

# Concepções e Expectativas de Estudantes do Ensino Superior sobre o Processo de Tutoria

Clotilde Nunes Agostinho\*  
Cristina Pereira\*\*

## Introdução

Os níveis de insucesso escolar no ensino superior têm motivado preocupações justificadas dos diferentes intervenientes nesse sistema. O insucesso resulta de factores de natureza muito diversa, que envolvem os professores, os estudantes, os currículos e os contextos formativos, com efeitos entrecruzados que se têm mostrado difíceis de anular ou mesmo atenuar.

É objectivo desta comunicação reflectir sobre a necessidade de implementar metodologias inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem. Poderá questionar-se se o recurso sistemático a lições magistrais ou a um ensino presencial para grupos alargados de estudantes não deverá ser progressivamente substituído por abordagens tutoriais e de natureza investigativa, ao longo de todo o processo formativo.

As tutorias organizam-se como um processo mediante o qual se oferece aos estudantes uma atenção individualizada, sistemática e integrada, ao longo da sua permanência no curso, no sentido de promover as suas potencialidades académicas, pessoais e relacionais.

Tendo como pano de fundo estes pressupostos e considerando que o processo de tutoria pode ganhar uma relevância significativa na promoção da qualidade das aprendizagens, foi elaborado um questionário (Q.P.T.) com o objectivo de identificar as concepções e expectativas dos estudantes sobre este processo.

\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

E-mail: [clotilde.agost@ese.ipcb.pt](mailto:clotilde.agost@ese.ipcb.pt)

\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

E-mail: [Cristina.pereira@ese.ipcb.pt](mailto:Cristina.pereira@ese.ipcb.pt)

Este trabalho teve o apoio do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social da Universidade de Coimbra, Unidade I&D financiada pela FCT.

Uma primeira parte deste questionário integra cinco questões de resposta aberta sobre a temática em análise e uma outra questão em que os sujeitos assinalam os métodos de estudo que utilizam com mais frequência. A segunda parte do questionário tem como objectivo avaliar o desenvolvimento conceptual dos estudantes do ensino superior e tem como base o *Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker*, adaptado por Ferreira e Bastos (1995).

A presente comunicação organiza-se do seguinte modo: numa primeira parte apresentamos, de uma forma sintética, os conceitos e os modelos teóricos que se organizam como os fundamentos da pesquisa. Em seguida, e após uma breve descrição do instrumento utilizado (Q.P.T.), apresentamos os dados respeitantes à análise da primeira componente do questionário que foi administrado a uma amostra de 159 estudantes, do 1º e do 3º anos, dos Cursos de Educação de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Serviço Social, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESECB). Esta análise, ao permitir identificar as concepções e as expectativas dos estudantes relativas ao processo de tutoria, constitui-se como uma base de trabalho fundamental para a organização e a implementação das tutorias nesta instituição.

### **1. A Construção do Conhecimento e o Processo de Aprendizagem no Ensino Superior**

As concepções construtivistas têm-se revelado de grande importância no quadro actual da intervenção educativa e da prática pedagógica, apesar de não se organizarem como teorias prescritivas mas descritivas sobre os processos de aprendizagem (Richardson, 1997).

Uma das ideias centrais do construtivismo afirma que aprender e ensinar, longe de serem processos de repetição e acumulação de conhecimentos, implicam transformar o sistema conceptual de quem aprende que deve reconstruir, a nível pessoal, os produtos e os processos culturais, a fim de os integrar no seu sistema de significados. A visão construtivista sobre a aprendizagem reconhece que esse processo é sempre mediatizado pela actividade simbólica do estudante, ou seja, que é o aluno que constrói os significados e atribui sentido ao que aprende. Os processos de compreensão e análise, mesmo que elaborados em contextos sociais, reflectem os envolvimentos individuais na interacção (Rogoff, 1990, referida por Pereira, 2004). O estudante é, então, o verdadeiro artífice e actor, uma vez que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos

conceitos, representações, crenças e destrezas que este foi construindo no decorrer da sua relação particular com o mundo. Como consequência, as leituras dos diferentes indivíduos não são necessariamente coincidentes, constituindo, contudo, a base para um diálogo integrado num processo contínuo de construção de novos significados. Ao afirmarmos a natureza intersubjectiva do ser humano, assumimos a possibilidade de “negociar” os significados que elaboramos para compreender e para nos relacionarmos com o mundo (Pereira, 2004).

Solé (1991), referido por Coll (2000), afirma que, se ninguém se pode substituir ao estudante no seu processo de construção das aprendizagens, ninguém pode também substituir a ajuda proporcionada pela intervenção pedagógica para que essa construção se realize. Sem essa ajuda partilhada seria altamente improvável que se produzisse uma aproximação desejável entre os significados que o estudante vai construindo e os significados dos conteúdos escolares, que representam construções simbólicas partilhas, num determinado momento, e numa determinada cultura.

Uma intervenção educativa decorrente dos pressupostos construtivistas tem necessariamente como objectivo o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes “aprender a aprender”. A aprendizagem deve, acima de tudo, permitir a construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de procura e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas que viabilizem a autonomia progressiva do estudante.

Pensamos, contudo, que não é possível limitar o papel do professor à organização de actividades e situações de aprendizagem susceptíveis de favorecer uma actividade mental construtiva por parte dos alunos. As concepções construtivistas do ensino, ao assumirem a existência de várias realidades e de várias grelhas de leitura, não podem deixar de clarificar os critérios de adequação e de viabilidade do conhecimento em que deverão assentar a estruturação dos processos de ensino-aprendizagem e a definição de objectivos educacionais (Pereira, 2004).

Por outro lado, uma concepção construtivista sobre a educação não pode ser alheia à valorização dos conteúdos, entendidos como grelhas de uma análise compreensiva da realidade, e à importância dada à memória compreensiva desses conteúdos; deve, ainda, ter em consideração os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, aquando da planificação e execução das actividades de aprendizagem. Do ponto de vista de quem ensina, fazê-lo implica seguir uma série de práticas pedagógicas,

num espírito de autonomia para o aluno, das quais Canavarro (1999), e segundo Yager (1995), destaca as seguintes:

- Procurar identificar e utilizar as ideias dos estudantes acerca dos temas integrados nos programas;
- Incentivar a colaboração entre os alunos. Encorajar a troca de ideias e a discussão, bem como a realização de trabalhos de grupo;
- Encorajar a utilização de fontes alternativas de informação: ensinar os alunos a pesquisar de forma eficaz;
- Incentivar os alunos a testar as ideias próprias. Ensiná-los a conduzir processos elementares de investigação;
- Encorajar a auto-análise, a reflexão e a procura dos outros para a resolução de problemas.

Em todo este processo, o estudante tem necessidade de alguém que o apoie, assumindo o professor o papel de mediador. Trata-se, segundo Not (1991, 34), do *“princípio da mediação dialéctica”, “uma inversão da perspectiva clássica que considerava o acto de ensinar como fundamental e tratava o acto de aprender como uma consequência do de ensinar, privilegiando as actividades magistrais, deixando ao aluno o cuidado de adaptar as suas actividades às do mestre”*.

## **2. As Estratégias e as Abordagens à Aprendizagem**

De acordo com Monereo et al. (1995) podemos definir o conceito de estratégias de aprendizagem como os processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) através dos quais o estudante escolhe e recupera os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada tarefa ou atingir um determinado objectivo, considerando as características da situação educativa na qual se produzirá a acção. As estratégias de aprendizagem podem, assim, ser entendidas como processos conscientes delineados pelos sujeitos para atingirem objectivos de aprendizagem. Segundo Pressley (Pressley, Forrest-Pressley, Elliot-Faust e Miller, 1985, referidos por Lopes da Silva e Sá, 1997) as estratégias de aprendizagem são processos controláveis que facilitam aprendizagens específicas.

Tendo por base estas definições, não se pode dizer que a simples execução mecânica de certas competências ou destrezas sejam uma manifestação de aplicação de uma estratégia de aprendizagem. Para que isso aconteça é necessário planificar

essas competências numa sequência dirigida a um fim, o qual só é possível mediante o meta-conhecimento que faz com que estas competências se usem de modo estratégico.

Segundo Simão (2005) as estratégias de aprendizagem não podem ser reduzidas a simples competências, nem tão pouco ao meta-conhecimento, sendo, por essa razão, insuficiente ensinar aos estudantes o uso de técnicas de estudo sem que esse processo seja acompanhado do meta-conhecimento sobre a sua utilização. A repetição mecânica de certas técnicas de estudo (por exemplo, tomar notas, sublinhar, fazer sínteses...) sem que o sujeito seja capaz de realizar por si mesmo as tarefas meta-cognitivas básicas como planificar a tarefa, seleccionar as estratégias mais adequadas, avaliar o seu sucesso ou fracasso, não promove uma aprendizagem significativa, nem o desenvolvimento de uma autonomia progressiva assente em processos de auto-regulação.

As estratégias de apoio à aprendizagem constituem uma outra dimensão integrada nos processos cognitivos e têm como objectivo promover a eficácia, melhorando as condições em que as estratégias de aprendizagem se produzem. Incluem estratégias que rentabilizam diferentes recursos cognitivos e visam, por exemplo, promover a motivação, a atenção e a concentração (Simão, 2005).

Para que um estudante actue estrategicamente perante uma actividade de ensino/aprendizagem terá que ser capaz de tomar decisões “conscientes” que permitam regular as condições que caracterizam a actividade em questão e assim atingir o objectivo pretendido. Ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir, a modificar e a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução utilizado.

Um outro aspecto que nos parece importante ter em consideração na análise do processo de ensino-aprendizagem relaciona-se com o que Marton (Marton et al.,1984) designou de abordagem à aprendizagem, considerando-a como a reacção a um conteúdo específico num contexto particular. Numa investigação em que pedia a alunos do ensino superior a leitura individual de um artigo académico com o objectivo de responderem posteriormente a um conjunto de questões, foi possível identificar objectivos contrastados entre os jovens analisados. Enquanto uns tinham como preocupação a compreensão do texto, os outros estavam apenas preocupados em realizar a tarefa pedida (ler o artigo). Foi também possível perceber que os estudantes que procuram compreender têm uma abordagem à aprendizagem profunda, ou seja, estabelecem uma forte interacção com o conteúdo, relacionando as novas ideias com os conhecimentos prévios e as experiências quotidianas, examinando a lógica da exposição e a relação

entre a argumentação e as conclusões. Esta abordagem envolve o espírito crítico e analítico.

A preocupação em apenas realizar a tarefa pedida conduz a uma abordagem superficial, na qual a atenção é dirigida para os factos e os elementos pontuais do artigo. A tarefa é sentida como uma imposição externa, sem significado pessoal ou relevante. Não existe esforço de integração e verifica-se, frequentemente, dificuldade em distinguir princípios e exemplos. Na resolução de problemas, a abordagem superficial leva o estudante a centrar-se não no problema em si, mas no que pensa que o professor exige.

Demonstrou-se que a abordagem profunda facilita a retenção factual a longo prazo, bem como uma compreensão conceptual mais profunda. A relação que se pode estabelecer entre as abordagens à aprendizagem e os resultados académicos não é, por isso, surpreendente.

Uma outra investigação desenvolvida por Entwistle e Ramsden (1983) permitiu identificar outra abordagem à aprendizagem designada por abordagem estratégica, em que, para além do objectivo de compreensão e/ou do cumprimento de tarefas pedidas, se evidencia o objectivo de obter as notas mais elevadas do curso. Esta abordagem implica, em parte, uma tentativa de manipular o sistema de avaliação, causando boa impressão aos professores, analisando sistematicamente os enunciados dos exames anteriores e estando atento a pontos-chave ou a questões prováveis. Como exemplo fica o seguinte relato de um estudante:

*Eu jogo o jogo do exame. O professor joga-o portanto nós jogamo-lo também... A técnica implica o conhecimento do que deverá sair no exame e como deverá ser respondido. Pode-se adquirir esta técnica frequentando as aulas do professor, tirando ideias dos seus pontos de vista, da forma dos seus apontamentos e dos livros que escreveu – e isto é diferente de captar o conteúdo real da matéria (Miller e Parlett, 1974, citados por Entwistle, 1986, 144).*

Um resultado particularmente interessante desta investigação (Entwistle e Ramsden, 1983) foi a associação entre diferentes formas de motivação e diferentes abordagens à aprendizagem. A abordagem profunda surgiu correlacionada com a motivação intrínseca, a abordagem superficial estava sobretudo ligada ao medo do insucesso e à motivação extrínseca, enquanto a abordagem estratégica estava associada ao desejo de sucesso e de realização.

Apresentamos, em seguida, as características identificadas por Entwistle (1986, 145) em cada uma das abordagens à aprendizagem:

### *Abordagem profunda*

- *A intenção é compreender*
- *Debruça-se atentamente e criticamente sobre o conteúdo*
- *Relaciona novas ideias com conhecimentos prévios*
- *Relaciona conceitos com a experiência quotidiana*
- *Relaciona a demonstração com as conclusões*
- *Examina a lógica da exposição*

### *Abordagem superficial*

- *A intenção é cumprir os requisitos das tarefas*
- *Memoriza a informação necessária para as avaliações*
- *Incapaz de distinguir princípios de exemplos*
- *Considera as tarefas como imposições externas*
- *Centra-se em elementos isolados, sem integração*
- *Não reflecte sobre os objectivos ou estratégias*

### *Abordagem estratégica*

- *A intenção é obter as notas mais altas*
- *Organiza o tempo e rentabiliza o esforço*
- *Assegura-se de que as condições e materiais de estudo são apropriados*
- *Utiliza enunciados de exames anteriores para prever as questões*
- *Está atento aos modos de classificação dos exames*

O conceito de *abordagem à aprendizagem* permite-nos identificar as diferentes formas de aprendizagem no contexto académico, assim como os aspectos desse contexto susceptíveis de influenciar as abordagens adoptadas pelos estudantes universitários.

Entwistle (1986) refere que se o processo de ensino e o sistema de avaliação não forem estruturados com o objectivo de promover a aquisição de competências essenciais para uma aprendizagem significativa e autónoma, corremos o risco dos estudantes aprenderem, sobretudo, a lidar com o sistema de avaliação e menos a aprender no sentido de um desenvolvimento pessoal, social e profissional relevantes.

### **3. O Processo de Tutoria como Promotor de uma Aprendizagem Autónoma**

O processo de Bolonha, subscrito por vários países, afirma o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Para tal os países signatários propõem-se adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação, desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e reforçar a dimensão europeia (Ponte, 2006).

Estas ideias, expressas na Declaração de Bolonha (1999), têm vindo a ser confirmadas, aprofundadas e desenvolvidas em documentos posteriores. Salientamos do Comunicado de Praga (2001) a explicitação da função dos ECTS na flexibilidade das formações superiores, na mobilidade dos estudantes e na promoção da sua autonomia relativamente à construção, responsável, dos seus percursos de formação e do

Comunicado de Bergen (2005), a referência ao apoio a conceder aos estudantes nas dimensões social e de orientação nas aprendizagens (Alarcão et al., 2006).

De acordo com estes referentes, torna-se oportuno repensar as estratégias de formação no ensino superior, equacionadas, muitas vezes, em função da reprodução de um conhecimento legitimado pela autoridade do professor. O espírito de Bolonha aponta para uma concepção de ensino-aprendizagem mais centrada no aluno e faz apelo a processos de aprendizagem que dêem espaço para o protagonismo dos alunos.

Estas orientações assumem que o conhecimento deve ser construído de forma progressivamente autónoma, através do recurso a actividades que induzam a participação activa, o uso articulado e contextualizado dos saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes/valores), a resolução de problemas, a troca de ideias e as tutorias (Silva, Ferreira e Ferreira, 2003).

Partilhamos com Hernández e Torres (2005) a ideia de que as tutorias se apresentam como uma dimensão essencial num modelo pedagógico orientado para a aprendizagem autónoma, constituindo-se como um veículo formativo promotor do desenvolvimento das potencialidades académicas, pessoais e relacionais. Através de uma atenção individualizada, sistemática e integrada, pretende-se orientar o estudante para a construção de um saber, mobilizado em actividades de concepção, acção e reflexão.

Esta concepção é posta em causa por alguns autores, por considerarem que as tutorias, ao centrarem a sua atenção numa orientação personalizada, super-protégem os estudantes, dificultando o desenvolvimento da sua maturidade pessoal e relacional. Contudo, dada a especificidade e a exigência das tarefas que os alunos têm que enfrentar no ensino superior, consideramos que a aposta na organização/implementação desta estratégia de formação é cada vez mais premente.

A entrada no ensino superior é um acontecimento significativo na vida dos jovens. Ela constitui um momento de balanço entre o desejado e o alcançado, de incertezas e dúvidas, de reavaliação de perspectivas de vida, de encontro com novas referências. O ambiente académico caracteriza-se por ser estimulante, diversificado, carregado de novidades, gerador de novos desafios e de novos padrões de responsabilidade e de liberdade e pela existência de interacções específicas que influenciam a sua trajectória de vida (Ataíde, 2005).

Assim sendo, não é de modo algum linear, que o jovem estudante alcance, sem dificuldade, o sucesso pessoal e profissional desejado, apresentando-se as tutorias e o tutor como um recurso importante de apoio e de desafio.

As tutorias constituem-se, na nossa perspectiva, como um espaço formativo da responsabilidade dos docentes do curso, que tem como objectivos a orientação, o acompanhamento e o apoio personalizado ao estudante, ao longo do seu percurso académico, para que este possa responder com sucesso aos desafios colocados pelo ensino superior. De acordo com o Programa de Tutorado criado pelo Instituto Superior Técnico (2005), os objectivos centrais da tutoria são:

- Apoiar/facilitar a integração do aluno no contexto da Instituição;
- Acompanhar os alunos durante o seu percurso académico;
- Orientar as potencialidades académicas e motivacionais dos alunos;
- Identificar precocemente situações de insucesso académico;
- Contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino.

Nesta lógica, ao tutor compete ajudar/estimular o aluno a interpretar o seu ambiente pessoal e social, bem como a explorar caminhos alternativos de formas de pensar e agir, através de uma relação de confiança, respeito e compromissos mútuos.

Segundo Hernández e Torres (2005), a maioria dos estudos sobre esta temática, salienta do perfil e qualidades do tutor, para além da competência científica, didáctica e investigativa, a afectividade, a comunicação empática e as competências relacionais como condições indispensáveis para o exercício das tutorias. A eficácia destas depende da sua capacidade para promover o envolvimento dos alunos, tornar efectivas as experiências de aprendizagem, através de uma ligação à prática, estimular o pensamento criativo e crítico e a capacidade de gerar instrumentos e materiais de utilidade científica e pedagógica, estimular a iniciativa, a auto-confiança e o sentido de responsabilidade.

O tutor, para desempenhar com eficácia estas competências, deve reunir as seguintes condições (Hernández e Torres, 2005):

- Um perfil de qualidades humanas: maturidade (cognitiva, social e relacional), empatia e responsabilidade;
- Conhecimento profundo e alargado da instituição a que pertence e do curso de que é tutor;
- Facilidade de acesso à informação institucional;
- Motivação e recursos para orientar e promover o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos curriculares, pessoais e profissionais;
- Motivação e recursos para mobilizar os estudantes para uma aprendizagem significativa;

- Facilidade em estabelecer relações com os alunos e os professores;
- Capacidade crítica e atitude construtiva nas relações com os alunos e a instituição;
- Competências científica e pedagógica.

Na opinião de Michavila e Garcia (2003), o tutor, mais do que “ensinar”, apoia, orienta e acompanha regularmente o percurso formativo do estudante, podendo ser objecto de atenção qualquer das dimensões desse percurso, nomeadamente, as académicas, as pessoais, as sociais e as relacionais.

#### **4. Apresentação do “Questionário sobre o Processo de Tutoria” (Q.P.T.)**

O “Questionário sobre o Processo de Tutoria” (Q.P.T.) foi construído com o objectivo de identificar as concepções e as expectativas dos estudantes da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Castelo Branco sobre este processo, constituindo-se como uma base de trabalho fundamental para a organização e a implementação das tutorias nesta instituição. Considerando que a criação deste espaço/tempo de interacção pedagógica pode desempenhar um papel relevante na promoção da qualidade das aprendizagens no Ensino Superior, tivemos como preocupação dar a palavra aos actores centrais deste processo, procurando aproximarmo-nos dos seus pontos de vista sobre as condições e as variáveis que podem interferir no seu sucesso formativo.

Optámos por um instrumento estruturado em cinco questões abertas que pretendem representar algumas das dimensões de análise da pesquisa, nomeadamente, questionar os sujeitos sobre os objectivos do processo de tutoria, as competências do professor-tutor e as responsabilidades do estudante/tutorado; por outro lado, considerámos pertinente conhecer a perspectiva dos alunos sobre as características presentes numa instituição do ensino superior que permitem que os alunos possam ter uma formação adequada, bem como sobre as características presentes num aluno do ensino superior que lhe permitem realizar um percurso formativo com sucesso. Na última questão, da primeira parte do Q.P.T., os sujeitos assinalam os métodos de estudo que utilizam com mais frequência. Os itens que integram este instrumento são os seguintes:

- 1º - “ Os objectivos que considero mais importantes no processo de tutoria são:”
- 2º - “ Considero que as competências do tutor devem ser:”
- 3º - “Considero que as responsabilidades do estudante/tutorado devem ser:”

- 4º - “As características presentes numa instituição do ensino superior que permitem que os alunos possam ter uma formação adequada são:”
- 5ª - “As características presentes num aluno do ensino superior que permitem que possa ter um percurso formativo com sucesso são:”
- 6ª - “Os métodos de estudo que utilizo com mais frequência são (assinale apenas 3 alternativas):”
- . Depois de uma aula ou de uma leitura releio os apontamentos que tirei para me certificar que estão claros e que os entendo bem
  - . Tento estar com atenção nas aulas para poder reproduzir as ideias e frases dos professores
  - . Quando recebo testes/trabalhos corrigidos leio com cuidado as correcções feitas e tento compreender o porquê dos erros que fiz
  - . Gosto de pesquisar pelo prazer que dá compreender as respostas aos porquês
  - . Estudo só na véspera dos testes lendo uma ou duas vezes os apontamentos
  - . Estudo regularmente ao longo do ano lectivo
  - . Considero importante pesquisar fontes alternativas de informação
  - . Trabalho e estudo só o que eu acho suficiente para ter positiva
  - . Quando estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas o que está escrito nos livros/apontamentos

#### **4.1. Definição das categorias de análise de conteúdo**

Considerando o objectivo e a estrutura organizativa deste instrumento de análise, considerámos adequado realizar uma definição de categorias de análise *a posteriori*, orientada e apoiada, num primeiro momento, pelo quadro conceptual subjacente à pesquisa.

Para a concretização desta tarefa, e numa primeira fase, procedemos à leitura de todas as respostas ao Q.P.T., tendo como principal preocupação um conhecimento geral relativamente aos conteúdos que os sujeitos optaram por privilegiar. Esta primeira leitura permitiu a construção de “esquemas de campos” que, segundo Zabalza (1994), terão a vantagem de delimitar campos de análise. Por outro lado, ao não especificar *a priori* os conteúdos desses campos, essa leitura permite incluir neles os aspectos diferenciais de cada relato.

Com uma “ideia de conjunto” acerca da informação que deveríamos analisar, procedemos a uma segunda leitura, desta vez com a preocupação de identificar e anotar as afirmações mais significativas, às quais fizemos corresponder, numa terceira fase, a atribuição de uma ideia sintetizadora ou categoria. Neste sentido e nas palavras de Vela (2001, p.111) “*uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.*”

Foi nossa preocupação, após a definição das categorias, assegurarmo-nos da sua exaustividade e exclusividade, ou seja, garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo pudessem ser integradas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só pudesse ser integrada numa única categoria (Bardin, 1988; Vala, 2001). Pretendemos, também, que as categorias traduzissem o quadro teórico e os objectivos da investigação, ou seja, se revelassem pertinentes.

O processo de análise foi, assim, operacionalizado a partir da identificação das categorias e da especificação das regras de enumeração que, no caso concreto, se traduziram pela frequência de aparição de determinados elementos nas respostas (Bardin, 1988).

#### **4.2. Apresentação e análise das respostas ao Q.P.T.**

Tendo em conta o elevado número de sujeitos da amostra, considerámos pertinente utilizar uma forma de quantificação que nos permitiu organizar os dados de forma a facilitar a sua análise. Optámos por realizar uma análise de frequências das respostas (ocorrências) dos dois grupos de alunos (1º e 3º anos) nas diferentes categorias, de forma a podermos estabelecer comparações e identificar eventuais aspectos diferenciadores. Desta forma, os totais que surgem nos quadros apresentados dizem respeito ao número de respostas dos indivíduos, organizadas em unidades de registo, não coincidindo com o número de sujeitos dentro de cada grupo. Esse facto não invalida a influência do número de sujeitos no número de respostas: por exemplo, o facto do grupo de alunos do 3º ano que respondeu ao questionário incluir um menor número de sujeitos comparativamente com o grupo de alunos do 1º ano que participaram na pesquisa (67 contra 92), condiciona o facto de apresentar um número total de respostas inferior em todas as questões.

Apresentamos, em seguida, os quadros relativos à distribuição das respostas dos alunos nas diferentes questões do Q. P.T.

**Quadro nº1:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos nas categorias relativas à 1ª Questão - “ Os objectivos que considero mais importantes no processo de tutoria são:”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Acompanhamento individual dos alunos para um percurso académico com sucesso</b>	70	<b>51,9</b>	48	<b>50</b>
<b>Esclarecimento de dúvidas sobre a Escola e sobre o Curso</b>	12	<b>8,9</b>	10	<b>10,4</b>
<b>Orientação sobre métodos de estudo e estratégias de aprendizagem</b>	16	<b>11,9</b>	22	<b>22,9</b>
<b>Integração dos alunos</b>	16	<b>11,9</b>	6	<b>6,3</b>
<b>Apoio a nível pessoal</b>	13	<b>9,6</b>	2	<b>2,1</b>
<b>Desenvolvimento de uma relação de confiança entre o tutor e o aluno</b>	0	<b>0</b>	4	<b>4,2</b>
<b>Desenvolvimento da autonomia</b>	0	<b>0</b>	2	<b>2,1</b>
<b>Promoção da auto-confiança dos alunos</b>	0	<b>0</b>	2	<b>2,1</b>
<b>Respostas vagas ou ambíguas</b>	8	<b>5,9</b>	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Analisando a generalidade das respostas à 1ª questão do Q.P.T. percebemos que a maior parte dos alunos, quer do 1º ano, quer do 3º ano, consideram que o objectivo mais importante do processo de tutoria é o acompanhamento individual dos alunos para um percurso académico com sucesso. Esta categoria representa 51,9 % das respostas no grupo de alunos do 1º ano e 50% no caso dos alunos do 3º ano. Em seguida, surge a categoria “Orientação sobre métodos de estudo e estratégias de aprendizagem” que representa 22,9 % das respostas dos alunos do 3º ano. Esse objectivo é menos valorizado pelo grupo de alunos do 1º ano (11,9%) representando para esse grupo a mesma relevância que a categoria “Integração dos alunos”. Apesar das outras categorias identificadas serem residuais, é importante referir que o objectivo “Apoio a nível pessoal” é escolhido por 9,6 dos alunos do 1º ano, representando apenas 2,1% das escolhas dos alunos do 3º ano. As categorias “Desenvolvimento de uma relação de confiança entre o tutor e o aluno”, “Desenvolvimento da autonomia” e “Promoção da auto-confiança dos alunos” não podendo ser consideradas significativas das escolhas dos alunos devido à sua reduzida percentagem, surgem apenas nos “relatos” dos alunos do 3º ano. A percentagem de respostas vagas ou ambíguas é de 5,9 % nos alunos do 1º ano e de 0% no grupo de alunos do 3º ano

**Quadro nº2:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos nas categorias relativas à 2ª Questão - “ Considero que as competências do tutor devem ser:”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Orientador escolar</b>	33	<b>24,3</b>	27	<b>21,4</b>
<b>Ser Acessível</b>	25	<b>18,4</b>	22	<b>17,5</b>
<b>Revelar conhecimentos generalizados e actualizados</b>	24	<b>17,6</b>	26	<b>20,6</b>
<b>Revelar atitudes de empatia e compreensão</b>	15	<b>11,0</b>	35	<b>27,8</b>
<b>Ser capaz de promover a motivação dos alunos</b>	10	<b>7,4</b>	5	<b>4,0</b>
<b>Dar apoio a nível pessoal</b>	10	<b>7,4</b>	0	<b>0</b>
<b>Ser capaz de promover a integração dos alunos</b>	10	<b>7,4</b>	0	<b>0</b>
<b>Ser capaz de detectar eventuais dificuldades nos alunos</b>	0	<b>0</b>	7	<b>5,6</b>
<b>Respostas vagas ou ambíguas</b>	8	<b>5,9</b>	3	<b>2,4</b>
<b>Não responde</b>	1	<b>0,7</b>	1	<b>0,8</b>
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Nesta questão os alunos do 1º ano consideram que as competências mais importantes num tutor são as de “Orientador Escolar”, com uma percentagem de respostas de 24,3, “Ser acessível”, com 18,4% de ocorrências e “Revelar conhecimentos generalizados e actualizados”, com uma percentagem de 17,6 de respostas. Por sua vez, o grupo dos alunos do 3º ano valorizam, sobretudo, as categorias “Revelar atitudes de empatia e compreensão” (27,8%), “Orientador escolar” (21,4%) e, em terceiro lugar, “Revelar conhecimentos generalizados e actualizados” (20,6%). Para este grupo, a categoria “Ser acessível” representa ainda 17,5% das suas respostas.

Podemos afirmar que as categorias mais significativas para os dois grupos são coincidentes, verificando-se, contudo, uma maior valorização das competências relacionais (atitude de empatia e compreensão) nos alunos do 3º ano.

“Ser capaz de promover a integração dos alunos” surge apenas nas respostas do grupo do 1º ano, com uma percentagem de 7,4, enquanto a categoria “Ser capaz de detectar eventuais dificuldades dos alunos” representa 5,6% de ocorrências exclusivas aos alunos do 3º ano.

Nesta questão, a percentagem de respostas vagas ou ambíguas é de 5,9 no grupo do 1º ano e de 2,4 no grupo de alunos do 3º ano.

**Quadro nº3:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos nas categorias relativas à 3ª Questão - “Considero que as responsabilidades do estudante/tutorado devem ser:”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Ser responsável/empenhado</b>	61	<b>48,0</b>	55	<b>50,5</b>
<b>Ser autónomo/interventivo</b>	6	<b>4,7</b>	11	<b>10,1</b>
<b>Respeitar/valorizar a figura do tutor</b>	22	<b>17,3</b>	8	<b>7,3</b>
<b>Recorrer ao tutor quando sente que precisa do seu apoio</b>	18	<b>14,2</b>	16	<b>14,7</b>
<b>Ser assíduo</b>	0	<b>0</b>	9	<b>8,3</b>
<b>Respostas vagas ou ambíguas</b>	16	<b>12,6</b>	5	<b>4,6</b>
<b>Não responde</b>	4	<b>3,1</b>	5	<b>4,6</b>
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Analisando a generalidade das respostas à 3ª questão do Q.P.T. percebemos que a maior parte dos alunos valoriza a categoria “ Ser responsável/empenhado”, com uma percentagem de respostas de 48,0 para o grupo do 1º ano e uma percentagem de 50,5 para o 3ºano. Por sua vez, a categoria “Respeitar/valorizar a figura do tutor” surge em 2º lugar nas respostas dos alunos do 1º ano (17,3%), representando apenas 7,3% das ocorrências no grupo do 3º ano. “Recorrer ao tutor quando sente que precisa do seu apoio” é uma categoria que representa uma percentagem semelhante nos dois grupos analisados (14,2 para o 1º ano e 14,7 para o 3º ano). “Ser autónomo/interventivo” recolhe uma percentagem de 10,1 para o grupo do 3º ano, enquanto que para os alunos do 1º ano representa, apenas, 4,7%.

A percentagem de respostas vagas ou ambíguas, bem como a percentagem de alunos que não responderam nesta questão é superior às verificadas nas questões anteriores.

**Quadro nº4:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos nas categorias relativas à 4ª Questão - “As características presentes numa instituição do ensino superior que permitem que os alunos possam ter uma formação adequada são:”

<b>CATEGORIAS</b>		<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
		<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
	<b><i>SUB-CATEGORIAS</i></b>				
<b>Recursos humanos</b>	<i>Professores qualificados</i>	41	20,2	10	7,8
	<i>Professores competentes</i>	12	5,9	14	10,9
	<i>Professores com qualidades relacionais</i>	17	8,4	15	11,6
	<i>Estabilidade dos órgãos de gestão</i>	2	1	1	0,8
	<i>Funcionários competentes</i>	2	1	0	0
	<b><i>Sub-total</i></b>	<b>74</b>	<b>36,5</b>	<b>40</b>	<b>31</b>
<b>Recursos materiais</b>	<i>Recursos tecnológicos e didáticos adequados</i>	50	24,6	25	19,4
	<i>Biblioteca bem equipada</i>	15	7,4	18	14
	<i>Boas instalações/espacos de trabalho</i>	27	13,3	25	19,4
	<b><i>Sub-total</i></b>	<b>92</b>	<b>45,3</b>	<b>68</b>	<b>52,7</b>
<b>Bom ambiente escolar</b>		18	8,9	8	6,2
<b>Vagas ou ambíguas</b>		11	5,4	11	8,5
<b>Não responde</b>		8	3,9	2	1,6
<b>Total</b>		<b>195</b>	<b>100</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

Na análise das respostas dos alunos a esta questão foi possível identificar duas grandes categorias (recursos humanos e recursos materiais) que integram a maioria das ocorrências nos dois grupos envolvidos na pesquisa. Verifica-se que os recursos materiais representam 45,3% das respostas dos alunos do 1º ano e 52,7% das respostas do grupo do 3º ano, enquanto os recursos humanos apresentam uma percentagem inferior em ambos os grupos (36,5 no 1º ano e 31 no grupo do 3º ano).

No que diz respeito aos recursos humanos as sub-categorias mais referenciadas foram “professores competentes”, “professores qualificados” e “professores com qualidades relacionais”. Optamos por distinguir “professores competentes” de “professores qualificados” respeitando a designação utilizada pelos alunos nos seus relatos e por nos parecer que não representam concepções coincidentes. As sub-categorias “Estabilidade dos órgãos de gestão” e “Funcionários competentes” representam uma percentagem muito residual.

Relativamente aos recursos materiais, a sub-categoria “Recursos tecnológicos e didáticos adequados” é a mais referenciada pelos alunos do 1º ano (24,6%). As sub-categorias “Boas instalações/espacos de trabalho” e “Recursos tecnológicos e didáticos adequados” apresentam a mesma percentagem (19,4) no grupo dos alunos do 3º ano.

A categoria “Bom ambiente escolar” recolhe apenas uma percentagem de escolhas de 8,9 para o 1º ano e de 6,2 para o 3º ano.

Curiosamente, nesta questão a percentagem de respostas vagas ou ambíguas é superior no 3º ano (8,5 contra 5,4).

**Quadro nº 5:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos nas categorias relativas à 5ª Questão - “As características presentes num aluno do ensino superior que permitem que possa ter um percurso formativo com sucesso são:”

<b>CATEGORIAS</b>		<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
		<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
	<b>SUB-CATEGORIAS</b>				
<b>Competências cognitivas</b>	<i>Ser organizado</i>	4	2.5	0	0
	<i>Usar métodos de estudo adequados</i>	2	1.3	5	3.2
	<i>Estudar regularmente</i>	19	11.9	22	14.3
	<i>Ter competências de pesquisa</i>	7	4.4	15	9.7
	<i>Ter espírito crítico</i>	0	0	15	9.7
	<b>Sub-total</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>57</b>	<b>37</b>
<b>Competências relacionais</b>		18	11.3	12	7.8
<b>Motivação</b>		44	27.5	35	22.3
<b>Criatividade</b>		0	0	7	4.5
<b>Responsabilidade</b>		44	27.5	21	13.6
<b>Assiduidade às aulas</b>		11	6.9	16	10.4
<b>Auto-confiança</b>		2	1.3	3	1.9
<b>Respostas vagas ou ambíguas</b>		9	5.6	3	1.9
<b>Não responde</b>		10	6.3	1	0.6
<b>Total</b>		<b>160</b>	<b>100</b>	<b>154</b>	<b>100</b>

As categorias “Motivação” (27,5% no 1º ano e 22,3% no 3º ano) e “Competências cognitivas” (20% no 1º ano e 37% no 3º ano) ocupam o primeiro lugar nas respostas dos dois grupos de alunos, contudo no grupo de alunos do 1º ano a categoria “Responsabilidade” apresenta o mesmo número de ocorrências que a categoria “Motivação”. No que diz respeito às competências cognitivas, as respostas dos alunos dispersam-se pelas seguintes sub-categorias:

- “Ser organizado” (2,5% para o 1º ano e 0% para o 3º ano);
- “Usar métodos de estudo adequados” (1,3% no 1º ano e 3,2% no 3º ano);
- “Estudar regularmente” (11,9% no 1º ano e 14,3% no 3º ano);
- “Ter competências de pesquisa” (4,4% no 1º ano e 9,7% no 3º ano);
- “Ter espírito crítico” (0% no 1º ano e 9,7% no 3º ano).

As categorias “Auto-confiança” e “Criatividade” são as que apresentam um menor número de ocorrências.

O número de respostas vagas ou ambíguas é superior no grupo de alunos do 1º ano (5,6 % no 1º ano contra 1,9% no 2º ano).

**Quadro nº6:** Distribuição das respostas dos dois grupos de alunos quanto aos métodos de estudo utilizados

<b>MÉTODOS DE ESTUDO</b>	<b>1º ANO</b>		<b>3º ANO</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Depois de uma aula ou de uma leitura releio os apontamentos que tirei para me certificar que estão claros e que os entendo bem</b>	33	35.9	25	37.3
<b>Tento estar com atenção nas aulas para poder reproduzir as ideias e frases dos professores</b>	59	64.1	46	68.7
<b>Quando recebo testes/trabalhos corrigidos leio com cuidado as correcções feitas e tento compreender o porquê dos erros que fiz</b>	29	31.5	22	32.8
<b>Gosto de pesquisar pelo prazer que dá compreender as respostas aos porquês</b>	8	8.7	9	13.4
<b>Estudo só na véspera dos testes lendo uma ou duas vezes os apontamentos</b>	11	12	5	7.5
<b>Estudo regularmente ao longo do ano lectivo</b>	36	39.1	25	37.3
<b>Considero importante pesquisar fontes alternativas de informação</b>	18	19.6	19	28.4
<b>Trabalho e estudo só o que eu acho suficiente para ter positiva</b>	4	4.3	1	1.5
<b>Quando estudo tento compreender e traduzir por palavras minhas o que está escrito nos livros/apontamentos</b>	72	78.3	47	70.1

A análise do quadro evidencia que o método de estudo mais utilizado pelos dois grupos de alunos é “tentar compreender e traduzir por palavras minhas o que está escrito nos livros/apontamentos.

Curiosamente, e de uma forma contraditória, a segunda categoria mais escolhida pelos dois grupos é “estar com atenção nas aulas para poder reproduzir as ideias e frases dos professores”, sendo a percentagem encontrada no grupo dos alunos do 3º ano superior à percentagem do 1º ano (68,7 no 3º ano contra 64,1 no 1º ano). Estes resultados são, na nossa perspectiva, contraditórios na medida em que indicam a utilização simultânea de um método de estudo que faz apelo à compreensão pessoal e de outro que tem como objectivo a reprodução do conhecimento transmitido pelo professor.

O facto da percentagem de alunos do 3º ano ser superior à do 1º ano na utilização do método “estar com atenção nas aulas para poder reproduzir as ideias e frases dos professores” contraria as nossas expectativas, por considerarmos que estes alunos

deveriam ter já adquirido uma maturidade, quer a nível pessoal, quer a nível científico, que lhes permitisse uma maior distanciação relativamente às ideias e “frases” do professor. Seguidamente, os métodos “estudo regularmente ao longo do ano lectivo” e “quando recebo testes/trabalhos corrigidos leio com cuidado as correcções feitas e tento compreender o porquê dos erros que fiz” representam ainda um número considerável das escolhas dos dois grupos de alunos.

A pesquisa pelo “prazer que dá compreender as respostas aos porquês” reúne uma percentagem pouco significativa mas que é superior nas opções dos alunos do 3º ano (13,4 contra 8,7).

O método de estudo que representa a percentagem mais residual das opções dos alunos (4,3 para o 1º ano, 1,5 para o 3º ano) é o que se refere ao “Trabalho e estudo só o que eu acho suficiente para ter positiva”

## **5. Reflexões finais**

Nesta fase final da análise, mais do que sintetizar as ideias-chave já explicitadas nos comentários a cada uma das questões, pensamos ser importante tentar interpretar os dados obtidos e analisar a sua relevância para a compreensão e implementação do processo de tutorias. Com esse objectivo iremos cruzar as nossas concepções e expectativas com as dos estudantes que responderam a este questionário.

A opção por termos seleccionado alunos que frequentam o 1º e o 3º anos de diferentes cursos na ESECB para responder ao Q.P.T. teve como principal objectivo confrontar a perspectiva dos estudantes que estão muito recentemente no ensino superior com a dos que já experienciaram um percurso de progressiva adaptação aos desafios colocados. Era nossa expectativa que este último grupo estivesse em melhores condições para identificar diferentes variáveis e processos que podem condicionar o sucesso académico, ou seja, pensámos que o facto dos dois grupos se situarem em momentos diferenciados da sua formação poderia influenciar as respostas às diferentes questões, sendo possível identificar diferentes concepções, nomeadamente, sobre o processo de tutoria. A análise comparativa das suas respostas permitiu perceber a não confirmação dessa expectativa já que as categorias mais significativas, na maioria das questões, são idênticas nos dois grupos. Pensamos poder afirmar que as concepções e as expectativas identificadas são, na sua generalidade, coincidentes nos grupos analisados.

Uma análise mais detalhada da distribuição das respostas em algumas categorias permite-nos, contudo, identificar pequenas diferenças. Assim, e no que diz respeito aos objectivos das tutorias, apesar da maioria dos alunos valorizarem, em primeiro lugar, o acompanhamento individual dos alunos para um percurso académico com sucesso, é importante salientar que os alunos do 1º ano valorizam mais que os do 3º ano o objectivo da integração dos alunos na vida académica. Por sua vez, o grupo de alunos do 3º ano atribui uma maior importância à orientação sobre métodos de estudo e estratégias de aprendizagem. Esta diferença poderá ser explicada pelo facto de no 3º ano os diferentes desafios colocados pela integração no ensino superior estarem, em parte, ultrapassados, tendo, contudo, estes alunos uma maior consciência da importância de que se reveste a selecção de métodos de estudo e estratégias de aprendizagem adequados para o seu sucesso académico.

No que diz respeito à segunda questão, enquanto os alunos do 1º ano consideram que os objectivos da tutoria se concretizam através de competências presentes no tutor que se relacionam, sobretudo, com a orientação escolar, o grupo do 3º ano valoriza, em primeiro lugar, as competências relacionais que se traduzem por uma atitude de empatia e compreensão. Sentimos dificuldade em explicar este resultado, embora possamos admitir a possibilidade dos alunos do 3º ano terem adquirido uma maior consciência da importância da dimensão relacional nos processos de aprendizagem.

É importante referir que as concepções identificadas nas respostas dos dois grupos analisados, quer no que diz respeito aos objectivos da tutoria, quer às competências do tutor são, na generalidade, coincidentes com a perspectiva dos autores referenciados no ponto três da presente comunicação.

Relativamente às responsabilidades do estudante/tutorado, a maioria dos alunos considera que ele deve ser, sobretudo, responsável e empenhado. A categoria “ser autónomo/interventivo”, reveladora de uma atitude pró-activa por parte do estudante, tem uma representação pouco significativa, no caso dos alunos do 3º ano, e quase residual no grupo do 1º ano.

Tendo em consideração o facto de na terceira questão a percentagem de respostas vagas ou ambíguas ser a mais elevada, no grupo do 1º ano, pode indiciar dificuldades em explicitar quais devem ser as responsabilidades do estudante/tutorado, eventualmente, relacionadas com algum desconhecimento do papel e do contributo essencial que o jovem pode ter neste processo.

A análise das respostas à quarta questão permite-nos afirmar que, no que se refere às características presentes numa instituição do ensino superior que permitem uma formação adequada, os dois grupos de alunos valorizam, em primeiro lugar, os recursos materiais e só depois os recursos humanos. Nesta última categoria incluem, de uma forma quase exclusiva, a figura do professor. Os alunos do 1º ano utilizam, na sua grande maioria, a designação de “professores qualificados”, enquanto os do 3º ano utilizam também a terminologia “professores competentes”. Seria interessante, numa fase posterior, tentar clarificar as concepções subjacentes a estas categorizações, embora nos pareça que “professores qualificados” remete, sobretudo, para o grau académico, enquanto “professores competentes” integra diferentes dimensões da profissionalidade docente.

Nesta questão, o grupo de alunos do 3º ano valoriza, de igual modo, a competência e as qualidades relacionais do professor, reforçando uma concepção já expressa nas respostas à segunda questão.

As categorias identificadas pelos alunos na caracterização de uma instituição que garanta uma formação adequada não são, no nosso entender, reveladoras de uma concepção ecológica, no sentido que lhe atribui Bronfenbrenner, explicitando uma visão redutora e pouco integrada das diferentes variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito às concepções presentes num aluno do ensino superior que lhe permitem ter sucesso, podemos afirmar que os aspectos motivacionais são os mais valorizados pelos dois grupos de alunos, embora o sentido de responsabilidade ganhe uma relevância idêntica no grupo do 1º ano. No âmbito das competências cognitivas, estudar regularmente, revelador da importância que atribuem ao esforço e à continuidade na aprendizagem, é a sub-categoria que reúne o maior número de respostas. É importante referir que não surge qualquer referência às capacidades intelectuais/inteligência.

Teceremos, em último lugar, algumas considerações sobre os métodos de estudo que os estudantes da nossa amostra dizem utilizar. Aquando da leitura do quadro nº6 referimos que foi possível detectar a adopção simultânea de métodos que visam objectivos contraditórios, nomeadamente a compreensão e a reprodução de conhecimentos. Por outro lado, revelamos a nossa estranheza pelo facto da percentagem de alunos do 3º ano ser superior à do 1º ano na utilização do método “estar com atenção nas aulas para poder reproduzir as ideias e frases dos professores”, por considerarmos

que estes alunos deveriam ter já adquirido uma autonomia que lhes permitisse uma maior distanciação relativamente às ideias e “frases” do professor.

O conceito de *abordagem à aprendizagem*, analisado no ponto dois da presente comunicação, poderá constituir-se como uma leitura pertinente para a compreensão deste resultado. Por hipótese, os alunos do 3º ano que utilizam esta estratégia de aprendizagem adoptam uma *abordagem estratégica*, em que, para além do objectivo de compreensão e/ou do cumprimento de tarefas pedidas, se evidencia o objectivo de obter notas elevadas no curso. A decisão (conscientemente planeada) por este tipo de abordagem justificar-se-ia por os alunos terem contactado, ao longo da sua permanência no curso, com uma prática de ensino e de avaliação centrada na transmissão/reprodução de conteúdos. Pensamos que no grupo dos alunos do 1º ano a explicação para a escolha deste tipo de estratégia de aprendizagem nos poderá remeter para uma abordagem à aprendizagem mais próxima da *abordagem superficial*, reveladora de uma preocupação em dar resposta às tarefas exigidas pelos professores e das dificuldades sentidas em conceptualizar e analisar os conteúdos da aprendizagem.

Consideramos que a oscilação entre diferentes métodos de estudo pode ser reveladora de dificuldades na definição de um estilo coerente de aprendizagem que conduza, de uma forma mais eficaz, a uma aprendizagem profunda e significativa. Neste sentido, o tutor pode ter um papel fundamental na clarificação, adequação e fundamentação das escolhas dos alunos, de acordo com os objectivos que se propõem alcançar.

Pensamos poder afirmar que a utilização do Q.P.T. nos permitiu recolher dados que clarificam as concepções e expectativas dos alunos acerca dos processos e variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que devem ser tomadas em consideração na implementação das tutorias na nossa escola.

## Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I. (2006). O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior. *Revista de Educação*, XIV(1), 57-76.
- Ataíde, R. (2005). Estudantes do ensino universitário: Necessidades e desafios. In A. Pereira; E. Motta (Eds), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e Intervenção -Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. In A. Aran (Org.), *El constructivismo en la práctica* (pp.11-33). Barcelona: Editorial Graó.
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1 (V), 141-153.
- Hernández, V.; Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Madrid: Departamento de Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Instituto Superior Técnico (2005). *Técnico: A escola que sabe receber...não deixes de explorar as oportunidades*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Lopes da Silva, A.; Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Marton, F; Hounsell,D.; Entwistle,N.(1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Michavila, F.; Garcia, J. (Eds) (2003). *La tutoria y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- Miller, C. ; Parlett, M. (1974). *Up to the mark: A study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M. (1995). *Estratégias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial.
- Pereira, C. (2004). A emergência de um paradigma construtivista e relacional na educação: Contributo para uma reflexão. *Psychologica* (Extra-Série), 377-386.

- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV (1), 19-36.
- Pressley, M.; Forrest-Pressley, D.; Elliot-Faust, D.; Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't taught. In M. Pressley, C. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory in children*. New York: Springer-Verlag.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education - Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education – Building new understandings* (pp.3-15). Washington: Falmer Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking – Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, J.; Ferreira, A.; Ferreira, J. (2003). Os “modelos de impacto” como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (2), 203-223.
- Simão, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. Miranda, S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água.
- Solé, I. (1991). Se puede enseñar lo que se há de construir?. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 1998, 33-35.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva; J. Pinto (Orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-129). Porto: Edições Afrontamento.
- Yager, R. (1995). Constructivism and the learning of science. In S. Glynn, R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (35-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zabalza, M. (1994). Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.