

Tutoria no ensino superior: concepções e práticas

ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO

ana.simao@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

ASSUNÇÃO FLORES

aflores@iep.uminho.pt

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

SANDRA FERNANDES

sandra@dps.uminho.pt

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (doutoranda)

CÉLIA FIGUEIRA

cfigueira@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Técnica Superior [GAPE] e doutoranda)

RESUMO:

A tutoria assume particular importância se considerarmos o modelo académico que se pretende configurar no âmbito do espaço europeu. Neste artigo procuramos reflectir sobre algumas experiências de tutoria actualmente em curso em universidades portuguesas, bem como contribuir para a fundamentação e enquadramento que estas práticas podem assumir no contexto do ensino superior. As diversas modalidades de tutoria, o *mentoring*, a tutoria curricular, a tutoria académica ou formativa são algumas das formas encontradas pelas instituições para dar resposta às necessidades diagnosticadas junto dos estudantes. Devido ao seu âmbito e às suas possibilidades de intervenção, a função tutorial encerra traços e características que apontam para a sua amplitude e diversidade. Concluímos que os diversos programas e práticas de tutoria se foram construindo na prática concreta de cada instituição de acordo com as características dos alunos e do contexto, os quais apontam para a importância e reconhecimento da necessidade de formação por parte dos docentes e para a necessidade da clarificação do papel do tutor.

PALAVRAS-CHAVE:

Tutoria, Ensino superior, Declaração de Bolonha, Orientação.

INTRODUÇÃO

Atendendo aos desafios colocados no contexto do Ensino Superior, especialmente no quadro da Declaração de Bolonha (1999), constata-se a crescente importância atribuída a novos modelos de ensino-aprendizagem e a uma formação centrada na aprendizagem auto-regulada do estudante (Veiga Simão & Flores, 2006). Pretende-se, neste contexto de mudança, que as instituições do ensino superior sejam capazes de analisar, acompanhar e prever as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções e influenciando políticas, preparando “cidadãos que se querem sabedores, críticos e livres, aptos a viver e trabalhar numa sociedade que se reveja, ela própria, na reflexão crítica e na liberdade” (Simão *et al.*, 2005, p. 27). Não é possível, hoje em dia, continuar a aceitar o papel do ensino superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos. Concebe-se a aprendizagem como um processo activo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e auto-regulado (Beltran, 1996), o que implica repensar os modelos de organização curricular dos cursos e das metodologias de ensino (Simão *et al.*, 2002).

É neste contexto que a tutoria assume particular importância se considerarmos o modelo académico que se pretende configurar no âmbito do espaço europeu.

É nosso objectivo neste texto reflectir sobre algumas experiências de tutoria actualmente em curso em universidades portuguesas, bem como contribuir

para a fundamentação e enquadramento que estas podem assumir no contexto do ensino superior.

A ACÇÃO TUTORIAL NA UNIVERSIDADE

Devido ao seu âmbito e às suas possibilidades de intervenção, a função tutorial encerra traços e características que apontam para a sua amplitude e diversidade. Boronat, Castaño e Ruiz (2007) aludem a várias dimensões entre as quais se destacam: a) *a dimensão tutorial legal ou administrativa* prescrita na legislação actual; b) *a dimensão tutorial docente ou curricular*, que interpreta a tutoria no âmbito curricular, respeitante ao conteúdo e ao programa das unidades curriculares; c) *a dimensão tutorial académica ou formativa*, que representa a ajuda que se proporciona ao aluno para que este possa desenvolver com êxito a vida académica, promovendo a autonomia na aprendizagem; d) *a dimensão tutorial 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 (o professor ajuda na configuração do itinerário curricular e sobre as possíveis saídas profissionais); e) *a dimensão tutorial em período de práticas*, que, em determinados cursos (ensino, medicina, enfermagem, etc), possui uma ampla tradição, onde intervêm os professores universitários e os tutores das práticas; f) *a dimensão da tutoria a*

distância, própria do ensino não presencial; g) *a dimensão da tutoria como atenção à diversidade*, pois, hoje, a universidade acolhe alunos com diferentes problemáticas, como consequência das suas características pessoais e dos fenómenos sociais, económicos e de carácter cultural, próprios do nosso tempo; h) *a dimensão da tutoria entre pares/iguais (peer tutoring¹)* que existe em muitas universidades estrangeiras, onde os mentores jogam um papel de intermediários e, ao mesmo tempo, de tutores do grupo de alunos (ou aluno) que têm a seu cargo.

As múltiplas possibilidades, que as diversas modalidades de tutoria apresentam, podem responder às necessidades sentidas de criar e incrementar entre os professores e os alunos da universidade a cultura da orientação e tutoria. Mas não basta a mera declaração de intenções. O professor universitário tutor converte-se no professor de referência do grupo de alunos que vai acompanhar. Lázaro (2002) considera que o professor universitário tutor tutela a formação, tanto humana como científica, de um estudante em concreto, e também acompanha todo o seu processo de aprendizagem, o que vai permitir que ele perceba os seus pontos fracos e fortes. Pode-se, assim, estabelecer uma série de objectivos para a acção tutorial, nomeadamente orientar o aluno no conhecimento da universidade para uma maior integração no novo contexto universitário, informar o aluno sobre

questões académicas e/ou profissionais, fomentar a participação do aluno nos diferentes âmbitos da vida universitária, reflectir sobre o desenvolvimento académico e pessoal do aluno e valorar a necessidade de apoio tutorial como instrumento de conhecimento e reflexão no processo de formação universitária. A ênfase concedida a cada uma destas dimensões remete para distintos modelos de tutoria. A este respeito, Carrasco Embuena e Lapeña Pérez (2005) afirmam que é possível encontrar nas diferentes concepções de tutoria universitária um conjunto de características comuns, que podem ser sintetizadas da seguinte maneira: a) a tutoria é uma acção de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afectiva, pessoal e social; b) a tutoria é uma tarefa docente que personaliza a educação universitária mediante um acompanhamento individualizado, que facilita aos estudantes a construção e o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, ajudando-os na planificação e no desenvolvimento do itinerário académico; c) a tutoria é uma acção que permite a integração activa e a preparação do estudante na instituição universitária, canalizando e dinamizando as suas relações com os diferentes serviços (administrativos, docentes, organizativos, etc.), garantindo o uso adequado e a rendibilidade dos diferentes recursos que a instituição proporciona.

QUADRO 1
ALGUNS ASPECTOS SISTEMATIZADORES DOS SISTEMAS DE TUTORIA

CATEGORIA	INDICADORES
Dimensões / modalidades	Administrativa, curricular, académica, personalizada, etc.
Objectivos	Promover a aprendizagem de competências, consolidar aprendizagens de disciplinas, promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, reflectir sobre o desenvolvimento académico e pessoal do aluno, etc.
Conteúdos	Estratégias de aprendizagem, competências sociais, competências comunicacionais, etc.
Grupos-alvo	Grupo curso, grupo ano escolar, grupo turma, aluno individualmente considerado, aluno ERASMUS, etc.
Tipos	Presencial, a distância; obrigatório, facultativo
Horários	Dentro do horário escolar, não considerado dentro do horário escolar, etc.
Natureza	Encontros formais — aulas, reuniões; encontros informais, etc.
Características	Turmas mais pequenas, número adicional de horas de tutoria, etc.
Tutor	Professor da unidade curricular, professor do curso, estudante do último ano, etc.
Avaliação	Resultados positivos (maior proximidade professor/aluno, maior facilidade de integração do aluno); constrangimentos (cansaço e redução do rendimento por carga horária excessiva), etc.

Da análise de diversos programas e práticas de tutoria, em curso em instituições de Ensino Superior nomeadamente o Programa de “Tutorado” do Instituto Superior Técnico²; o Programa de Acción Tutorial da Universidade de Alicante³; do Projecto “AIA” — Acolher, Integrar e Apoiar do Instituto Politécnico de Castelo Branco⁴; o Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA) — “Mentorado” — da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, ressaltam formas de os operacionalizar muito diversificadas que procuramos sistematizar no Quadro 1, da página anterior.

Estes diversos programas e práticas de tutoria foram-se construindo na prática concreta de cada instituição de acordo com as características dos alunos e do contexto em que a formação se desenvolve.

EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA

A orientação e o apoio aos alunos nas universidades são, hoje em dia, uma necessidade que tem vindo a ser reconhecida pelos próprios estabelecimentos de ensino superior, os quais procuram disponibilizar formas de dar resposta a este desafio. As práticas de tutoria, o *mentoring*⁵ e a tutoria curricular são algumas das formas encontradas nestas instituições para dar resposta às necessidades de apoio e orientação aos alunos universitários. Apresentamos, seguidamente, duas dessas experiências.

PROGRAMA DE APOIO A NOVOS ALUNOS (PANA) E PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES ERASMUS (PAEE) — “MENTORADO” — DA FPCE-UL

No âmbito das actividades de acolhimento aos novos alunos, o Gabinete de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (GAPE) da FPCE-UL, desenvolveu dois programas de apoio de estudantes a estudantes⁶. Estes programas foram estruturados de acordo com os princípios de programas de *peer mentoring*⁷. Referimo-nos ao facto de privilegiar os apoios inter-pares, sublinhando os benefícios de uma relação próxima, cujos comportamentos de modelagem (Bandura, 1969) poderão facilitar a promoção de

uma boa adaptação de novos membros nos primeiros momentos de vivência numa dada instituição (Welling, 1997). O lema é ajudar mais do que dirigir, desafiar e acolher, ter em conta emoções e pensamentos, explorar e estabelecer compromissos (Wallace & Gravells, 2005).

Os dois programas desenvolvidos pelo GAPE da FPCEUL dirigem-se a dois públicos distintos: alunos estrangeiros enquadrados no Programa Sócrates ERASMUS (anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008) — Programa de Apoio a Estudantes ERASMUS (PAEE) e alunos do 1º ano (caloiros do ano lectivo 2007 2008) — Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA).

Em termos gerais, um programa de *mentoring* dirigido a estudantes do ensino superior tem como principais objectivos integrar o novo estudante no novo meio académico e fomentar o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, com vista à promoção do seu bem-estar. Assim, pretende-se ajudá-lo a conhecer a instituição, o seu funcionamento e o contexto geográfico em que se insere, criar uma rede de acolhimento de forma a evitar o isolamento social, definir e atingir os seus objectivos académicos, ter contacto com conhecimentos implícitos do curso em que se encontra inscrito.

No caso específico da ajuda aos estudantes estrangeiros, são considerados como recém-chegados a um novo país e a uma nova instituição de ensino superior mas não como alunos caloiros, assumindo que já fazem parte do sistema de ensino superior no seu país de origem e já adquiriram conhecimentos na área científica que estão a estudar.

Acresce o facto de alguns destes estudantes ficarem apenas um semestre na Faculdade, o que significa que o apoio a ser dado deverá focar-se em necessidades mais imediatas e de rápida integração para que os níveis de adaptação mais positivos se atinjam rapidamente.

Parte-se do pressuposto de que as necessidades dos alunos estrangeiros se focam, essencialmente, no desconhecimento das expectativas dos docentes e dos colegas face à sua integração e ao seu desempenho, na clarificação dos objectivos do seu próprio plano de estudos, em questões comunicacionais inter pares, assuntos mais práticos de regras administrativas, financeiras e logísticas e incompreensões face à nossa cultura.

Para responder a estas potenciais necessidades, entendeu-se que os alunos que acolhem — os mentores — deveriam ter passado pelo programa ERASMUS, de modo a transferir as dificuldades e as soluções que foram vivenciadas na sua experiência e poderem responder, mais facilmente, às necessidades dos outros alunos.

Os Programas de *Mentorado* desenvolvem-se de acordo com cinco momentos:

1. identificação e recrutamento de mentores — em Maio/Junho contacta-se o coordenador do Programa ERASMUS da FPCE solicitando o contacto de estudantes que estiveram no estrangeiro no ano lectivo anterior ou actual (no caso do PAEE); divulga-se o programa de um modo genérico, apelando à participação voluntária dos estudantes, através de contactos em sala de aula que determinaram a constituição de um grupo de cerca de 40 voluntários (no caso do PANA); ainda no caso do PANA, os mentores foram organizados em pares, constituídos, sempre que possível, por um aluno do 2º ano e outro de anos mais avançados. A constituição deste par permite aos *protégés* contactar com a experiência próxima do colega de 2º ano, mas também ter uma antecipação do percurso futuro através do contacto com colegas de anos mais avançados;
2. divulgação junto dos alunos apoiados (*protégés*) — no caso do PAEE, em Junho/Julho contacta-se o coordenador do Programa ERASMUS, responsável pela recepção dos estudantes estrangeiros, e solicita-se os seus contactos de e-mail, através dos quais são informados e convidados a participar no PAEE; sempre que possível solicita-se informação sobre o dia e a hora da sua chegada, de modo a possibilitar uma recepção logo no aeroporto, por parte do(s) mentor(es)⁸; no caso do PANA, na semana das matrículas, os mentores (entretanto já organizados em pares e já pós-período formativo) acolhem os novos alunos, ajudando na escolha de horários e convidando-os a beneficiar do programa de *mentoring*; na sequência deste primeiro contacto aderiram cerca de 90% dos novos alunos, ficando, desde logo, associados a um grupo e a um par de mentores;
3. formação de mentores — em Setembro realiza-se uma acção de formação para os mentores;

os módulos de formação abrangem os seguintes temas: papel de mentor e os valores na relação mentor-*protégé*, análise de situações tipo; resolução de problemas, empatia, comunicação, diversidade cultural; estratégias e organização do estudo/da aprendizagem; as metodologias utilizadas foram fundamentalmente de dois tipos: discussão em pequenos grupos e partilha de conclusões em grande grupo e *role-playings*.

4. desenvolvimento da relação mentores-*protégés* — estabelece-se o primeiro contacto nos dias de chegada dos estudantes. Os contactos seguintes ocorrem na 1ª semana de aulas e/ ou de chegada (em que se podem encontrar todos os dias, na Faculdade e/ou à noite em convívio); da 2ª à 5ª semana de aulas e/ou de estadia devem realizar-se pelo menos dois encontros programados, que podem ser temáticos, por exemplo, ajudar a organizar horários e plano de estudos; novo encontro formal no 1º período de exames. Todos estes encontros formais realizar-se-ão em grupo, cada par de mentores com o seu grupo de 8 a 12 estudantes;
5. acompanhamento e avaliação dos programas — a avaliação do programa desenvolver-se-á no momento inicial (antes da intervenção; no caso dos mentores antes da formação e no caso dos *protégés*, no momento de chegada); no final do 1º período de avaliações e no final do ano lectivo, para todos os intervenientes. No processo de avaliação pretende-se avaliar as expectativas e o grau de satisfação dos participantes e, ainda, avaliar o impacto do programa quer nos *protégés*, quer nos mentores, tendo em conta variáveis inerentes aos processos de adaptação ao contexto académico e ao bem-estar numa perspectiva subjectiva.

O balanço possível, após um ano de experiência, é de que os objectivos relativos à promoção de uma adaptação rápida ao novo contexto foram e estão a ser alcançados, em particular no que se refere à componente interpessoal e de integração institucional. Contudo, regista-se alguma insatisfação por parte dos mentores pela forma como os novos alunos aderem aos seus desafios. Verifica-se que a componente de grupo, nalguns casos, não funciona. São mais frequentes e mais gratificantes os contactos individuais e casuísticos do que as reuniões de grupo.

A avaliação do impacto destes programas nos processos de adaptação e na promoção do bem-estar dos participantes constitui objecto de investigação num estudo mais alargado sobre os benefícios resultantes da participação dos estudantes do ensino superior em actividades de voluntariado social e de ajuda aos pares. Os benefícios são definidos de acordo com indicadores de bem-estar, de realização académica e de preparação para o papel profissional dos estudantes.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJECTOS: O PAPEL DOS TUTORES

A alteração dos processos de ensino-aprendizagem para metodologias mais activas tem sido uma das principais consequências da implementação do Processo de Bolonha nos cursos da Universidade do Minho. Em particular, o curso de Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI, agora Mestrado Integrado) tem vindo a desenvolver, desde 2004/2005, experiências de ensino-aprendizagem baseadas em projectos interdisciplinares — *Project-Led Education (PLE)*⁹ — com os alunos do primeiro ano deste curso. Este tipo de aprendizagem inclui uma metodologia que enfatiza o trabalho em equipa, a resolução de problemas interdisciplinares e a articulação teoria/prática, na realização de um projecto que culmina com a apresentação de uma solução/produto a partir de uma situação real, relacionada com o futuro contexto profissional (Powell & Weenk, 2003). Estes autores apontam como principais características da metodologia PLE a ênfase na aprendizagem do aluno e o seu papel activo neste processo, a par do desenvolvimento não só de competências técnicas, mas também de competências transversais, também designadas “soft skills”.

O balanço das experiências já realizadas tem sido globalmente positivo, quer do ponto de vista dos alunos, quer dos docentes, revelando-se uma estratégia adequada no sentido de contribuir para o envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no apoio e superação do 1º ano com maior sucesso, dado que este é geralmente considerado um ano crítico para eles.

A avaliação do impacto desta experiência constitui o objecto de estudo numa investigação mais

vasta no contexto do doutoramento em curso sobre a temática da Aprendizagem Baseada em Projectos Interdisciplinares. O objectivo principal é analisar o conjunto de variáveis que contribuem para o sucesso da implementação desta metodologia de ensino-aprendizagem. No âmbito deste texto, centrar-nos-emos no papel do tutor na monitorização do progresso do projecto e do trabalho em equipa.

O PROCESSO DE TUTORIA NO PLE

O desempenho da função de tutor no PLE tem sido realizado essencialmente por docentes, responsáveis pela leccionação das unidades curriculares que integram o projecto, junto de uma equipa de alunos constituída no primeiro dia do semestre. O total de alunos que, anualmente, participa no PLE tem variado entre os 37 (2006/2007) e os 44 (2004/2005). A dimensão dos grupos é, geralmente, de 6 a 8 elementos. Na formação dos grupos, tem havido alguma preocupação em constituir grupos heterogéneos, isto é, procura-se distribuir os alunos tendo em consideração algumas variáveis como o género, conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento do projecto (por exemplo, ter frequentado Química no 12º ano), grau de afinidade com outros elementos do curso, entre outros factores que possam revelar-se pertinentes. De um modo geral, existem 6 grupos e 6 tutores em cada edição de PLE.

As principais funções do tutor, segundo o Guia do Projecto de Aprendizagem — 2007/2008, consistem no apoio à dinamização do trabalho em equipa e na monitorização do desenvolvimento do projecto e da aprendizagem individual.

O processo de tutoria no MIEGI é realizado de uma forma bastante sistematizada e contínua. De uma forma geral, todos os grupos reúnem semanalmente com o tutor do seu grupo, para discutirem assuntos relacionados com o desenvolvimento do projecto e com o funcionamento do grupo de trabalho. As reuniões tutoriais decorrem nas salas de projecto do respectivo grupo, existindo um dia e hora fixos para esta reunião. Esta reunião tutorial não está prevista no horário dos alunos, sendo da responsabilidade do tutor e do grupo decidir qual o horário mais conveniente para ambos.

Em termos de responsabilidades, para além do apoio fornecido ao grupo, o tutor é também o elemento que conduz alguns dos pontos de controlo

(*Milestones*) no que diz respeito ao desenvolvimento do projecto. Por exemplo, nas apresentações formais dos alunos e nas sessões de tutoria alargada, são os tutores que orientam a fase de discussão para cada um dos respectivos grupos.

PERCEPÇÕES DE TUTORIA NO PLE

Para auscultar a opinião dos tutores do PLE, realizámos uma entrevista que incidiu sobre a experiência enquanto tutor, as práticas adoptadas nas reuniões tutoriais, a intervenção do tutor no processo de avaliação dos alunos, as representações sobre a forma ideal de intervenção do tutor, as condições que podem levar a uma boa prática de tutoria e, por último, as principais competências de um tutor. Em seguida, apresentamos uma síntese das principais conclusões obtidas através da realização das entrevistas aos tutores do PLE.

VISÃO DOS TUTORES

A primeira parte da entrevista centrou-se nas questões relativas ao percurso do tutor nas experiências de PLE, sendo que 3 dos 9 tutores apenas participaram numa experiência de tutoria, tendo os restantes participado em, pelo menos, mais de 2 edições de PLE, desempenhando a função de tutores de um grupo.

Relativamente à formação pedagógica e profissional dos tutores, constatou-se que nenhum dos tutores possui formação específica na área de tutoria, possuindo uma grande parte formação apenas no âmbito da metodologia de ensino-aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares, realizada por Peter Powell, da Universidade de Twente, Holanda. Outras acções de formação nas áreas da comunicação, liderança, gestão de equipas, gestão de projectos, motivação etc., têm completado e contribuído, de forma positiva, para auxiliar os docentes no desempenho da função de tutor.

No contexto do MIEGI, podemos dizer que o trabalho de tutoria tem sido realizado com alguma satisfação e até, para alguns tutores, com sentimento de realização pessoal. O balanço global dos tutores sobre a sua experiência de tutoria tem sido, até ao momento, bastante positiva. A relação de proximidade com os alunos e uma melhor compreensão das suas principais motivações, interesses e problemas, comuns a qualquer jovem recém-chegado à universidade, são algumas das vantagens que os

tutores identificam como resultado do trabalho de acompanhamento que tem sido desenvolvido junto dos alunos.

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas no decorrer do processo, os tutores identificam os seguintes aspectos: a falta de experiência enquanto tutor (necessidade de “apalpar terreno”, aprender fazendo), dificuldades em motivar o grupo para o tema específico do projecto, dificuldade em conquistar o “à vontade” do grupo, saber até onde deve intervir o tutor, acumulação das funções de tutor e de docente, falta de disponibilidade (sentir que os alunos gostariam de ter mais tempo com o tutor e não ter esse tempo para lhes dar), disponibilidade para investir na dinamização do grupo, dificuldades de coordenação entre docentes, tutores, equipa de coordenação, actualização permanente (o tema específico do projecto exige pesquisa noutras áreas que não são propriamente as de formação de base dos tutores), a imaturidade dos alunos (têm motivações paralelas além da aprendizagem em si, por exemplo: conviver com os amigos, namorar, sair à noite, praticar desporto, etc.). Dos tutores entrevistados, apenas um revelou não ter sentido nenhum tipo de dificuldades durante a experiência de tutoria, salientando que os grupos dos quais foi tutor nunca revelaram problemas ao nível do funcionamento do grupo e que, por esse motivo, o acompanhamento proporcionado ao grupo centrou-se sobretudo nas questões mais técnicas relacionadas com o projecto, campo no qual se sentia perfeitamente à vontade para apoiar os alunos.

A experiência adquirida através da participação em várias edições de PLE, ao longo dos últimos anos, tem permitido aos tutores identificar, corrigir e melhorar alguns dos procedimentos adoptados na realização do trabalho de tutoria. Todos referem que as características do próprio grupo são determinantes para a definição da postura a adoptar pelo tutor no relacionamento com os alunos. Contudo, denota-se uma clara influência do estilo próprio de cada tutor resultante, sobretudo, da sua forma de ser enquanto pessoa e enquanto profissional, que não deixa de ser igualmente visível no modo como o tutor concebe e desenvolve as suas práticas de tutoria.

Algumas das principais mudanças e reajustamentos que os tutores têm vindo a introduzir prendem-se com a adopção de procedimentos de

natureza mais formal, como é o caso de exigir as actas das reuniões tutoriais ou mudar o local da reunião para um espaço que não é exclusivo do grupo. Estas duas estratégias visaram resolver problemas de comunicação entre o tutor e o grupo, havendo um registo escrito dos assuntos discutidos na reunião ou, no segundo caso, obter um maior grau de concentração por parte dos alunos, que facilmente se distraíam com outras tarefas e preocupações relacionadas com o facto de estarem no seu próprio espaço. Após algumas destas mudanças, um dos tutores refere ter reparado numa alteração clara da postura dos alunos que, com a mudança de sala, por exemplo, passaram a revelar uma atitude mais séria e atenta nas reuniões.

Outros reajustamentos introduzidos pelos tutores dizem respeito a atitudes reveladas no âmbito da resolução de problemas relacionados com o funcionamento do grupo como, por exemplo, ter uma conversa privada com cada elemento do grupo em determinada altura do projecto, proibir a utilização repetida de determinado tipo de expressões relacionadas com a desmotivação do grupo, ter uma atitude aberta com o grupo, expondo assuntos pessoais que possam estar relacionados com os problemas com que o grupo se depara no momento, entre outras actividades.

Das entrevistas facilmente se conseguiu identificar um conjunto de funções¹⁰ que dizem respeito à tarefa de tutoria:

- i) Fornecer *feedback* ao grupo, durante a preparação e após a concretização de cada um dos pontos de controlo do projecto.
- ii) Apoiar o grupo na tomada de decisões relativamente ao projecto, o que significa, em alguns casos, seguir a vontade do grupo mesmo que se trate de uma opção que possa condicionar o projecto. O tutor deve mostrar que acredita na decisão do grupo e deve incentivar o grupo para ser ambicioso face ao projecto, estimulando-o a fazer sempre mais e melhor.
- iii) Incrementar a motivação do grupo, promovendo momentos de diálogo, convívio, diversão entre os membros do grupo e entre estes e o tutor, visto que a maior parte das causas da desmotivação dos alunos deriva de problemas de relacionamento interpessoal, procurando-se, assim, fortalecer o espírito de equipa.

- iv) Revelar preocupação com a aprendizagem individual dos alunos, procurando saber como é que estão os alunos nas diversas Unidades Curriculares (UC), seja através de uma discussão aberta com o próprio grupo, seja através de informação recolhida nas próprias reuniões de coordenação, em que os docentes efectuam, com alguma frequência, um diagnóstico dos alunos face à avaliação da respectiva UC. Apesar de a maioria dos tutores reconhecer que esta função não constitui um aspecto fácil de monitorizar e de garantir ao longo do processo de tutoria, revelam que tem existido algum esforço nesse sentido.

No que se refere ao papel do tutor no processo de avaliação dos alunos, as opiniões são um pouco divergentes. Relativamente aos elementos que poderiam ser da responsabilidade do tutor, alguns consideram que poderiam ter uma contribuição na avaliação, por exemplo, das competências transversais dos alunos do seu grupo. Alguns tutores argumentam que os docentes também podem e devem ter um papel importante na avaliação das competências transversais dos alunos, visto que passam muitas horas com eles, especialmente nas aulas de acompanhamento, podendo ter uma visão mais próxima da realidade. Contudo, o contrário também poderá acontecer, os docentes podem ter visões diferentes do desempenho dos alunos como resultado da avaliação destes à sua UC, o que poderia condicionar a validade do processo de avaliação.

Para além da avaliação das competências transversais, alguns tutores consideram que a avaliação dos conteúdos acaba por constituir também um objecto de análise por parte do tutor, embora com menor peso, visto que é muito difícil dissociar ambas as partes.

Quando questionados sobre as principais competências de um tutor, a maioria dos docentes, à semelhança das respostas fornecidas pelos próprios alunos, refere aspectos relacionados sobretudo com a atitude que o tutor deverá revelar perante o grupo — saber ouvir, mostrar interesse e preocupação, gostar da proximidade com os alunos, ser amigo, ser sincero e aberto, não desiludir os alunos e, por último, como dizia um dos tutores, ser um “bom pai de família” para os alunos.

Outras competências relacionadas com a forma de proceder de um tutor dizem respeito ao papel

do tutor enquanto facilitador da aprendizagem dos alunos. A função do tutor não é a de dirigir mas antes orientar, fornecendo todo o apoio e incentivo necessário ao grupo, mas exigindo dele um trabalho rigoroso e sério ao mesmo tempo. Ser ambicioso e não esperar apenas o aceitável dos grupos é uma posição que os tutores devem revelar na relação com os alunos, no sentido de lhes inculcar a necessidade de realizar um trabalho com qualidade.

No caso de terem de dar algum conselho ou sugestão a um potencial tutor, no âmbito da experiência PLE, os “experientes” neste campo sugerem que estar disponível para os alunos é, de facto, a principal recomendação. Alguns tutores comparam o trabalho de tutoria com o de orientação, pois não existe um padrão único ou uma forma ideal de intervenção, exigindo readaptações constantes face aos grupos, aos momentos e aos projectos que apresentam. Por vezes, poderá resultar melhor adoptar uma postura mais directiva, noutros casos levantar questões poderá ser o suficiente para que o grupo encontre rapidamente a sua estratégia de acção e prossiga os seus objectivos. É um trabalho que exige alguma “arte”, como referia um dos tutores.

Os principais apoios que os tutores destacam para o desempenho, com sucesso, deste tipo de função prendem-se, sobretudo, com a obtenção de formação em diversas áreas, nomeadamente na gestão de projectos, na área da comunicação, do trabalho em equipa, da gestão de conflitos, de estilos de aprendizagem, etc., tudo o que possa dotar o tutor de um conjunto de conhecimentos e competências que lhe permitam conhecer qual a postura mais adequada a adoptar, seja mais rígida ou mais flexível, face ao perfil de alunos e ao tipo de situações com que se depara no desenrolar do processo de tutoria.

Segundo a opinião de um dos tutores, possuir, antecipadamente, um conjunto de informação sobre as características dos alunos poderia contribuir para uma melhor actuação do tutor face ao perfil heterogéneo que caracteriza uma grande parte dos grupos.

VISÃO DOS ALUNOS

A percepção dos alunos de MIEGI relativamente ao desempenho do papel dos tutores durante a realização do projecto é bastante positiva. Os resultados, decorrentes da aplicação de um inquérito

por questionário no final da experiência PLE do 2º semestre de 2006/2007, revelam que a maioria dos alunos classifica o desempenho do tutor do seu grupo entre 8 e 10 valores, numa escala de 1 a 10.

Com base nas funções de tutor propostas por Guedes *et al.* (2007), no contexto do MIEGI e segundo a opinião dos alunos, o papel do tutor relaciona-se sobretudo com as características associadas à figura de um “facilitador” e de um “motivador” e não tanto de “especialista técnico” e “avaliador”. Relativamente ao perfil do tutor enquanto avaliador, os alunos não apresentam qualquer tipo de referência a esta função do tutor. Já relativamente à percepção do tutor enquanto um “especialista técnico”, podemos encontrar, embora com um grau de destaque menos significativo, alguns comentários que sugerem a intervenção do tutor ao nível do conhecimento técnico do projecto.

As principais categorias que emergem do discurso dos alunos relativamente ao papel do tutor dizem respeito não só às competências que este deverá desempenhar durante o acompanhamento do projecto (Quadro 2), mas sobretudo às atitudes que este deverá revelar no relacionamento com os alunos.

QUADRO 2
COMPETÊNCIAS DO TUTOR (NA OPINIÃO DOS ALUNOS)

COMPETÊNCIAS DO TUTOR	F
Revelar disponibilidade (estar sempre presente; ter disponibilidade para atender o grupo)	11
Fomentar a motivação do grupo (dinamizar o grupo; fornecer ânimo ao grupo; incrementar o moral do grupo)	9
Acompanhar e contribuir para o progresso do projecto (fornecer ideias; ajudar o grupo na tomada de decisões; ajudar na preparação dos pontos de controlo; fornecer <i>feedback</i> ao grupo)	6
Apoiar na resolução de problemas do grupo (apoiar nos momentos mais difíceis; manter o grupo unido)	3

Do conjunto de atitudes que os alunos destacam como mais importantes no desempenho da função de tutor, pareceu-nos conveniente estabelecer uma relação entre algumas das características apontadas, resultando num conjunto de três categorias principais.

- A primeira categoria encontra-se direccionada para a atitude do tutor no que diz respeito ao seu empenho na realização da função de tutoria, destacando-se o emprego dos seguintes atributos para descrever o tutor: responsável, atento, preocupado, empenhado, esforçado, interessado, organizado.
- A segunda categoria parece destacar as atitudes do tutor face à resolução de problemas no grupo, sendo as qualidades mais valorizadas no tutor as seguintes: sinceridade, frontalidade, imparcialidade, justiça, equidade, postura crítica, respeito pelos outros.
- A última categoria diz respeito ao relacionamento interpessoal entre tutor/aluno, sendo de destacar os seguintes adjectivos para descrever a atitude desejada na relação do tutor com o grupo e/ou os alunos individualmente: amigo, simpático, prestável, comunicativo, paciente, compreensivo, extrovertido, descontraído, dinâmico.

No sentido de efectuar um balanço final sobre a experiência decorrida durante dois semestres consecutivos de PLE, a equipa de coordenação realizou um *workshop* com o objectivo de reflectir sobre o processo e de identificar possíveis sugestões de melhoria. De uma forma geral, neste *workshop*, os alunos destacaram como principais funções do tutor as seguintes: orientar o grupo, promover motivação e confiança no grupo, apoiar o grupo na resolução de conflitos, estimular o debate. Mencionam a disponibilidade como um requisito fundamental para um bom desempenho do papel de tutor.

Em termos de sugestões de melhoria para próximas edições, os alunos reforçam a ideia de que o tutor não deverá ser docente de nenhuma das UC's que integram o projecto. Salientam a importância de estabelecer um maior contacto informal entre o tutor e o grupo (por exemplo, actividades extra-curriculares), conseguindo-se manter um equilíbrio entre o respeito e o “estar à vontade”. De um modo geral, os alunos reconhecem a importância da figura do tutor, sem a qual dizem ser mais difícil alcançar o final do projecto.

CONCLUSÃO

Em jeito de breve conclusão, podemos destacar algumas ideias-chave que ressaltam das reflexões e

experiências relatadas. Para além do reconhecimento e valorização dos processos e práticas de tutoria em diferentes contextos e dos seus efeitos positivos para os alunos, mas também para os docentes envolvidos (como é o caso da experiência PLE na Universidade do Minho), não obstante alguns constrangimentos e dificuldades, três implicações principais merecem especial destaque. Em primeiro lugar, a importância e o reconhecimento da necessidade de formação dos docentes neste domínio, que passa também por uma maior explicitação das funções do tutor, com base no modelo preconizado, a par da construção conjunta de instrumentos facilitadores da regulação e da monitorização destes processos. A importância decisiva do *feedback* formativo merece uma especial atenção por parte daqueles que promovem e desenvolvem estes programas. Em segundo lugar, e na sequência desta primeira ideia, a importância da clarificação do papel do tutor enquanto elemento que proporciona apoio e realiza a avaliação. Que balanço entre estas duas funções? Que implicações para a escolha do modelo de tutoria? As tensões que estas funções poderão suscitar carecem de explicitação no quadro de um *continuum* que vai de um maior para um menor grau de estruturação dos programas e das práticas de tutoria ou *mentoring*, no âmbito da natureza do apoio facultado e dos objectivos que se pretendem alcançar (ver, por exemplo, Johnson, 2008). Em terceiro lugar, e ainda na sequência destas duas ideias anteriores, é importante pensar na colaboração como estratégia de promoção de processos e práticas de tutoria e de *mentoring* no sentido de responder aos desafios relacionados com a diversidade de perfis de estudantes e de contribuir para a qualidade da formação. Como sustentam Ana Margarida Veiga Simão, Ana Paula Caetano e Isabel Freire (2007, p. 68), “se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob orientação do professor, por que razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho?” Assim, para além das tutorias entre tutor/aluno(s), os processos de *peer mentoring* ou de tutorias interpares podem constituir oportunidades de desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

1. Na literatura, sobretudo anglo-saxónica, é comum ver-se a expressão *peer mentoring* (ver, por exemplo, Terrion & Leonard, 2007). No âmbito deste texto, não distinguimos as duas expressões.

2. Ver <http://gep.ist.utl.pt/html/tutorado> (01-2008).

3. Ver <http://www.ua.es/ice/tutorial> (01-2008).

4. Ver http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=509&Itemid=637 (01-2008).

5. A definição do termo *mentoring* constitui um dos desafios que se colocam aos estudos nesta área, dado que o termo pode ser próximo e, por vezes, confundido com outros, tais como tutoria e aconselhamento ou até orientação/supervisão (Barnett, 2008; Colvin, 2007; Denisson, 2000; Pereira, 2005; Rose & Rukstalis, 2008), *coaching* e ensino (Healy, 1997). O que distingue o *mentoring* de outro tipo de relações de ajuda e/ou de ensino é o seu propósito de actuar num processo de transição — ajudar alguém a passar de um estado para outro (Wallace & Gravells, 2005).

6. No caso das instituições de ensino superior e pensando nos estudantes, vários investigadores (Cooke *et al.*, 2006; Dias, 2006; Jones & Frydenberg, 1999; Soares *et al.*, 2006) concluíram que o 1º ano de frequência pode ser, para a maioria, um momento crítico nos processos de adaptação ao ensino superior, sendo o 1º semestre do 1º ano entendido como o momento-chave para intervir preventivamente (Jones & Frydenberg, 1999).

7. Para uma revisão de experiências de *peer mentoring* focalizada nas características dos mentores, ver Terrion & Leonard (2007).

8. Na organização do programa tem sido privilegiada a relação de um par de mentores para um grupo de 8 a 12 estudantes, garantindo que, em cada par, haja estudantes com conhecimento das línguas dos países representados no grupo e também da(s) formação(ões) que diferentes elementos do grupo vêm realizar.

9. Para mais detalhes sobre o funcionamento do PLE no MIEGI e os resultados do processo de avaliação desta experiência, poderá consultar Lima, Carvalho, Flores & van Hattum-Janssen (2005, 2007); Carvalho & Lima (2006); Alves, Moreira & Sousa (2007); Fernandes, Flores & Lima (2007a, 2007b); Lima, Cardoso, Pereira, Fernandes & Flores (2007).

10. Outras funções desempenhadas pelos tutores, no âmbito desta mesma experiência, podem ser consultadas, com maior detalhe, em Alves *et al.* (2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. C.; MOREIRA, F. & SOUSA, R. (2007). O papel dos tutores na aprendizagem baseada em projectos: três anos de experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. In A. BARCA; M. PERALBO; A. PORTO; B. DUARTE DA SILVA & L. ALMEIDA (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de PsicoPedagogía*. Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 1759-1770.
- BANDURA, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BARNETT, J. E. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 1, pp. 3-16.
- BELTRAN, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. BELTRAN & C. GENOVARD (eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*. Vol 1. Madrid: Síntesis/Psicología, pp. 19-86.
- BORONAT MUNDINA, J.; CASTAÑO POMBO, N. & RUIZ RUIZ, E. (2007). *Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales*. Consultado em Janeiro de 2008 em <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G3.pdf>
- CARRASCO EMBUENA, V. & LAPEÑA PÉREZ, C. (2005). La Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. *Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. 2. Alicante: Universidade de Alicante, pp. 329-358.
- CARVALHO, D. & LIMA, R. M. (2006). Organização de um Processo de Aprendizagem Baseado em Projectos Interdisciplinares em Engenharia. In Z. MARTIN; C. PRAVIA; L. A. CONSALTER & V. M. RODRIGUES (eds.), *Libro de Actas do XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia COBENGE 2006*. Passo Fundo — Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, pp. 1475-1488.

- COLVIN, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 2, pp. 165-181.
- COOKE, R.; BEWICK, B. M.; BARKHAM, M.; BRADLEY, M. & AUDIN, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 4, pp. 505-517.
- DENNISON, S. (2000). A Win-Win Peer Mentoring and Tutoring Program: A Collaborative Model. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 3, pp. 161-174.
- DIAS, G. F. (2006). Psicoterapia breve dinâmica com estudantes do ensino superior. In G. F. DIAS (org.), *Apoio Psicológico a Jovens do ensino superior. Métodos, técnicas e experiências*. Porto: edições ASA, pp. 53-83.
- FERNANDES, S.; FLORES, M. A. & LIMA, R. (2007a). Avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares. In C. R. Brito & M. M. Ciampi (eds.), *Proceedings of ICECE 2007 International Conference on Engineering and Computer Education*. Monguaguá: COPEC — Council of Researches in Education and Sciences and Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 422-426. ISBN 85-89549-38-0. Consultado em Janeiro de 2008 em <http://www.copec.org.br/icece2007/>
- FERNANDES, S.; FLORES, M. A. & LIMA, R. (2007b). Project-Led Education in Engineering: Monitoring and Assessing the Learning Process. In L. SZENTIRMAI & T. GYULA SZARKA (eds.), *Joining Forces in Engineering Education Towards Excellence*. Proceedings SEFI and IGIP Joint Annual Conference 2007 [CD-ROM]. Miskolc: University of Miskolc. ISBN 978-963-661-772-1.
- GUEDES, M. G.; LOURENÇO, J. M.; FILIPE, A. I.; ALMEIDA, L. & MOREIRA, M. A. (2007). *Bolonha. Ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- HEALY, C. C. (1997). An Operational Definition of Mentoring. In H. T. FRIERSON JR. (ed.), *Diversity in Higher Education*. Londres: Jai Press Inc, pp. 9-22.
- JOHNSON, W. B. (2008) Are advocacy, mutually, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 1, pp. 31-44.
- JONES, B. & FRYDENBERG, E. (1999). Who needs help and when: coping with the transition from school to university. Paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- LÁZARO MARTINEZ, A. J. (2002). La acción tutorial en la función docente universitaria. In Víctor ÁLVAREZ & Ángel LÁZARO (coords.), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, Málaga: Ediciones Aljube, pp. 249-281.
- LIMA, R. L.; CARDOSO, E.; PEREIRA, G.; FERNANDES, S. & FLORES, M. A. (2007). Aprendizagem baseada em Projectos Interdisciplinares num Curso de Engenharia: uma Leitura dos Resultados Académicos. In A. BARCA; M. PERALBO; A. PORTO; B. DUARTE DA SILVA & L. ALMEIDA (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de PsicoPedagogía*. Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 1269-1280.
- LIMA, R. M.; CARVALHO, D.; FLORES, M. A. & VAN HATTUM-JANSSEM, N. (2005). Ensino/aprendizagem por projecto: balanço de uma experiência na Universidade do Minho. In B. D. SILVA & L. S. ALMEIDA (eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Portugués de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 1787-1798.
- LIMA, R. M.; CARVALHO, D.; FLORES, M. A. & VAN HATTUM-JANSSEM, N. (2007). A case study on project led education in engineering: students' and teachers' perceptions. *European Journal of Engineering Education*, 32, 3, pp. 337-347.
- PEREIRA, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. theoria poiesis praxi. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- POWELL, P. C. & WEENK, W. (2003). *Project-Led Engineering Education*. Utrecht: Lemma.
- ROSE, G. L. & RUKSTALIS, M. R. (2008). Imparting medical ethics: the role of mentorship in clinical training. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 1, pp. 77-89.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M. & COSTA, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M. & COSTA, A. (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; DINIZ, A. M. & GUI-SANDE, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1, XXIV, pp. 15-27.
- TERRION, J. L. & LEONARD, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 2, pp. 149-164.
- URL: <http://www.sefi-igip2007.com/>
- URL: <http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia>
- 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. ISSN 0102-4868.
- VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (2007). Uma formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. C. MORGADO & M. I. REIS (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, pp. 41-72.
- WALLACE, S. & GRAVELLS, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.
- WELLING, H. (1997). *Mentorado em Portugal*. Consultado em Agosto de 2007 em <http://www.indexs.pt/mentorado.htm>

