

# PARTE 5

OS OBJETIVOS DO PROGRAMA DE TUTORADO PA...

An abstract graphic design featuring several overlapping, thick, black and white rings that create a sense of depth and movement. The rings are arranged in a way that they appear to be part of a larger, continuous structure. The text 'CAPITULO 01' is overlaid on the rings. 'CAPITULO' is in white, and '01' is in purple.

CAPITULO 01

## SUSTENTAR O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO DE PROFESSORES E ESTUDANTES E CAPACITÁ-LOS PARA OS PROCESSOS DE MUDANÇA PESSOAL, INTERPESSOAL E INSTITUCIONAL

ENG<sup>a</sup> SUSANA AZEVEDO, SÓCIA GERENTE DA NS2A, COACHING EXECUTIVO E PESSOAL (BRASIL)  
E DRA. ISABEL GONÇALVES, GATu, IST

### I. Introdução

A actividade docente no Ensino Superior tem vindo a mudar ao longo do tempo, e de forma mais acelerada talvez ao longo dos últimos vinte anos, desenhando um percurso que começa num formato secular de apresentação de conteúdos sobre o qual o docente detém quase todo o controlo, para um formato<sup>1</sup> mais participativo, em que o processo, dito de ensino aprendizagem, se pauta por uma responsabilidade partilhada entre o docente e o aluno. Neste último formato, os conteúdos são aprendidos em contextos mais claramente interactivos, sobre os quais o docente tendencialmente não detém todo o controlo e muitas vezes nem sequer se pode valer do feedback imediato da sua audiência para regular a sua prestação (referimo-nos aqui a todas as formas de aprendizagem virtual).

Adicionalmente, e enquanto actores privilegiados de uma mudança social, económica, cultural, política e científica/tecnológica em constante aceleração a nível mundial, os docentes do Ensino Superior vêem-se obrigados a uma corrida contra o tempo, em que são chamados a responder a um conjunto cada vez mais diversificado e complexo de solicitações, com particular destaque para a dificuldade em preparar conteúdos académicos passíveis de ser apresentados a um grupo razoavelmente heterogéneo de indivíduos.

A tónica na aprendizagem ao longo da vida e a diversificação dos públicos que regularmente acedem ao Ensino Superior, bem explícita no espírito do tratado de Bolonha, confronta os docentes com uma necessidade constante de actualização profissional (quer na vertente ensino, quer na vertente investigação). Também dos Estudantes se espera que interajam activamente com o docente e com os conteúdos/tarefas que lhe são apresentados, numa expectativa de protagonismo para a qual nem sempre se encontram preparados.

Martínez & Ortiz (2005) recordam a necessidade de melhorar, neste aspecto, o conhecimento que os docentes possuem sobre a aprendizagem, sem esquecer a componente relativa ao modo como os Estudantes aprendem, rompendo com os parâmetros que até aqui os orientaram na preparação e orientação das actividades lectivas, auxiliando-os (no espírito do novo Espaço Europeu de Ensino Superior), a projectar novos métodos de ensino, que se ajustem aos modernos estilos de aprendizagem e aos recursos que este 'novo ensino' dispõe e mediatiza, de forma a otimizar os resultados académicos dos Estudantes (pp 127). Uma forma de sintetizar este novo papel do docente do Ensino Superior consiste em usar, para o descrever, a designação de 'gestor das aprendizagens dos Estudantes', um termo introduzido pela Prof. Marta Gomes, uma das tutoras do Programa de Tutorado e autora do capítulo 3.4.3. da Parte III deste livro, claramente congruente com a posição de Martínez & Ortiz (2005, pp 127), de que "a função docente não pode identificar-se exclusivamente com o ensino, devendo abarcar também a orientação e tutoria dos alunos".

Thomas & Hixenbaugh (2006) procuraram dar resposta a um conjunto alargado de solicitações oriundas de docentes do Ensino Superior no Reino Unido no sentido de rever a (escassa) literatura a respeito das

<sup>1</sup> Formato que em todo o caso sempre coexistiu com o primeiro, nomeadamente nas fases iniciais do acesso à profissão, em cursos como Medicina, Arquitectura ou mesmo Engenharia.

práticas tutoriais, sua avaliação e adequação à realidade do ensino no século XXI. Esta realidade caracteriza-se no Reino Unido, como em Portugal e nos restantes países europeus...

- pelo aumento do número de Estudantes que acedem à Universidade;
- pela diminuição dos rácios docentes/Estudantes;
- pelo rigor que se coloca aos docentes na gestão equilibrada das exigências do serviço docente e das exigências de produtividade científica (uniformemente responsáveis, e quase em exclusivo, pela progressão na carreira dos docentes europeus);
- pela acentuada diversidade dos Estudantes;
- pelas necessidades, crescentes, de oferecer apoio e suporte aos Estudantes do Ensino Superior;
- pelas exigências, crescentes, que são feitas aos docentes no sentido de realizarem um conjunto de tarefas mais estritamente administrativas, muitas vezes resultantes de mudanças frequentes nos formatos de organização das instituições de Ensino Superior;

No global, as conclusões deste extenso trabalho de revisão revelam uma paisagem fortemente contrastante com a escassez de literatura nesta área: “verifica-se que a tutoria pessoal tem um papel importante a desempenhar ao permitir amplificar as experiências de aprendizagem dos Estudantes no Ensino Superior, com um impacto positivo sobre a retenção, progresso e sucesso académicos”, contudo “os modelos tradicionais de tutoria devem ser revistos, devendo as instituições de ensino superior promover novos modelos centrados nos Estudantes, integrados nas actividades lectivas, ligados a serviços profissionais e envolvendo activamente os Estudantes, em particular quando estes fazem a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior” (Thomas & Hixenbaugh, 2006, pp 161). Esta pesquisa aponta também na direcção de envolver os docentes e restante pessoal no desenvolvimento de novos sistemas tutoriais, onde as componentes de orientação, apoio e treino deverão ser incentivadas, já que a sua acção poderá ser necessária numa maior amplitude de contextos e formatos.

Annoot (1998, cit. em Baudrit, 2009, pp 135) resume adequadamente o potencial que o impacto da tutoria pode ter sobre os Estudantes e as instituições de Ensino Superior, relacionando-o explicitamente com aspectos centrais do sucesso académico – “A escolha da tutoria é uma maneira de os actores encararem os estudos como um percurso (com um princípio e um fim), de saberem que pode haver insucesso e de se recusarem a considerá-lo como uma fatalidade, tomado as devidas precauções para se evitarem eventuais dificuldades”.

Baudrit (2009) salienta a ideia de que ‘quem ensina pode aprender, tirar partido dessa actividade em proveito próprio’, numa reprodução actual de um conceito antigo e intuitivamente óbvio para a grande maioria dos docentes (independentemente do nível de ensino em que exercem a sua actividade), – “*docemur docendo*” ou aprender ensinando Comenius (1592 – 1670). Este efeito - tutor seria provocado, no entender de Baudrit, pela necessidade de explicitação de conceitos no contexto da relação (razoavelmente estruturada) entre tutor e tutorando: “o tutor não é um simples fornecedor de saberes e de saber - fazer, mas alguém que deve também reinvestir o que sabe, entregar-se a um trabalho de explicitação na direcção do tutorando”. Nesta perspectiva, “o efeito - tutor teria uma origem essencialmente psicológica, relativa ao esforço de descentração cognitiva ao qual se deve entregar o tutor”, i.e. para poder compreender melhor a ‘pessoa do tutorando’, o tutor deverá distanciar-se de forma reflexiva em relação ao conteúdo ou tarefa, de forma a encontrar as soluções mais apropriadas para a sua resolução, pensando simultaneamente nas eventuais dificuldades que o seu tutorando fictício poderá encontrar (Baudrit, 2009,

pp 53, 54). Também na área das chamadas competências transversais, a tutoria, neste caso presencial e não apenas antecipada, traz vantagens – Haggarty (1971, cit. em Baudrit, 2009) refere-se a melhorias na auto-estima, auto-confiança e nível de aspiração dos tutores, enquanto Lippit e Lohman (1965, cit. em Baudrit, 2009) identificam ganhos secundários para os tutores que se situam mais do lado afectivo e sócio - emocional , incluindo o desenvolvimento da maturidade, do sentido das responsabilidades e da empatia (i.e. a capacidade de alguém se identificar com o outro). Ainda que os trabalhos revistos por Baudrit (2009) relevem sobretudo de pesquisas conduzidas em tutores e tutorandos não adultos, muitas das conclusões a que chega parecem-nos claramente aplicáveis ao contexto que conhecemos da relação tutor - tutorando no Instituto Superior Técnico, fornecendo algumas pistas para as áreas em que vale a pena investir:

- a formação dos tutores;
- a preparação antecipada das sessões de trabalho entre tutor e tutorando;
- a promoção da empatia na medida em que permita uma melhor aliança de trabalho entre tutor e tutorando<sup>2</sup>;
- a necessidade de criar condições para a tutoria que maximizem os ganhos quer do tutorando, quer do próprio tutor (promovendo o acima designado efeito - tutor).

Neste contexto, Baudrit recorda, muito apropriadamente, que “os bons tutores de hoje podem ter sido os tutorandos de ontem: a posição de quem é ajudado permite, com efeito, perceber e apreender melhor a actividade e o papel de quem ajuda, apreciando-os antecipadamente”. Na verdade, uma das dificuldades de implementação de uma tutoria no Instituto Superior Técnico, como noutras instituições de Ensino Superior, nomeadamente nos países do Sul da Europa relaciona-se com a reflexão do Prof. Pedro Lourtie (ver capítulo 3 da Parte II) a respeito das mudanças culturais, mas também com a realidade (incontornável) de que poucos dos tutores envolvidos no Programa de Tutorado do IST foram tutorandos no passado<sup>3</sup>.

Simultaneamente, algumas experiências curiosas conduzidas pela Prof. Teresa Carvalho e com o Prof. Miguel Mira da Silva, bem como pela prof. Marta Gomes parecem indicar que o emparelhamento tutorandos do 1º ano – tutorados do 2º ano parece produzir resultados bastante satisfatórios para ambos os grupos.

A junção de três aspectos importantes característicos de todos os programas de tutoria (1) a cultura de reprodução de um modelo em que quem ajuda hoje foi ajudado ontem; (2) a prática de um processo de ajuda vista como um processo de interacções ao longo do tempo assentes numa forte aliança entre tutor e tutorando; (3) a necessidade de potenciar o rendimento académico e o desenvolvimento pessoal do tutorando, mas também as competências interpessoais do tutor inspiraram-nos a apresentar o coaching como possível modelo a adoptar/adaptar à realidade do Ensino Superior.

O “coaching” pode ser entendido como um processo criativo e introspectivo baseado numa parceria entre o “coach”<sup>4</sup> e o “coachee”<sup>5</sup>, que o inspira a maximizar o seu potencial pessoal e profissional.

Acreditamos sobretudo numa definição de *coaching* que obedeça aos princípios do aconselhamento rogeriano tal como mencionámos no capítulo 3 da Parte III.

<sup>2</sup> Baudrit (2009) torna explícita esta necessidade, recordando que “mais do que pôr as pessoas em contacto, é o clima cooperativo que dá o mote e que pode fazer estreitar as relações sociais” (pp 134).

<sup>3</sup> Alguns tutores, que realizaram parte da sua formação pós-graduada fora do país, e mais especificamente em países anglo-saxónicos, viveram uma experiência de tutoria, enquanto tutorandos, e podemos dizer que se encontram entre os mais entusiastas do Programa de Tutorado.

<sup>4</sup> Ou tutor, no caso do Programa de Tutorado.

<sup>5</sup> Ou tutorando, no caso do Programa de Tutorado.

Paulo Guinote, doutorado em História da Educação e autor do blogue “A educação do meu umbigo”, no prefácio à edição portuguesa do livro “Coaching para docentes – Motivar para o Sucesso” de Bou Pérez (2009) relembra-nos que o trabalho de docência é um acto solitário, já que “cada docente é obrigado a encontrar em si mesmo todo um leque de conhecimentos, capacidades e competências, a mobilizar técnicas e metodologias que, por muito que sejam testadas, dependem naquele momento, naquele contexto, perante aqueles alunos, apenas de si.” (pp 7). Adicionalmente, nem todas essas capacidades e competências são estritamente do domínio científico ou de natureza mais conceptual, e envolvem também aspectos de personalidade e relacionais, que nem sempre são inatas e que “estão sujeitas a um processo de constante adaptação perante as próprias mudanças vividas no campo da educação”. Paulo Guinote vai mesmo mais longe ao afirmar que o treino das competências na área do “Coaching” deveria “estar integrado nos planos curriculares da formação de professores” uma área que, no seu entender, apresenta “evidentes deficiências em Portugal”.

## **2. “Coaching” e Tutorado: construção de novas ferramentas para os docentes do Ensino Superior**

No decurso da identificação de um conjunto de necessidades de formação e acompanhamento dos docentes, que se vieram a acentuar a partir do ano lectivo de 2005/06, bem como da fundamentação teórica acima tornada explícita, acabou por se optar pelo desenvolvimento de uma formação para tutores específica na área do “Coaching” – a oficina de treino “Coaching e Tutorado”, que decorreu pela primeira vez e experimentalmente a 5 e 6 de Maio de 2008 com as formadoras Susana Azevedo (“Coach”, Engenheira) e Isabel Gonçalves (“Coach”, Psicóloga).

A popularidade e o interesse suscitado pela formação por parte dos docentes do IST resultaram na repetição do “Coaching e Tutorado” e no desenvolvimento de uma nova oficina de treino intensivo – o “The Coaching Clinic”, desenvolvida pela *Corporate Coach U*, uma das instituições de ensino e fornecedora de serviços na área de Coaching mais credenciada nos EUA.

A formação “Coaching e Tutorado – Novas Ferramentas para os Futuros Desafios do Professor Universitário” foi construída de raiz partindo da experiência profissional em “Coaching” das duas formadoras, bem como da tentativa de aplicar os conceitos deste tipo de aconselhamento ao Tutorado, tal como este se encontra implementado no IST. A primeira formação, de Maio de 2008, dirigiu-se exclusivamente a um conjunto de convidados, seleccionados entre docentes e técnicos superiores do IST envolvidos (directa ou indirectamente) no Programa de Tutorado, e incluiu uma entrevista a um ex-aluno<sup>6</sup> que, na sua experiência profissional, recorreu aos serviços de um “Coach”, com o objectivo de exemplificar de forma clara a utilidade desta metodologia no mundo profissional em geral e para os Engenheiros que ocupam cargos de gestão em particular.

Com base no “feedback” dos formandos “afinou-se” o modelo de formação do “Coaching e Tutorado” e identificou-se a necessidade de implementar uma formação mais intensiva, que mais tarde viria a traduzir-se na certificação da Eng<sup>a</sup> Susana Azevedo para poder ministrar a formação “Coaching Clinic”, que precisamente já não tem um carácter introdutório, mas antes permite desenvolver as competências de “Coaching” de uma forma mais sistemática e intensiva.

<sup>6</sup> Entrevista transmitida, via Skype a partir do Brasil, onde o Eng<sup>o</sup> Nuno Saramago, ex-aluno do IST, se encontrava a trabalhar.

### 3. Avaliação da Formação “Coaching e Tutorado”

Os objectivos da formação “Coaching e Tutorado” incluem a definição de “Coaching” e dos seus contextos de aplicação, bem como a identificação dos benefícios e dos custos de fazer ou não fazer “Coaching” nas instituições de Ensino Superior. As resistências associadas a este modelo são também exploradas, uma vez que é consensual que o mesmo implica uma mudança ao nível do paradigma pessoal dos participantes. Esta oficina de treino compreende uma pequena parte de exercício das competências de escuta activa e questionamento, bem como alguns ensaios de prática de “Coaching” entre pares.

Embora tenham havido edições posteriores a 18 de Julho de 2008 do “Coaching e Tutorado” (a primeira edição dirigida a todos os tutores do IST), à média de duas por ano lectivo, nestas formações não houve uma preocupação acentuada com a recolha sistemática de dados em sala, pelo que apresentaremos apenas os dados relativos à avaliação desta formação, dados que no fundo enformaram as opções formativas das futuras edições do “Coaching & Tutorado”. Genericamente, pode dizer-se que existe uma enorme concordância nos ‘feedbacks’ dos formandos ao longo das várias edições, e que estes são por sua vez concordantes com a avaliação da coordenação do tutorado.

Na formação de 18 de Julho participou ainda (a convite de uma tutora) uma ex-aluna do IST que tinha estudado em Harvard e que partilhou com o grupo de formandos algumas metodologias de ensino que se praticam nessa instituição de Ensino Superior, onde se pressupõe uma maior pró-actividade da parte dos Estudantes nas aulas, com espaços de participação passíveis de avaliação, com a identificação (pelo nome) dos Estudantes em sala de aula e com a exigência (pelos docentes) do domínio de alguns conteúdos da aula prévios à mesma, garantindo deste modo a presença de aprendentes mais activos. Esta ex-aluna de sucesso manifestou explicitamente a sua alegria “por isto [actividades de tutoria e Coaching] se estar a desenrolar no IST”.

A informação recolhida em sala foi dividida, para efeitos de apresentação, nas expectativas iniciais dos formandos em relação à formação, na identificação dos principais ganhos da oficina de treino e finalmente na identificação dos principais desafios para o tutorado para os próximos anos.

#### 3.1. Expectativas dos Formandos

- desenvolver mecanismos que diminuam a distância docente - discente ou tutor –tutorando;
- promover a optimização do processo de ensino-aprendizagem;
- aprender a distinguir entre “coaching” e tutorado;
- fortalecer os laços entre os vários participantes no Programa de Tutorado (técnicos, outros docentes, alunos);
- adquirir pistas para poder implementar um sistema de tutorado que permita aos alunos serem o melhor que podem ser (aplicar a si próprio e depois aos outros);
- aprender com a experiência dos outros;
- aprofundamento dos conceitos de “coaching”;
- ajudar as pessoas a atingir a excelência e a melhorar a sua qualidade de vida.

#### 3.2. Identificação de “ganhos” da formação

- poder trocar impressões com outros docentes do IST;
- adquirir formas mais sistemáticas de abordar os problemas;





- sistematizar os conceitos inerentes ao “coaching” e ao “tutorado”;
- reflectir sobre a importância de nos formos no lugar do outro;
- identificar a necessidade de promover uma escuta activa;
- aprender a ver uma questão de vários prismas;
- perceber de que forma as formações motivam e enquadram o trabalho dos docentes;
- dispor de referências bibliográficas fundamentais na área do “coaching”;
- sentir maior segurança no trabalho com os alunos, no contexto do tutorado e fora desse contexto;
- “abrir” para perspectivas mais amplas do “coaching” para o ensino e para o processo de tomada de decisão, competências relevantes para qualquer Docente enquanto Docente;
- sentir maior motivação e mais energia na função docente, sentir “empowerment”;
- perceber a utilidade do “coaching”, como metodologia, para o trabalho com os tutorandos.

### 3.3. Identificação dos principais desafios para o Tutorado para os próximos anos

- trabalhar no sentido de corrigir a identificação do tutorado como um programa “paternalista” para os Estudantes (que se verifica não ser rigorosa, em face dos conceitos de “coaching” apresentados);
- mudar mentalidades no IST;
- caminhar no sentido de ajustar a designação de “tutor” e a designação de “coach” no Programa de Tutorado do IST;
- promover uma “cultura do elogio” / do reforço positivo na Escola;
- promover uma cultura de “aprendizagem com o erro” – avaliar e valorizar o que os Estudantes sabem, não o que não sabem;
- promover a ideia de que pedir ajuda é válido – pedir ajuda não é uma hipótese e tem de passar a ser;
- contribuir para quebrar barreiras na comunicação professor – aluno;
- disponibilizar conteúdos na internet de forma atractiva, conquistando as pessoas pela imagem;
- provar com números;
- promover actividades de formação para docentes e discentes;
- abrir portas/cativar os Estudantes que não encontram solução para as dificuldades que estão a sentir;
- ajudar a ultrapassar as resistências dos docentes ao tutorado (que vêem o programa como vindo “das ciências do oculto”);
- fundamentar o programa fazendo apelo a referências de escolas que, a nível internacional, reúnam o consenso e o respeito do IST;
- envolver os alunos activamente no programa desde o início, aumentando o seu grau de compromisso com o mesmo;
- envolver os tutores mais exigentes/críticos nas actividades de formação;
- envolver os alunos na divulgação do programa junto dos colegas, criando neles curiosidade e vontade de participar;
- identificar, para os tutores, os potenciais ganhos pessoais que podem retirar da sua participação no tutorado e no Coaching;
- “vender” bem o programa aos tutores: ninguém vai comprar um produto a quem não acredita no que vende;
- evitar a “publicidade negativa” de tutores que não acreditam no Programa;
- criar um grupo piloto/grupo de boas práticas de tutoria – “coach” que se envolvam mais directamente no refinamento do programa e na sua adequação ao IST;
- acompanhar mais de perto e mais sistematicamente os docentes que façam parte do grupo de tutores – “coach” mais empenhados (supervisão), promovendo a entre – ajuda e o desenvolvimento mútuo no seio desse grupo;

- “colar” o mais possível o tutorado ao “coaching”, formando mais tutores – “coach” (sistema de “bola de neve” ou desmultiplicador do programa);
- criar um apoio mais eficiente para as actividades dos tutores no sistema Fénix;
- promover mais espaços de reflexão que envolvam técnicos, alunos, docentes e elementos dos órgãos de gestão da Escola;
- apostar na “desmistificação” do programa – o tutorado não é nada de novo, não é um “bicho” para “chatear” os docentes;
- divulgar o trabalho de alguns autores de referência do “coaching”;
- divulgar mais intensivamente o Programa de Tutorado e os resultados alcançados pelo mesmo;
  
- promover um maior número de acções de formação para docentes, garantindo a qualidade das mesmas (o ensino e a investigação não têm formação pedagógica específica no IST e no Ensino Superior em geral);
- envolver os “alumni” no Programa de Tutorado.

#### 4. Avaliação da Formação “The Coaching Clinic”

A formação “The Coaching Clinic”, foi ministrada a três turmas de professores, investigadores e outros funcionários dos quadros do Instituto Superior Técnico e instituições afins<sup>7</sup>, sob o patrocínio do Conselho Pedagógico do IST, organizado em conjunto com o Programa de Tutorado, num total de 35 participantes.

A adesão à formação, voluntária e aberta a todos os professores do IST, foi bastante superior à esperada, dado que a expectativa inicial era para só uma turma de inscritos, o que demonstra já de si, a necessidade que as pessoas sentem de formação nestas áreas, mais comportamentais, e especificamente de Coaching, facto a que não será alheia a popularidade deste método em empresas que tradicionalmente empregam antigos alunos do IST (ver Suplemento do Jornal Expresso de dia 24 de Setembro de 2011).

Foi apresentado pelos participantes o interesse em que o IST fomentasse mais formações e programas de desenvolvimento nestas áreas, nomeadamente alargando esta formação a outros órgãos da escola, para além de integrar os participantes em grupos que pudessem de algum modo contribuir activamente para melhorar os resultados e a performance, assim como fomentar um ambiente de desenvolvimento no IST, nestas áreas.

A formação “The Coaching Clinic” apresenta como principal objectivo sensibilizar e tornar conscientes os seus participantes das vantagens de utilizar uma abordagem “coach” no seu quotidiano profissional e pessoal, bem como das suas competências individuais, através de uma metodologia de práticas extensivas durante todo o tempo da formação.

Formalmente os objectivos da formação podem ser definidos como:

- Identificar e praticar “coaching skills” dentro de um modelo de “Coaching Conversation”;
- Explicar as “mudanças” de paradigma para os participantes adoptarem uma abordagem “coach”;
- Descrever o seu estilo pessoal de “coaching” e aprender a reconhecer o estilo dos outros;
- Descrever o valor e o seu “business/organization imperative” para usar uma abordagem “coach”;
- Desenvolver um plano de acção pessoal para aplicar estas competências na sua função.

<sup>7</sup> O termo “afins” refere-se a um conjunto de docentes/funcionários que desenvolvem funções noutras instituições de Ensino Superior e que solicitam ao IST a possibilidade de poderem participar nalgumas das formações organizadas pelo GATu, dado o interesse suscitado por estas temáticas e a fraca oferta de mercado das mesmas.

A “The Coaching Clinic” treina os indivíduos nas principais competências necessárias para realizar “coaching” dentro das organizações. Traz um modelo completo desenvolvido para ser implementado imediatamente pelos participantes ou “coachees” da organização com os seguintes objectivos a médio prazo:

- Promover inovação e acelerar resultados;
- Desenvolver e reter recursos humanos estratégicos;
- Estimular a comunicação e eficácia das equipas na organização;
- Aumentar o comprometimento com metas pessoais, profissionais e organizacionais;
- Aumentar a capacidade de gerir mudanças e conflitos.

A formação foi dada a três turmas bastante heterogéneas, o que tornou as discussões bastante ricas.

As três formações decorreram no início de 2009, a primeira nos dias 5 e 6 de Janeiro, com 12 participantes; a segunda nos dias 7 e 8 de Janeiro, com 13 participantes; e a terceira nos dias 20 e 21 de Janeiro, com 10 participantes, totalizando 35 pessoas. Tendo em conta o tipo de formação, com uma componente prática intensiva, as turmas não podem ser muito grandes, com número ideal de 12.

A formação de base da formadora, engenheira e antiga aluna do IST, também com carreira externa executiva, facilitou a abertura dos professores a esta formação, não só na altura da inscrição, mas também durante os dias em classe.

Os participantes mostram-se inicialmente um pouco cépticos. No entanto, pelo facto de a ideia ser efectivamente a de sensibilizar as pessoas para as vantagens de uma abordagem-coach e deixar com elas a decisão de aplicar ou não essa abordagem no seu dia a dia, tornou todos bastante receptivos. Para além disso, durante todo o curso as eventuais questões que foram surgindo foram respondidas pelo próprio grupo e não pela formadora, o que de alguma forma, aliada à prática extensiva, mostrou como todos podem ter uma resposta, mas que muitas vezes parece melhor ou mais fácil buscar e/ou delegar as respostas em outros.

As práticas foram sempre baseadas em temas reais de cada participante, o que tornou mais intensa a experiência de aprendizagem.

Foi ainda identificada pelos professores participantes a necessidade de alargar este tipo de formação, ou seja este tipo de abordagem de gestão, a outros professores, órgãos de gestão e departamentos, pelo facto de ela ser por um lado facilitadora de comunicação e da resolução de conflitos, mas também porque existe a noção de que a responsabilização de cada um permite atingir melhores resultados, promovendo simultaneamente o desenvolvimento individual de cada um.

Tendo em conta as recentes alterações ao nível do Ensino Superior, decorrentes da implementação do Processo de Bolonha a partir do ano lectivo de 2007/08, bem como da aplicação do RJIES e dos sistemas de avaliação da qualidade das instituições de Ensino Superior (decorrentes da criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – ver capítulo 2 da Parte II), uma abordagem-coach permitiria “abrir mais portas” e trabalhar mais efectivamente, isto de acordo com o feedback recebido dos participantes durante as discussões em grupo.

Para além da formação em coaching aplicado, foi considerada a possibilidade de haver no IST um programa de coaching individual formal, onde professores e investigadores se inscrevessem facultativamente, associado não só à sua avaliação de desempenho e respectivas necessidades de desenvolvimento de competências, mas também de forma facultativa para quem o desejasse, independentemente da avaliação de resultados. Também foi referida a eventual necessidade de algo no género para órgãos de gestão da escola, departamentos e institutos associados. Este programa poderia ser, à semelhança do que é feito nas empresas, parcialmente patrocinado pela instituição mãe ou projecto mãe e parcialmente pago pelo próprio participante, para criar um grau de compromisso com os resultados.

Adicionalmente, e em consequência de a formação “The Coaching Clinic” aparecer associada ao Programa de Tutorado, regista-se uma preocupação, perfeitamente legítima, por parte dos participantes em tentar transmitir conhecimento aos alunos e ao mesmo tempo co-responsabilizá-los pelos resultados, começando a sua preparação para a vida profissional.

Os professores comentam que o nível de alunos que entrou no IST tem vindo a degradar-se, no sentido de serem cada vez menos autónomos, responsáveis e mesmo não dominando de forma aceitável os conteúdos mínimos para o início de um curso de engenharia. Foi dado o exemplo de que como é autorizada no Ensino Secundário a utilização de calculadoras com gráficos, o que implica que muitos alunos não saibam fazer um gráfico. Há uma preocupação geral em que o IST não baixe o seu nível de exigência aos seus alunos, com eventuais efeitos de baixar a qualidade do seu ensino e a sua fama de excelência.

Também foi referido o facto de que se os professores conseguissem actuar como “coach” perante os seus formandos, mantendo um elevado nível de confiança, associado à promoção do seu desenvolvimento pessoal (por oposição a apenas técnico), esse relacionamento poderia mais facilmente ser generalizado para um contexto extra-IST, permitindo uma relação mais profícua com os ‘alumni’, e abrindo a hipótese de uma relação IST-Empresas mais profunda e duradoura.

Os professores também referiram que não há quase nenhum tipo de formação e ou acompanhamento formal das suas actividades em termos de gestores, não só das suas equipas de professores, de investigação ou mesmo alunos. Eles consideram no geral que os professores mais graduados, não só na carreira, mas também com cargos hierárquicos formais, não actuam como líderes, nem como formadores, o que tem um potencial de destabilização interna ao nível de alguns departamentos, assim como a comunicação inter-departamental.

Isto em nada suporta o atingir de resultados de excelência, nem a adaptação constante, mas saudável, que qualquer instituição, quer seja de ensino, quer seja empresarial, que vise ao lucro, tem que fazer para poder crescer e manter-se viva e atraente aos seus clientes/ consumidores, para além dos seus clientes internos.

Genericamente, pode dizer-se que existe uma enorme concordância nos ‘feedbacks’ dos formandos ao longo das várias edições, e que estes são por sua vez concordantes com a avaliação da coordenação do tutorado e da formadora da Coach U.

A informação recolhida em sala foi dividida, para efeitos de apresentação, nas expectativas iniciais dos formandos em relação à formação e na identificação (já posterior à formação): de aplicações possíveis e/ou benefícios do “coaching” a nível académico, organizacional e pessoal, de características de um



gestor/coach eficaz, e, finalmente, de estratégias e comportamentos que se revelaram eficazes no decurso dos exercícios realizados durante a formação.

#### 4.1. Expectativas dos Formandos para a formação em Coaching

Expectativas relacionadas com o papel de docente/tutor

- Aprender a desenvolver planos de acção mais eficientes para as aulas;
- Aprender a motivar os alunos desinteressados;
- Promover a participação às aulas (dos alunos);
- Comunicar melhor e formar melhor os alunos;
- Aprender a gerir e a motivar grupos de alunos;
- Optimizar o desempenho como docente e tutor do 1º ano;
- Aprender a encontrar soluções no sentido de diminuir as taxas de retenção de alunos nas unidades curriculares;
- Ser mais eficaz na orientação de alunos e na transmissão de conhecimentos (ensino activo);
- Potenciar o tutorado;
- Ajudar a promover a autonomia dos Estudantes, no respeito pelo espírito de Bolonha.

Expectativas relacionadas com o desenvolvimento pessoal

- Desenvolver conhecimentos e capacidade de intervenção como ‘coach’;
- Capacidade para identificar obstáculos que, ao serem removidos, permitam maximizar os resultados;
- Aprofundar conhecimentos na área das Ciências Sociais;
- Optimizar desempenhos profissionais;
- Aprender a gerir melhor o tempo e as prioridades;
- Melhorar a relação com os outros;
- Desenvolver uma dinâmica pessoal de liderança;

Expectativas relacionadas com a promoção de competências de liderança e trabalho em equipa (investigação)

- Gerir carga emocional associada ao trabalho de equipa;
- Desenvolver competências de coaching que possam ser aplicadas ao nível da coordenação de equipas de investigação;
- Trabalhar melhor com o pessoal das equipas de investigação;
- Regressar a uma abordagem de gestão de pessoas ‘mais macro’;
- Optimizar a capacidade de trabalhar em equipa de forma a angariar resultados e a desenvolver um ambiente de trabalho mais produtivo;
- Envolver a equipa e aumentar a eficácia nos projectos de inovação;
- Aprender a gerir e a motivar equipas de investigadores;
- Desenvolver competências de liderança organizacional;

Outras expectativas

- Curiosidade pela força do ‘coaching’ para melhorar o desempenho das organizações;
- Perceber e melhorar o modo como se faz ‘coaching’ (aprofundar conhecimentos);
- Conhecer colegas de outros departamentos do IST (partilha de experiências);
- Ajudar a mudar mentalidades;

#### 4.2. Identificação de aplicações possíveis/benefícios do Coaching

- Desenvolvimento Pessoal (maior satisfação pessoal, melhorar os desempenhos profissionais, facilitar a obtenção de resultados, maior auto-confiança, desenvolvimento do “insight” e da introspecção pessoal, aumentar o auto-conhecimento);
- Desenvolvimento de equipas eficazes e coesas (melhorar a comunicação, fortalecer o espirito de grupo e a confiança no sei das equipas, facilitar o alinhamento, aumentar a motivação e a produtividade, definição de planos de contingência, identificação de oportunidades e áreas de melhoria sustentáveis, optimização de processos);
- Desenvolvimento da visão e da missão da organização (‘empowerment’ da instituição);
- Desenvolvimento do potencial de criatividade de uma equipa (aumentar o leque de soluções);
- Desenvolver a autonomia no seio das equipas;
- Promoção da mudança organizacional;
- Promoção de um melhor relacionamento interpessoal (diminuição de tensões, harmonização de pontos de vista) e de um melhor ambiente de trabalho (aumentar a felicidade);
- Promover melhores práticas de docência e de tutoria;
- Orientação de teses de mestrado e doutoramento de alunos;
- Apoiar o lançamento de projectos de investigação científica;
- Promoção de competências de liderança (de projectos);
- Promoção das competências de caracterização e análise dos problemas;
- Redução do stress nas actividades profissionais.

#### 4.3. Identificação de características de um gestor/coach eficaz

- Ser um bom ouvinte (sempre em primeiro lugar);
- Ser capaz de coordenar várias vertentes;
- Ser tecnicamente competente;
- Ser frontal;
- Ser objectivo;
- Ser íntegro;
- Ser discreto;
- Ser capaz de comunicar eficazmente;
- Ser capaz de valorizar os aspectos positivos (reforço);
- Ser capaz de dar bons ‘feedbacks’;
- Ser capaz de valorizar o conhecimento existente e expectável da equipa;
- Ser capaz de desenvolver objectivos comuns;
- Ser flexível;
- Ser optimista;
- Ser humanista;
- Ser maduro/ter bom senso;
- Ser paciente;
- Ser realista;
- Ser capaz de identificar recursos;
- Ser capaz de gerir a incerteza e o risco;
- Ser capaz de assumir responsabilidades;
- Ter visão estratégica;
- Ter inteligência emocional;
- Ter um elevado nível de auto - controlo;



- Ter a visão de um indivíduo como um todo;
- Ter a capacidade para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e o dos outros;
- Ter a capacidade de reconhecer diferentes situações e de adaptar as soluções aos contextos;
- Ter capacidade de distanciamento e análise;
- Saber motivar;
- Não ser preconceituoso.

#### 4.4. Identificação das estratégias e comportamentos que se revelaram eficazes no decurso dos exercícios do ‘Coaching Clinic’

- Perguntar;
- Ouvir;
- Verbalizar;
- Ter alguém que oiça;
- Ouvir soluções e hipóteses alternativas;
- Troca de experiências;
- Apoiar o ‘coachee’ a organizar o seu pensamento;
- Aprender a colocar-se no lugar do outro (empatia);
- Saber estabelecer o foco.

### 5. Conclusão

Os resultados das avaliações dos “workshops” organizados pelo Tutorado – “Coaching e Tutorado” e “The Coaching Clinic” são claramente positivos, quer se considerarmos o “feedback” dos formandos, quer o dos formadores. Adicionalmente, a riqueza da análise dos feedbacks em sala, muitas vezes anotados em ‘flip-charts’, recolhidos e resumidos pela equipa de formação dão-nos uma enorme responsabilidade no sentido de otimizar o potencial das formações em “coaching” através de um acompanhamento (“follow up”) mais intensivo dos formandos mais motivados, no sentido de usar os “feedbacks” recolhidos para complexificar e melhorar o Programa de Tutorado, e ainda de criar as condições no sentido de inculcar uma perspectiva de “coaching” no IST, tornando-a passível de ser utilizada em contextos mais diversificados do que apenas o tutorado.

A Prof. Helena Braz, do Departamento de Engenharia Civil, participante activa e muito motivada nas formações em “coaching” apresentou inclusivamente uma proposta à equipa do tutorado, que passamos a transcrever na íntegra e que seguramente permite compreender toda a amplitude do potencial do “coaching” para a Escola, particularmente num momento de acelerada mudança e aumento dos níveis de exigência, nomeadamente para quem exerce funções de gestão ou de docência no Ensino Superior:

*“A utilização destes processos tanto com docentes como com alunos de pós-graduação poderá contribuir não só para o alcance dos seus objectivos pessoais mas também para um melhor desempenho da escola.*

*No actual momento e com as alterações em termos de avaliação dos docentes, o primeiro aspecto que se destaca será motivar os actuais assistentes e assistentes estagiários a completarem a sua formação de forma a alcançarem o mais breve possível o doutoramento e conseqüentemente garantirem a passagem a professores auxiliares dentro do período concedido por lei. Sempre que tal não se verifique, a saída de um docente traz naturalmente custos já que a sua experiência docente acaba por ser perdida com prejuízo para a escola. O segundo aspecto prende-se com a motivação dos docentes para conseguirem alcançar melhores valores de*

*classificação segundo os novos critérios que estão a ser estabelecidos. É obviamente importante para a escola que os seus docentes apresentem avaliações elevadas. Sob outro ponto de vista mas ainda dentro deste aspecto, há também a necessidade de cumprir os novos mínimos exigidos para conseguir a continuação do contrato após o período experimental ou, em alguns casos, a antiga nomeação definitiva. Se a perda de um docente em início de carreira já comporta custos pela perda da sua experiência docente, mais grave ainda será essa perda no caso de docentes com mais tempo de serviço como é o caso de muitos professores auxiliares que ainda não obtiveram o provimento definitivo e que iniciaram a sua carreira, em muitos casos, como assistentes estagiários.*

*Do ponto de vista dos alunos, poderia ser igualmente interessante oferecer o acompanhamento de um “Coach” sobretudo a alunos inscritos em cursos de doutoramento. Estes alunos, geralmente de maior maturidade que os alunos de graduação, mas com maiores limitações em termos de tempo disponível e com compromissos familiares mais exigentes, poderiam beneficiar de um processo de “coaching” que ajudasse na organização das suas tarefas e aumentasse a sua motivação. Tal acompanhamento poderia contribuir para aumentar a taxa de sucesso e reduzir os tempos de obtenção do grau.”*



### **Bibliografia**

- Martinez, T. S. & Ortiz, A. M. (2004) La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, Educación y Educadores, Vol. 8, pp 123 - 143
- Pérez, J. F. Bou (2009) Coaching para Docentes – Motivar para o Sucesso, Porto: Porto Editora
- Thomas, L. & Hixenbaugh, P. (2006) Personal Tutoring in Higher Education Chester: Trentham Books Limited



CAPITULO 02

## O ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES E A GESTÃO DAS APRENDIZAGENS

PROF. PEDRO LOURTIE, (DEM, IST)

### 1. Introdução

O envolvimento dos Estudantes nas suas aprendizagens pode ser analisado em diversos planos. O mais evidente e imediato é o do relacionamento do Estudante com o curso e a escola, nas escolhas que lhe são proporcionadas, na gestão do seu tempo e na sua atitude perante a aprendizagem. Mas também é relevante a sua participação nos órgãos e estruturas que gerem, influenciam ou condicionam o funcionamento das escolas e dos sistemas de ensino superior, tanto a nível nacional como europeu.

### 2. Estudante cliente ou Estudante parceiro

A forma como se encara a relação dos Estudantes com as instituições e os sistemas de ensino superior, indissociável da perspectiva dos próprios, é uma questão que tem sido objecto de declarações políticas mais ou menos veementes. Tanto os Estudantes, como os políticos e as autoridades académicas, geralmente enfatizam o papel dos Estudantes enquanto parceiros. No entanto, no seu relacionamento com as instituições, encontram-se características mistas e, apesar da participação institucional dos Estudantes a nível europeu ser relevante, existe tendência para o reforço da atitude individual do Estudante como cliente ou consumidor de ensino superior.

Em 1999, as organizações de Estudantes não foram convidadas para a Conferência de Bolonha, mas estiveram presentes, e na Declaração de Bolonha<sup>1</sup> não se identificam os Estudantes como parceiros. No entanto, já no primeiro semestre de 2000, durante a Presidência portuguesa da União Europeia e do Processo de Bolonha, as organizações de Estudantes passaram a participar no processo como observadores. No Comunicado da Conferência de Ministros de Praga<sup>2</sup>, em 2001, os Estudantes são definidos como “full members of the higher education community”, afirmando-se que “the involvement (...) of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed” e que “students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions”. No Comunicado da Conferência de Berlim<sup>3</sup>, em 2003, os ministros acordaram que os Estudantes deveriam participar nos sistemas nacionais de garantia da qualidade e reafirmavam que “students are full partners in higher education governance”. Nos comunicados das conferências seguintes, mantêm-se as mesmas posições, embora de forma menos vinculada.

No mesmo período, sobretudo até 2005/06, acompanhando as negociações do GATS (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços da Organização Mundial do Comércio), a ESIB, actual ESU (European Students' Union), toma posições contra a mercantilização do ensino superior e os Estudantes serem vistos como consumidores, tendo criado uma comissão específica para acompanhar o assunto (Commodification Committee).

Actualmente, a ESU faz parte do Grupo E4, que inclui ainda a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), a EUA (European University Association) e a EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), que desenvolveu as directrizes para a garantia da qualidade<sup>4</sup> e criou, com o apoio dos ministros do Processo de Bolonha, o EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), o registo europeu de agências de garantia da qualidade.

<sup>1</sup> Declaração de Bolonha, Joint declaration of the European Ministers of Education, Junho de 1999, [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) (consulta de Maio de 2011)

<sup>2</sup> Comunicado de Praga, Towards the European Higher Education Area, Maio de 2001, [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf) (consulta de Maio de 2011)

<sup>3</sup> Comunicado de Berlim, Realising the European Higher Education Area, Setembro de 2003, [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf), (consulta de Maio de 2011)

<sup>4</sup> European Students and Guidelines for Quality Assurance, ENQA, 2005.

Apesar destas posições políticas e de uma participação “activa e construtiva”<sup>5</sup> da ESIB/ESU no Processo de Bolonha, bem como da participação institucional das organizações estudantis a nível nacional em países em que não existia essa tradição, a evolução da atitude individual dos Estudantes tem-se caracterizado, na generalidade dos países europeus, por um reforço das características de cliente ou consumidor de formação, enfraquecendo as de membro da comunidade académica. As razões podem ser várias, desde o aumento das propinas, à massificação e as suas consequências na organização do ensino, à diversificação de públicos, incluindo Estudantes a tempo parcial, ou ainda um reflexo do que na sociedade como um todo se traduz por abstenção nos processos eleitorais.

### 3. A participação institucional dos Estudantes

A nível nacional, a evolução recente da participação dos Estudantes no governo das instituições tem evoluído no sentido da redução do seu peso nos órgãos de decisão. Em contrapartida, com o desenvolvimento de sistemas visando a qualidade do ensino, o quadro legal veio consagrar, em linha com as orientações do Processo de Bolonha, a participação dos Estudantes nestes processos.

Até 25 de Abril de 1974, a participação de Estudantes a qualquer nível do governo das instituições era praticamente inexistente. Entre Abril de 1974 e a entrada em vigor do “decreto de gestão”<sup>6</sup>, desenvolveram-se situações de facto diversificadas, reflexo das lutas políticas que se desenvolviam a nível nacional. O decreto de gestão contemplava a participação dos Estudantes na direcção da escola e na área pedagógica, em paridade com os docentes. As leis de autonomia, universitária<sup>7</sup> e politécnica<sup>8</sup>, mantiveram o essencial dessa matriz. Em 2007, o RJIES<sup>9</sup> veio reduzir a participação dos Estudantes na direcção das instituições, mantendo-a no órgão pedagógico, ao mesmo tempo que reforçou o papel deste conselho, designadamente através de funções associadas à garantia da qualidade.

Desde a década de 90 que se tem generalizado a utilização de inquéritos dirigidos aos Estudantes sobre o funcionamento do ensino e, desde 2007, a Lei de Avaliação<sup>10</sup> consagra a obrigatoriedade da participação dos Estudantes nos processos de avaliação, particularmente nos de auto-avaliação.

Esta evolução de redução da participação formal dos Estudantes na direcção da escola e o reforço dos mecanismos de participação nos processos de garantia da qualidade e, como no IST e noutras instituições, na coordenação do ensino, não pode deixar de ser associada à alteração do peso das diferentes missões das instituições de ensino superior. Tomando o IST como exemplo, mesmo que nos anos 70 já existisse investigação na escola, a sua expressão era mínima quando comparada com o número de projectos nacionais e internacionais em que actualmente a escola participa, bem como com o envolvimento em redes universitárias internacionais ou em entidades com fins económicos. Independentemente de se pensar que a participação dos Estudantes deveria ser maior ou menor, o facto é que estas alterações não poderiam deixar de influenciar a organização das instituições e o peso relativo dos diferentes corpos.

A par com a progressiva redução do peso dos Estudantes nos centros de poder real dentro das instituições, verifica-se que a sua participação, designadamente nos processos eleitorais em que é chamado a intervir, é reduzida. Quer haja uma relação de causa-efeito ou a diminuição da participação seja uma das manifestações da crise de participação política e cívica na sociedade como um todo, o défice de participação dos Estudantes é real. Este défice reforça a perspectiva do Estudante como consumidor de ensino, em detrimento da de membro da comunidade académica, com prejuízo para a sua formação cívica, a que a

<sup>5</sup> Comunicado de Praga, idem.

<sup>6</sup> DL n.º 781-A/76, de 28 de Outubro.

<sup>7</sup> Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.

<sup>8</sup> Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro.

<sup>9</sup> Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro.

<sup>10</sup> Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto.

escola não pode ser alheia, e o desempenho de actividades extra-curriculares, cada vez mais valorizadas pelos empregadores pelas competências que evidenciam.

#### 4. Os Estudantes e a gestão das suas aprendizagens

A gestão das aprendizagens tem, pelo menos, três dimensões importantes: a da participação na instituição que frequenta, no sentido de melhorar as condições de frequência e a qualidade da oferta de ensino, abordada na secção anterior; a gestão do seu percurso de forma a garantir a obtenção do diploma; e a do aproveitamento das oportunidades de aprendizagem, curriculares ou extra-curriculares, tendo em vista desenvolver as competências que lhe serão úteis na sua vida futura.

A obtenção do diploma como motivação dominante é comum entre os Estudantes, não sendo uma particularidade de Portugal<sup>11</sup>. No entanto, a massificação do acesso ao ensino superior e o aumento do número de diplomados no mercado de trabalho tornam cada vez mais relevantes os conhecimentos, competências e capacidades que se adquirem durante a frequência do ensino superior. Serão estes adquiridos que podem fazer a diferença entre apenas ter um trabalho e ter sucesso profissional.

A atitude do Estudante na gestão das suas aprendizagens é, nesta perspectiva, essencial para a qualidade das aprendizagens. A motivação para aprender e a resiliência às dificuldades são fundamentais para que o Estudante tire o maior proveito do processo de aprendizagem. Em contrapartida, o receio do insucesso pode ser bloqueador da capacidade de ultrapassar as dificuldades, focando a atenção na aprovação, em detrimento da aprendizagem. Assim como a vergonha resultante do insucesso tanto pode levar ao isolamento, como à procura de afirmação noutras domínios.

O papel da escola, no que se refere à gestão das aprendizagens por parte dos Estudantes, é o de disponibilizar os instrumentos, como o tutorado, que lhes permitam ter sucesso no seu processo de aprendizagem e ultrapassar os insucessos se e quando surgirem. Mas a eficácia desses instrumentos postos à sua disposição está dependente da atitude do Estudante e da sua disponibilidade para os explorar e aproveitar.

#### 5. Conclusão

A participação dos Estudantes na gestão dos processos de ensino-aprendizagem tem várias dimensões: a participação na definição de políticas, designadamente a nível europeu, através das suas organizações representativas; o envolvimento na gestão das instituições de ensino superior; e a gestão do seu percurso de aprendizagem. Na evolução recente, verifica-se uma importante participação das organizações representativas dos Estudantes a nível europeu, ao mesmo tempo que se identificam atitudes individuais, no relacionamento com as instituições que frequentam, que se aproximam das de um consumidor ou cliente, mais do que de um membro pleno da comunidade académica.

A atitude do Estudante perante a instituição e o seu próprio processo de aprendizagem é determinante para o seu sucesso escolar, a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências importantes para o sucesso no exercício profissional. O papel de processos como o tutorado é de promover as condições para o sucesso, através da motivação do Estudante e o desenvolvimento de competências que permitam um melhor aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

<sup>11</sup> Ver o vídeo "Teaching Teaching & Understanding Understanding" da Universidade de Aarhus, Dinamarca (<http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>, consultado em Maio de 2011).







CAPTULO

03

## “A GOTA DE ÁGUA” – REFLEXÃO EM FORMA DE EPÍLOGO

PROF. ROGÉRIO COLAÇO, CONSELHO DE GESTÃO DO IST  
MEMBRO PARA OS ASSUNTOS ACADÉMICOS DO IST

Estamos a 1 de Outubro. As aulas no Técnico começaram a 15 de Setembro, já lá vão duas semanas. Num grande anfiteatro os alunos do primeiro ano, os caloiros, preparam-se para uma aula teórica. É a quinta. Vieram de muitos sítios diferentes, alguns deles estão pela primeira vez em Lisboa. O Técnico nada tem a ver com as escolas de onde vieram. É grande. É muito grande. Os professores são engenheiros, aquilo que eles querem ser. Mas agora, chegados aqui, duas semanas depois das aulas terem começado, não sabem se alguma vez vão conseguir sê-lo. Parece tudo tão diferente. Tão difícil.

O ano é o de 1986 e o mundo é um pouco diferente do actual. Na verdade é muito diferente do actual. No Técnico não existem as torres, nem os edifícios de Física e Matemática e, no sítio do pavilhão de Civil, estão uns barracões pré-fabricados, de madeira. Chove lá dentro às vezes. Mas as diferenças não são só no campus do IST. São mais profundas, porque não existem telemóveis, nem portáteis. Não existe o Windows, nem o Word nem Powerpoint. Não existe Messenger. Não existe o Facebook. Muitos destes alunos nunca tinham visto um computador antes de chegar ao Técnico. Os mais sortudos já tinham brincado com o ZX Spectrum: carregam-se o jogos num leitor de cassetes e depois joga-se, ligando o computador à televisão. Aqui no Técnico os computadores são muito diferentes do Spectrum. São a sério e têm nomes esquisitos: Vax-VMS, nó beta... Tudo é diferente aqui.

A sala está cheia. É um anfiteatro do pavilhão central. Conversas, os tampos de madeira a subirem, os apoios metálicos dos tampos a caírem. Alguma confusão. O professor entra, pousa a pasta em cima da mesa olha para a turma e o barulho vai acalmando a pouco e pouco.

O professor é um homem magro, não muito alto, um pouco mais de cinquenta anos, cabelo grisalho, penteado imaculadamente para trás. Veste um fato cinzento, gravata azul. Dá as aulas teóricas de Computação. Neste últimos 15 dias, todos os alunos têm a sensação que o professor surge do nada e esfuma-se para o nada uma vez terminada a aula: ninguém o viu fora da aula ainda, ninguém falou com ele fora da aula. Inalcançável, o professor entra, cumprimenta, dá a matéria, sai. Não sabe o nome de ninguém, nem se interessa por o fazer, nem provavelmente o pode fazer: estão mais de 100 alunos no anfiteatro, não é possível saber o nome de todos. Para quê saber apenas o de alguns?

Mas hoje, 1 de Outubro de 1986 é um dia um pouco diferente: o professor cumprimenta mas não começa a aula de imediato. Diz: “estão aqui os alunos do turno 7? Levantem as mãos por favor.”. Uns 15 ou 16 braços levantam-se no ar. Estão localizados quase todos na mesma região da sala: a parte superior, últimas duas filas, perto da janela. O professor continua, agora dirigindo-se a este grupo de alunos: “porque é que há duas semanas que não aparecem nas aulas práticas? O professor das práticas disse-me que nenhum de vocês aparece nas aulas.”.

A estupefacção entre os quinze alunos é total. Sussurram entre si. Estão indignados. Os outros colegas olham para eles interrogativos. A indignação dos quinze alunos é enorme e um deles levanta-se e diz: “senhor professor, quem não aparece nas aulas é o professor das práticas!!! Há quinze dias que vamos

todas as terças e quintas para o laboratório de informática, às 8 da manhã, como está no horário do nosso turno, e ninguém aparece para dar as aulas!”.

Silêncio. Passados alguns segundos o professor quebra o silêncio e pergunta: “para qual laboratório de informática é que vocês vão?”, “Há mais do que um? Vamos ali para o laboratório com computadores primeiro andar do pavilhão de electricidade.” O professor questiona: “No primeiro andar de electricidade? Quem vos disse que o laboratório de informática era aí?”, “Ninguém. Há 15 dias perguntámos na entrada e ninguém sabia, então o Miguel lembrou-se que se déssemos uma volta pelo IST e encontrássemos uma sala cheia de computadores era aí o laboratório de informática”. E o professor: “então e não perguntaram aos vossos colegas?”, “aos mais velhos não podemos perguntar porque são veteranos, praxam-nos...os outros caloiros também não sabiam...”.

E o professor, sem esboçar qualquer emoção, sorriso, zanga, surpresa diz simplesmente: “pois...o que acontece é que todos os vossos colegas descobriram o sítio certo, o centro de informática do IST, na cave do pavilhão central, e vocês andam há 15 dias a irem às 8 da manhã para um sítio que nada tem a ver com as aulas de programação. Agradeço que amanhã vão ter ao sítio certo. Vamos ver se conseguem recuperar até ao final do semestre, coisa que, pessoalmente, duvido. Vamos começar a aula.”

A Paula estava entre os quinze alunos que tinham ido para o sítio errado e tinham perdido 2 semanas de aulas. A Paula tinha vindo de uma pequena aldeia, perto do Sabugal directamente para o Técnico. Ainda há menos de quatro meses era a melhor aluna da escola. Todos a conheciam. Era a representante dos alunos no conselho pedagógico da sua escola. Era respeitada. Era querida entre todos. Os professores falavam com ela, pediam-lhe opinião. E agora isto...

A Paula sentiu-se a explodir por dentro. Vazia. Só. Nunca tinha sentido isto. Sentiu-se a não ser ninguém. Não ter ninguém. Isto foi a gota de água. A gota de água. Desde que chegou a Lisboa que a Paula se sente perdida. E a sua natureza tímida não a ajuda muito. Nem o sotaque carregado, nem as brincadeiras dos novos colegas: “Paula: como bai o Xabugal?”. Ainda se pudesse falar com um “adulto”, alguém mais velho, um professor, mas não há ninguém. Os professores estão todos tão distantes... Parecem ser tão importantes... E ela é só mais uma. Um número. Uma coisa. A cabeça está um turbilhão.

Nos últimos dias, nos telefonemas que ao fim da tarde faz para a loja da aldeia (os pais não têm telefone em casa, o que é normal para muitos alunos do Técnico em 1986) pede à dona da loja para chamar a mãe e tem-lhe dito que está tudo bem. Não a quer preocupar. Os pais estão tão contentes por irem ter uma filha engenheira. E fazem um sacrifício tão grande para a ter em Lisboa. Não os pode desiludir. Não tem esse direito.

Mas história das aulas práticas de programação agora foi a gota de água. A Paula explode. Sente-se perdida e vazia. Sente que não é gente, que não existe para ninguém. Foi a gota de água. A gota de água. Sai do anfiteatro a correr para ninguém a ver a chorar. Corre, corre para o quarto que alugou, ali à Praça do Chile. Fecha a porta do quarto e chora, chora deitada na pequena cama, que não é a sua cama de casa, onde cresceu.

No dia seguinte, antes das 7 da manhã a Paula já está em Santa Apolónia. Apanha o primeiro comboio que pode para casa. Só pensa em chegar a casa. Quando chega a casa, 9 horas depois de ter partido de

Santa Apolónia, a Paula fecha-se no quarto e chora dias seguidos. Não quer ver ninguém. Não tornará a voltar ao Técnico.

Mas a vida, tal como a água, uma vez tapado um caminho descobre outros caminhos para fluir. O tempo passa ao seu ritmo e 25 anos depois, chegamos a sábado 1 de Outubro 2011. É meio-dia e a Paula, está à porta da estação da Covilhã dentro do seu carro. Espera pelo seu filho, o Tiago, que regressa de Lisboa. É o fim-de-semana a seguir à primeira semana de aulas no Técnico. A Paula está ansiosa. Meio-dia e três minutos, pontualmente o comboio entra na estação. Tudo está diferente, pensa a Paula, há 25 anos o comboio das 12h03 chegava quando podia, mas sempre depois das duas da tarde, de certeza. Sorri para si própria. O filho desce do comboio. Vem bem disposto. Despede-se de um grupo de amigos que também foram estudar para Lisboa e vieram com ele para cima passar o fim-de-semana. Já tem 19 anos, “é um homem, o tempo passa depressa”, pensa a Paula.

Paula sai do carro. Abraça o Tiago. Ele, um pouco embaraçado, esquiva-se suavemente para colocar a mochila no porta-bagagem e entra no carro. Ansiosamente a Paula: “então que tal o Técnico?”. “Mãe, aquilo é o máximo. Fomos recebidos pelos directores no primeiro dia, depois houve umas praxes com os mais velhos, umas brincadeiras divertimo-nos todos”. “E os professores?”, “Tivemos as aulas todas, e além disso temos uns professores que são os tutores e que nos vão acompanhar durante este ano.” As palavras atropelam-se, tal é o entusiasmo. “O Técnico é grande...e Lisboa é grande...não é como a tua escola...” experimenta a Paula. “Mãe: não te preocupes, se houver alguma coisa eu sei onde recorrer. O Técnico tem um Gabinete de Tutorado, um Núcleo de Apoio ao Estudante, já conheço os profs todos do primeiro ano, está tudo controlado.”.

A Paula descansa: “Muito me contas...ainda peço um destes dias o meu reingresso no Técnico.”. “Mãe: excelente ideia. Mas, já que esperaste tantos anos, por favor faz isso depois de eu acabar o curso. Não quero ser o único a estar nas aulas sentado ao lado da...mãe.”. A Paula sorriu: “está descansado Tiago”.

“Em vinte cinco anos as coisas mudaram muito”, pensou a Paula. Meteu a primeira e acelerou o carro até à pequena aldeia perto do Sabugal.

O Tutorado tem como missão promover a integração e o sucesso académico dos Estudantes do IST, suavizando o desfasamento existente entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Desde que foi criado no IST, no ano lectivo de 2003/2004 passaram pelo Tutorado alguns milhares de Estudantes do IST. E nestes cinco anos o Tutorado tem impedido que muitas gotas de água tenham feito o copo transbordar em muitos dos alunos do Técnico.