NOVA - Linha de Apoio Tutorial”, apoiado pela Reitoria, pelos Serviços de Acção Social e pelo Departamento de Educação da UA. O projecto é recente e envolve alunos e docentes voluntários no sistema tutorial. Foi iniciado em 2011 e constitui uma resposta de apoio a questões académicas (Duarte, et.al. 2011). Investindo na construção de conhecimento, inicialmente o apoio será direccionado para os domínios da Matemática, Português e competências transversais de vida, visando a autonomia individual, o desenvolvimento pessoal e a cidadania activa, observando as premissas da Declaração de Bolonha e ainda os pressupostos do Ano Europeu do Voluntariado. A médio prazo, pretende-se construir uma plataforma dinâmica online (wikiLUA) para disponibilizar conteúdos e recursos educacionais oriundos das tutorias online.

4. O Tutorado no desenvolvimento académico e pessoal

A tutoria é um processo em que um docente ajuda e apoia a aprendizagem de um aluno de uma forma interactiva, centrando-se na aquisição e uso de processos cognitivos de aprendizagem ou na recuperação de sequências de aprendizagem que carecem de uma abordagem mais personalizada e individual. Esse acompanhamento (podendo também ser coadjuvado por alunos mais velhos com formação específica para o efeito) oferece aos alunos uma atenção especializada, sistemática e integral, com o propósito de facilitar a sua integração no meio universitário e académico e reforçar o processo de ensino, orientar e assessorar na definição do seu plano de estudos em todas as actividades que complementam o seu desenvolvimento académico e pessoal. Trata-se de um modelo profundamente adequado às novas exigências que se colocam ao Ensino Superior com a sua adequação ao modelo preconizado com Bolonha.

Porém, a sua apropriação para contextos de ensino-aprendizagem tem-se revelado particularmente pertinente e eficaz, não só ao nível da promoção do sucesso académico, como também no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem e nos comportamentos dos Estudantes (Cohen, Kulik & Kulik, 1982). Identificam-se realidades diversificadas, quer a nível nacional, quer a nível internacional, que se têm reunido sob a alçada da designação tutoria. Assim, actualmente, a tutoria apresenta-se enquanto conceito complexo e multifacetado, compreendendo várias dimensões: a legal ou administrativa (prescrita na legislação); docente ou curricular (referente ao conteúdo e programa das unidades curriculares); académica ou formativa (que se traduz na ajuda ao aluno no sentido na sua autonomia na aprendizagem); personalizada (apoio e aconselhamento no âmbito pessoal e profissional); em período de práticas (como nos casos dos cursos da via de ensino ou da área da saúde – medicina e enfermagem); à distância; com atenção à diversidade; e entre pares (*peer tutoring*)

Das diversas modalidades de tutorias, são a tutoria curricular e a tutoria académica as mais disseminadas. As vantagens são óbvias para os Estudantes e para os docentes: os alunos dispõem de um acompanhamento próximo e inserido nos contextos e os docentes envolvem-se mais em processos reais de ensino e aprendizagem e numa relação pedagógica personalizada. A tutoria implica sempre alguma forma de orientação tendo em vista o desenvolvimento pessoal, emocional, social e académico do Estudante, uma acção que facilita o processo de integração do Estudante na instituição do ensino superior, tornando mais eficaz e produtivo o uso dos diferentes serviços e recursos que a universidade coloca ao dispor do Estudante.

De facto, a avaliação da eficácia destes programas revela-se imprescindível para a sua afirmação e reconhecimento nas IES, nomeadamente, a estruturação das sessões de intervenção; o acesso a formação contínua; a participação regular de tutores e alunos, bem como a supervisão dos tutores por profissionais qualificados. De igual forma, são evidenciadas as necessidades de rigor metodológico e experimental dos próprios processos de avaliação institucional dos programas (Wasik, 1998). No ensino superior português, a experiência pioneira do Programa de Tutorado do Instituto Superior Técnico tem-se evidenciado enquanto um exemplo na vertente de tutorado académico ou formativo a nível institucional com docentes (Gonçalves, Lucas, & Melo 2008). A constante supervisão, validação, dinamização, adaptação e avaliação do tutorado fazem deste programa um exemplo de sucesso e de boas práticas a seguir.

5. Considerações finais

Há implicações na forma como as IES se devem organizar com o objectivo de tornar mais fácil o processo de adaptação e integração bem como a promoção do desenvolvimento do Jovem adulto. Os programas de apoio entre pares e o tutorado mostram ser uma estratégia eficaz no processo de ajuda aos jovens Estudantes, sobretudo aos que ingressam no primeiro ano pois permitem uma detecção precoce dos problemas de aprendizagem e podem contribuir grandemente para quebrar o isolamento e o anonimato. Além disso, estes programas potenciam a aquisição de competências sociais, tanto para quem deles beneficia directamente, como para os voluntários, e melhoram a rapidez de adaptação a novas situações e contextos.

O apoio de pares aplicado a alunos estrangeiros, nomeadamente os que chegam às universidades integrados no programa Erasmus, traz vantagens para todas as partes. Uns e outros adquirem competências úteis para uso em ambientes multiculturais, desenvolvem novas competências linguísticas e aprofundam os conhecimentos de outras culturas. Além disso, estes programas mostram ter elevado potencial na

promoção da educação para a saúde. Inserem-se no contexto das metodologias do *empowerment*, as quais se têm revelado eficazes e com efeitos duradouros na vida dos jovens adultos.

É por isso do maior interesse que as IES criem serviços de apoio adequados e actuem na promoção de processos de adaptação e de integração dos Estudantes aos novos contextos e aos novos problemas gerados pela transição do ensino secundário para o ensino superior.



Referências

- Arnett (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 468-480.
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308 .
- Castanheira, H. (2010). Políticas Sociais e Apoio Psicológico. In A.Pereira, H. Castanheira, A. Melo, I.Ferreira & P. Vagos (Eds). *I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelo e Práticas* (pp.41-62). Aveiro: UA.

- Cooke, Bewick, Bahrkham, Bradley e Austin (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4),505-517.
- Dias, G. & Fontaine, A.M. (1996).Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens: Algumas implicações para o aconselhamento psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 103-114.
- Duarte, M., Pereira, A. Castanheira, H., Lourtie, P., Gonçalves, I.; Alves, A. Direito, I. Vasconcelos, G. (2011) LUA-iNova. A New Approach for Tutorial Assistance. *ICEM&SIIE'2011 Conference Proceedings* (no prelo).
- Chickering A. & Reisser,L. (1993). *Education and Identity* (2ed)San Francisco: Jossey- Bass.
- Cohen, P. Kulik, J. A. & Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Education Research Journal*, 19, 237-248.
- Gonçalves, I. (2010). Contributos dos Modelos da Auto-Regulação da Aprendizagem para a formação de Alunos e Professores no Ensino Superior. In A.Pereira, H. Castanheira, A. Melo, I. Ferreira & P. Vagos (Eds).*I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelo e Práticas* (pp.597-610). Aveiro: UA.
- Gonçalves, & Lourtie (2009). Tutoring Program, paper, *EduLearn09, International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Recuperado em Julho <https://fenix.ist.utl.pt/tutorado/lateral/avaliacao>.
- Levinson (1978). *The seasons of man's life*. NY: Ballantine.
- Gonçalves, I.; Lucas, A. & Melo, R. (2008). *Programa de Tutorado. Relatório Final de Avaliação 2006-2007*. Lisboa: IST/UTL
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, M. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, Tavares e Pereira (2009) Adulter Emergente: na fronteira entre a adolescência e a adultez. *Revista@mbienteeducação*, 2(1),129-137
- Pascarella E. & Terenzini P. (2005) *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- Pereira, A. (1997) *Helping Students to cope: Peer Counselling in Higher Education*. Hull: Univ. Hull.
- Pereira, A. (1998) Apoio ao Estudante universitário: Peer Counselling (Experiência -piloto) *Psicológica* 20, 113-124.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: o apoio dos Estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (2009) Psychological Counselling in Higher Education – An overview of Portuguese reality, *Newsletter 16 Division of Counselling Psychology of the International Association of Applied Psychology*, 5 (8), 17-20.
- Pereira, A. & Williams, D. I. (2001) Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 43-47.
- Pereira, A., Tavares, J., Vasconcelos, G., Vagos, P., Santos, L., Monteiro, S., et .al. (2009). LUA na Second Life ou apoio psicológico virtual. In S. Jesus, & I. Leal (Orgs), *I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (pp. 859-869). Faro: UAL
- RESAPES (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal*. Vol. 1, 2 e 3.
- Schunk D. & Zimmerman B. (1994). *Self regulation of learning performance : issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum Associates
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* , 45,89-125.
- Tinto, V. (1993) *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ªed) Chicago: University of Chicago Press.
- Wasik, B.A. (1998). Using volunteers as reading tutors: Guidelines for successful practices. *The Reading Teacher*, 51 (7), 562-570



The image features a large, stylized, glossy black number '9' that dominates the left and center. The number has a complex, layered appearance with many thin, white, curved lines that create a sense of motion and depth, resembling a tunnel or a vortex. The text 'CAPITULU' is written in a white, serif font across the middle of the '9'. To the right of the '9', the number '02' is written in a bold, purple, sans-serif font. The background is white, and the overall composition is modern and abstract.

CAPITULU 02

O PAPEL DO SELF NA AUTO-REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO

PROF. ADELINA LOPES DA SILVA E PROF. ISABEL SÁ, FACULDADE DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

I. Introdução

A implementação do Processo de Bolonha no Espaço Europeu do Ensino Superior introduziu mudanças significativas que exigem um esforço adicional de combate ao abandono e insucesso escolares. A grande mudança no paradigma pedagógico, da mera demonstração de aquisição de conhecimentos para a obtenção de competências, exige do Estudante uma postura mais activa e autónoma no seu processo de aprendizagem.

A transição do Ensino Secundário para o Superior interage com a própria fase de desenvolvimento do jovem com as correspondentes tarefas de se autonomizar da família, muitas vezes passando a viver sozinho num contexto totalmente novo. Desenvolver o seu sentido de identidade pessoal e um projecto de vida futuro, bem como alargar os seus relacionamentos interpessoais e afectivos, são tarefas de vida que vão desafiar o ajustamento dos jovens.

Desta forma o estudo dos processos de auto-regulação e da motivação em Estudantes universitários constitui uma área de investigação cada vez mais importante. Em primeiro lugar, os indivíduos que frequentam o Ensino Superior possuem competências cognitivas e metacognitivas capazes de poderem melhor e mais eficazmente agir sobre os seus próprios processos de aprendizagem e de estudo. Paralelamente, possuem um maior autoconhecimento, o que lhes permite formarem representações pessoais mais consistentes, que podem ser activadas em diferentes situações e tarefas, e podem influenciar o apelo a diferentes estratégias metacognitivas e motivacionais, capazes de fortalecer os seus processos de auto - regulação.

Em segundo lugar, o nível de ensino que frequentam impõe uma maior autonomia no estudo e um maior apelo ao estudo privado, o que obriga a um exercício mais permanente dos processos de auto-regulação.

Em terceiro lugar, quando os Estudantes entram na Faculdade sentem-se bastante motivados para responder às exigências do novo meio. No entanto, a transição para esta nova fase de desenvolvimento implica novas tarefas de vida que podem pôr em causa as representações pessoais dos Estudantes. Durante este período de transição é particularmente importante a interpretação que os Estudantes fazem de acontecimentos como sendo pessoalmente relevantes e a consequente selecção de acções que possam ir ao encontro das aspirações mais salientes nesse momento.

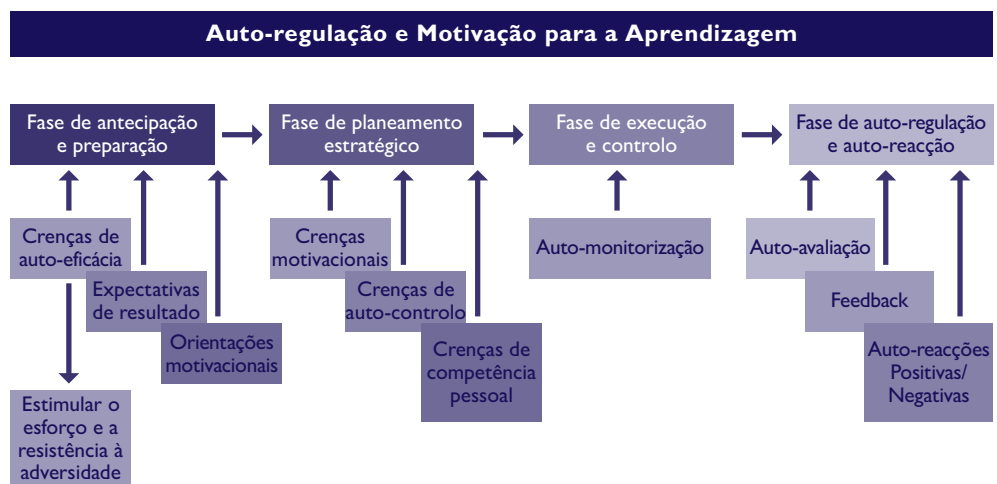
Em quarto lugar, a entrada na Universidade pressupõe uma escolha que os aproxima de uma futura vida profissional. A emergência de uma identidade profissional começa a surgir como um marco a atingir, que impõe tomadas de decisão ao longo do curso e um planeamento de percursos que os conduzam a objectivos definidos a médio e a longo prazo. Estas condições apelam a um exercício mais activo e empenhado nos processos de auto-regulação que potencializam a conjugação dos recursos internos e externos na prossecução dos objectivos de aprendizagem e de vida.

2. Ser um Estudante auto-regulado o que significa?

Os Estudantes divergem na forma como põem ao serviço das suas aprendizagens os seus processos cognitivos e motivacionais, e como tiram proveito dos recursos externos que têm à sua disposição. O grau em que os indivíduos actuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, e sobre a realização das tarefas académicas, designa-se por auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman, 1986). O nível metacognitivo envolve dois tipos de operações: a auto-apreciação cognitiva e o autocontrolo cognitivo. O primeiro, abrange as reflexões pessoais sobre os objectivos a alcançar, as exigências postas pela tarefa a realizar, o diagnóstico do que se sabe e do que é necessário aprender, as dificuldades e as oportunidades de aprendizagem. Estas reflexões ajudam a responder à questão: *o que tenho de fazer?* O segundo termo serve para identificar as reflexões pessoais sobre o planeamento estratégico adoptado que acompanha o decorrer de toda a execução da acção (Paris & Winograd, 1990): *como vou fazer?* O planeamento favorece a selecção e a produção das estratégias mais favoráveis à concretização dos objectivos previstos e possibilita a representação mental dos passos a executar, do tempo disponível e dos locais mais apropriados à realização das tarefas. Esta representação mental da acção ajuda a responder às questões: *quando e onde vou fazer?*

A resposta àquelas questões está igualmente dependente do grau de empenho do Estudante na realização das suas actividades académicas, que sustenha e prolongue o esforço até atingir a resposta desejada. Este grau de empenhamento traduz a motivação para a realização académica, que se manifesta quando o Estudante se considera capaz de realizar com sucesso as tarefas, lhes atribui importância ou valor (Eccles & Midgley, 1989). Este investimento nas tarefas académicas vai ajudar a responder a uma outra questão: *porque vou fazer?*

Figura 1. Fases da Auto-regulação e da Motivação para a Aprendizagem



A investigação tem demonstrado que as crenças e os pensamentos que o Estudante constrói, ao longo da sua escolarização, sobre as suas competências e aptidões, sobre as expectativas de sucesso e as percepções de controlo, sobre as causas dos seus sucessos e fracassos, sobre o próprio valor da

aprendizagem, da escola e de si mesmo, vão influenciar o nível motivacional para aprender. A par dos estudos sobre as variáveis motivacionais que afectam a auto-regulação na aprendizagem, alguns autores têm chamado à atenção para as estratégias de regulação motivacional, as quais são responsáveis pelo reforço do nível de empenhamento na realização das tarefas e pela manutenção do esforço, necessários à concretização das metas desejadas (e.g.; Pintrich & Schrauben, 1992; Wolters, 2003). Estas estratégias são estimuladas sempre que o Estudante age sobre as suas próprias crenças, pensamentos e comportamentos para reforçar o seu empenho na realização das actividades académicas.

3. Ser um Estudante motivado o que significa?

Os modelos teóricos e a investigação nos domínios da motivação e da metacognição têm demonstrado que subjacente à forma como os Estudantes se envolvem nas tarefas escolares e como interpretam as situações e os seus desempenhos estão as crenças pessoais. Muitas perspectivas teóricas sobre a motivação para a aprendizagem têm em comum realçar o papel do *self* como agente de pensamentos, desejos e aspirações que orientam as acções académicas durante a sua realização (Deci & Ryan, 1985, 1991; Dweck, 2000; Harter, 1999; McCombs & Marzano, 1990).

Por um lado, a principal preocupação destas teorias é a representação cognitiva que os indivíduos têm de si próprios e do meio: as percepções, as inferências e as interpretações das suas experiências escolares que determinam os seus esforços para ser bem sucedidos (por ex.: Graham, 1994; Weiner, 1992). Por outro lado, consideram a motivação como tendo origem e estando centrada no *self*, enquanto impulsor de intenções, aspirações e interesses, visto como um sistema multifacetado. Por exemplo, o comportamento dos indivíduos pode resultar de uma propensão para manter uma auto-imagem positiva de valor pessoal ou de autodeterminação (Covington, 1992; Deci & Ryan, 1985). Outras teorias salientam a aspiração dos indivíduos de aumentar o seu sentido de competência pessoal (Harter, 1978; Nicholls, 1984), enquanto, outras ainda, acentuam o papel das teorias implícitas dos indivíduos sobre a inteligência na formulação dos objectivos que estabelecem para as actividades de aprendizagem (Dweck, 2000, 2002).

As expectativas de auto-eficácia, concebidas por Bandura (1997) como um juízo pessoal sobre as capacidades do indivíduo para desempenhar uma acção, têm merecido uma grande atenção por parte dos autores que partilham o modelo cognitivo-social (Bandura, 1986; Shunck & Zimmerman 1994; Zimmerman, 1986). Segundo estes autores as expectativas de auto-eficácia não são um traço de personalidade e podem, por isso, ser alteráveis, dependendo da experiência (vivida ou observada), da ansiedade, do contexto e também das atribuições. O seu papel na auto-regulação parece depender do grau em que estas expectativas são fidedignas e estão relacionadas com o nível de eficiência atingido na realização das tarefas. Se os Estudantes têm expectativas realistas de competência pessoal e acreditam nas suas possibilidades para mudar, estão mais disponíveis para procurar informação ou para exercitar as suas competências de modo a poderem melhorar os seus resultados escolares (Pintrich & Schunk, 2002). Ou seja, as expectativas de auto-eficácia estimulam o esforço e a resistência à adversidade.

Para além da auto-eficácia, outros estudos têm salientado o papel das atribuições ao esforço e ao uso adequado de estratégias motivacionais, na promoção de uma auto-regulação bem sucedida (Borkowski, Carr, Rellinger & Pressley, 1990; Weiner, 1985).

Numa linha próxima desta surgem os estudos sobre as crenças de controlo e de competência pessoal e o seu papel na auto-regulação. As crenças relacionadas com o controlo podem mediar a acção dirigida

para um objectivo. Na área do desempenho escolar e da motivação para a aprendizagem, diversas teorias e estudos empíricos têm realçado a importância das percepções que os indivíduos têm da sua competência e do controlo pessoal para a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficazes, para uma maior persistência e um melhor desempenho (Dweck & Elliot, 1983; Sá, 2002; Skinner, 1995; Weisz, 1983).

Para ser bem sucedido o Estudante deve não só acreditar nas suas competências, mas também estar convicto de que pode controlar e dirigir as suas actividades escolares e de que é, em grande parte, responsável pelos sucessos e insucessos que obtém. Estas crenças irão necessariamente determinar um maior envolvimento e persistência na realização das tarefas escolares (Findley & Cooper, 1983; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). A maioria dos Estudantes com crenças de controlo elevadas são aqueles cujo comportamento é orientado clara e explicitamente por objectivos, procurando atingi-los estrategicamente, de forma activa e flexível. Ao contrário, Estudantes com crenças de controlo baixas apresentam objectivos vagos ou irrealistas e, deste modo, o seu comportamento é confuso, impulsivo e desorganizado (Lemos, Soares & Almeida, 2000).

4. O self como agente de mudança o que significa?

Nas últimas décadas, dentro do contexto do funcionamento psicológico humano, tem-se acentuado a concepção da motivação como dependente do grau em que as pessoas têm consciência de si mesmas, enquanto agentes activos na construção dos seus pensamentos, crenças, objectivos, expectativas e atribuições (McCombs, 1994). Na conjugação destes diferentes componentes, o self (entendido como o “eu” sujeito conhecedor e o “me” objecto que é conhecido) desempenha um papel preponderante. Significa genericamente a afirmação de uma identidade que age sobre processos e sobre comportamentos, que conjuga desejos e competências, e que se faz acompanhar de um vasto conjunto de crenças e de conhecimentos sobre si próprio, sobre a sua forma de ser e de agir, sobre as suas relações com o mundo (McCombs, 1986).

Nas palavras de Baumeister (1998), é a função executiva do *self* que lhe permite controlar-se a si mesmo, sendo que o desejo de controlo e a auto-estima são provavelmente as duas motivações mais importantes do *self*. Neste sentido, a consciência que as pessoas têm de poder controlar voluntariamente o seu pensamento é que motiva os comportamentos auto-regulados.

Numa outra abordagem, a teoria sobre os objectivos (Dweck, 2000), realça a capacidade do *self* se mudar a si mesmo como o aspecto mais importante, útil e adaptativo da função executiva, salientando a importância de orientar o comportamento para objectivos, mais ou menos distantes temporalmente. No seu conjunto, estas várias perspectivas fundamentam a conceptualização de intervenções clínicas e educacionais que pretendem favorecer a motivação e a auto-regulação na aprendizagem.

O sistema pessoal de crenças é um aspecto crucial na adopção de uma acção auto-regulada. Se os indivíduos não acreditam que podem agir para ir ao encontro de aspirações e desejos pessoais, não fazem nada para alterar o rumo dos acontecimentos (Bandura, 1986, 2002). A acção regulada pelo *self* ocorre quando este é capaz de exercer alguma espécie de controlo sobre si próprio, de fazer opções e de perseguir metas em função dos seus próprios interesses, afectos, emoções e valores, de planear e seleccionar as estratégias mais adequadas para a acção, de persistir e de se esforçar para vencer dificuldades e obstáculos e de interpretar e avaliar continuamente as acções realizadas (e.g., McCombs, 1986; Deci & Ryan, 1985).

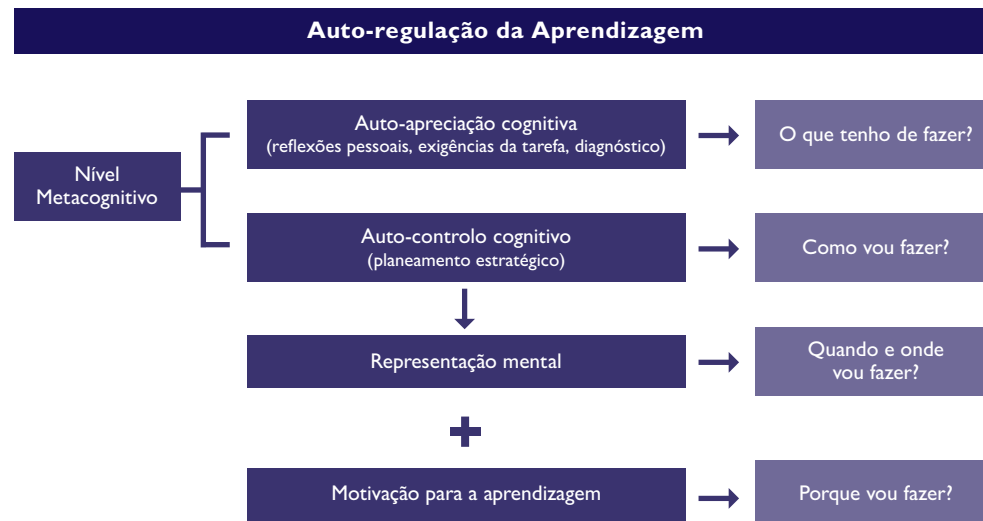
Actualmente, uma das variáveis importantes no estudo da autoregulação é o estudo das representações idealizadas de si mesmo no futuro (*possibles selves*) (Markus, Cross, & Wurf, 1990). Os “eus possíveis” são orientados para o futuro e as metas alvejadas dão energia, orientam e dirigem as actividades dos Estudantes de forma organizada. São essas metas que, em parte, dão sentido a todo o esforço e empenho colocados nas actividades académicas.

Segundo Markus e Nurius (1986) os “eus possíveis”, tanto os desejados como os temidos, são imagens, concepções ou sentidos do *self* no futuro personalizados. Os “eus possíveis” são vistos como recursos psicológicos e têm pelo menos duas funções cruciais para a compreensão da continuidade e da mudança ao longo do ciclo de vida. Primeiro, os “eus possíveis” são motivadores; funcionam como incentivos de futuros comportamentos. Segundo, fornecendo um contexto avaliativo e interpretativo para a visão actual do eu, os eus possíveis são instrumentais na afirmação e defesa do eu “presente” (Croos & Markus, 1991).

Estas metas idealizadas vão estar dependentes de competências que possibilitem planear o futuro, tomar opções, valorizar os resultados a atingir e de expectativas de auto-eficácia. As metas evoluem à medida que a pessoa vai tendo mais conhecimento, mais experiência relativa ao próprio contexto e sobre si próprio: o desenvolvimento da autonomia e independência, e a relação com outras metas importantes na sua vida. O planeamento impõe a escolha das estratégias para concretizar os objectivos pretendidos, as motivações para as implementar, e a persistência para as suster.

Num estudo realizado com Estudantes universitários portugueses, sobre a relação entre as expectativas de realização dos eus possíveis e a auto-eficácia, verificou-se que quanto maior a auto-eficácia mais positiva é a visão que os Estudantes têm do futuro. Estes resultados fazem pressupor que uma representação da pessoa no futuro possa condicionar a forma como o presente é vivenciado (Lopes da Silva & Sá, 1999, 2001).

Figura 2. Representação esquemática da Auto-regulação da Aprendizagem



Para além dos contributos que este constructo tem dado para a formulação e desenvolvimento de modelos de auto-regulação, as representações de si próprio têm, igualmente, importantes implicações para as intervenções educacionais e clínicas.

O facto de os Estudantes do 1º ano se confrontarem com novas tarefas de vida inerentes aos desafios que lhes coloca a entrada num novo contexto social e com diferentes exigências de aprendizagem, torna este período o momento privilegiado para intervir no sentido de os ajudar a mobilizar todos os seus recursos pessoais e sociais de forma a uma integração mais positiva na vida académica e na formulação de um projecto de vida.

As representações de si próprio no futuro têm um papel fundamental na tomada de decisão nos vários momentos do seu percurso académico, bem como, na orientação e desenvolvimento da carreira. Por isso, qualquer intervenção junto desta população deve contemplar nos seus objectivos a construção ou a tomada de consciência das visões que os Estudantes têm de si próprios no futuro. É esta construção pessoal que, numa dimensão temporal, estabelece a ligação entre a forma como o jovem se vê no presente e as aspirações que ele/ela tem para o seu futuro, sendo as dificuldades conceptualizadas como resultantes da discrepância entre a representação de si no presente (*self real*) e a representação de si no futuro (*self ideal*) (Lopes da Silva & Sá, 2001).

5. Qual o papel da motivação no ciclo da auto-regulação?

A perspectiva da auto-regulação como um processo que prepara, executa e avalia a acção até que o objectivo seja alcançado, engloba uma dimensão temporal constituída por diferentes fases e fazendo apelo a diferentes processos psicológicos (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Serão analisadas as variáveis motivacionais que poderão influenciar o percurso da auto-regulação.

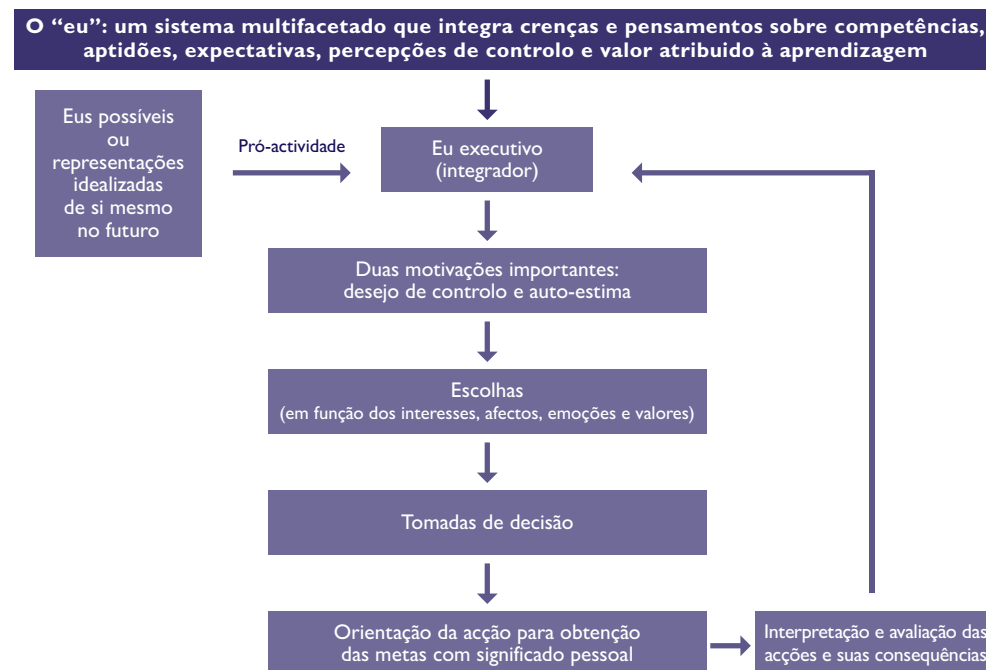
As crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultado, e as orientações motivacionais desempenham um papel fundamental na *fase de antecipação e preparação* (Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich & Schrauben, 1992). Todos estes pensamentos e motivações vão influenciar os processos psicológicos que conduzem o Estudante a uma representação mental dos objectivos, incentivadora da formulação de intenções (ex.: dominar a matéria, evitar uma nota fraca, agradar aos pais) e da elaboração de um plano estratégico (ex.: seleccionar e organizar estratégias e métodos de estudo).

A procura de meios disponíveis para a elaboração do plano é resultado de crenças motivacionais, de auto-controlo e de competência pessoal que acompanham a gestão da acção e a concretização do plano (Kanfer & Gaelick, 1986). Na fase de *execução e controlo* cabe, assim, à auto-monitorização (habilidade do indivíduo para observar de forma sistemática os seus estados internos e externos) informar sobre os progressos que vão sendo alcançados, sobre os obstáculos e dificuldades e sobre o esforço e o tempo gastos na adopção de estratégias que possibilitem manter a acção planeada (e.g.; Boekaerts, 1996; Schunk, 1986, 1996).

Na fase de *auto-reflexão e auto-reacção*, distinguem-se os processos de auto-avaliação influenciados por pensamentos como as atribuições, os padrões auto-impostos, o *feedback* recebido e as auto-reacções positivas ou negativas que vão influenciar os processos de adaptação. Os processos de auto-avaliação dos resultados alcançados e da eficácia percebida supõem a comparação dos comportamentos com um

padrão auto-imposto ou com uma auto-representação de valores, os quais servem de critério para a apreciação da actividade em curso, e consequente apelo a sentimentos de eficácia ou a estratégias de verificação e correcção. Esta função auto-avaliativa pode mobilizar os esforços para a manutenção do percurso previamente delineado ou para a sua correcção, reflectindo sobre as causas dos sucessos e dos fracassos; ou pode levar à inactividade face a resultados indesejáveis ou à rejeição do confronto com situações problemáticas, perturbando em ambos os casos o empenhamento na mudança ou na procura de alternativas mais adaptativas.

Figura 3. Relação entre as expectativas de realização dos eus possíveis e a auto-eficácia



Como se depreende do atrás exposto, os processos de auto-regulação agem interactivamente (Schunk, 1996), não só entre si, como com as consequências produzidas no meio. O exercício destes processos interage com o sistema pessoal de crenças, o qual pode influenciar o grau com que o próprio se considera capaz de dirigir a sua acção para a obtenção dos objectivos desejados.

Um aspecto útil na consideração destes diferentes processos, com funções diversas, cognitivas, motivacionais e executivas, é que eles nos ajudam a explicar a variabilidade de propósitos e de resultados académicos obtidos pelos Estudantes, em tarefas idênticas. O apelo à utilização daqueles processos far-se-á sempre que os Estudantes aspirem a um bom desempenho e assumam a responsabilidade pelos resultados a obter, ou quando os Estudantes tomam consciência de problemas ou de dificuldades na realização das suas actividades académicas e considerem ser possível ultrapassá-los através de um uso mais eficaz das

suas estratégias de aprendizagem. Note-se, no entanto, que uma precoce responsabilização do Estudante pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolares, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de auto-eficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afectivos.

6. Conclusão

Como vimos, muitos autores salientam o papel de destaque que é cada vez mais conferido ao *self* executivo, como elemento integrador das diversas componentes, cognitivas, afectivas, motivacionais, comportamentais e sociais, que pode alterar os seus próprios processos e o ambiente. Este sistema auto-referente (Bandura, 1997) que é capaz de dirigir a acção para a obtenção de metas com significado pessoal, que persiste e se esforça para ultrapassar dificuldades e obstáculos na perseguição dessas metas, que toma decisões e faz escolhas em função dos seus interesses, afectos, emoções e valores, e que interpreta e avalia continuamente as acções e as suas consequências (Bandura, 1997; Deci & Ryan 1985; McCombs, 1989), está cada vez mais presente nos modelos teóricos e na investigação dos processos de auto-regulação.



As reformas educativas recentes e as mudanças culturais, profissionais e sociais que têm acompanhado a evolução das novas tecnologias da informação têm tido importantes implicações no sistema educativo. A adaptação a esta nova era exige dos indivíduos uma preparação educativa diferente; os alunos possuem hoje todo um mundo novo de tecnologias que lhes possibilita em poucos minutos ter acesso a todo o tipo de informação que possam necessitar para aumentar os seus conhecimentos e competências. As novas tecnologias de informação alteraram o papel da educação nos nossos dias. Os Estudantes não são mais recipientes passivos da informação nem têm acesso apenas ao conhecimento transmitido na escola. Por isso, cumpre saber criar as condições e as oportunidades para que os Estudantes de forma autónoma, crítica e motivada assumam um papel activo e construtivo na procura da informação relevante e nas suas próprias aprendizagens, ao longo da vida. Para que esta finalidade possa ser atingida torna-se importante estimular o desenvolvimento de competências de auto-regulação nos alunos e nos professores, para que ambos possam tirar o maior proveito dos meios e instrumentos, quer internos, quer daqueles que a nova era põe à sua disposição.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 1, 2-16.
- Baumeister, R. F. (1998). The Self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 680-740). N.Y.: The McGraw-Hill.

- Boekaerts, J. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*, 100-112.
- Boekaerts, J., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230-255.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990. Volume 38: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and development* (pp. 643-691). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Volume 3: Goals and cognitions* (pp. 139-186). N. Y.: Academic Press.
- Findley, M. J., & Cooper, K. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44* (2), 419-427.
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. In H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.) *Motivation: Theory and research* (pp. 31-48). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. N.Y.: The Guilford Press.
- Lemos, M.S.; Soares, I., & Almeida, C. (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 41-55.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1999). Questionário "O Meu Futuro". In T. Estrela & Lopes da Silva (Org.), *Ser caloiro na Universidade de Lisboa. Relatório do programa de Investigação Integrada* (policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (2001). *As visões do futuro: as aspirações de sucesso em Estudantes universitários*. Comunicação apresentada no VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. In R. Stenberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence reconsidered* (pp. 205-225). Yale University Press.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 314-332.

- McCombs, B. L. (1994). Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance. In H. F. O'Neil, Jr., & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 49-69). N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McCombs, B.L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunck, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 51-82). N.Y.: Springer-Verlag.
- McCombs, B. & Marzano, R. J., Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist*, 25 (1), 1990, 51 – 69.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Volume 1: Student motivation* (pp. 39-73). Orlando, F.L.: Academic Press.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale. N. J., Lawrence Erlbaum, Associates.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.) N.Y.: Academic Press.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (149–183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da percepção de controlo sobre os resultados escolares em Estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/ e Avaliação Psicológica*, 14 (2), 47-64.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and wether l've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications.
- Weisz, J. R. (1983). Can I control it? The pursuit of veridical answers across the life span. In P. Baltes & O. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 5, pp. 233-300). N.Y.: Academic Press.
- Wolters, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.














The image features a large, stylized number '3' in a dark, glossy, metallic finish. The number is composed of multiple overlapping, slightly offset layers, creating a sense of depth and motion. The background is white, and the overall aesthetic is modern and abstract. The text 'CAPITULO 03' is overlaid on the right side of the number. 'CAPITULO' is in a white, thin, sans-serif font, and '03' is in a bold, purple, sans-serif font.

CAPITULO 03

PRÁTICAS DE TUTORIA PESSOAL EM PORTUGAL E EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA NA ÁREA DE C & T: INSPIRAÇÃO, LINHAS DE ACÇÃO E REGRAS DE OURO DE UM MÉTODO PEDAGÓGICO

DRA. ISABEL GONÇALVES, GABINETE DE APOIO AO TUTORADO, IST

I. Introdução

A transição e adaptação do jovem adulto ao Ensino Superior compõem-se, para cada indivíduo, de um misto de desafios e riscos, organizados num equilíbrio que, dependendo do contexto (externo e interno) em que o Estudante se movimenta (passado do Estudante, organização e estrutura da instituição, interacções com agentes de socialização, qualidade do esforço do Estudante), poderão conduzir a um desenvolvimento pessoal sem precedentes ou a uma crise 'de identidade' que, nos casos mais sérios pode inclusivamente traduzir-se pela ocorrência de psicopatologia (ver capítulo I da Parte I). Neste aspecto, o título do livro de Levine e Cureton (1998) mantém-se estranhamente actual – “Quando a esperança e o medo colidem, uma imagem dos alunos no Ensino Superior”, constituindo-se como um resumo fiel do estado de espírito dos alunos recém-chegados ao IST.

Uma revisão bastante detalhada dos aspectos de adaptação e desenvolvimento psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior pode ser encontrada em Ferreira (2009) e em Dias & Fontaine (2001), que aprofundam e pesquisam muitos dos conceitos apresentados no capítulo I, proporcionando uma imagem simultaneamente actual e detalhada, íntima diríamos, dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal.

A médica Helena Fonseca, pediatra especializada em Medicina da Adolescência pela Universidade do Minnesota (EUA), afirma em entrevista à revista 'Pública' em 2005, a propósito do lançamento do seu livro “Viver com Adolescentes” – “parece que os miúdos estão a levar mais tempo a crescer, temos alunos de 18 anos que entram para a Faculdade e que são ainda profundamente infantis. De repente, estão naquele ambiente em que de facto deixou de haver controlo. Tenho tido muitos miúdos que ainda não estão maduros, ainda não cresceram o suficiente para conseguirem fazer as suas escolhas de uma maneira consistente. Muitas vezes têm imensa dificuldade em se organizar, em organizar o seu tempo, em estabelecer prioridades e já não se deixam ajudar. É como se dissessem, e dizem – já estou na Universidade, já sou crescido, já não preciso, não quero ajuda.”

A Dra. Helena Fonseca é ainda mais específica ao afirmar: “o fosso com o 12º ano é muito grande e há miúdos que têm imensa dificuldade, mesmo tendo sido bons alunos” e ao sugerir – “ajuda imenso os miúdos poderem ter um tutor nos primeiros anos na faculdade. Ter alguém, como existe nos EUA, que lhes é atribuído quando se inscrevem e que os vai orientar dentro da faculdade. Alguém com quem eles possam ir ter, que vai estar presente, que, mesmo sem eles se darem conta, vai olhar para ver como as coisas estão a correr”. Também o físico Prof. Carlos Fiolhais, docente da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, afirmou num debate integrado no ciclo “Encontros Quase Casuais”, promovido pelo Sindicato Nacional do Ensino Superior, e descrito em 2004 na revista “educare” – “o tutor pode assumir-se como uma boa maneira de contrariar uma certa desorientação que se abate sobre muitos alunos na transição do Ensino Secundário para o Superior, onde as turmas são muito maiores e os professores não conseguem acompanhá-los devidamente”, mencionando, tal como a Dra. Helena Fonseca, o insucesso académico como uma consequência destas dificuldades de adaptação.



Tavares (2008) no seu livro “O Superior Ofício de Ser Aluno – Manual de Sobrevivência do Caloiro” descreve com algum detalhe aspectos relacionados com a “alunização” da juventude e com a massificação do Ensino Superior referindo-se quer ao impacto familiar da entrada dos jovens no ensino superior quer ao impacto interno dessa transição no próprio aluno, um impacto que descreve com a sugestiva expressão – “do orgulho efusivo à ilusão quebrada”.

Arriscamo-nos a situar o início deste desfasamento entre estes dois níveis de ensino na década de 80, graças à expansão do Ensino Superior em Portugal (ver Capítulo 2 da Parte II) – como apropriadamente recorda Ferreira (2009, pp 1) “a democratização do ensino e da sociedade portuguesa facilitaram as condições de abertura do sistema educativo a novos e heterogéneos públicos, com níveis socioeconómicos diferenciados e amplas faixas etárias, deixando de estar ao serviço das elites mais abastadas do país”, o que por um lado facilita que as instituições de ensino superior cumpram o seu papel e, por outro, também lhes coloca novos desafios, nomeadamente na integração de alunos eventualmente menos bem preparados para as exigências deste novo nível de ensino.

2. A Educação Universitária no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior

O distanciamento, descrito por alguns autores especializados na temática da adolescência e idade jovem e confirmado no terreno por docentes do Ensino Superior, alunos recém-chegados e suas famílias, passou a ser encarado como um verdadeiro fosso que separaria dois níveis de ensino aparentemente tão próximos e na prática tão distintos. As instituições de Ensino Superior, atentas a esta realidade, que seria já anterior a 1999, manifestaram preocupação com a possibilidade de este fosso se acentuar em consequência da Declaração de Bolonha (1999)¹, documento que serviria de base para redefinir o Espaço Europeu de Ensino Superior e que tinha como principais objectivos:

- criar um sistema facilmente compreensível e comparável de títulos académicos, baseado em dois ciclos principais;
- adoptar um sistema de créditos compatível e generalizado que garantisse a mobilidade de professores e alunos no seio do Espaço Europeu;
- promover a cooperação europeia para assegurar a qualidade da educação superior mediante critérios previamente estabelecidos, homogéneos e mutuamente aceites.

Os desafios inerentes à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior implicam que uma nova importância seja atribuída a novos modelos de ensino-aprendizagem e a uma formação centrada na aprendizagem auto-regulada do Estudante (ver capítulo 2 e Veiga Simão & Flores, 2006). Sir Roderick Floud, Presidente Emérito da London Metropolitan University, afirma que o Processo de Bolonha começou efectivamente a transformar o Ensino Superior na Europa, considerando que as reformas estruturais que preconiza não constituem mais do que “a ponta do iceberg” de uma verdadeira mudança de paradigma, quer ao nível dos currícula, quer ao nível da missão das próprias universidades, quer ao nível da gestão e da relação entre as instituições de Ensino Superior e os países e regiões em que se encontram integradas. Na prática, estas alterações comumente aceites pelos países signatários da Declaração de Bolonha e pelos que posteriormente viriam a integrar a Comunidade Europeia, traduziram-se pela inevitável aceitação de um conjunto comum de objectivos de aprendizagem (i.e. uma especificação do que os Estudantes devem saber, não apenas em termos dos conteúdos de cada Unidade Curricular, mas também em termos dos próprios métodos de aprendizagem e de pesquisa).

¹ O Decreto-Lei n.º 42/2005, publicado em Diário da República, n.º 37, 2.ª série, de Fevereiro aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior

Floud (2006) recorda que o próprio ênfase do Processo de Bolonha na necessidade de assegurar a qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior (ver capítulo 2 da parte II) obriga não apenas à definição de objectivos e competências de aprendizagem que os alunos devem conseguir evidenciar em contexto de avaliação, mas também que estes possam ser comparáveis entre cursos ministrados em diferentes Instituições de Ensino Superior, de diferentes países, com diferentes tradições académicas, numa Europa ‘orgulhosa da sua diversidade cultural’.

O projecto ‘Tuning’ – Tuning Educational Structures in Europe², no qual o próprio IST se envolveu, e que é mencionado também por Floud (2006, pp 14) parece ter conseguido o impossível – obter o acordo de diferentes especialistas a respeito do que o Estudante de um determinado curso (p.ex. enfermagem) deve saber quando der por finda a sua graduação. Este tipo de metodologia tornou possível, inclusivamente, o desenvolvimento de ‘joint degrees’, de que constituem bons exemplos o CMU-Portugal, duplo grau em Engenharia Electrotécnica e de Computadores³ ou o UT-Austin Portugal⁴, duplo grau em Engenharia Computacional.

A posição de Floud (2006, pp 15) é de grande optimismo em relação à implementação do Processo de Bolonha na Europa – “não há dúvida de que, com todas as suas ramificações, implicações e complexidades, o Processo de Bolonha tem sido verdadeiramente revolucionário”. Este autor salienta em particular a notável capacidade das instituições de Ensino Superior europeias para “mudar com rapidez, respondendo às solicitações dos mercados e dos Estudantes, posicionando-se como participantes vitais nas suas economias e sociedades a nível local, regional, nacional e continental”. Apesar deste optimismo, partilhado por outros especialistas, a verdade é que a sensibilidade generalizada é a de que muito há ainda a fazer, precisamente no elo que faz a ligação entre os objectivos de aprendizagem e a ligação professor-aluno, assumindo-se que uma forte aliança entre professores e alunos, assente na promoção de uma postura pró-activa dos últimos face à aprendizagem, conduziria a uma elevada taxa de sucesso na prossecução dos objectivos de aprendizagem, que permitiria que os mesmos fossem alcançados com uma elevada taxa de sucesso.

Assim, a 9 de Março de 2010 a Associação Europeia das Universidades (EUA) publicou um relatório comemorativo dos dez anos da implementação do Processo de Bolonha, analisando o seu impacto no Ensino Superior ao longo de uma década e em 46 países da Europa. O sexto estudo da série “Trends”⁵ analisa as respostas a um questionário conduzido em 821 universidades, 27 associações nacionais e que incluiu visitas a sites de 16 países, e a conclusão geral (também optimista), foi resumida pelo Presidente da EUA, Professor Jean-Marc Rapp, em Viena – “Este estudo mostra que depois de dez anos, a ‘arquitectura de Bolonha’ está agora firme e em condições de construir um espaço educativo comum mais forte”. As principais conclusões do relatório podem resumir-se da seguinte forma:

- “Implementação de três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento)”: 95% das Instituições têm implementado o sistema de três ciclos;
- “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)”: 90% das Universidades usam o sistema de transferência de crédito para todos os bacharéis e mestres;
- “Utilização do Suplemento ao Diploma”: 66% das Instituições emitem um suplemento ao diploma a todos os Estudantes de graduação (e mais 14% fá-lo “a pedido”);
- “Pontos de vista das Universidades sobre realização de Bolonha”: 58% das Universidades foram “muito positivas” sobre a realização do Espaço Europeu do Ensino Superior no entanto, 38% disseram que tinham havido «resultados mistos», apenas 0,1% disseram que tinham sido negativos;

² <http://www.unideusto.org/tuning/>

³ http://cmuportugal-ece.ist.utl.pt/dual_doctoral_program

⁴ <http://www.utaustinportugal.org/>

⁵ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

- “Empregabilidade dos diplomados”: existem ainda problemas relacionados com a empregabilidade de Estudantes de pós-graduação em especial ao nível do bacharelato em países que introduziram o ciclo de bacharel pela primeira vez (os empregadores não reconhecem plenamente esta nova qualificação);
- “Mobilidade”: apesar dos esforços para promover a mobilidade, há poucos dados sólidos disponíveis sobre o fluxo de mobilidade e de como este evoluiu durante Bolonha;
- “Aprendizagem ao Longo da Vida”: quase 40% das Universidades já têm uma estratégia global para a aprendizagem ao longo da vida e 34% ainda estão em processo de desenvolvimento de uma. Mais de 80% das Universidades já oferecem cursos de desenvolvimento profissional para adultos, por exemplo.
- “Bolonha estimulou movimentos para melhorar a garantia de qualidade (interna e externa) na Europa”: 28 países, já reviram os seus sistemas de garantia de qualidade em harmonia com o guia de normas e orientações europeias para a garantia de qualidade estabelecido em 2005 como parte de Bolonha.
- “Qualidade de ensino (mudança curricular e de aprendizagem centrada no aluno)”: Bolonha tem funcionado como um catalisador para melhorar a qualidade do ensino e avançar no sentido da aprendizagem centrada no aluno: 77% das Universidades têm revisto os currículos em todos os serviços no âmbito do Processo de Bolonha (em comparação com 55% em 2007), 53% das Universidades afirmaram que a explicitação dos objectivos de aprendizagem (learning outcomes) têm sido desenvolvidos para ‘todos os cursos’ e mais 32% ‘alguns cursos’.

Estas conclusões, sendo embora globalmente muito positivas, revelam contudo que as maiores dificuldades na implementação do ‘paradigma de mudança’ de Bolonha se centram nas áreas da Mobilidade, Empregabilidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e, na garantia da Qualidade do Ensino. Paradoxalmente, os desafios do relatório *Trends 2010* para a próxima década não apontam nenhuma sugestão específica sobre como mudar as questões pedagógicas, relacionadas com a implementação de um modelo de aprendizagem centrada no aluno, embora salientem a necessidade de melhorar a comunicação e a informação “para que todos os interessados (Estudantes, académicos, empresários e sociedade) compreendam as finalidades e os benefícios de Bolonha. Uma leitura mais atenta do relatório permite perceber que esta dimensão – “Qualidade de Ensino” – só pode ser avaliada recorrendo a métodos relativamente indirectos de recolha de dados, dados que parecem indicar que os docentes do Ensino Superior têm dificuldades na modificação dos seus módulos de ensino de formas mais criativas e centradas no Estudante. As dificuldades são de ordem motivacional, de valorização profissional (as políticas que prevalecem na totalidade dos países europeus valorizam o desempenho nas áreas de investigação em detrimento do desempenho em áreas académicas) e de disponibilidade de tempo para levar a cabo esse investimento. Adicionalmente, quer por razões culturais, quer por razões legais, em muitos países da União Europeia, não é fácil encontrar a flexibilidade que permitiria a implementação de novos formatos de avaliação, a criação de espaços de ensino que facilitassem um ensino por projectos, trabalhos de grupo ou *portfolios* de aprendizagem, ou, acrescentaríamos, práticas pedagógicas tutoriais. Estas conclusões e as dificuldades inventariadas assemelham-se às apresentadas no encontro “O futuro de Bolonha, 10 anos depois⁶”, que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian em Setembro de 2009.

3. Tutoria Pessoal no Ensino Superior

Ferreira (2009, pp 3) considera aconselhável que as instituições criem programas extracurriculares, serviços de suporte académico, actividades recreativas e de produção cultural que incentivem o envolvimento e a participação dos Estudantes no ambiente do Ensino Superior, ajudando os jovens a clarificar os seus objectivos, em termos pessoais e profissionais, adiantando que “as interações

⁶ http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=1930

aluno-aluno, aluno-professor, aluno-instituição parecem ser um elemento facilitador do desenvolvimento”. Esta linha de pensamento é congruente com a visão que prevalece no paradigma de mudança de Bolonha, em que às instituições de Ensino Superior “é reconhecida aptidão para satisfazer as necessidades científicas, técnicas e profissionais” dos Estudantes, servindo também o seu “desenvolvimento social e humano” (Ferreira, 2009, pp 1).

Lázaro & Asensi, 1987 (cit. por Martinez & Ortiz, 2005) definem a tutoria como “uma actividade inerente à função de docente, que se realiza individualmente com os alunos ou com uma turma, com o objectivo de facilitar a integração pessoal dos processos de aprendizagem.” Contudo, e citando Baudrit (2009, pp 11), “Não basta pôr dois potenciais actores em presença um do outro, para que ambos tirem proveito dessa situação”.

A tutoria pessoal no Ensino Superior tem como objectivos genéricos:

- facilitar a integração, adaptação e progresso dos Estudantes no sistema formativo;
- implicar os Estudantes na vida académica;
- contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos Estudantes;
- humanizar os ambientes académicos;
- articular de forma eficiente necessidades e recursos disponíveis;
- facilitar a transição Ensino Secundário – Ensino Superior;
- facilitar a transição Ensino Superior – Mercado de Trabalho;

A forma particular como, em cada país ou até em cada Instituição de Ensino Superior, a tutoria se organiza depende largamente das tradições e modelos de universidade activos, sendo que estes se articulam, por sua vez, com diferentes concepções de docência, de apoio ao aluno e à comunidade académica, e ainda da relação entre a docência e a tutoria. Podemos distinguir pelo menos três tradições distintas (Espinhar et al., 2004):

- a tradição alemã, que assenta num modelo de desenvolvimento académico dos Estudantes e de estímulo para a actividade científica e em que o papel do docente se restringe aos aspectos académicos (nomeadamente aconselhamento dos Estudantes quanto a aspectos das unidades curriculares/linha de estudo/área de especialidade);
- tradição anglo-saxónica, que se traduz por um modelo de desenvolvimento pessoal em que o docente dedica uma maior atenção ao bem-estar e desenvolvimento pessoal dos Estudantes, podendo inclusivamente intervir na sua vida extra-curricular;
- tradição norte-americana, que no fundo propõe um modelo de desenvolvimento profissional, em que o papel do tutor consiste em capacitar profissionalmente os seus alunos em colaboração com outros tutores e serviços (p.ex. *academic advising centres*).

Uma outra forma de classificar os modelos de tutoria, que se revelam potencialmente amplos em termos de campo de aplicação, e simultaneamente algo diversos, consiste em classificá-los em oito dimensões distintas (Boronat, Castaño e Ruiz, 2007 cit por Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008, p. 76,77):

- legal ou administrativa, prescrita por legislação específica;
- docente ou curricular, que “interpreta a tutoria no âmbito curricular, respeitante ao conteúdo e ao programa das unidades curriculares”;





- académica ou formativa, “que representa a ajuda que se proporciona ao aluno para que este possa desenvolver com êxito a vida académica, promovendo a autonomia na aprendizagem”;
- personalizada, “relativa ao âmbito pessoal (o professor tutor fornece apoio especial em casos de dificuldades particulares e aconselha para promover o desenvolvimento formativo dos Estudantes) e ao futuro profissional do Estudante”;
- em período de práticas, ou tutoria integrada no ensino tradicional em cursos do Ensino Superior com forte tradição deste tipo de ensino (enfermagem, medicina, arquitectura);
- à distância, “própria do ensino não presencial”;
- com atenção à diversidade, que responde às necessidades de um Ensino Superior que cada vez mais acolhe “alunos com diferentes problemáticas” específicas;
- entre pares, ou entre iguais, também designada como mentorado ou ‘peer tutoring’, em que alunos do Ensino Superior acompanham outros alunos, num sistema mutuamente benéfico.

O Programa de Tutorado do IST, como adiante veremos (capítulo I da Parte III), aproxima-se mais dos Modelos Anglo-Saxónicos de acção tutorial, privilegiando as dimensões académica, formativa, personalizada e com atenção à diversidade. Adicionalmente, coexistem no IST formatos de tutoria à distância (p.ex. nas actividades de e-learning) ou em período de práticas (p.ex. no curso de Arquitectura) ou ainda de mentorado (num projecto gerido pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes).

Martinez & Ortiz (2005) referem-se à tutoria mais genericamente como uma função implícita do processo de ensino-aprendizagem, justificando a necessidade de as instituições de Ensino Superior privilegiarem este modelo pedagógico dadas as exigências resultantes dos objectivos educativos prevalentes no novo Espaço Europeu de Ensino Superior. Estes autores identificam um conjunto de competências de que os docentes do Ensino Superior deverão ser capazes, de forma a promover uma aprendizagem mais auto-regulada pelos Estudantes:

- conhecer as características pessoais dos Estudantes e as suas possibilidades de rendimento;
- dispensar uma particular atenção às características pessoais dos Estudantes que têm implicação directa na aprendizagem (motivação, maturidade, interesses pessoais, etc.);
- guiar os Estudantes no uso dos recursos da informação;
- dominar estratégias potenciadoras da actividade auto-regulada dos Estudantes;
- conhecer métodos de assessoria e gestão apropriadas no âmbito das aprendizagens dos Estudantes;
- prestar apoio continuado e oportuno aos Estudantes, segundo as exigências que se lhe forem colocando ao longo do processo de aprendizagem;
- aceder de forma fluida ao trabalho do aluno, em consonância com o novo modelo do aluno-cliente do Ensino Superior (Martinez & Ortiz, 2005, pp 128).

Numa apresentação no IST nos primeiros anos de implementação do Programa de Tutorado, a Prof. Maria do Céu Taveira (do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho) identificou os seguintes aspectos como centrais na aplicação bem-sucedida de um sistema tutorial:

- assistência individualizada e em grupo aos alunos pelo tutor, que permita um bom conhecimento mútuo, em termos de identidade, autonomia, papéis e valores profissionais e culturais;
- identificação, pelo tutor, dos objectivos académicos e profissionais dos Estudantes;
- desenvolvimento de uma ética/sentido cívico dos Estudantes, com a orientação do tutor;

- colaboração do tutor com a comunidade académica, contribuindo para o desenvolvimento de uma atmosfera mais humana e individualizada, auxiliando à suavização, no seio do *campus*, dos problemas próprios da massificação do Ensino Superior;
- colaboração do tutor com os Conselhos Pedagógicos, Conselhos de Departamento e Coordenações de Curso no sentido de facilitar o entendimento de colegas docentes e Estudantes a respeito dos currículos e planos educativos em vigor;
- colaboração dos tutores com os Conselhos de Gestão no sentido de adaptar os serviços existentes às necessidades dos Estudantes, incluindo a criação de *spin-offs*, a procura de um primeiro emprego, a continuidade dos estudos ou o envolvimento em projectos de investigação.

Finalmente, Nancy Falchikov (2001) vai identificar algumas das condições que considera essenciais no planeamento e promoção de actividades de tutoria no Ensino Superior, revendo as “Sete Regras de Ouro” que se aplicam na implementação de programas de tutorado e mentorado, tal como definidas por Sinclair Goodlad, do Imperial College (UK). Estas regras de ouro resultam da reflexão do autor a respeito das razões pelas quais alguns programas deste tipo falham, apesar de necessários e/ou desejáveis.

SETE REGRAS DE OURO DO TUTORADO

(Adapt. de Sinclair Goodlad, Imperial College, UK, cit. por Falchikov, 2001, pp 135 - 141)

Regra nº 1 – Defina os seus objectivos, na medida do possível de modo preciso, por forma a que as expectativas (dos Tutorandos) possam ser aferidas

Regra nº 2 – Defina explicitamente os papéis e as responsabilidades dos vários participantes no programa:
Coordenação do Tutorado – Coordenação de Curso – Tutor

Regra nº 3 – Ofereça algum tipo de treino aos Tutores, nomeadamente sobre como lidar com o sucesso e o insucesso dos Tutorandos, bem como sobre o que fazer com comportamentos inadequados dos Estudantes e como estabelecer uma relação facilitadora do processo de ensino-aprendizagem

Regra nº 4 – Estructure os conteúdos, sempre que possível, nomeadamente pela elaboração de materiais de apoio para os Tutores e Tutorandos

Regra nº 5 – Apoie os Tutores, nomeadamente dando-lhes um “feedback” regular sobre o modo com o programa está a decorrer e proporcionando encontros de partilha de experiências entre eles

Regra nº 6 – Garanta que os aspectos logísticos/burocráticos são tão simples quanto possível e procure definir, à priori, a quantidade de tempo gasto (p. ex. por semestre) pelo Tutor

Regra nº 7 – Avalie o programa regularmente, mas mais uma vez, sem sobrecarregar excessivamente os participantes

Estas “regras de ouro” acabaram por ser intuitivamente adoptadas e refinadas no período entre o ano de 2002 e o ano de 2010, período de implementação do Programa de Tutorado do IST.

4. O tutorado nas Universidades do Cluster

“I really enjoyed studying at Aalto University. One of the main reasons was that I got a very good professor as my tutor. He was really supportive and a man with vision. I also liked the courses there and the flexibility in choosing courses that suit one’s interest and program. The learning atmosphere was good, very good facilities and a lot of practical activities parallel to the theory studies. I got the opportunity to do several big and intensive projects and a lot of team work activities. Aalto University also gave me the opportunity to study more from the School of Art and Design and the School of Economics which gave me the chance to meet new people and a new culture. This helped me a lot with my personal – and my career growth.”

Nithil Karimpanachal, Estudante indiano a frequentar o Mestrado em Engenharia Mecânica, na Universidade de Aalto (Finlândia)⁷

O esbater das fronteiras entre países e continentes através do processo da globalização, bem como a facilidade de deslocação de pessoas e bens, sobretudo no seio da Comunidade Europeia, tem promovido e simultaneamente facilitado a circulação de Estudantes entre os diferentes espaços de Ensino Superior. Adicionalmente, o aumento da oferta de oportunidades aos Estudantes repercute-se, de forma proporcional, nos requisitos de atractividade necessários a uma Universidade que ambicione ser a primeira opção, em detrimento de uma multiplicidade de ofertas igualmente possíveis, quer no espaço do seu país de origem, quer no espaço internacional. Neste contexto, a associação de diferentes instituições de ensino superior em áreas específicas de Ensino, como seja a área das Ciências e Tecnologia, torna-se compreensível, quer por questões de garantia da qualidade entre diplomas da mesma área quer, precisamente, para facilitar a mobilidade dos Estudantes entre instituições de Ensino Superior comparáveis.

Os programas de tutoria pessoal, constituindo-se embora como uma realidade ainda escassa no Ensino Superior Português existem de forma consolidada em algumas Universidades de Ciência e Tecnologia bastante conceituadas internacionalmente, nomeadamente em algumas das Universidades que integram o Cluster,⁸ como a Universidade de Aalto, o Trinity College de Dublin, a Universidade de Tecnologia de Eindhoven e a Escola Politécnica de Louvain.

5. O tutorado no Ensino Superior em Portugal

Em artigo publicado na revista on-line de Ciências da Educação, *Sísifo*, em 2008, a Prof. Margarida Veiga Simão da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa menciona apenas três “programas e práticas de tutoria em curso em instituições de Ensino Superior” portuguesas – o Programa de Tutorado do IST”, o projecto “Acolher, Integrar e Apoiar do Instituto Politécnico de Castelo Branco” e o “Programa de Apoio a Novos Alunos – (PANA) – ‘Mentorado’ da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa”. Ao longo do artigo, também é descrita uma experiência de ensino-aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares no Mestrado Integrado de Engenharia e Gestão Industrial da Universidade do Minho, em que os docentes “responsáveis pela leccionação das unidades curriculares que integram o projecto desempenham a função de tutores”. Se exceptuarmos estas experiências, relativamente pontuais no Ensino Superior Português, verificamos que a paisagem da tutoria é ainda bastante árida, ao contrário do que acontece, por exemplo, na nossa vizinha Espanha onde algumas experiências se encontram descritas (p.ex. Programa de Acción Tutorial da Universidade de Alicante, também mencionado por Veiga Simão et al, 2008) e onde se tem produzido alguma literatura relevante sobre o tema (Espinhar, 2004; Martinez & Ortiz, 2005)

⁷ <http://www.cluster.org/>, 31/08/2011

⁸ (Consortium Linking Universities of Science and Technology for Education and Research)

6. Conclusão

Elaine Smith, numa publicação de 2008 para a Higher Education Academy, considera que os sistemas de tutoria pessoal constituem uma função de suporte essencial para Estudantes dos primeiros anos em cursos de Engenharia, “contribuindo para uma experiência académica mais satisfatória, para a identificação precoce de Estudantes com dificuldades académicas e para um apoio que resulte na



diminuição do insucesso e da retenção académicas” (Smith, 2008, pp 3). Em simultâneo, esta autora assume que muitos programas de tutoria existem apenas em teoria, encontrando-se descritos nas políticas de algumas instituições de Ensino Superior, mas apresentando uma fraca implementação no terreno, diminuindo deste modo a sua eficácia potencial junto dos Estudantes, que frequentemente se sentem defraudados nas suas expectativas. Esta visão, ilustrada com diferentes formatos de tutoria e a descrição da experiência dos Estudantes com esses diferentes formatos, é partilhada por Paul Ashwin, da Universidade de Oxford, que chama a atenção para a necessidade de avaliar adequadamente os sistemas de tutoria, uma vez que o modo como cada Estudante tira proveito da tutoria depende também das suas expectativas a respeito do que dela pode esperar, bem como do modo como o tutor se ajusta (ou não) a essas expectativas.

Num estudo publicado em 2008, Gynnild, Holstadt e Myrhaug, de Universidades Norueguesas de Tecnologia (Dragvoll e Trondheim), mostraram que os Estudantes que obtiveram melhores resultados em avaliações orais eram também mais capazes de usar competências de auto-regulação da aprendizagem, sendo os alunos com resultados mais fracos menos capazes de o fazer, terminando com uma recomendação no sentido de os tutores no Ensino Superior poderem desempenhar um papel fundamental

no treino deste tipo de competências, já que a literatura nesta área mostra que não parece bastar ensiná-las aos Estudantes para que eles as consigam evidenciar em contexto de aprendizagem.

Finalmente, não gostaríamos de terminar sem referir, de novo, Baudrit (2009, pp 14) quando nos recorda que “são necessárias condições bastante específicas, tarefas e actores bem escolhidos, para que os benefícios da tutoria se manifestem. Não basta associar parceiros dispostos a trabalhar em conjunto, preparados para colaborar e se ouvirem, para, sistematicamente, surgirem efeitos benéficos”, ou seja, não pode considerar-se “a fórmula tutorial como uma mezinha miraculosa susceptível de erradicar o insucesso escolar” (Baudrit, 2009, pp 14). Na Parte III procurar-se-á descrever o funcionamento do Programa de Tutorado do IST, mostrando que genericamente, parece atingir os objectivos a que se propôs inicialmente, e que inclusivamente tem um efeito moderado sobre o rendimento académico dos Estudantes que a ele recorrem. Na Parte V procuraremos avançar com alguns formatos de tutoria que poderão permitir alcançar resultados mais significativos, precisamente através de uma maior afinação das metodologias do programa às diferentes realidades e expectativas dos Estudantes.

Bibliografia

- Ashwin, P. (2005) Variation in Student's Experiences of the 'Oxford Tutorial' *Higher Education*, 50, pp 631 – 644
- Baudrit, A. (2009) *A Tutoria – Riqueza de um Método Pedagógico*, Porto: Porto Editora
- Daniel, J., Kanwar, A. & Uvalic-Trumbic, S. (2006) A Tectonic Shift in Global Higher Education, *Change*, November-December, pp 5
- Dias, M. G. F. F. & Fontaine, A. M. (2001) *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar de Jovens Universitários*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Espinar, S. R. (Coord) (2004) *Manual de Tutoria Universitaria: Recursos para la Acción*, Octaedro/ICE – UB
- Falchicov, N. (2001) *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, London & N. Y.: Routledge/Falmer
- Ferreira, I. M. E. S. (2009) *Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior – Factores Familiares e Sociodemográficos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Floud, R. (2006) The Bologna Process – Transforming European Higher Education, *Change*, July/August, pp 9 – 15
- Gonçalves, A., Soares, A. P., Marques, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., Almeida, L., Casal, M. & Vasconcelos, R. (2004) *Relatório Final do Projecto “Transição, Adaptação e Rendimento Académico de Jovens no Ensino Superior”*, Universidade do Minho, Braga
- Gynnild, V., Holstad, A. & Myrhaug, D. (2008) Identifying and Promoting Self-Regulated Learning in Higher Education: Roles and Responsibilities of Student Tutors, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 16, nº 2, May, pp 147 – 161
- Hirsh, G. (2001) *Helping College Students Succeed: A Model for Effective Intervention*, Philadelphia: Brunner-Routledge
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006) *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*, Porto: Edições Asa
- Levine, A. & Cureton, J. S. (1998) *When Hope and Fear Collide, a Portrait of Today's College Student*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Veiga Simão, M. (2004) *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais*, Porto: Porto Editora
- Martinez, T. S. & Ortiz, A. M. (2005) La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, *Educación y Educadores*, Vol. 8, pp 123 – 143
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Carvalhal de Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A. & Lopes, P. (2006) Sucesso e Desenvolvimento Psicológico no Ensino Superior: Estratégias de Intervenção, *Análise Psicológica*, 1, (XXIV): 51-59
- Powell, P. C. (2005) *Implementing Structural Change in Higher Education*, Middelburg: Roosevelt Academy pp 5 – 11
- Seco, M.G. (Coord. Cient.), (2005) *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*, Cadernos do Ensino Superior do Instituto Politécnico de Leiria
- Smith, E. M. (2008) *Personal Tutoring Leicestershire: The Higher Education Academy*, Engineering Subject Centre
- Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L.S., Vasconcelos, R. M. & Caires, S. M. (2000) *Transição para o Ensino Superior*, Conselho Académico, Universidade do Minho
- Tavares, D. A. (2008) *O superior ofício de ser aluno – Manual de Sobrevivência do Caloiro*, Lisboa: Edições Sílabo
- Thomas, L. & Hixenbaugh, P. (2006) *Personal Tutoring in Higher Education*, UK & USA: Trentham Books
- Valadas, S. (2007) *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*, Dissertação de Doutoramento, Universidade do Algarve
- Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos, *Ciências & Letras*, 40 (Jul/Dez), pp 229 – 251
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S. & Figueira, C. (2008) Tutoria no ensino superior: concepções e práticas, *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 7, SET/DEZ, pp 75 – 87





