

ACÇÃO TUTORIAL E DE MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR

Estela Pinto Ribeiro Lamas¹

CEI – Centro de Estudos Interculturais

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Comissão de Aconselhamento Científico

José Manuel Couto

ISUP – Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Escola Superior de Educação Jean Piaget – Vila Nova de Gaia

Resumo

Uma das implicações do *Processo de Bolonha* no ensino-aprendizagem prende-se com a introdução da figura do tutor. Institui-se, assim, um programa de tutoria que assenta na promoção de uma cultura de autonomia, de iniciativa e de responsabilização do estudante pelo seu trajecto académico, visando integrá-lo num novo ambiente educativo, facilitar o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem, levá-lo a equacionar objectivos e estratégias de optimização do seu processo de aprendizagem, a melhorar o seu desempenho e prestação académicos, a promover o seu desenvolvimento pessoal, a rever e discutir materiais e temas apresentados nas sessões de contacto ou a preparar trabalhos.

O mentorado é outra das possibilidades que, à semelhança do que se vem fazendo em países de anglo-saxónicos, com larga experiência neste domínio, se pode configurar como fulcral para o sucesso dos estudantes em todos os níveis da sua vida pessoal, académica e profissional. Estes programas constituem-se, agora, como eixos fundamentais na concepção e na efectivação do processo ensino-aprendizagem no Espaço Europeu de Ensino Superior [EEES].

¹ Membro da Comissão Instaladora da *Universidade Metodista Unida de Moçambique*, estela.lamas@mac.com

A nossa experiência diz-nos, contudo, que apesar dos esforços operados em implementar as directrizes do novo paradigma de aprendizagem, muito há a fazer, ainda, para que o ensino superior se ajuste, de facto, às novas realidades.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, estudante, mentor, mentorado, orientação, tutor, tutoria.

Abstract

One of the implications of the Bologna process regarding teaching/learning is related to the appearance of the tutor. Thus, a tutoring program is set up, based on the promotion of a culture of autonomy, initiative and responsibility of the student in his academic career, aiming at integrating a new educational environment, facilitating the development of his learning abilities. To evaluate the objectives and strategies that may optimize the learning process and improve the academic performance of the students promoting their personal development reviewing and discussing materials and themes presented in the contact sessions. Mentoring is another of the possibilities, similar to what has been done in Anglo-Saxon countries with extensive experience in this field, can be set as a key to the success of students at all levels of their personal, academic and professional life. These programs are now the key elements in the design and implementation of the teaching-learning process in the European Higher Education Area. Our experience tells us, however, that despite the efforts made to implement the guidelines of the new learning paradigm, a lot has to be done to ensure that higher education adjusts to the new realities.

Key words: Coaching, mentor, orientation, student, teaching and learning, tutor, tutoring.

Ao longo da última década, o denominado *Processo de Bolonha* tem vindo a fazer repensar teorias e práticas de aprendizagem no ensino superior. Todos sabemos que a razão de ser de todo o ensino se centra no estudante. Sabemo-lo há muito. Contudo, sempre que se configura um novo paradigma educativo emerge uma nova consciência da problemática, levando à reflexão e à concepção de novas práticas.

O tempo presente constitui, assim, uma nova oportunidade de (re)centrar o estudante no complexo processo de aprendizagem e de tomar consciência do que tal significa e das

necessárias implicações ao nível pedagógico. Uma dessas implicações prende-se com a criação da figura do tutor, no quadro de um sistema e de um processo de orientação educativa, de forma sistemática, estruturada e integrada, de modo a apoiar os estudantes na sua vida pessoal, social, académica e profissional.

Apesar dos sucessivos esforços, como em muitos outros países europeus, também entre nós não existe uma prática de orientação consolidada. Este é um dos desafios do *Processo de Bolonha*, sobre o qual importa reflectir, partilhar experiências e conhecimentos e, sobretudo, definir linhas orientadoras, conscientes de que o estudante não é o único responsável pelo seu eventual sucesso ou fracasso escolar. Em jogo estão muitos factores que podem, ou não, conduzir ao sucesso da aprendizagem, da socialização e da integração profissional. Referimo-nos, entre outros aspectos, à formação pedagógico-didáctica dos professores, à organização da docência, ao desenvolvimento de investigação, aos planos de estudos, ao serviço de apoio à integração no mercado de trabalho.

Por conseguinte, não se trata, apenas, de contemplar um tempo de orientação nos horários, ou de momentos pontuais para resolver problemas específicos. Trata-se, isso sim, de pensar e actuar no sentido do sucesso educativo do estudante do ensino superior, dotando os serviços de orientação – tutoria e mentoria –, de recursos materiais e humanos; de meios de investigação e de reflexão sobre todos os desafios emergentes; de avaliar o impacto dos serviços de orientação, auscultando todos os envolvidos, no sentido de melhorar o processo e os resultados.

Face à diversidade de respostas surgidas no âmbito da matéria em apreço – a orientação tutorial e de mentoria no ensino superior – com o presente artigo visa-se, apenas, desencadear alguma reflexão, de modo a podermos repensar práticas e adequar a *práxis lectiva* no ensino superior aos reais desafios do *Processo de Bolonha*.

Para um melhor enfoque do tema em estudo, começamos por procurar o sentido dos termos implicados na problematização que nos propomos fazer. A palavra tutor deriva do latim *tūtor*, *-ōris* – “guarda, defensor, protector, curador, tutor” –, do verbo do latim tardio *tuō*, *-ēs*, *-ēre* – “ter debaixo da vista, defender, proteger” –, pelo verbo depoente *tuō*, *-ēris*, *-ītus* ou *tūtus sum*, *tuēri* – “olhar, encarar examinar, observar, considerar”. Na sua forma histórica, pode apresentar-se como *tutor*, *tetor*, *titores*.

Da pesquisa efectuada, concluímos que os dicionários consultados – *Dicionário electrónico Houaiss da Língua Portuguesa* e *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* – se referem à figura do tutor como pessoa a quem é ou está confiada uma tutela; em sentido

figurado, é protetor, conselheiro; ele é, igualmente, a partir do sentido agrícola, muito curioso, diga-se, haste ou vara cravada no solo e à qual se segura uma planta para que não se vergue. Como se compreende, a tutoria (tutor+ia) será o cargo ou autoridade de tutor, a tutela; a instituição oficial para proteção de menores; em sentido figurado, protecção, amparo.

No que concerne a mentor, sabemos que deriva do latim *mentor*, -oris e do grego *méntor*, neste caso um antropónimo, com o significado de amigo e conselheiro. O mentor é, pois, a pessoa que, pela sua sabedoria ou experiência, ajuda outra como guia ou conselheiro, que a inspira.

Retemos os sentidos que o verbo, de onde provem o termo “tutor”, ganha em português – “ter debaixo da vista, defender, proteger” – e, mais tarde: “olhar, encarar examinar, observar, considerar” pois eles nos permitem, ao longo da problematização do tema, compreender as funções que o professor/tutor é chamado a assumir no processo ensino-aprendizagem. Sublinhamos a relação existente entre “tutor” e “mentor”, mas não podemos deixar de evidenciar, no segundo termo em destaque, três componentes: a sabedoria, a experiência e a inspiração. Teremos em atenção, também, os sentidos destas componentes. Ao referir-se à confluência de factores que nos levam a considerar a tutoria como crucial, no contexto do ensino superior, Neto (2008) elucida que

“La concepción del crédito europeo ECTS (*European Credits Transfer System*) como una especie de unidad de valoración o medida del trabajo total del estudiante, teórico y práctico, demanda el apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, ha de ser autónomo, y que sin la debida orientación, por parte del profesorado, puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio.” (p.28).

A tutoria é contemplada em directrizes e normativas, a nível nacional e mundial. Partimos da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), onde se salienta a necessidade de preparar as instituições do ensino superior para poderem oferecer às pessoas que as procuram: “(...) qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade” (artigo 1.º).

Na sequência das orientações que a UNESCO (*op.cit.*) deixou, surge em Portugal, no mesmo ano, a recomendação de as escolas indicarem professores tutores tendo em vista o acompanhamento do processo educativo, trabalhando com grupos de alunos

(Decreto-Lei n.º115-A/98). Em 2005, podemos referir o Despacho Normativo n.º50/2005, o qual reforça a funcionalidade e utilidade da tutoria como forma de diagnosticar insuficiências e dificuldades dos estudantes ao nível da aprendizagem, apontando para a necessidade de (re)orientação do processo educativo com vista a ultrapassar situações de insucesso. Salvaguarda, ainda, a criação de programas de tutoria, estratégias de aconselhamento e orientação que possam apoiar os estudantes. Na linha destes dois documentos, o Decreto-Lei n.75-2008 de 22 de Abril reitera as recomendações precedentes.

Mais especificamente, no que ao ensino superior concerne, retomando o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, que legislou a concretização do *Processo de Bolonha*, incluindo-se “(...) a adopção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), baseado no trabalho efectivo dos próprios estudantes (...) as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial” (p.2242-3), o Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho estipula que

“Da determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular — incluindo, designadamente, quando aplicáveis, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação — e sua expressão em créditos de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS — *European Credit Transfer and Accumulation System*).” (Título IV, Capítulo I, Artigo 61.º, 2- c).

Estamos convictos que temos de continuar empenhados na compreensão, na discussão e promoção deste novo paradigma de aprendizagem, a tutoria. No sumário de abertura do relatório da EACEA/Eurydice (2015), podemos ler: “While some progress can be noted, the analysis clearly shows that the goal of providing equal opportunities to quality higher education is far from being reached” (p.19). A qualidade depende muito do trabalho que se desenvolve nas sessões de tutoria. Especificamente, em relação a Portugal, este relatório refere que

“(…) two systems or practices co-exist: a system of 'equivalence', which is based on the scientific re-evaluation of the work carried out by the applicant, and the more modern approach which is based on the principle of mutual trust leading to an automatic recognition system.” (p.79)

É este segundo sistema, aqui referido, resultante de uma abordagem moderna, que pode ser implementado nas sessões de orientação pessoal de tipo tutorial em que a

confiança mútua – *mutual trust leading* – se implementa. As sessões tutoriais, parte integrante do trabalho a realizar com o estudante, envolvem muito mais do que ensino/instrução.

Muitos são os artigos científicos que contemplam a tutoria – conceitos, funções, potencialidades..., questionando o papel dos diferentes intervenientes e os objectivos perseguidos. Na perspectiva de Veiga Simão *et al.* (2008), “(...) a tutoria assume particular importância se consideramos o modelo académico que se pretende configurar no âmbito do espaço europeu” (p.76). Para Lázaro Martínez (2002), o trabalho assumido pelo professor tutor não contempla apenas a formação científica do estudante, tutela a sua formação humana, acompanha de perto o processo de aprendizagem o que lhe permite conhecê-lo numa perspectiva integral – cognitiva, emocional, relacional, social. Reiteram esta visão Wallace & Gravells (2005), quando defendem que o tutor tem por princípio orientador do seu trabalho compreender o estudante, as suas capacidades, as suas emoções e os seus pensamentos, para assim o poder desafiar e orientar. O enfoque de García Neto (*op.cit.*) passa pelo estudante, nele centrando o processo de tutoria: “El estudiante necesita a alguien –un tutor– como interlocutor válido y representante de la institución ante quien dirigirse en sus problemas y necesidades” (p.28). Temos assim instalada a dialéctica tutor/tutorado que se suporta na interação comunicativa, pedagógica, social, que implica o ser na sua totalidade – o *holos*.

A planificação tutorial atende, portanto, ao desenvolvimento holístico do estudante, contemplando os domínios cognitivo, social e afectivo. Com essa intenção, a tutoria tem por objectivos (i) assegurar a construção de conhecimentos, (ii) promover o domínio dos conteúdos programáticos, (iii) criar condições para o desenvolvimento de procedimentos de trabalho assim como (iv) desenvolver atitudes positivas face à profissão, que o estudante venha a abraçar e ao contexto laboral em que possa vir a integrar-se. Segundo García Neto (*op.cit.*, p.23):

“La tutoría debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible.”

Desta reflexão emergem naturalmente outros objectivos que se prendem mais com o desenvolvimento pessoal: (i) clarificar os valores, (ii) promover a autonomia, (iii) levar à

tomada de decisões, (iv) interagir com o outro, (v) relacionar-se, (vi) integrar-se em grupos, comunidades, na sociedade. O que está em causa, pois, como alertava Delors (1988), é contribuir com a tutoria para que a educação efectivamente leve os seres humanos à conquista do *aprender a ser*, do *aprender a viver juntos*, do *aprender a conhecer*, do *aprender a fazer*.

Por conseguinte, com a acção tutorial, que se deseja flexível e atenta à diversidade dos estudantes, visa-se a orientação, a capacitação, a participação activa na vida profissional, social e cultural, bem como a promoção do controlo das emoções e o auto-conhecimento. Ao nível cognitivo, importa desenvolver a capacidade de enfrentar e resolver situações problemáticas, tomar decisões adequadas a cada contexto, operacionalizar as aprendizagens e “aprender a aprender”; ao nível social e afectivo, importa promover a integração e a participação do estudante no grupo, fomentando atitudes de solidariedade, cooperação, respeito entre todos os membros da comunidade educativa e da sociedade em geral.

Face ao exposto, assistimos a uma mudança de paradigma – do paradigma de ensino/instrução, centrado no professor, para um paradigma de aprendizagem, centrado no estudante. Mais do que se centrar no saber teórico, o tutor empenha-se em criar condições favoráveis à aprendizagem, ao trabalho a desenvolver, isto é, procura promover situações que envolvam os estudantes e os impliquem de forma responsável na aprendizagem. Está, pois, em causa o desenvolvimento de competências (i) colaborativas, (ii) comunicativas, (iii) de escuta atenta, (iv) de observação, (v) de descoberta.

Não foi por acaso que a esta mudança foi necessário associar um conjunto de reflexões de natureza conceptual, que se revelam, igualmente, fundamentais para uma real transformação do processo de aprendizagem. Referimo-nos ao abandono de termos como aluno, aula, disciplina, que deram lugar, nesta nova realidade, a estudante, sessão de trabalho e unidade curricular, respectivamente. Trata-se, pois de uma mudança profunda, que requer reflexão, tempo, e, sobretudo, a interiorização de novos comportamentos e atitudes face ao processo de aprendizagem.

No contexto da autonomia e da descoberta, importa evidenciar, por exemplo, a facilidade e a rapidez com que os estudantes podem aceder a todo o tipo de informações, graças aos meios tecnológicos hoje ao seu dispor. É essencial, contudo, orientar a pesquisa e a selecção de informação cientificamente credível e desencadear mecanismo de estudo activo, selectivo e substantivo. Sabemos, por experiência, que muitos dos nossos

estudantes mantêm velhos hábitos de escuta passiva, de registo mecânico e, muitas vezes, apático de apontamentos..., mais centrados no ensino do que na aprendizagem.

Deste modo, retomando as ideias de Veiga Simão *et al.* (2008), a tutoria deve ser encarada como uma estratégia pedagógica que procura estimular os estudantes, envolvendo-os no processo ensino/aprendizagem, induzindo-os à autonomia, à tomada de consciência das suas potencialidades e limitações, ao assumir a responsabilidade na planificação das tarefas que lhes permitem responder activamente aos desafios com que se vão confrontado e, conseqüentemente, atingir os objectivos propostos.

Sistematizando o que temos vindo a problematizar, podemos avançar relativamente aos objectivos acima definidos a implicação da tutoria em

- desenvolver técnicas que clarifiquem os valores;
- proporcionar formas de abordagem da vida real;
- pensar sobre si mesmo e sobre os outros;
- proporcionar informações sobre o meio;
- desenvolver habilidades e estratégias de estudo;
- desenvolver habilidades cognitivas;
- solucionar dificuldades relativas às matérias a estudar;
- promover o auto-conhecimento e o auto-controlo;
- desenvolver orientação profissional, individual e social.

O acompanhamento tutorial pode ser individual. Isto é, pode traduzir-se num conjunto definido de encontros de trabalho entre tutor e estudante. Contudo, em determinadas circunstâncias, este trabalho pode revelar-se mais profícuo quando desenvolvido em pequenos grupos, ditos “de aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa”, permitindo aos/às estudantes partilhar ideias, angústias e projectos, organizar o seu pensamento, comparando as suas ideias com as dos colegas de grupo, com vista à conquista da autonomia. Permitindo, ainda, ir acabando de vez com mesas e cadeiras rigidamente enfileiradas, que impedem a expressividade e a transparência do olhar, do frente a frente, e uma construção empática do conhecimento (Couto e Lencastre, 2004). Urge criar, assim, uma dinâmica de interacção, contraste e construção grupal, susceptível de enriquecer o ambiente de conhecimento em que se constitui. Acrescentamos, então, às competências acima referidas, a da partilha, a da socialização e a da (co)responsabilização.

O mais alto nível de performance tutorial é caracterizado pela descoberta do perfil do estudante, para assim lhe serem colocados desafios para se tornar autónomo, responsável,

(auto)crítico, confrontando-o com experiências que despertem o seu envolvimento no trabalho proposto, a identificação das suas potencialidades e limitações, (re)formulando a sua actuação continuamente.

Esta reformulação intensifica-se pela prática de uma avaliação formativa continuada que se assume a nível do estudante – a auto-avaliação – e a nível do grupo – a heteroavaliação. Tal como sucede na acção tutorial individual, também aqui se exige uma atenção especial a cada grupo de aprendizagem e às suas peculiaridades, de forma a podermos seleccionar metodologias de trabalho adequadas às reais características e necessidades de cada um dos grupos. Reiteramos que a disponibilidade para conhecer o estudante como pessoa e encará-lo como sujeito que aprende, considerando todos os factores, que podem facilitar ou inibir a aprendizagem, faz parte do trabalho do tutor. Segundo García Neto (*op.cit.*, pp.40,41),

“Las formas de individualizar la enseñanza deben tener en cuenta:

- Diferenciar el ritmo de la enseñanza manteniéndose idénticos los objetivos y los medios de aprendizaje avanzando cada uno a su ritmo. Supone una organización institucional flexible y, en muchos casos, no graduada.
- Diferenciar los materiales de la enseñanza según las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y/o preferencias de los alumnos. Es decir, para lograr un mismo objetivo, los estudiantes trabajan de diferente manera. La Teoría Adaptativa recomienda que, en función de las aptitudes de los estudiantes, se prescriban métodos directivos o materiales programados para los estudiantes de menor aptitud y métodos de descubrimiento o materiales poco secuenciados para los de mayor aptitud.

Diferenciar los objetivos de la enseñanza según las necesidades individuales, variando la secuencia o el tipo de objetivos, lo que supone planes individuales y, en consecuencia, resultados diferentes vinculados a los objetivos.”

Antes de mais, o estudante deve ser encarado como pessoa, considerado de forma individual e como membro integrante de um determinado grupo. Como docente e ser humano que é, ao tutor cabe estimular, encorajar, apoiar e orientar indivíduos em período de formação, pelo que deve

- estar actualizado, quanto a conhecimentos imprescindíveis para a sua função;
- conhecer os princípios da psicologia cognitiva, evolutiva, social e da aprendizagem;
- ter uma visão global das matérias do curso que o estudante frequenta, podendo

assim perspectivar ao estudante a aprendizagem integrada de novos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar e não atomística;

- conhecer as características do processo de aprendizagem por parte de estudantes adultos, respeitando as aprendizagens contextualizadas e realizadas ao longo da vida;
- saber determinar as necessidades e as soluções para os problemas de aprendizagem e criar condições para que o estudante se torne autónomo também neste âmbito;
- ter uma atitude de confiança, para poder alimentar a mesma atitude no estudante;
- conhecer bem as funções do estudante, para o poder (re)orientar e, conseqüentemente, (re)direccionar;
- estar aberto ao diálogo, ao debate, ao questionamento, à reflexão;
- ter capacidade e sentido de escuta;
- preocupar-se com o rendimento académico do estudante, facultando feedback relativo ao seu trabalho intelectual e prospectivando feedforward, isto é promovendo continuamente uma auto-avaliação;
- conhecer e respeitar as características pessoais, o perfil e o ritmo de aprendizagem do estudante;
- promover estratégias de aprendizagem tanto quanto possíveis diversificadas passíveis de serem seguidas pelo por todos os estudantes na sua especificidade ontológica;
- tornar eficaz o processo de aprendizagem, isto é, criando condições para que as aprendizagens sejam contextualizadas e, portanto, significativas para os estudantes;
- esclarecer e apoiar na tomada de decisões, sem contudo cercear a autonomia.

Assim sendo, podemos, então, apontar competências para o professor tutor. Com efeito, para além do conhecimento teórico, ele precisa de desenvolver o conjunto de “bloques de competencias” que García Neto (*op.cit.*, p.45) enumera e aqui sistematizamos:

- Competência cultural (domínio de conhecimentos).
- Competência pedagógica (saber ensinar).
- Competência investigadora.
- Competência tecnológica.
- Competência interpessoal.

O professor “(...) deve empenhar-se não só na acção, mas também, e muito especialmente, na reflexão sobre a acção – a reflexão sobre a prática pedagógica –, na procura de meios e modos que facilitem a aprendizagem” (Lamas, 2000, p. 128). Há, por conseguinte, uma aproximação entre professor e estudante, entre tutor e tutorando, em

termos de aprendizagem bem como de desempenho, o que, por empatia – a aproximação com o tutor –, facilita ao estudante desenvolver consciência do seu labor educativo-profissional, colaborar em todos os aspectos da formação, sua e dos companheiros, e adotar uma atitude de respeito face aos que o rodeiam. Antes de mais, deve estar consciente das suas responsabilidades no processo de aprendizagem, procurando formar-se como pessoa, progressivamente mais consciente dos processos de apropriação, construção e aplicação do saber, isto é, (re)construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, quer as transversais, quer as específicas; alargando a capacidade de perspectivar e desenhar estratégias de aprendizagem, em função dos seus projectos e aspirações pessoais, ou seja, tornando-se capaz de assumir uma auto-formação contínua e continuada.

Corroboramos Lázaro Martínez (2003), quando afirma que entende que o professor universitário, no âmbito do EEES, assume funções de docência, de investigação e também de tutoria, isto é, cumpre-lhe manter-se actualizado da evolução dos saberes, que estão na base das suas funções de docência, procurar formas de os disponibilizar aos estudantes, criando condições para que cada um deles (re)construa conhecimentos, de acordo com os seus perfis e contextos em que se integra e/ou actua, apoiando-os na descoberta de condições apropriadas para essa (re)construção, atendendo às suas atitudes, hábitos e competências. Só assim, segundo o autor em destaque, se pode definir o estilo universitário do professor no novo paradigma. Neste sentido, de acordo com Hernández de la Torre (2003), como tutor, o professor poderá considerar os seguintes pressupostos: a entrevista individual; as três dimensões da orientação: conceptual, pessoal e profissional; a profissionalização futura do estudante e os seus interesses; a socialização, com vista à inserção profissional.

A entrevista constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento da acção tutorial, na medida em que permite estabelecer um clima de conversação e de conhecimento entre os interlocutores – tutor/tutorando e tutorando/tutorando. Este será o ponto de partida para uma relação que se deseja franca, aberta e esclarecedora, em todos os domínios, a fim de que o acompanhamento tutorial possa revelar-se sério, responsável e significativo (Hernández de la Torre, *op.cit.*). Este pressuposto contempla os restantes, na medida em que, nela e por ela, o tutor tem a oportunidade de orientar o tutorando, quer em termos cognitivos, quer em termos relacionais, afectivos e sociais, quer mesmo no apoio à preparação para futuro desempenho profissional.

Na fase de diagnóstico, muitas vezes, é o próprio estudante que procura dialogar com o tutor, tendo em vista procurar resolver questões que se prendem com a superação de dificuldades relacionadas com os conteúdos programados que estão a ser abordados. Para a recolha de informação, de novo, vemos que o recurso ao diálogo resulta das perguntas que o estudante coloca ao tutor, a quem cabe implementar um ambiente e que a vivacidade, a liberdade e a criatividade estejam presentes. O objectivo será sempre dar a conhecer ao estudante informações do seu interesse, a fim de que, por ele próprio, tome decisões que o levem a agir em consequência.

Para o tutor, a entrevista, ou seja, o diálogo e o constante questionamento, é uma oportunidade de criar espaço para que o estudante traga à discussão aspectos da sua personalidade que podem revelar-se complementares, fundamentais para o processo de orientação, isto é, para as vias a encontrar pelo tutor, em cada caso. E, assim, da entrevista faz parte a orientação académica. Confrontado com uma determinada situação, o estudante é, então, convidado a definir objectivos e a tomar consciência das suas capacidades, dos seus conhecimentos, das suas competências, das suas aspirações, a fim de se empenhar nas suas tarefas académicas. Em clima de diálogo claro e objectivo, o estudante será convidado a expor o que pensa e a tomar decisões quanto ao seu futuro profissional, implicando-se mais responsável, mais autónomo, mais criativo e crítico, no estudo e na pesquisa.

Em última análise, o que se deseja é a criação de um clima de abertura entre as partes em jogo, para que o tutor possa conhecer, o melhor possível, os estudantes que orienta, com vista ao seu sucesso pessoal, académico, social e profissional. Neste contexto, o tutor mais não é do que um amigo, pessoa experiente, capaz de escutar e, a partir daí, propor uma orientação. Contudo, em todos os momentos e circunstâncias, deve respeitar-se a liberdade do estudante. As decisões a tomar devem partir sempre do estudante, tendo em conta as propostas efectuadas pelo tutor, que deverá manter uma atitude não directiva, apenas orientadora.

Se ao estudante se pede abertura, confiança, clareza e objectividade, ao tutor, pede-se que valorize todos os contributos e esforços do estudante e reflecta sobre eles; que interprete e explore todos os dados fornecidos pelo estudante, no sentido de ajudar a resolver eventuais problemas que vão surgindo; que o tranquilize, adoptando uma postura compreensiva e afável.

Resultante do que temos vindo a problematizar, a planificação da acção tutorial não pode cristalizar. Pelo contrário, deve ser flexível, de modo a acompanhar o processo de

aprendizagem dos estudantes que, no ensino superior, podem apresentar grande heterogeneidade etária, provir de ambientes sociais distintos, revelar características socioprofissionais muito diversas. Assim, na planificação da sua acção tutorial, o docente do ensino superior deverá utilizar um conjunto diversificado de instrumentos para conhecer os estudantes e desenvolver planificações centradas no(s) estudante(s), planificações que possam ser flexíveis e contemplar os diferentes factores que para elas contribuem. Importa, pois, que o tutor se implique na planificação

- dos fins, objectivos e recursos a utilizar, bem como na reflexão sobre as funções a desempenhar;
- de tempos e actividades: sabendo-se que não há estudantes “tipo”, isto é, que cada estudante tem capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem diferenciados, a acção tutorial implica dedicação exclusiva a cada estudante, mesmo que os encontros se efectuem com pequenos grupos;
- de actividades em equipa, impondo-se, pois, pensar a distribuição de funções – pessoas e tarefas –, bem como a coordenação, a colaboração e a cooperação – redes, canais e relações humanas;
- de actividades e sua realização, implicando pessoas, funções a desempenhar e momentos de actuação: estas actividades podem contemplar aspectos como: motivação, coordenação, execução, cooperação, direcção, supervisão.
- da avaliação de todo o processo, a fim de saber se os objectivos definidos foram alcançado, se as competências foram desenvolvidas e, naturalmente, se há que corrigir eventuais desajustes entre o planificado e a realidade da acção tutorial desenvolvida, prospectivando (re)direcionamentos.

Podemos, agora, falar da mentoria, há muito em prática, anteriormente ao Processo de Bolonha, em contextos anglo-saxónicos. Para Sánchez Mirón e Boronat Mundina (2004), a mentoria é assumida pelo estudante com experiência – peer mentoring – inspirando e estimulando os colegas que, numa fase de transição, recém chegados à universidade, ainda não estão contextualizados. Os autores convocados afirmam a este propósito:

“Entre los fundamentos filosóficos cabe destacar la mayéutica socrática y el existencialismo. En realidad, la base subyacente del coaching se apoya en el método socrático, que permite, a base de preguntas, que el alumno vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadero potencial.” (p.224)

Reforçamos, pois, a ideia acima apresentada de que a tutoria e a mentoria, por complemento, promovem o desenvolvimento de competências transversais diversificadas – a colaboração, a comunicação, a escuta atenta, a observação direccionada – as quais levam o

indivíduo a procurar, a descobrir, a (re)construir saberes, a adequá-los aos contextos e situações em que possam vir a integrar-se e a negociar soluções, com vista à progressiva autonomia e responsabilidade, à criatividade e inovação.

Trata-se de uma prática consolidada em muitos países anglo-saxónicos, como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá, a África do Sul, a Austrália, entre outros, e consiste num apoio permanente dado aos estudantes do ensino superior, por parte de colegas já integrados no meio académico e com um historial de valor. Estes estudantes mais experientes constituem-se, assim, como guias, conselheiros, que prestam todo o tipo de informações úteis aos mais recentemente integrados na vida académica; apoiam-nos, escutam-nos, aceitam-nos, compreendem-nos e orientam-nos, a partir das suas próprias experiências e vivências pessoais, sociais e académicas, às vezes também profissionais. Com efeito, o apoio prestado estende-se a áreas tão diversas como recursos e serviços, estudo, selecção de disciplina opcionais a frequentar, actos sociais, perspectivação de um projecto de vida e de saídas profissionais.

A propósito da entrevista, vimos como ela contempla várias funções e contribui decisivamente para o desenvolvimento de competências já anteriormente postas em realce – a colaboração, a comunicação, a escuta, a socialização, a procura de soluções. Está aqui em causa a perspectiva socrática aludida por Sánchez Mirón y Boronat Mundina (*op.cit.*, p.224): “(...) la base subyacente del coaching se apoya en el método socrático, que permite, a base de preguntas, que el alumno vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadero potencial”. O mentor a ela recorre nas várias fases que vão sendo implementadas ao longo do processo de mentoria, ajudando o seu par – o estudante recém chegado ao mundo académico – a aprender algo que não aprenderia ou aprenderia muito mais lentamente e com maior dificuldade se o fizesse isoladamente. A mentoria consiste, assim, num processo de construção e de benefício mútuo – para o mentor e para o mentorado –, na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos estudantes, mais recentemente chegados à academia, graças ao apoio de estudantes dos anos mais avançados.

Decorrente de um projecto criado, no ano académico de 2002/2003, para apoio aos estudantes – *Sistema de Mentoría de la Universidad de Sevilla* [S.I.M.U.S.]: *La Mentoría como Respuesta* os seus autores, Valverde Macías, García Jiménez e Romero Rodríguez, juntamente com Ruíz de Miguel (2003-2004), defendem, num artigo, que à prática da mentoria subjazem, entre outros, os seguintes pressupostos:

- a aprendizagem entre pares produz melhores resultados, aos níveis académico, pessoal e profissional;
- o apoio dado aos estudantes que chegam pela primeira vez ao ensino superior é decisivo para o prosseguimento dos estudos;
- uma estrutura de apoio sistemático e organizado gera uma cultura institucional;
- um recurso do/por/para o estabelecimento de ensino superior, visando a integração dos novos estudantes no contexto académico;
- a procura de uma integração de qualidade no ensino superior, logo visando a qualidade da aprendizagem, o sucesso académico do estudante.

Os estudantes que desejem ou sejam convidados a exercer funções de mentoria devem frequentar, necessariamente, um curso de orientação universitária, com vista à formação em mentoria, à semelhança do que sucede em vários estabelecimentos do ensino superior europeu e, sobretudo, anglo-saxónico. Cada um dos estudantes, formados especificamente para este tipo de intervenção e apoio, tem a seu cargo um pequeno grupo de colegas recém chegados ao ensino superior. Todo o seu trabalho será superintendido por professores tutores. Como enfatizam Valverde Macías, García Jiménez, Ruíz de Miguel e Romero Rodríguez (*op.cit.*, p.89):

“La mentoría como estrategia de orientación y ayuda es una herramienta útil que facilita al estudiante su incorporación a la Universidad en general, y a su titulación en particular, proporcionándole refuerzo académico en la superación de las exigencias académicas (desarrollo de habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera: planificación académica, estrategias de exámenes, estilos docentes y de aprendizaje...); facilitándole además su desarrollo sociopersonal (mejora de su autoestima, desarrollo de competencias sociales y participativas...) y profesional (elección de optativas, potenciación del desarrollo de un plan de carrera, etc.).”

A acção de mentoria é feita presencialmente, num contacto directo com os pares e os professores tutores, mas o recurso complementar a plataformas virtuais de aprendizagem pode exercer um contributo imprescindível. Exige-se, contudo, formação neste domínio, por parte de professores tutores e de estudantes mentores e dos mentorados. Este novo meio, hoje ao dispor através da Internet, propicia momentos de encontros extremamente produtivos, dado que a permanente troca de informações, pelo recurso ao *e-mail*, ao fórum, ao *chat*, entre outras ferramentas, permite conhecer bem os interlocutores, saber o que sentem, as suas dificuldades e expectativas, as suas competências expositivas, os seus projectos pessoais e profissionais.

Para nos centrarmos, em seguida, na questão da avaliação, recuperamos a definição de mentoria, apresentada por Valverde Macías, García Jiménez, Ruíz de Miguel e Romero Rodríguez (*op.cit.*, p.92). Segundo estes autores, trata-se de

“Un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar), y un estudiante o un grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje.”

A avaliação ganha, no plano tutorial do EEES uma nova concepção. Efectivamente, é preciso mudar a forma de entender a avaliação, através de uma nova dinâmica no acto educativo. Essa dinâmica deverá ser suportada por quatro áreas de actuação:

- a orientação, que se substancia num permanente redireccionamento;
- a tutoria, que se consubstancia no acompanhamento contínuo e continuado, por parte do professor;
- a mentoria que, tal como a tutoria, se consubstancia no acompanhamento contínuo e continuado, por parte do mentor;
- a reflexão cuja prática assumida leva à crítica construtiva e permite a reformulação;
- as experiências intencionais, que perspectivam o porvir, preparando, desse modo, o estudante para o contexto laboral, para a profissão.

A avaliação contínua deve ser entendida como uma actividade sistemática, integrada no processo educativo. A finalidade é o melhoramento do mesmo, mediante um conhecimento, o mais exacto possível, do estudante, em todos os aspectos da sua personalidade e uma informação ajustada sobre o processo educativo e sobre os factores pessoais e ambientes que sobre ele incidem.

Assim sendo, as acções tutorial e de mentoria que ora nos ocupam, mas que há muito são praticadas noutros sistemas educativos, têm de ser pensadas como acções que assumem a função de articular as necessidades formativas dos estudantes, os seus interesses e expectativas, levando-os a projectarem as suas aprendizagens em função de um futuro profissional. Realizando-se as acções de tutoria e de mentoria no *continuum* da trajectória académica, é necessário considerar as seguintes fases:

- a fase de adaptação e integração no espaço de ensino superior;
- a fase de estudos e investigação;
- a fase de prospecção do mercado laboral / da vocação profissional.

Em qualquer uma destas fases, a avaliação terá que estar presente nas áreas acima referidas. É contudo, na tutoria e na mentoria que a perspectiva da auto e heteroavaliação emerge com toda a força, reforçando a aprendizagem colaborativa, assumindo-se prospectivamente. Ou seja, para além do *feedback*, quer ao tutor quer ao mentor, compete-lhes, também, deixar uma mensagem de *feedforward* (Lamas, 2000). É, dessa forma, que o estudante se vai consciencializando que é a ele que cabe realizar a sua avaliação, (re)direcionando contínua e continuamente a sua trajectória (o seu *curriculum vitae*), assumindo a reflexão como um hábito que passa a ser um traço da sua personalidade, optando, deste modo, pela consecução de experiências intencionais de aprendizagem e, conseqüentemente, ganhando a autonomia desejada, abrindo novas vias para aprimoramento da sua performance, tanto pessoal como académica e profissional.

Tal como nos propusemos no início deste artigo, partimos da razão de ser de todo o ensino – a centralidade do estudante –, reflectindo sobre o novo paradigma decorrente do *Processo de Bolonha*, focalizando-nos na concepção de novas práticas a nível do ensino superior que tenham sido pensadas e implementadas, tendo em vista (re)centrar o estudante no complexo processo de aprendizagem. Neste momento conclusivo, procuramos sistematizar as ideias que emergiram das reflexões que fomos fazendo a partir de relatos de experiências que têm vindo a ser feitas no EEES.

Começámos por comprovar que o sistema educacional tem estado numa transformação permanente e que as mudanças apresentadas, nos relatórios europeus consultados, nas directrizes abordadas, pelas obras de autores, professores/investigadores que pesquisámos, demonstram a deslocação do interesse do processo educativo do professor para o aluno. A procura de alternativas para o sistema educativo induziu à inovação. Surgiram, assim, novos perfis de estudantes, mais activos e intervenientes – autónomos, responsáveis e criativos –, implicados em colaborar, comunicar, interagir, descobrir; novos perfis de professor, que contemplam as acções de tutoria e mentoria, abertos a uma aprendizagem contínua; novas metodologias que contemplam a diversidade de perfis dos estudantes, dos contextos, das projecções futuras; adequação da *praxis* lectiva no ensino superior; intensificação da dialéctica teoria/prática; relação permanente ensino/investigação; reorganização dos meios e espaços de comunicação pedagógico-didáctica; reorganização das instituições, apostando numa relação permanente com a comunidade, como o contexto laboral.

Nunca é de mais voltar ao Relatório elaborado para a UNESCO, sob a coordenação de Delors (publicação em 1988) e salientar os quatro pilares que sustentam a educação que contempla a pessoa na sua totalidade, viabilizando a aprendizagem do ser, do estar e conviver, do conhecimento e do pôr em prática o conhecimento.

Nesta panorâmica, a problematização da temática em foco fez todo o sentido, já que nos ajudou a trazer para discussão a flexibilidade que se impõe em termos de conteúdos, de metodologia, de tempo e de espaço. A transmissão de conhecimentos foi posta de parte, dando lugar, à construção individualizada do conhecimento/aprendizagem, entre pares, em grupos, construção essa, para a qual a acção de tutoria e mentoria se tornam uma mais-valia. Verificámos a necessidade de uma constante interconexão – sujeitos aprendentes/a vida do dia-a-dia; de uma aprendizagem significativa – conteúdos que façam sentido; de um conhecimento pragmático – conhecimentos que possam ser postos em acção de forma inovadora; do desenvolvimento do pensamento crítico – uma mente preparada para aceitar/rejeitar a informação disponibilizada dia a dia.

A aposta no desenvolvimento holístico do estudante, não havendo preferências por qualquer das componentes – cognitiva, afectiva, comunicacional, colaborativa, social – dirige a instituição, que se empenha em criar condições propícias a um paradigma que procura promover o desempenho do estudante ao mais alto nível, com o apoio das acções tutorial e de mentoria. É assim que o estudante consegue esse desempenho de alto nível, que contempla o auto-crescimento e é caracterizado pela procura do aprimoramento do seu próprio desempenho em cada nova experiência que lhe é oferecida; pela criação dos seus próprios desafios; pela decisão de se assumir, a dada altura da caminhada académica, como mentor de outros colegas menos experientes; pelo controlo do seu próprio destino, tornando-se autónomo, responsável, inovador, crítico; pela auto-avaliação em que se empenha, (re)formulando o seu processo de aprendizagem, superando as falhas e os erros, eliminando resultados menos bons, potenciando as capacidades, os sucessos alcançados e procurando novas vias, novas aventuras. O estudante torna-se auto-mentor com vista a facilitar o seu próprio crescimento.

Com base numa investigação essencialmente empírica, em futuro artigo prevemos dar a conhecer algumas práticas de tutoria e mentorado em instituições de ensino superior, em Portugal; reflectir sobre a formação pedagógico-didáctica a que aludimos, focalizando-nos no processo de orientação – tutoria e mentoria –, nas tecnologias, nas ferramentas, nos métodos e processos mais adequados à aprendizagem, nos moldes a que nos viemos

referindo ao longo destas páginas; sistematizar algumas ideias, também, sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas, bem como sobre um instrumento de trabalho/avaliação progressivamente emergente – o portfólio de aprendizagem, e sobre a relação entre ensino superior e contexto laboral.

Como se pode verificar, os conceitos e práticas de tutoria e mentorado são complexos, reclamando uma atitude investigativa permanente.

Referências bibliográficas

Bucharest Communiqué (Abril 2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. 26-27 April 2012. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2012/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2012/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf) acessado em Novembro de 2016.

COUTO, J. M. e LENCASTRE, M. L. (2004). Da Opacidade à Transparência do Corpo em Educação. In R. Arce, *La pensée critique en éducation: colloque international de L'AFIRSE*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e intercambio científico, pp. 400-409.

DELORS, J. (coord..) (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa [em linha], Setembro de 2001, <http://www.editoras.com/objetiva/396-1.htm> [consultado em 18-11-2016].

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt> [consultado em 18-11-2016].

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf acessado em Novembro de 2016.

GARCÍA NIETO, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 22, Núm. 1, abril, 2008, pp. 21-48l. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponível em <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/11-functutorialsep.pdf> acessado em Novembro de 2016.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. (2003). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. In R. C. Mayor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, pp. 141-160. Barcelona: Octaedro.

LAMAS, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (2002). La acción tutorial en la función docente universitaria. In Víctor Álvarez & Ángel Lázaro (coords.), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, pp.249-281. Málaga: Ediciones Aljube.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad. In F. Michavila & García Delgado (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.

MCTES (2006). *Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março*. Lisboa: Diário da República, 1.ª série, N.º 60.

MCTES (2008). *Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho*. Lisboa: Diário da República, 1.ª série, N.º 121.

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [em linha]. Melhoramentos em 2016. <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mentor> [consultado em 18-11-2016].

SÁNCHEZ MIRÓN, B. y BORONAT MUNDINA, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242. Madrid: UNED.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris.

VALVERDE MACÍAS, RUIZ DE MIGUEL, C. GARCÍA JIMÉNEZ, E. & ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2003-2004). Innovación en la Orientación Universitaria: La Mentoría como Respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, pp.87-112. Disponível em https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28278/Innovacion_en_la_orientacion_universitaria.pdf?sequence=2&isAllowed=y y accedido em Novembro de 2016.

VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, A., FERNANDES, S. & FIGUEIRA, C. (set/dez, 2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n.º 7, pp.75-88. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19>. Acesso em: 21 nov. 2013. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/228735970_Tutoria_no_ensino_superior_concepcoes_e_praticas acedido em Novembro de 2016.

WALLACE, S. & GRAVELLS, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.

Nota: Os autores não seguem o novo acordo ortográfico.