

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais

COORDENADORAS

Marília Cid

Núria Rajadell-Puiggròs

Graça dos Santos Costa



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Ensinar, avaliar e aprender no
ensino superior: *perspetivas internacionais*

Marília Cid
Núria Rajadell Puiggròs
Graça dos Santos Costa

CIEP | UE

2020

FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais

COORDENADORAS:

Marília Cid, Núria Rajadell Puiggròs, Graça dos Santos Costa

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1ª Edição, Évora, 2020 www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca, Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora, Portugal

Produção:

Hugo Rebelo

Revisão e paginação:

Ana M. Cristóvão

Design gráfico:

©mr-creative.net

Impressão e acabamento

VASP Digital Printing Services – www.vasp.pt

ISBN

978-972-778-165-2 (Suporte eletrónico)

Depósito legal

477261/20

É expressamente proibido reproduzir esta obra, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, exceto para fins de ensino e investigação. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO 7

PARTE I - ENSINAR, AVALIAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR 15

**Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: pontos de partida
para uma reflexão 17**

Marília Cid, Universidade de Évora
Núria Rajadell-Puiggròs, Universidade de Barcelona
Graça dos Santos Costa, Universidade de Barcelona

**Concepções sobre o que é aprender em professores universitários
das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia 37**

Elisa Chaleta, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Paulo Quaresma, Centro de Investigação Nova Lincs, Universidade de
Évora
Isabel Fialho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Luís Sebastião, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Fátima Leal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Luís Rato, Centro de Investigação LISP, Universidade de Évora
Marília Cid, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
António Borralho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Margarida Saraiva, Centro de Investigação UNIDE-IUL, Universidade de
Évora

Práticas de avaliação formativa e feedback, no Ensino Superior .. 65

Isabel Fialho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
Elisa Chaleta, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora
António Borralho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

**Avaliação pedagógica nas aulas de ciências: contributos para a
formação de professores 93**

Marília Cid, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

Ações metodológicas e de inovação em Psicopedagogia. Um projeto de coordenação docente na Universidade de Málaga (Espanha) 115

Juan J. Leiva Olivencia, Universidade de Málaga

Reconstruir la tutoria universitaria 133

Montse Freixa Niella, Universidad de Barcelona
Imma Dorio Alcaraz, Universidad de Barcelona

Apprendere competenze per il futuro: sfida formativa dell'università 159

Cristina Birbes, Università Cattolica del Sacro Cuore

PARTE II - DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR 173

I percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato..... 175

Daniela Dato, Università di Foggia

Education for sustainable development. Higher education and integral ecology..... 195

Alessandra Vischi, Università Cattolica del Sacro Cuore

What are we doing? A green new deal to inhabit the Earth. Between education and sustainability..... 221

Pierluigi Malavasi, Università Cattolica del Sacro Cuore

La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación 231

Mario Grande de Prado, Universidad de León
Francisco José García-Peñalvo, Universidad de Salamanca
Alfredo Corell, Universidad de Valladolid
Víctor Abella García, Universidad de Burgos

Ativação da resiliência no sucesso dos alunos na sociedade digital 251

Carolina Silva Sousa, Universidade do Algarve
Hugo Mártires, Universidade do Algarve
Marisa Mártires, Universidade do Algarve

A educação superior no Brasil e a particularidade de Vitória da Conquista-BA: evolução e perspectivas 279

Elisângela Andrade Moreira Cardoso, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Daniela Oliveira Vidal da Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Cláudio Pinto Nunes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A pós-graduação no Brasil: desafios para uma política de avaliação 303

Katia Siqueira de Freitas, Universidade Católica do Salvador
Maria de Fátima Pessoa Lepikson, Univer. Católica do Salvador
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Univ. do Estado da Bahia

PARTE III - QUESTÕES E PROBLEMAS À SAÍDA DO ENSINO SUPERIOR 325

O Abandono Escolar em Cursos de Formação de Professores..... 327

Armando Paulo Ferreira Loureiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Miranilde Oliveira Neves, Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal

Acompanhamento e relacionamento com egressos de programas de pós-graduação: um estudo no Mestrado Profissional em EJA da UNEB 349

Neide Maria Ferreira Lopes, Universidade do Estado da Bahia
Patrícia Lessa Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia
Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva, Universidade do Estado da Bahia

Profissionalidade(s) em Ciências da Educação: construção possível de uma especificidade identitária, entre formação, oportunidades e experiência(s) 371

Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra

**El practicum del grado de pedagogía como eje de profesionalización
y enlace con el mundo laboral 393**

Núria Rajadell-Puiggròs, Universidad de Barcelona

Fernanda Duprat San Martín, Universidad de Barcelona

**Desafíos y claves para la construcción de la carrera en la transición
al mercado de trabajo..... 413**

Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona

Juan Llanes Ordóñez, Universidad de Barcelona

Soledad Romero-Rodríguez, Universidad de Sevilla

APRESENTAÇÃO

Marília Cid, Núria Rajadell-Puiggròs e Graça dos Santos Costa

O ensino superior não é uma realidade uniforme, mas podemos afirmar com alguma segurança que, qualquer que seja o contexto, tem vindo a ser palco de alterações profundas, na sequência das mudanças políticas e sociais a que temos assistido nas últimas décadas à escala global. A literatura tem mostrado um interesse crescente pela investigação que olha para dentro deste objeto de estudo, nomeadamente as questões ligadas ao ensino, avaliação e aprendizagem têm sido alvo de mais atenção, quer por parte das próprias instituições de ensino superior, quer por parte de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a União Europeia, entre outras, que acabam por influenciar as decisões de política educativa de cada país.

Este livro procura dar luz a perspetivas várias, oriundas de diferentes países e contextos, resultando, como tal, de uma cooperação internacional que reuniu um conjunto diversificado de autores que têm vindo a refletir sobre questões relativas aos desafios que se colocam hoje ao ensino superior, sejam de natureza mais ampla e que surgem na antecâmara da educação superior, sejam as que se despoletam durante a permanência neste nível de ensino, sejam as que despontam à saída, quer tenham a ver com situações de insucesso, do mercado de trabalho ou da profissionalidade.

São estes temas e problemas que têm motivado os investigadores que aceitaram integrar este livro, o qual teve a sua génese na sequência de uma estadia de investigação na Universidade de Barcelona, proporcionada pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, que juntou, em boa hora, a primeira autora às investigadoras Núria Rajadell-Puiggròs e Graça dos Santos Costa. Só esta parceria e o trabalho em colaboração estreita e profícua permitiu a concretização deste projeto coletivo. Reuniram-se nesta obra autores ligados a instituições de ensino superior e/ou centros e grupos de investigação de Portugal, Espanha, Brasil e Itália, resultando

em contribuições diferenciadas que espelham distintas abordagens e realidades educativas, mas que ajudam a compreender a complexidade e, nesse caminho, sem descurar o que é específico, proporcionam a construção de pontes. Os capítulos foram agrupados em três partes, com a lógica atrás referida, sendo que esta organização, de entre outras possíveis, pareceu a mais ajustada ao objetivo do livro. Apresenta-se de seguida um breve resumo de cada capítulo, como forma de fazer ressaltar as principais propostas neles incluídas:

A Parte I do livro – ENSINAR, AVALIAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR – inicia-se com o capítulo Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: pontos de partida para uma reflexão, no qual Marília Cid, Núria Rajadell-Puiggròs e Graça dos Santos Costa convidam à reflexão sobre o ensinar, o avaliar e o aprender no contexto atual, destacando o papel do professor e os desafios e possibilidades metodológicas. Finalizam sinalizando algumas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Elisa Chaleta, Paulo Quaresma, Isabel Fialho, Luís Sebastião, Fátima Leal, Luís Rato, Marília Cid e António Borralho, no capítulo Conceções sobre o que é aprender em professores universitários das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia, procuram dar a conhecer a perceção de professores universitários das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia sobre o que é aprender. O trabalho de cariz exploratório, enquadrado pela pesquisa qualitativa fenomenográfica, pretende averiguar se, à semelhança de vários estudos transculturais, as duas macro categorias das conceções de aprendizagem (superficiais e profundas) permanecem estáveis e se existem diferenças na forma como os professores das duas áreas científicas conceptualizam o aprender.

Em Práticas de avaliação formativa e feedback no Ensino Superior, Isabel Fialho, Elisa Chaleta e António Borralho descrevem um estudo que teve como objeto as práticas de avaliação formativa e o feedback no ensino superior, com utilização de revisão sistemática da literatura, abrangendo o período 2011-2020. A análise dos estudos realizados

em Portugal mostrou alguma relação entre o tipo de aulas, as tarefas de avaliação e o feedback distribuído aos estudantes. Nas aulas mais teóricas, as tarefas de avaliação são menos diversificadas e pouco favoráveis à existência de feedback. Nas aulas de natureza essencialmente prática, as tarefas de avaliação tendem a ser mais diversificadas e o feedback dos professores cumpre diversos propósitos: informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos.

No capítulo intitulado Avaliação pedagógica nas aulas de ciências: contributos para a formação de professores, Marília Cid expõe os conceitos de avaliação formativa e sumativa, apresentando-os numa perspetiva de complementaridade e discute algumas especificidades da avaliação nas aulas de ciências, em concreto no denominado ensino por investigação. São referidas as dificuldades apontadas à concretização das práticas avaliativas neste domínio e as suas principais condicionantes, numa perspetiva dirigida à formação de professores de ciências.

Por sua vez, Juan J. Leiva Olivencia e Rocío Lavigne Cerván apresentam as Ações metodológicas e de inovação em Psicopedagogia. Um projeto de coordenação docente na Universidade de Málaga, projeto este que aposta na coordenação dos professores como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos universitários. O projeto, assente no desenvolvimento da inovação educativa a partir de uma abordagem pedagógica de inclusão e qualidade, procura gerar uma cultura colaborativa no corpo docente do mestrado em Psicopedagogia, com o intuito último de que os estudantes adquiram as melhores competências profissionais e atendam ao bem-estar e à qualidade das suas intervenções psicopedagógicas.

Reconstruir la tutoria universitária é o repto deixado por Montse Freixa Niella e Imma Dorio Alcaraz, docentes e responsáveis pelo Plano de Ação Tutorial da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Estas autoras apresentam uma proposta de tutoria universitária assente numa perspetiva holística e ecossistémica,

transpondo o protagonismo dos professores no ato tutorial para passar a envolver mais fortemente os alunos e as oportunidades que a Faculdade oferece, através de serviços de apoio e orientação, com foco no desenvolvimento pessoal e orientando o seu percurso académico no sentido do sucesso pessoal, académico e profissional.

A concluir a Parte I, o artigo de Cristina Birbes *Apprendere competenze per il futuro: sfida formativa dell'università*, no qual a autora reflete e faz o leitor pensar sobre os principais desafios que se colocam aos professores universitários empenhados em fornecer aos alunos as competências básicas, para enfrentar e inclusivamente melhorar o futuro que se irá apresentando, ou seja, para poderem desfrutar de uma vida mais inteligente, inovadora e sustentável. É também realizada uma revisão, ilustrada pelas ideias de diferentes autores, sobre as dez ações básicas propostas pela Comissão Europeia em 2015.

A Parte II desta obra – *DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR* – tem início com o capítulo I *percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia*. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato, de Daniela Dato e Isabella Liodice. Estas autoras abordam a importância das competências transversais e da orientação dos alunos universitários, especificamente dos mais novos nesta etapa educativa. A proposta do governo italiano, baseada em compatibilizar os estudos com a atividade profissional, já no ensino médio, pretende potenciar a atividade de formação e orientação iniciada pelo "Laboratório de Bilancio de Competência". Neste capítulo discute-se a responsabilidade social que se reclama à universidade, aprofundando as características do projeto "Persorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" (PCTO) e a sua influência a nível universitário, sendo também apresentados alguns dos resultados alcançados.

O texto de Alessandra Vischi, *Education for Sustainable Development. Higher Education and integral ecology*, mostra-nos a importância que tem e, acima de tudo, que deve ter o conceito de sustentabilidade, basilar para interpretar e planear modelos de desenvolvimento,

estilos de vida individuais e opções educativas e profissionais. É defendida a responsabilização dos estudantes universitários no sentido de poderem incorporar e desenvolver esta conversão ecológica, que a autora designa por "ecologia integral": enfrentar a complexidade do conhecimento e compreender as questões ambientais para promover uma educação para o desenvolvimento sustentável que favoreça a aquisição destas competências ecológicas.

Dentro da mesma temática, Pierluigi Malavasi apresenta o capítulo *What are we doing? A green new deal to inhabit the Earth. Between education and sustainability*. Este autor reflete sobre a necessidade de haver um novo acordo verde para viver na Terra, devendo a educação estar na sua origem, pelo seu valor intangível e dinâmico nos diversos contextos existenciais ao longo da vida, e defende que o grande desafio do nosso tempo é o de criar comunidades ecologicamente sustentáveis, nas quais possamos satisfazer as nossas aspirações sem comprometer as necessidades das gerações futuras.

O texto *La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación*, de Mario Grande de Prado, Francisco José García-Peñalvo, Alfredo Corell e Víctor Abella García, discute como, devido à Covid-19, foi dado destaque ao ensino on-line para manter as aulas da universidade em funcionamento, embora tenha surgido a necessidade de conhecimentos específicos e de um planeamento a priori. Em geral, as intervenções tiveram em conta três questões principais: heterogeneidade dos alunos, procura de alternativas e controle avaliativo. Para além disso, estes autores apresentam, de maneira sintética, as recomendações e instrumentos de avaliação propostos pelas universidades públicas de Castilla y León.

O capítulo *Ativação da resiliência no sucesso dos alunos na sociedade digital*, da autoria de Carolina Silva Sousa, Hugo Mártires e Marisa Mártires, problematiza a sociedade digital em que vivemos, consequência da disponibilidade permanente e ubíqua de meios tecnológicos e suas potencialidades e vulnerabilidades, e associa esta nova realidade com a importância de se trabalhar a resiliência em

situação educativa no ensino superior, discutindo ao mesmo tempo uma forma de as novas tecnologias servirem elas próprias de apoio à resiliência, quando aliadas à criatividade e a práticas de apoio psicológico e social que envolvam toda a comunidade educativa.

Em A educação superior no Brasil e a particularidade de Vitória da Conquista-BA: evolução e perspectivas, os autores Elisângela Andrade Moreira Cardoso, Daniela Oliveira Vidal da Silva e Cláudio Pinto Nunes apresentam algumas considerações sobre a Educação Superior no Brasil, tendo como princípios basilares de discussão as influências dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico, na reconfiguração desse nível educativo no cenário brasileiro. O estudo desenvolvido incidu sobre o caso concreto da educação superior na cidade de Vitória da Conquista-BA e, tendo como categoria basilar os cursos de Graduação, observou-se que a oferta desses cursos teve uma expansão surpreendente, neste município, sobretudo nas faculdades privadas que oferecem cursos nas modalidades presencial, semipresencial e totalmente à distância.

A finalizar a Parte II surge o texto A pós-graduação no Brasil: desafios para uma política de avaliação, de Katia Siqueira de Freitas, Maria de Fátima Pessoa Lepikson e Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, no qual se defende que a avaliação das ações gestoras, docentes, de pesquisa, de extensão, da própria universidade como um todo é um direito da sociedade e pode trazer maior valor qualitativo e competitividade internacional à universidade brasileira. Para que se atinja esse patamar, são necessárias, não só políticas públicas de valorização das universidades em todos os seus aspetos, mas, sobretudo, o cumprimento dessas políticas.

A Parte III – QUESTÕES E PROBLEMAS À SAÍDA DO ENSINO SUPERIOR – tem início com O abandono escolar em cursos de formação de professores, texto em que Armando Paulo Ferreira Loureiro e Miranilde Oliveira Neves apresentam um estudo realizado no Brasil com o objetivo de identificar as perceções de professores formadores sobre os motivos causadores do abandono escolar em cursos de

formação onde lecionam. Os formadores entrevistados apontam, para além de razões pessoais, causas institucionais/escolares, assim como regionais/ geográficas e socioeconómicas. Os autores alertam para a necessidade de se repensarem as políticas de acesso e permanência dos formandos nas universidades, como forma de mitigar o problema.

Na mesma linha, mas num contexto diferente, Neide Maria Ferreira Lopes, Patrícia Lessa Santos Costa e Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva escrevem sobre o Acompanhamento e relacionamento com egressos de programas de pós-graduação: um estudo no Mestrado Profissional em EJA da UNEB. O capítulo apresenta uma proposta de implantação do Sistema de Acompanhamento e Relacionamento com os Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – PPGMPEJA/UNEB. Para esse fim foram realizados estudos sobre as políticas de gestão e estratégias de acompanhamento e relacionamento com os casos de abandono, através da pesquisa em sites de programas de pós-graduação, recomendados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em instituições de ensino superior brasileiras. O sistema proposto possibilita a Gestão, Acompanhamento e Relacionamento do Egresso, fortalecendo a integração contínua entre o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e a sociedade, disponibilizando relevantes informações gerenciais à política de pós-graduação da instituição atendendo, ainda, demandas de avaliação da CAPES.

Profissionalidade(s) em Ciências da Educação: construção possível de uma especificidade identitária, entre formação, oportunidades e experiência(s) é a problemática abordada por Luís Alcoforado que nos dá conta do surgimento – após mais de duas décadas e meia de formação de licenciados em Ciências da Educação nas diferentes universidades portuguesas – de um espaço profissional gerador de atividades conjugadas que se podem começar a identificar com as características de uma profissionalidade, uma vez que apresenta já uma perceptível continuidade, metodologias próprias, linguagem específica e exemplos concretos de iniciativas conjuntas de procura

de (melhores) condições de desenvolvimento de ação profissional. O autor apresenta uma crónica da (re)configuração destas características e da construção da identidade deste campo de práticas.

El Practicum del grado de Pedagogia como eje de profesionalización y enlace con el mundo laboral é o artigo apresentado por Núria Rajadell-Puigròs e Fernanda Duprat San Martin, que fazem parte do grupo de inovação docente Praxis-UB, da Universidade de Barcelona, e que, depois de tornarem visível o cenário profissional do pedagogo e a realidade do mercado de trabalho, mostram a organização e características da área Practicum, composta por três disciplinas diferentes que configuram um percurso ao longo da licenciatura, o qual se inicia com a parte teórica mais genérica, passando pela simulação da realidade profissional até atingir a imersão na prática, sem esquecer a possibilidade de estender o estágio, facilitando assim a inserção laboral em alguns casos.

Por fim, Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordóñez e Soledad Romero-Rodríguez encerram a obra com o capítulo Desafíos y claves para la construcción de la carrera en la transición al mercado de trabajo. Estes autores consideram a orientação profissional um dos principais recursos que facilitam a empregabilidade e a inserção profissional de estudantes universitários. Refletem sobre a importância que a universidade tem nesse ponto, a qual é corroborada com contribuições de diversos autores e equipas de investigação de diferentes países. São também detalhados os aspetos fundamentais que devem caracterizar uma intervenção deste tipo, de acordo com os princípios de orientação ao longo da vida. E, por último, apresentam uma série de estratégias que clarificam e exemplificam as propostas feitas anteriormente.

Sem qualquer pretensão de esgotar a temática, esperamos que os diferentes capítulos se possam constituir como pontos de partida para a reflexão sobre os problemas e os desafios que se colocam ao ensino superior na atualidade, de forma a que todos os que com eles se confrontam diariamente possam trilhar um caminho comprometido com o saber, com a ação e com a mudança.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

PARTE I

ENSINAR, AVALIAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: pontos de partida para uma reflexão

Marília Cid, Universidade de Évora

Núria Rajadell-Puiggròs, Universidade de Barcelona

Graça dos Santos Costa, Universidade de Barcelona

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior tem vindo a ser confrontado com grandes desafios e a ser alvo de mudanças significativas um pouco por todo o mundo. Muitas reformas têm sido realizadas, na sequência das grandes transformações políticas, económicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, a que não será alheio o efeito globalizador atual e a que as instituições de ensino superior também estão sujeitas.

A implementação do Processo de Bolonha veio, nesse contexto, desencadear alterações com diversas consequências para as instituições de ensino superior, sobretudo na Europa, mas outras organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), por exemplo, e a própria União Europeia estabelecem metas e orientações que acabam por interferir e condicionar as políticas educativas de muitos países (Morgado, et al., 2014).

Na Europa, o ensino superior sofreu, com a Declaração da Sorbonne, em 1998, um processo destinado à criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais atrativo e comparável, trazendo consigo a ideia de harmonizar a estrutura, o currículo, a duração, os créditos e os níveis de formação, com vista a melhorar as possibilidades de mobilidade e empregabilidade dos graduados europeus, e que levou a mudanças na organização e nos planos curriculares dos cursos.

Os desafios da empregabilidade, os avanços no conhecimento e a complexidade da sociedade atual exigem, assim, que as instituições de ensino superior respondam a esses desafios e mudem, por

consequente, a forma de encarar o ensino e a aprendizagem. Deste modo, os princípios que têm vindo a ser estabelecidos assentam num paradigma de maior flexibilidade curricular, de desenvolvimento de competências e de articulação curricular. Passa-se a defender a adoção de práticas curriculares mais centradas nos estudantes e capazes de os preparar para uma aprendizagem ao longo da vida e de “desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento” (Comissão Europeia, 2002, p.12).

De destacar neste conjunto de competências propostas a de aprender a aprender, uma vez que se liga mais diretamente ao que a sociedade do conhecimento atual exige como mudança dos sistemas educativos, tendo como consequência novas formas de aprender, de ensinar e de avaliar.

Os métodos de avaliação influenciam a forma como os alunos aprendem, o que aprendem e como ajuízam o que aprenderam, podendo ter até um impacto maior na aprendizagem do que o próprio ensino (Boud & Falchikov, 2007), daí a necessidade de se encarar a avaliação como um processo não separado do ensino e da aprendizagem, e não circunscrito à certificação das aprendizagens e a juízos de natureza sumativa, resultantes de provas finais (Cid et al., 2014). Como refere Pace (2020), sempre que a prática e o uso sistemático de testes e exames imperam, aumenta o risco de os atos de ensinar e aprender serem vistos como separados do ato de avaliar, pois as preocupações centrais passam a ser o cumprimento dos programas e a preparação para exames.

A valorização de práticas avaliativas formativas torna-se deste modo um imperativo, uma vez que estão mais fortemente ligadas a um ensino para a compreensão, e são estas que permitem envolver os estudantes na avaliação do seu desempenho e na decisão sobre os passos seguintes no processo de aprendizagem (Harlen, 2006). Alunos e professores partilham, assim, responsabilidades, pois esta modalidade de avaliação inclui o docente, os estudantes individualmente e os seus pares e implica identificar onde os alunos

estão na sua aprendizagem, clarificar onde devem chegar e estabelecer a melhor forma de lá chegar (William, 2009, 2011).

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensinar, o avaliar e o aprender no contexto atual. Inicialmente apresentaremos uma breve reflexão sobre o papel do professor na atualidade. A seguir, discutiremos os desafios e possibilidades metodológicas para o ensinar e aprender no presente cenário. Para finalizar, sinalizaremos algumas estratégias de ensino e aprendizagem e destacaremos a importância da avaliação.

2. O ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO ATUAL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor ganha novos contornos, um pouco por todo o mundo, gerando a necessidade de se colocar mais como um mediador e facilitador do que como um mero transmissor de conhecimentos, capaz de criar condições para que os estudantes se envolvam ativamente na sua aprendizagem, se tornem autônomos e trabalhem cooperativamente, para além de estar atento à importância de distribuir *feedback* aos seus alunos e de utilizar métodos de avaliação adequados e que promovam as aprendizagens (Ramsden, 1992).

Este processo requer, por conseguinte, que os docentes apostem em abordagens de ensino menos transmissivas e mais centradas no aluno, assentes em temas e tarefas sob a forma de problemas a resolver, pois são estas que permitem o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas, como os estudos de Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) têm mostrado. Pretende-se, nesta perspetiva, professores capazes de fornecer um *feedback* de qualidade que provoque o pensamento e a reflexão e alunos que se tornem aprendentes ativos, capazes de autorregulação, de dar sentido ao que aprendem e de avaliar o seu próprio desempenho (Hadji, 1992). Trata-se de criar um ambiente de ensino rico em *feedback* formativo que facilite o desenvolvimento da autoavaliação, encoraje o diálogo professor-aluno e aluno-aluno em torno da aprendizagem, que ajude

a fornecer informação de alta qualidade aos estudantes sobre a aprendizagem realizada, estimule a autoestima e ajude o docente a melhorar o ensino (Pokorny, 2016).

A investigação tem mostrado, contudo, que, “em geral, as práticas docentes ainda estão longe das que são recomendadas pela literatura e pela agenda pedagógica decorrente do Processo de Bolonha” (Fernandes, Fialho & Barreira, 2017, p.73). No ensino superior a prática dominante está focada, segundo Boud e Falchikov (2007), na demonstração do conhecimento adquirido e na produção de materiais para efeitos de classificação, com pouca atenção aos processos de aprendizagem presente e futura, falhando assim em preparar os estudantes para aprender em situações não enquadradas desta forma e ao longo da vida.

Como também sublinha Zabalza (2002), os professores universitários, de uma forma geral, continuam a concentrar a sua atuação mais no polo do ensino do que no polo da aprendizagem, muito ainda numa lógica de que um bom professor é o que domina bem os conteúdos da especialidade e os sabe explicar bem. É por isso que o autor vem alertando para a necessidade de se pensar e apostar na formação pedagógica dos professores universitários e no seu desenvolvimento profissional, pois as mudanças ocorridas nas sociedades modernas e, por consequência, nos sistemas educativos, com a sua crescente heterogeneidade de públicos, exigem novas formas de ensinar e implica “notables esfuerzos didácticos para adaptar la organización de los cursos y los métodos de enseñanza utilizados a los diferentes modos y estilos de aprendizaje de los alumnos y a sus diversos intereses” (Zabalza, 2002, p. 190).

Uma vez que a universidade, “de ser algo reservado a unos pocos privilegiados pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos” (Zabalza, 2002, p. 27), a necessidade de formação para a docência dos docentes liga-se à resposta social que as instituições de ensino superior têm agora a seu cargo e que implica a criação de condições de sucesso para os seus estudantes e uma preocupação

cada vez maior com o desenvolvimento de competências ao longo da vida.

3. O ENSINAR NO CENÁRIO ATUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Os diferentes modelos de ensino no âmbito universitário têm vindo também a sofrer mudanças ao longo do tempo e, no cenário atual, com a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), as universidades são convocadas a construir reformas curriculares e renovações metodológicas, ocasionando muitos desafios e oportunidades para o processo de ensino e de aprendizagem.

Sob o ponto de vista organizativo, como nos sinaliza Miguel Díaz (2006), o EEES implica que as instituições universitárias assumam dois tipos de desafios: a reformulação curricular e a renovação metodológica.

O primeiro diz respeito ao planeamento curricular e organizativo da oferta que realiza uma instituição de ensino superior, devendo adotar como marco de referência as competências que se estabelecem como metas ou aprendizagens a alcançar. O mesmo autor propõe que

la definición y selección de estas competencias constituya el eje central de lo que denominamos cambio curricular, ya que permite definir los parámetros a partir de los cuales se deben establecer y organizar los contenidos disciplinares de un plan de estudios. (Miguel Díaz, 2006, p.73)

No que se refere aos aspetos metodológicos, a tarefa a realizar é a de adequar os métodos de ensino e aprendizagem de forma a atingir a finalidade de aquisição de competências relativas ao perfil ou perfis profissionais da formação, a fim de otimizar o processo de aprendizagem dos alunos, o que implica uma revisão e atualização de todo o planeamento didático e das estratégias de atuação.

Neste aspecto, a “renovação metodológica” implica a mudança do paradigma tradicional centrado no professor para um eixo de ensino centrado na aprendizagem do aluno. Esta mudança, por sua vez, depende, em boa parte, de os professores repensarem e reconsiderarem as suas expectativas e representações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para que isto seja possível, “una de las primeras cuestiones a revisar es la concepción que tienen los profesores sobre los mecanismos y estrategias que determinan el aprendizaje del estudiante” (Miguel Díaz, 2006, p.74). Daí a necessidade de ser revista a atuação docente no sentido de um modelo centrado no aluno e que considere as exigências da sociedade do conhecimento.

O modelo centrado no professor por meio de aulas magistrais, de transmissão de conhecimento verticalizada e trabalho guiado vem saindo de cena para um modelo de ensino onde o aluno é considerado um agente de primeira grandeza no processo de informação e conhecimento. O modelo centrado no aluno tem como foco a aprendizagem, por meio de cooperação e de atividades conjuntas e compartilhadas entre docente e discente, gerando desafios paradigmáticos.

É a partir dessa perspectiva dos novos desafios paradigmáticos metodológicos, visto como um processo de constantes aprendizagens, que envolvem elementos conceptuais, didáticos, institucionais e culturais, que situamos a noção de competência. Competência docente não é a mera aplicação do conhecimento, não é saber imitar ou, rotineiramente, aplicar os recursos do próprio conhecimento do indivíduo que exige uma resposta contextualizada, mas

comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de «saber», «saber hacer», «saber ser» y «saber estar» en relación con lo que implica el ejercicio profesional. El dominio de estos

saberes le hacen «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales. (Tejada & Ruiz, 2016, pp. 19-20)

Assim, a competência não reside em recursos (capacidades), mas na mobilização dos recursos em si. Ser competente (domínio de ação) é diferente de ter competências (ter recursos). Implica um processo em que não basta possuir os recursos – saber – é necessário saber usá-los bem em contextos particulares.

Neste cenário, a implementação do EEES, segundo Rodríguez-Izquierdo (2014, pp.107-108) exige profundas mudanças nos métodos de ensino e nas formas de trabalho dos estudantes. A partir de uma revisão da literatura, este autor destaca os seguintes eixos de ação: trabalho autónomo do aluno, aprendizagem baseada em competências, reforço da tutoria académica e mudança nos sistemas de avaliação.

1) O *trabalho autónomo* do aluno deriva da implementação do sistema ECTS, com base na dedicação de trabalho que o aluno necessita, fora e dentro da sala de aula, para atingir os objetivos de um programa, o que requer uma descrição mais detalhada das tarefas a realizar pelo aluno por forma a orientar a sua aprendizagem autónoma.

2) A *aprendizagem baseada em competências* implica que os métodos de ensino e de avaliação sejam definidos em paralelo e integrados de acordo com os objetivos a alcançar, o que leva a repensar as disciplinas a partir das competências do perfil do curso, das competências transversais do curso e das competências específicas de cada disciplina.

3) O trabalho baseado em competências exigirá o *fortalecimento da tutoria*, especialmente da tutoria académica, como componente fundamental para melhorar a aprendizagem autónoma e a aprendizagem integral dos alunos num mundo cada vez mais complexo, exigindo mudança de atitude, tanto de professores quanto de alunos.

4) Por fim, como os *sistemas de avaliação* devem ser coerentes com o modelo de ensino e aprendizagem, o EEES implica modos de avaliação nos quais o aluno se torna um agente ativo por meio de uma avaliação formativa que vai além dos exames clássicos e tem em conta o processo formativo de estudo pessoal, seminários, trabalho em grupo, tutoria, etc.

Todas estas orientações reclamam modelos didáticos abertos e flexíveis e que exigem que o professor deixe de ser o protagonista do processo de aprendizagem. Exige que o professor deixe de ser a principal fonte de conhecimentos e de consulta de informações e passe a acompanhar o itinerário formativo do aluno por meio da aprendizagem autónoma.

Como exemplos de algumas metodologias integradas e colaborativas, destacamos: estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem colaborativa, aprendizagem em serviço, aprendizagem por projetos, aula invertida ou *flipped classroom*, *mobile learning*, dentre muitas outras. Estes exemplos exigem competências em ambientes de sala de aula e em ambientes virtuais, envolvendo uma combinação de modelos e estratégias para a atuação docente.

São muitos os desafios e possibilidades de orientações metodológicas para trabalhar no EEES. Trabalhar por competências, por meio da aprendizagem autónoma, colaborativa e significativa, apresenta desafios e oportunidades para os professores e alunos. Daí, a necessidade de repensar as estratégias de ensino e de aprendizagem de forma a alcançar a finalidade da educação e as implicações do EEES.

4. ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO ATUAL: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

O olhar atual da educação superior focaliza-se na responsabilidade que o aluno possui sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Contudo, para o aluno aprender é importante um docente que lhe facilite esse percurso; e por essa razão torna-se importante o conceito de metodologia didática, interpretada como aquela opção que o

professor ou formador toma para preparar, desmontar, desenvolver e assegurar-se de que o aluno alcançou essa aprendizagem de maneira significativa, que tem sentido para ele, que a valoriza e utiliza com convicção. Essa atuação do docente está condicionada por uma série de fatores, difíceis de sintetizar:

1) o *conhecimento profundo*, refletido e validado sobre a matéria que irá ensinar: encontramos-nos imersos na famosa sociedade líquida descrita por Bauman (2018), e precisamente no ensino superior não podemos confundir uma informação superficial com um conhecimento profundo, que *a priori* requer tempo e reflexão, contraposto com diferentes pontos de vista e autores, num vaivém com o cenário psico-socioeducativo atual;

2) o *nível de maturidade* do aluno em relação ao que se pretende ensinar, considerando basicamente o aluno a partir de uma dupla faceta, como ser individual protagonista da sua aprendizagem e como ser social que ao longo da sua vida se rodeará de outras pessoas, agora na sala de aula universitária, mais adiante no seu cenário laboral... e deve saber trabalhar em equipa, possuir habilidades e atitudes que lhe facilitem esse percurso. Os conhecimentos prévios e as experiências de vida guiarão de certa maneira o seu avanço na aprendizagem e o crescimento académico e pessoal;

c) a *clareza e transparência* ao dar a conhecer os objetivos a atingir neste processo de aprendizagem serão também fundamentais para motivar o aluno e levá-lo a sentir a necessidade de aprender e de refletir sobre a sua importância;

d) e, na mesma linha, o docente tem de ser capaz de conhecer e controlar o *cenário educativo* em que se move, os elementos do meio que podem influir na estimulação, tal como os recursos que se revelem necessários e que se encontram à sua disposição.

O processo de ensinar e aprender caracteriza-se por esse sentido holístico que vai além da focalização numa matéria, mas é mutável, complexo e, como se não bastasse, os seus resultados manifestam-se a médio ou longo prazo. Toda esta mistura delicada de ingredientes torna a tarefa de levar o aluno a aprender complicada, no sentido de o docente ter de atender a uma multiplicidade de aspetos relativos ao

aluno e ao contexto em que se encontra, para além de ter de prever possíveis cenários no futuro.

Metodologia equivale a intervenção, e para intervir torna-se imprescindível conhecer e poder utilizar as estratégias didáticas que sejam mais adequadas para nos aproximarmos ao máximo dessa aprendizagem significativa. Particularizamos nesta definição as estratégias focalizadas no ensino e as que incidem mais na aprendizagem. “Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser” (Rajadell, 1992, p. 28).

A dimensão do *saber* centra-se na aquisição e domínio de determinados conhecimentos, em que se utiliza uma série de metodologias fundamentalmente de carácter memorístico ou de conhecimento declarativo e uma determinada tipologia de estratégias como, por exemplo, explicações, leituras ou palestras.

A dimensão do *saber fazer* pretende que a pessoa desenvolva aquelas capacidades que lhe permitem a realização de certas ações ou tarefas, tendo em conta a capacidade de modificação e transferência posterior para diferentes contextos. Há que deixar claro que não pretende eliminar a memorização, mas que prioriza o desenvolvimento de estratégias cognitivas superiores.

A dimensão do *ser* aprofunda a dimensão afetiva da pessoa, na qual jogam um papel prioritário a modificação e a consolidação de interesses, atitudes e valores. A tarefa de aprender a perceber, reagir e cooperar de uma forma positiva perante uma situação ou um objeto assume uma complexidade maior do que a simples retenção de conhecimentos.

Este conjunto de estratégias visa basicamente a figura do docente, do formador, considerado como a pessoa que pretende satisfazer as necessidades de formação do outro, a partir do desenho e desenvolvimento de programas específicos. Além das características gerais já apresentadas, não queremos deixar de referir a importância que possuem a empatia e o estilo de ensino:

a) *Empatia*, considerada como a capacidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais real e efetivo, num espaço e tempo, e para um indivíduo específico (ou vários, se for o caso). Esta empatia reflete-se a partir de quatro áreas básicas: bases teóricas sobre psicologia evolutiva e aprendizagem, domínio da matéria a ensinar, demonstração de atitudes que promovam a aprendizagem e as relações humanas, e, por último, conhecimento de técnicas específicas de ensino que facilitem essa aprendizagem;

b) *Estilo de ensino*, entendido como a maneira específica de apresentar os conteúdos, sejam de tipo conceptual, procedimental ou atitudinal. É de relevar que na realidade não existe um estilo puro, mas que a experiência, o contexto ou outros aspectos conduzem o educador mais para um estilo do que para outro. Encontramos professores nos quais prevalece um estilo magistral, outros animador, ou supervisor.

Uma estratégia de aprendizagem – ou estratégia cognitiva – equivale à “actuación secuenciada, consciente o inconscientemente, por parte del alumno con la intencionalidad de aprender de forma total o parcial un nuevo concepto a partir de la actuación de otra persona que juega el rol de educador que pretende enseñar” (Rajadell, 1992, p.36).

As estratégias cognitivas são destrezas implicadas no tratamento da informação, dirigindo a atenção, seleccionando modelos do registo sensorial, decidindo que informação deve ser recuperada. Quando um aluno procura a palavra-chave de um texto para lembrar o resto, está a utilizar uma estratégia cognitiva para codificar a informação. Quando um aluno tenta lembrar-se de uma explicação sobre a Segunda Guerra Mundial, gerando associações de tipo verbal, está a utilizar uma estratégia cognitiva. As mesmas estratégias podem ser empregadas para codificar ou recuperar muitos tipos diferentes de informação.

Ao longo da história, diferentes autores têm-se preocupado em diferenciar e classificar as estratégias de aprendizagem: Kirby (1984), Monereo (1984), Román (1990), Rajadell (1992), Pozo e Postigo (1993), Mayor e otros (1993) o Meirieu (2001). Seguindo o mesmo fio condutor do processo de aprendizagem, podemos diferenciar três grandes grupos de estratégias de aprendizagem:

a) *estratégias de aquisição ou codificação* da informação: o seu objetivo básico passa por tomar um primeiro contacto com a informação, que é por norma relativamente rápido e pouco profundo. Figuram entre elas as estratégias de atenção (escutar, sublinhar, copiar, pré-leitura) e as estratégias de codificação elementar (anotar, repetir, recitar);

b) *estratégias de retenção ou armazenamento* da informação: a partir da primeira recepção da informação, um segundo passo consiste em organizar a mesma e para isso podemos diferenciar duas tipologias de estratégias: as estratégias de elaboração ou codificação complexa (passar as anotações para o caderno, realizar uma primeira leitura retentiva, realizar uma análise superficial) e as estratégias de organização ou codificação complexa (resumir, elaborar esquemas, construir mapas conceituais, definir a ideia principal de um texto, realizar diagramas, rever, repetir mentalmente);

c) *estratégias de recuperação, evocação e utilização* da informação: incluem-se neste grupo as atuações para retomar uma informação que teoricamente foi retida anteriormente. Podemos diferenciar as estratégias de pesquisa (consultar livros, averiguar códigos como mapas, esquemas) ou de recuperação da informação (estudo, revisão) e as estratégias de produção de respostas (apresentar, ordenar, aprimorar ou repetir mentalmente) ou de utilização (redigir, comentar, realizar uma prova);

d) por último, temos as *estratégias de apoio* ao processamento da informação que estão presentes ao longo de todo o processo e que, embora não sendo estratégias de aprendizagem propriamente ditas, têm de facto um impacto significativo. É possível diferenciar as estratégias metacognitivas de autoconhecimento (o que, como, quando ou porquê) e de auto-utilização (planeamento do tempo e do espaço, avaliação, regulação) e as estratégias socioafetivas, centrando-se basicamente na dimensão emocional (controle da ansiedade, atenção, expectativas), as sociais (procura de apoio, cooperação, competência, evitar conflitos) e, também, as motivacionais (ativar, regular, manter o ritmo de estudo).

5. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Apesar de dedicarmos esta seção específica à avaliação, partilhamos a ideia de que avaliar e aprender fazem parte de um único processo (Sanmartí, 2019).

A avaliação possui muitos significados, podendo ser concebida como uma estratégia para qualificar, medir, selecionar, orientar, delimitar... para além de um amplo leque de possibilidades (Rajadell, 1992).

Encontramos igualmente numerosas tipologias de avaliação entre as quais a inicial, diagnóstica, sumativa, final, formativa, e um novo grande leque de possibilidades (Rajadell, 1992).

A avaliação pode ter muitos significados, pode incorporar diferentes tipologias, mas, para nós, interessa a sua utilização como aprendizagem, como compreensão dos conhecimentos adquiridos, como semente para o crescimento.

Por detrás do conceito de avaliação está a perspectiva do professor, a visão prospectiva para o aluno e a pressão colocada pelo próprio sistema educativo. A combinação destes três ingredientes requer uma ponderação que nem sempre a pessoa que avalia possui.

Podemos parar para refletir, por exemplo, sobre se o docente que mais reprova é o que mais exige, se é o que explica pior, o que menos competências didáticas possui, o que não facilita essa desejada aprendizagem ao aluno. Frequentemente outorga-se ao docente mais autoritário e menos didático uma dose de autoridade intelectual – claramente infundada.

Temos por hábito exigir aos alunos que controlem as suas estratégias de aprendizagem, mas será que garantimos que o docente domina os conhecimentos e as estratégias didáticas para facilitar essa aprendizagem? Daí a importância de interpretar o processo de avaliação como uma estratégia para assegurar a aprendizagem do aluno.

A avaliação deve ser rodeada por um sentimento positivo, mas é normalmente associada a negatividade, rigidez, incerteza, temor, tanto por parte do aluno como por parte do docente. A avaliação deveria interpretar-se mais como um balanço que nos indica o nível

de compreensão da aprendizagem, e não como algum tipo de punição por não ter sido alcançada. É complexo refletir sobre até que ponto uma avaliação pode ser benéfica tanto para o aluno (informá-lo sobre o seu processo de aprendizagem) como para o docente (mostrar-lhe a sua atuação didática ideal), se a avaliação não estimular o aluno a reforçar o seu interesse na aprendizagem, nem tampouco o docente a modificar o seu quefazer profissional. E para isso, se queremos que seja vista como uma atividade proativa para a aprendizagem, deveremos mudar a sua abordagem educativa e torná-la positiva.

Aprender implica que uma pessoa – o protagonista da aprendizagem – seja capaz de reconhecer os seus próprios conhecimentos e gradualmente incorporar outras informações, conteúdos ou experiências externas que modificarão os conhecimentos que possuía, já de algum modo consolidados. Para tal, é essencial conceber a avaliação como mais um elemento do próprio processo de aprendizagem, como uma espécie de termómetro que vai medindo a temperatura da aprendizagem, e que revela esse movimento contínuo de estabilização que a própria aprendizagem requer.

A avaliação deve conceber-se, para além disso, como um processo interativo em que não existe um dominante ou classificador (docente) nem um dominado ou classificado (aluno). Enquanto não conseguirmos quebrar este binómio polarizado e fazer com que o aluno se sinta protagonista da avaliação da sua aprendizagem, não podemos avançar para uma visão positiva e construtiva da avaliação.

Daí destacarmos também a grande importância da avaliação formadora, que decorre fundamentalmente do princípio da atividade promovido pelo movimento da Escola Nova no Congresso de Calais, em 1921, na qual o próprio aluno é quem deve recolher os dados e analisar a sua possível transformação em conhecimento significativo, refletindo sobre a possibilidade de ter encontrado porventura alguma dificuldade que o tenha atrasado ou limitado – quiçá em algumas ocasiões com ajuda e colaboração do docente – e tomando as decisões que lhe pareçam mais adequadas para atingir os seus objetivos, centrando-se na sua própria aprendizagem.

No entanto, uma avaliação desta natureza requer tempo, dedicação e responsabilidade por parte do aluno, mas também por parte do

docente, sobretudo na etapa de Educação Superior, na qual temos dois importantes elementos que podem obstaculizá-la: por um lado, os numerosos grupos de alunos nas aulas, e, por outro, o pouco tempo partilhado com eles (algumas sessões ou no máximo um semestre). Estes são elementos que podem retardar uma parte das funções dos docentes, mas que não impedirão a satisfação em alcançar a desejada aprendizagem do aluno.

Existe uma ampla variedade de materiais que facilitam este trabalho de avaliação, centrado no aluno, no docente ou em ambos, uma variabilidade indutora de motivação e de saída da rotina, estimuladora para os alunos e interessante para os docentes. Não cabe aqui desenvolver as possibilidades que pode oferecer cada uma delas, mas existem muitas propostas que facilitam a obtenção de evidências no processo de aprendizagem: guiões de observação, rubricas, realização de pesquisas, não sendo de apostar numa única possibilidade, visto que isso nos poderia levar a uma apreciação enviesada do desempenho.

Em suma, a avaliação percorre o mesmo caminho da aprendizagem, e a variedade no tempo, no espaço e nos materiais utilizados torna-se essencial.

6. ÚLTIMAS PALAVRAS

Procurámos ao longo deste texto apresentar perspetivas, questões e problemas que resultam de um olhar plural sobre o ensino, a aprendizagem e avaliação no contexto da educação superior. Uns quantos pontos de partida para reflexão que, a par de muitos outros possíveis, podem servir para início de conversa. Como refere Pozo, esse debate é sempre positivo:

El proceso de Bolonia ha traído consigo un continuo debatir sobre las formas de enseñar en las universidades, y este debate es siempre positivo en la medida en que permite reflexionar sobre las propias prácticas y abre un espacio de encuentro e innovación entre el profesorado (2008, p.73).

O EEES veio suscitar uma mudança de paradigma na forma de ensinar, aprender e avaliar, originando desafios e oportunidades de renovação para o ensino superior, mas a mudança e a inovação pedagógica não encontram campo fértil neste nível de ensino. Como afirma Miguel Díaz (2006, p.90), a mudança gera resistências: “Es normal que, como sucede ante todo proceso de cambio, se generen resistencias por parte del profesorado, dado que la renovación metodológica les exige desempeñar tareas y actividades distintas a las que habitualmente realizan con sus alumnos en el aula”.

Não é sustentável, contudo, que as instituições de ensino superior se mantenham alheias a esta renovação, sob pena de se colocar em questão o seu papel como agentes de mudança na sociedade (Miguel Díaz, 2006).

De relevar, por fim, que as mudanças não se relacionam unicamente com a posse individual de conhecimentos especializados ou o domínio de técnicas específicas; trata-se de um processo contínuo e duradouro, que exige uma atitude de permanente aprendizagem ao longo de toda a carreira e uma valorização da função docente por parte das próprias instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2018). *Tiempos líquidos: vivir en la incertidumbre*. Barcelona: Paidós.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In D. Boud, & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term* (pp. 3-13). Londres: Routledge.
- Cid, M., Fialho, I., Borralho, A., Fernandes, D., Rodrigues, P. & Melo, B. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 2) (pp. 615-648). Lisboa: Educa.

- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2): 115-134.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Direção Geral da Educação e da Cultura.
- Fernandes, D., Fialho, I. & Barreira, C. (2017). Perceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement universitaire portugais. *Evaluer – Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(1-2), 61-75.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, learning and assessing science 5-12* (4.ª ed.). London: SAGE.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Meirieu, P. (2001). *L'opció d'educar. Ètica i Pedagogia*. Barcelona: Octaedro.
- Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-92.
- Monereo, C. (Coord.) (1984). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morgado, J.C., Alves, M.P., Borralho, A., Fialho & Cid, M. (2014). Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C.

Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 1) (pp. 21-44). Lisboa: Educa.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizagem*. Madrid: Santillana.

Pace, D. S. (2020). Using collaborative action research (CAR) to investigate the beliefs-to-practice relationship about a pedagogy. *ISNITE 2019 Proceedings: International Symposium on New Issues in Teacher Education*. University of Malta, Valletta.

Pokorny, H. (2016). Assessment for learning. In H. Pokorny & D. Warren (Eds.), *Enhancing teaching practice in higher education* (pp. 69-90). London: Sage.

Pozo, J.I., Gonzalo, I. & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de elaboración en el currículo: estudios sobre el aprendizaje de procedimientos en diferentes dominios. In C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Eds.

Pozo, M.M. del (2008). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.

Rajadell, N. (1992). La importancia de las estrategias didácticas y los recursos en el proceso educativo. Barcelona: Universidad de Barcelona Eds.

Rajadell, N. (2014). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. In F. Sepúlveda, & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: Eds. de la Uned.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42, 106-113.
- Román, J.M. (1990). Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. In J.M. Román & D.A. García (Eds.). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Sanmartí, N. (2019): *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

SOBRE AS AUTORAS

Marília Cid (mcid@uevora.pt) é Professora Associada no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. É doutorada em Ciências da Educação e desenvolve atividade docente nos domínios da avaliação educacional e didática das ciências. É investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da

Universidade de Évora (CIEP-UE), do qual foi diretora entre 2013 e 2019, e tem participado em vários projetos de investigação financiados, nacionais e internacionais, nas áreas da avaliação em educação, práticas inclusivas e sucesso académico. Participa como perita externa no acompanhamento do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e no Programa de Avaliação Externa das Escolas. (<https://orcid.org/0000-0002-6009-0242>)

Núria Rajadell-Puigròs (nrajadell@ub.edu) es Profesora titular de Didáctica y Organización Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Posee un amplio recorrido en docencia, gestión, investigación y transferencia en el ámbito de Pedagogía. Coordinadora del grupo de innovación consolidado por la Universidad de Barcelona Praxis-UB (GINDOC-UB/149) y miembro del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya GIAD (2017SGR1315). Directora del Máster Crianza 0-3 y acompañamiento Familiar en red, y directora del Postgrado Altas Capacidades Intelectuales, ambos de la Universidad de Barcelona. (<https://orcid.org/0000-0002-9162-629X>)

Graça dos Santos Costa (gracacosta@gmail.com) é Professora titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutorado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Universidade de Barcelona. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Seus estudos, investigações e publicações estão relacionados currículo, formação de professores/as, inovação docente, Imigração e direitos humanos, abordando aspectos didáticos e epistemológicos da atenção à diversidade educativa para jovens e adultos. Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. (<https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>)

Concepções sobre o que é aprender em professores universitários das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia¹

Elisa Chaleta, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

Paulo Quaresma, Centro de Investigação Nova Lincs,
Universidade de Évora

Isabel Fialho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

Luís Sebastião, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

Fátima Leal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

Luís Rato, Centro de Investigação LISP, Universidade de Évora

Marília Cid, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

António Borralho, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

Margarida Saraiva, Centro de Investigação UNIDE-IUL,
Universidade de Évora

1. INTRODUÇÃO

Uma razão pela qual os alunos desenvolvem uma aprendizagem mecânica a partir de temas potencialmente significativos é devida à triste experiência de que para certos professores não tem nenhum mérito as respostas essencialmente correctas que carecem de correspondência literal ao que ensinaram. Outro motivo é que causa um nível de ansiedade elevado... não têm confiança na sua capacidade

¹ Este trabalho é suportado pelo Projeto “Aprender e Ensinar na Universidade” (PTDC/ CED-EDG/29252/2017) financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Governo de Portugal.

de aprender significativamente e, em consequência, não contam com nenhuma alternativa ao pânico da aprendizagem mecânica (Driver, 1982, p. 43).

A abrangência e a diversificação dos sistemas de ensino superior determinaram uma maior atenção por parte da sociedade e a uma maior preocupação com a qualidade dos programas oferecidos aos estudantes e, em consequência, ao aumento das avaliações públicas e das comparações internacionais das instituições de ensino superior com projeção frequente na comunicação social. Constata-se, actualmente, uma tendência geral dos sistemas de avaliação para enfatizar a dimensão da investigação (excessivamente, no entender de alguns autores e professores), sendo o desempenho nesse parâmetro o que maior valor ou peso tem na avaliação face à componente do ensino. Tal pode acontecer porque medir a qualidade do ensino (que na realidade envolve o ensino e a aprendizagem) se afigura como uma tarefa complexa e difícil (OECD, 2010).

Pela análise da literatura podemos observar que o conceito de 'ensino de qualidade' é complexo e aberto a uma variedade de definições e interpretações. Segundo Harvey, Burrows e Green (1992) existem muitas maneiras de definir a qualidade no ensino superior, sendo que essas definições variam em função das 'partes interessadas' que, como acrescenta Tam (2001) têm a sua própria visão do que é a 'qualidade' em educação. Biggs (2001) considera que a 'qualidade' no ensino superior pode ser definida como um resultado, uma propriedade ou um processo e que essa visão pode ser adoptada pelas instituições considerando essas dimensões como complementares. Para Hau (1996) o ensino de qualidade resulta de um processo interminável de redução e eliminação de 'defeitos' e Argyris e Schön (1974) acreditam que a qualidade é impulsionada pelo questionamento sistemático do que se faz (estamos a fazer as coisas certas?... e de novo, estamos a fazer as coisas certas?).

Alguns estudos que tentam definir a qualidade exploram os factores que influenciam o ensino de qualidade, como o contexto nacional, a estrutura institucional, o perfil do aluno, o treino / formação dos professores e o uso da tecnologia. Mas a definição do que é 'ensino

de qualidade’ parece também indefinível à priori, porque está em mudança e depende de cada contexto nacional. Acresce que a maioria dos estudos se reporta principalmente a países de língua inglesa o que limita o escopo de aplicação a outros contextos culturais. Como consequência cada instituição adota um significado diferente para o conceito de ‘ensino de qualidade’, verificando-se também que os sistemas de garantia de qualidade têm pouco impacto na qualidade do ensino porque estão concebidos para avaliar de forma abrangente o que é ensinado (OECD, 2010) e, dizemos nós, muito afastados da avaliação da aprendizagem dos estudantes em que o critério adoptado incide, quase exclusivamente, nas taxas de sucesso ou insucesso académico (pela relação que muitas vezes tem com o financiamento), critério que está longe de apresentar uma clara definição.

No início da investigação sobre a aprendizagem no quadro da educação superior ganha destaque o conceito de ‘concepções’ que resultou do estudo realizado por Perry (1970) em que procurava identificar concepções de conhecimento dos estudantes e o seu desenvolvimento mediante experiências educacionais (Hofer & Pintrich, 1997). O estudo realizado com estudantes de Harvard e Radcliffe nos EUA, a partir de entrevistas abertas, levou à identificação do desenvolvimento de um padrão de crenças sobre o conhecimento, tendo sido identificadas nove fases agrupadas em quatro etapas sequenciais, que vão desde i) a certeza de que todo o conhecimento é certo ou errado (*dualismo*), ii) ao reconhecimento de que há muitas maneiras de olhar para uma situação (*multiplicidade*), iii) à interpretação de evidências objetivas com uma variedade de possíveis soluções (*relativismo*) até iv) à prontidão para tomar uma posição pessoal sobre as questões, admitindo que todo o conhecimento e ideias são, em última análise, relativas (*compromisso dentro do relativismo*). Perry (1970) considerava que a progressão ao longo destas fases (do dualismo até ao compromisso dentro do relativismo) não era contínua nem uniforme uma vez que os indivíduos ocupavam as diferentes posições durante tempo variável e que, em qualquer fase, o processo de desenvolvimento podia ser suspenso, anulado ou

revertido (Entwistle & Peterson, 2004). Numerosos investigadores têm explorado o esquema de Perry para fornecer um maior conhecimento sobre as crenças epistemológicas, o seu desenvolvimento e as suas dimensões. São exemplos os estudos sobre a especificidade das crenças realizados tendo em conta as diferenças de género (Baxter-Magolda & Porterfield, 1988) ou diferentes áreas científicas (Jehng, Johnson & Anderson, 1993) em que os autores apontam diferenças entre as ‘ciências duras’ e, por exemplo, as artes. Actualmente os estudos em distintos domínios académicos apontam para a coexistência de crenças gerais e crenças específicas, podendo estas coexistir numa rede de interconexões (Schommer & Walker, 1995).

Uma segunda linha de investigação, influenciada pelos estudos de Perry e iniciada também nos anos 70, na Suécia, incidiu sobre o estudo das concepções de aprendizagem numa perspectiva qualitativa fenomenográfica. A fenomenografia consiste numa abordagem empírica que tem como objetivo estudar qualitativamente as diferentes formas como as pessoas experienciam, conceptualizam e compreendem vários tipos de fenómenos (Entwistle, 2000; 2009). Este quadro conceptual desenvolve-se a partir da perspectiva do estudante sobre a sua experiência de aprendizagem pelo que Marton (1981; 1986; 2015) a considera como uma perspectiva de segunda ordem, uma vez que o que se procura descrever é a experiência das pessoas sobre vários aspectos do mundo e não apenas analisar os vários aspectos do mundo (perspectiva de primeira ordem). A ampla pesquisa realizada neste campo forneceu descrições interpretativas das formas qualitativamente diferentes de como as pessoas percebem a sua realidade. Concepções e formas de compreensão não são vistas como qualidades individuais, são consideradas mais como categorias de descrição usadas para facilitar a compreensão de casos concretos do funcionamento humano. Uma vez que as mesmas categorias de descrição aparecem em situações diferentes, o conjunto de categorias é, portanto, estável e generalizável entre as situações, mesmo que os indivíduos se movam de uma categoria para outra em diferentes ocasiões (Entwistle & Peterson, 2004).

É a partir do estudo das concepções de aprendizagem pelo grupo de Gotemburgo que a fenomenografia se desenvolve. O estudo pioneiro de Säljö (1979) a partir de entrevistas com adultos de diferentes níveis de ensino levou à identificação de cinco formas distintas de conceptualizar a aprendizagem como i) aumento de conhecimento, ii) memorização (reprodução rotineira de informação adquirida), iii) aquisição de factos e procedimentos que podem ser retidos ou utilizados na prática ligando-se a um conhecimento considerado útil que pode ser retido e utilizado fora do contexto educativo), iv) atribuição de significado (implicando seleccionar, sintetizar, compreender e argumentar) e por fim, v) a concepção de aprendizagem como interpretação da realidade. Posteriormente estas concepções foram reformuladas por Marton, Dall'alba e Beaty (1993) apresentando o modelo final seis concepções.

A partir da questão “*o que é para ti aprender?*” Marton e Säljö (1976a; 1976b) identificaram duas macro categorias de concepções de aprendizagem contrastantes, a concepção superficial e a concepção profunda. Os estudantes que apresentavam uma concepção superficial de aprendizagem acreditavam que o conteúdo devia ser memorizado, mediante a atenção a detalhes específicos, para que posteriormente pudessem ser reproduzidos. Os estudantes que apresentavam uma concepção profunda de aprendizagem tinham como objectivo construir significado / sentido (Marton, 2015; Purdie, Hattie & Douglas, 1996).

Dentro das duas macro categorias das concepções de aprendizagem foram identificadas cinco categorias resultantes de diferenças qualitativas em termos de níveis de resultados / compreensão, dispostas hierarquicamente no sentido ascendente de complexidade e / ou profundidade. As três primeiras concepções são denominadas de *superficiais* e, neste caso, aprender é visto como: i) aumento de conhecimento (quantitativo), ii) memorização e reprodução (do que é supostamente requerido) e iii) aplicação de conhecimento (aquisição de factos, procedimentos e competências que devem ser retidos para aplicação na prática). As últimas duas concepções são consideradas profundas e envolvem: iv) compreensão (abstracção do significado

subjacente) e v) ver as coisas de forma diferente (processo interpretativo visando a compreensão da realidade). Posteriormente, Marton, Dall'Alba e Beaty (1993) identificam uma sexta categoria, vi) mudar como pessoa (desenvolvimento e mudança pessoal considerado como aspecto existencial da aprendizagem). No que se refere à categoria de aprendizagem como aplicação, Eklund-Myrskog (1997) e Giorgi (1986) consideram que pode ser integrada na concepção genérica de aprendizagem como transformação e Bruce e Berger (1995) concebem-na como uma categoria de transição entre as duas concepções gerais (entre a superficial e a profunda).

Estudos posteriores identificam, para além das seis concepções iniciais, outras concepções como realização pessoal, dever, processo não limitado pelo tempo ou contexto, processo social e interactivo, processo experiencial, valor (...), no entanto estas variavam consideravelmente em função das amostras analisadas (Marton & Tsui, 2004).

Vários autores (Buckley *et al.*, 2010; Entwistle & Peterson, 2004; Purdie & Hattie, 2002; Säljö, 1979; Richardson, 2011; Vermunt & Vermetten, 2004) consideram que estas seis concepções apresentam um traço desenvolvimental hierárquico que vai de concepções mais superficiais ou reprodutivas para concepções mais profundas ou transformativas contudo, outros autores contestam a existência desta hierarquia desenvolvimental pois os estudos indicam que, no mesmo estudante, se podem encontrar os dois tipos de concepções (Makoe, Richardson & Price, 2008) e que esta hierarquia pode não ser universal podendo ser determinada, em parte, por aspectos culturais (Watkins & Regmi, 1992; Ellis *et al.*, 2008), por influência do contexto (Ramsden, 2006) ou mesmo, por questões metodológicas devido ao uso de diferentes questões de investigação (Makoe & Richardson; Price, 2008; Tsai, 2009; Zhu, Valcke & Schellens, 2008).

Apesar de inicialmente se considerar que existiria uma hierarquia desenvolvimental das concepções (de superficiais para profundas) alguns autores contestaram essa hierarquia considerando que as concepções podem ser influenciadas por aspectos contextuais e

culturais (Makoe, Richardson & Price, 2007). A estrutura das duas macro categorias das concepções identificadas (superficiais / profundas), manteve-se semelhante em numerosos estudos transculturais realizados durante várias décadas (envolvendo pessoas de diferentes idades e de diferentes contextos de aprendizagem) e, também, na população estudantil portuguesa (Chaleta & Grácio, 2016; Duarte, 2004). De um modo geral, a investigação realizada no contexto universitário português revelou resultados similares aos de numerosos estudos realizados transculturalmente em que se encontrou predominância de concepções superficiais (Chaleta, 2014, 2015, 2018; Chaleta & Entwistle, 2011; Chaleta *et al.*, 2013) influenciadas, por norma, pela percepção que os estudantes tinham do que era requerido pelo contexto académico/curso.

Sendo que a literatura demonstrou que as concepções poderiam sofrer a influência do contexto académico, do qual os professores são actores determinantes, tornou-se fundamental identificar as concepções de aprendizagem dos professores. É ponto assente, independentemente do nível de ensino que se considere, que o objetivo final da educação é a transformação, isto é, a aprendizagem profunda (Barker, 2001; Entwistle, 2018). Há algumas evidências de maior predominância da concepção superficial no ensino básico e secundário onde é maior a pressão para preparar os alunos para os exames nacionais que requerem em grande medida a reprodução factual do conhecimento (Anthony, 1997; Brown, Lake & Matters, 2008). Estes resultados surgiram também no estudo realizado por Brown (2002) com os professores do ensino médio da Nova Zelândia que tinham, em grande parte, concepções transformadoras de aprendizagem, mas que, apesar disso, recorreriam a estratégias de reprodução para maximizar o desempenho académico dos alunos nas avaliações do final de ano. Num estudo qualitativo fenomenográfico realizado anteriormente por Boulton-Lewis e colegas (2001) foram encontradas nos professores do ensino secundário dezasseis concepções de aprendizagem. Dessas concepções dez foram categorizadas como sendo concepções reprodutivas ou superficiais (seis relativas a aquisição e reprodução de conteúdos e habilidades;

quatro relativas a aplicação de conhecimento e habilidades) e seis foram classificadas como concepções transformadoras ou profundas (três relacionadas com o desenvolvimento de compreensão pelos alunos; três como transformação pessoal).

Brown, Lake e Matters (2008) realizaram um estudo sobre as concepções de aprendizagem dos professores universitários recorrendo à categorização proposta por Entwistle e Peterson (2004). Nessa categorização as concepções de aprendizagem como reprodução incluíam i) recordar, ii) reter factos ou detalhes e iii) aplicar informações e as concepções de aprendizagem transformativas incluíam iv) ver as coisas de forma diferente e mais significativa; e v) compreender por si mesmo. A vantagem desta pesquisa residia no facto dos participantes poderem manifestar-se sobre o nível de concordância em relação a ambas as concepções evitando a classificação apenas numa categoria de concepção. Os resultados do estudo mostraram estabilidade nas concepções de aprendizagem face a estudos anteriores e não foi identificada uma estrutura hierárquica das concepções (isto é, a reprodução é subordinada à transformação). Os autores defendem que um modelo inter-correlacionado, e não hierárquico se constitui como um melhor descritor do pensamento dos professores sobre a natureza da aprendizagem. Assim, os resultados indicavam a pluralidade das concepções, em vez de uma hierarquia *ou continuum* tal como propôs Richardson (2007), o que confirma o argumento de que as concepções dos professores são pluralmente simultâneas, independentemente das hierarquias analíticas encontradas em estudos anteriores (Fodor, 1998; Lakoff & Johnson, 1999). Tal como nos estudantes (Entwistle & Peterson, 2004; Purdie & Hattie, 2002), as pesquisas mostraram que os professores universitários podiam ter ambas as concepções (embora uma delas pudesse ser dominante) pelo que se pode esperar que possam invocar qualquer uma das concepções dependendo do contexto. Como as concepções transformadoras ou profundas de aprendizagem estão associadas ao ensino e ao currículo centrados no aluno e, também, a um melhor desempenho académico (Entwistle & Peterson, 2004), as políticas de formação de professores e de

desenvolvimento profissional precisam ter em conta o conhecimento desenvolvido neste domínio.

O estudo realizado por Chaleta e Saraiva (2020) sobre as concepções de aprendizagem de professores universitários mostrou estabilidade nas concepções de aprendizagem face a estudos anteriores, tendo a análise do discurso revelado a presença das duas macro categorias de concepções tradicionalmente identificadas - superficiais e profundas. Nas concepções identificadas predominou a concepção profunda de aprendizagem que engloba uma visão transformativa da aprendizagem e de mudança da própria pessoa. Em relação às concepções superficiais de aprendizagem o aspecto mais referido incidiu sobre a aquisição /aumento de conhecimento. Apenas um professor referiu a concepção de aprender como aplicação de conhecimento e nenhum referiu a concepção relacionada com a memorização e reprodução mecânica.

Identificaram-se, também, concepções de aprendizagem como processo e como desenvolvimento de competências sociais. Embora não ocupem a centralidade das anteriores na investigação, estas concepções também foram encontradas em variados estudos qualitativos transculturais. As concepções descritas como processo e desenvolvimento de competências sociais envolvem, por um lado, competências para conduzir e regular a própria aprendizagem e, por outro, o desenvolvimento de competências transversais necessárias ao longo do percurso existencial tanto ao nível pessoal como profissional. Para além dos professores expressarem diferentes significados acerca do que era aprender, a aprendizagem emergiu conceptualizada de modo multidimensional e multifacetada. Encontramos num mesmo professor diferentes modos de conceptualizar a aprendizagem e tendo em conta estudos anteriores (Richardson, 2007), os resultados apontam para a coexistência num mesmo sujeito de várias concepções sobre o que é aprender e não uma estrutura hierárquica das concepções (a reprodução subordinada à transformação). Os estudos consideram que, dada a pluralidade das concepções dos professores, se constitui como um melhor descritor do seu pensamento um modelo inter-correlacionado

sobre a natureza da aprendizagem. De um modo geral os resultados mostram que os professores revelam predominância de concepções profundas sobre o que é aprender, pelo que se torna necessária alguma congruência entre essas concepções e a prática educacional (em particular em situações de avaliação) de forma a permitir aos estudantes o desenvolvimento das concepções de aprendizagem potenciadoras de uma aprendizagem mais compreensiva e profunda.

2. MÉTODO

A investigação qualitativa fenomenográfica possibilita a análise das concepções sobre o que é aprender observando a variação e a arquitectura das mesmas a partir das descrições realizadas pelos próprios sujeitos. A análise da experiência vivida ocupa um lugar central neste tipo de investigação (Marton, Dall’Alba, & Beaty, 1993; Moustakas, 1994). Assim, importa conhecer o significado dos fenómenos para os sujeitos no seu contexto natural, tendo em conta o significado que lhe atribuem (Holanda, 2006). A investigação qualitativa, encarada numa perspectiva fenomenográfica, aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual, quer coletivamente e, nessa óptica, procura compreender os fenómenos desde o ponto de vista ou perspectiva dos próprios sujeitos (Marton 2015).

Neste trabalho de cariz exploratório, enquadrado pela pesquisa qualitativa fenomenográfica, pretendemos identificar as concepções de aprendizagem de professores universitários das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia e verificar se as duas macro categorias das concepções de aprendizagem (superficiais e profundas) permanecem estáveis. Pretendemos ainda averiguar se outras concepções identificadas pela investigação se encontram presentes no discurso destes professores.

2.1 Participantes

Os participantes são professores universitários da área de Ciências Sociais (10) e da área de Ciências e Tecnologia (10) que se disponibilizaram para participar no estudo. No seu conjunto, os vinte

professores apresentavam idades compreendidas entre os 41 e os 65 anos (média de idade de 55 anos), sendo 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os anos de actividade na universidade variavam entre 15 e 40 anos e a grande maioria obteve o grau de doutor há mais de 10 anos.

Os professores da área de Ciências Sociais apresentavam idades entre os 47 e os 65 anos (média de 52 anos), sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Quatro docentes tinham entre 15 e 19 anos de tempo de serviço na universidade, cinco entre 20 e 30 anos e um, 40 anos. Podemos também afirmar que quase todos os professores tinham o grau de doutor há mais de dez anos havendo apenas um que obteve o grau mais recentemente (S5).

Os professores da área de Ciências e Tecnologia tinham idades compreendidas entre 41 e 65 anos (média de idades de 57 anos) sendo 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Neste caso 4 docentes apresentavam entre 15 e 19 anos de tempo de serviço na Universidade, 4 entre 20 e 29 anos e 2 entre 30 e 39 anos. Apenas um dos professores tinha obtido o grau de doutor há menos de 10 anos.

2.2 Instrumentos e procedimentos

O presente trabalho inscreve-se num estudo mais amplo sobre a perspectiva dos professores universitários sobre a Universidade na actualidade. Num primeiro momento definimos, a partir da literatura, um conjunto de questões realizadas a dois professores com o objectivo de averiguar a pertinência, clareza e compreensibilidade das questões. Foi assegurado a todos os participantes, por questões éticas, o anonimato bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento (consentimento informado). De forma a obter informações relevantes para a caracterização dos participantes foi também aplicada uma ficha sociodemográfica. Os sujeitos foram numerados de um a vinte (S1 a S10 professores da área de Ciências Sociais; S11 a S20 professores da área de Ciências e Tecnologia) e o critério de registo consistiu na anotação de todas as diferentes afirmações presentes no discurso de cada participante como

pertencentes a determinado tema ou categoria e não no número de vezes que foram referidas por cada um dos participantes, obedecendo ao princípio de exclusão mútua (Bardin, 2006). A análise seguiu a metodologia proposta por Bardin (2006) de três passos sequenciais: i) pré-análise (fase de organização que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais), ii) exploração do material (operações de codificação, decomposição ou enumeração) e iii) tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação). Para a classificação da informação adoptou-se o critério de proximidade do discurso dos sujeitos.

A validade no processo de categorização passa pela coadunação com os objetivos delineados, com a pertinência e a produtividade. A fidelidade está relacionada diretamente com o instrumento de codificação bem como com o codificador (Ribeiro, 2010). Desta forma, a estrutura categorial que obtivemos foi submetida à análise de juízes independentes. No sentido de averiguar a validade e fidelidade das categorias de análise verificámos ainda a fidelidade intracodificador e intercodificador. A fidelidade intracodificador significa que o mesmo analista classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo mesmo em momentos diferentes. A fidelidade intercodificador significa que diferentes analistas, trabalhando com o mesmo material codificam da mesma forma as unidades de registo (Esteves, 2006). Nesta investigação, para garantir as questões ligadas à fiabilidade, validade e acordo interjuízes foi constituído um painel de três juízes que fizeram a revisão da análise de codificação e resolveram as situações de discrepância. O nível de concordância entre os avaliadores situou-se em 94% e foi calculado a partir do coeficiente de kappa de Cohen (1960).

3. RESULTADOS

Os resultados relativos à questão 'Para si o que é aprender?' mostram-nos que o discurso dos professores se enquadra, de um modo geral, nas categorias identificadas na investigação qualitativa realizada em trabalhos anteriores. Identificaram-se as duas macro

categorias encontradas na generalidade dos estudos sobre as concepções de aprendizagem (superficiais / profundas) e também concepções adicionais centradas em aspectos relativos à forma como se aprende (aprender como processo) e ao que se aprende de forma transversal (desenvolvimento de competências sociais).

Apresentamos na Tabela 1 a estrutura categorial e os resultados obtidos a partir da análise do discurso dos professores das áreas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia.

Tabela 1
Concepções de aprendizagem / área científica

Concepções	Prof(s) C. Sociais		Prof(s) C. e Tecn.		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Superficiais	Aumento de conhecimento	3	9.7	3	9.7	6	19.4
	Memorizar e reproduzir	-	-	-	-	-	-
	Aplicar conhecimento	1	3.1	-	-	1	3.1
Profundas	Compreensão	5	16.1	2	6.5	7	22.6
	Ver as coisas de forma diferente	3	9.7	-	-	3	9.7
	Mudar como pessoa	2	6.5	2	6.5	4	12.9
Processo	3	9.7	1	3.1	4	12.9	
Desenvolvimento de competências sociais	2	6.5	4	12.9	6	19.4	
Total	19	61.3	12	38.7	31	100	

A análise da tabela permite verificar que as concepções de aprendizagem profunda são mais referidas pela globalidade dos professores. Podemos ainda observar que dentro das concepções superficiais não encontramos a concepção de ‘memorizar e reproduzir’ nos dois grupos de professores (tal como no estudo realizado por Chaleta & Sampaio, 2020). A concepção profunda de ‘ver as coisas de forma diferente’ não foi referida pelos professores de Ciências e Tecnologia que, por seu turno, dão maior relevo à aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais.

a) Conceção superficial de aprendizagem

A concepção de aprendizagem como ‘aumento de conhecimento’, embora seja considerada como superficial, é natural que surja no discurso dos professores, pois a aquisição de informação factual mesmo que de forma instrumental numa primeira fase é estruturante para os níveis subsequentes de construção de conhecimento como podemos ver nos seguintes exemplos:

“Neste momento penso que aprender na Universidade é adquirir um conjunto de conhecimentos”. (S1)

“É a oportunidade de aceder ao conhecimento produzido ao longo do tempo e que assenta em tradição, investigação e estudo”. (S7)

“... aumentar o conhecimento científico...” (S9)

“Aprender conhecimentos avançados”. (S11)

“Alargar o conhecimento adquirido durante a formação”. S12

“Adquirir conhecimentos numa área científica”. (S17)

‘Aplicar e usar o conhecimento’ é referida apenas por um dos professores da área de Ciências Sociais. Mais do que uma concepção de aprender para aplicar surge no discurso dos professores como relação permanente entre o saber fundamentado e o fazer /aplicar.

“... diálogo interativo entre conhecimento científico e o conhecimento prático”. (S5)

b) Conceção profunda de aprendizagem

A concepção profunda de aprendizagem obtém o maior volume de informação produzido pelos professores. Encontramos no seu discurso a concepção de aprendizagem como compreensão, ver algo de forma diferente e mudar como pessoa. A aprendizagem como ‘compreensão’ envolve um momento de desenvolvimento crucial que se traduz na aprendizagem concebida como construção de sentido para si próprio, relacionamento com conhecimento e experiência anteriores onde a informação adquire um significado pessoal. Como

podemos observar nos exemplos, remete para o pensar de forma autónoma, a interpretação crítica da informação, para o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade.

“A aprendizagem na universidade tem de estar habitada pela chama da imaginação e para isso os professores têm eles próprios de viver uma verdadeira aventura intelectual”. (S3)

“Aprender a procurar e a interpretar, criticamente, os factos que constituem ou poderão vir a constituir o conhecimento”. (S4)

“É desenvolver o pensamento crítico”. (S5)

“O desenvolvimento de espírito crítico ... sobretudo na área das Ciências Sociais e das Humanidades, de articular espaços/tempo de leituras com debate informado, crítico”. (S8)

“... e acima de tudo desenvolver o raciocínio e a criatividade”. (S9)

“...desenvolver capacidades de pensar sozinho e de ter curiosidade em perceber as matérias e fazer inferências. (S13)

“...pensar e tirar conclusões próprias sobre as matérias em estudo”. (S17)

A concepção ‘ver as coisas de forma diferente’ remete para processos interpretativos visando a compreensão da realidade envolvendo, em simultâneo, a intervenção transformadora dessa mesma realidade.

“A aprendizagem, em qualquer contexto e não apenas na universidade, é a possibilidade de reconstruir e ampliar significados sobre o mundo”. (S5)

“O desenvolvimento... da capacidade para ler o mundo, discuti-lo e intervir de forma transformadora...”. (S8)

“Perceber e compreender melhor o mundo”. (S10)

A concepção ‘mudar como pessoa’ remete para o desenvolvimento e mudança pessoal considerando a dimensão existencial da aprendizagem, ou seja, a estreita relação entre o conhecimento e o processo de desenvolvimento da pessoa.

“... a relação com o conhecimento desenvolve-se numa relação íntima com a vida de quem aprende (intelectual, social, afectiva e estética)”. (S3)

“Ter oportunidade de evoluir como pessoa”. (S9)

“Amadurecer... ser cidadão”. (S11)

“Algo que proporciona crescimento / evolução”. (S15)

d) Concepção de aprendizagem como processo

Para além da dimensão superficial / profunda emergem ainda as concepções de ‘aprender como processo’ e ‘desenvolvimento de competências sociais’ tal como no estudo qualitativo realizado por Purdie, Hattie e Douglas (1996).

Na concepção de ‘aprender como processo’ o aprender é conceptualizado como um processo que atravessa toda a existência e contexto de vida do sujeito (não limitado pelo tempo ou local) e que envolve o próprio sujeito (individualizado, experiencial).

“... a capacidade de conduzir a própria aprendizagem”. (S5)

“Aprender a aprender”. (S6) (S14)

“Desenvolver competências para aprender ao longo da vida”. (S10)

e) Concepção de aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais

Na concepção de ‘desenvolvimento de competências sociais’ encontramos descrito um processo que envolve experiências de aprendizagem de âmbito mais alargado ou transversais necessárias ao percurso de vida do indivíduo. Esta categoria é mais referida pelos professores da área de Ciências e Tecnologia.

“Deveria ser também uma oportunidade para os alunos participarem activamente em investigações de campo, serem também actores na produção de conhecimento e serem

estimulados a um dia serem agentes de inovação e rigor científico e tecnológico na sociedade.” (S7)

“Desenvolver algumas competências que permitam iniciar uma profissão”. (S10)

“Aprender a trabalhar em equipa”. (S17)

“...participar atentamente nas propostas apresentadas procurando integrá-las na sua formação”. (S18)

“É adquirir novas ‘skills’ ao mesmo tempo que se torna parte integrante de um grupo”. (S19)

“É ter um grupo com os mesmos interesses e objectivos que colectivamente progridem para adquirir competências individuais e de trabalho em grupo”. (S20)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo mostram estabilidade no constructo superficial / profundo das concepções de aprendizagem face a estudos anteriores. Assim, a análise do discurso sobre o que é aprender na universidade revelou predominância da concepção profunda de aprendizagem nos dois grupos de professores. No que se refere às concepções profundas estas englobam uma visão transformativa da aprendizagem que implica uma maior e mais complexa actividade do sujeito relativamente a uma mudança conceptual ou holística incidindo, em particular, no significado e mudança (compreender, ver algo de forma diferente, mudar como pessoa). A única concepção considerada como superficial que emerge claramente no discurso dos professores é aquisição /aumento de conhecimento. Pela análise do discurso pareceu-nos que esta concepção emerge mais como uma condição básica do processo de aprender e não tanto como uma concepção determinante do processo de aprendizagem o que se justifica, também, pelo facto de não ter sido encontrada nenhuma referência à concepção como memorização e reprodução mecânica.

Identificaram-se, também, as concepções de aprendizagem como processo e como desenvolvimento de competências sociais. Embora não ocupem a centralidade das anteriores na investigação, estas

concepções também foram encontradas em variados estudos qualitativos transculturais. As concepções descritas como processo e desenvolvimento de competências sociais envolvem, por um lado, competências para conduzir e regular a própria aprendizagem e, por outro, desenvolvimento de competências sociais necessárias ao longo do percurso existencial tanto ao nível pessoal como profissional. Esta concepção assumiu maior evidência nos professores de Ciência e Tecnologia.

Em síntese, os professores expressaram diferentes significados do aprender, sendo de salientar que a aprendizagem surge conceptualizada de modo multidimensional e multifacetada. Encontramos num mesmo professor diferentes modos de conceptualizar a aprendizagem e tendo em conta estudos anteriores (Richardson, 2007), os resultados apontam para a coexistência num mesmo sujeito de várias concepções sobre o que é aprender e não uma estrutura hierárquica das concepções (a reprodução subordinada à transformação). Os resultados apontam para um modelo inter-relacionado como um melhor descritor do pensamento dos professores sobre a natureza da aprendizagem dada a pluralidade de concepções.

Em termos educativos, embora os professores apresentem, de um modo geral, concepções profundas sobre o que é aprender, importa que essas concepções sejam congruentes com as práticas educativas em particular as práticas de avaliação, que devem ser concebidas para permitir aos estudantes o desenvolvimento das concepções de aprendizagem potenciadoras de uma aprendizagem mais compreensiva e profunda, ou seja, devem ser privilegiadas práticas de avaliação de natureza formativa, com feedback sistemático. Urge, pois, conciliar o desenvolvimento do pensamento do professor sobre o que é aprender com as práticas de ensino e de avaliação que devem privilegiar, sobretudo, estratégias profundas de aprendizagem e a possibilidade dos estudantes aprenderem a autorregular o seu próprio processo de aprendizagem ou a 'aprender a aprender'. Implementar práticas de avaliação que apelem à compreensão e incentivar a

construção progressiva de objectivos pessoais e de um projecto de aprendizagem / vida pode contribuir para influenciar não apenas as concepções dos estudantes, mas também a sua atitude face à aprendizagem, a quantidade de esforço desenvolvido e, em consequência, os resultados académicos obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, G. (1994). Learning strategies in the mathematics classroom: What can we learn from stimulated recall interviews? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 29(2), 127-140.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P. & Campell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instruction*, 11, 35-51.
- Baxter Magolda, M. B., & Porterfield, W. D. (1988). Assessing intellectual development: The link between theory and practice. Alexandria, VA: American College Personnel Association.
- Brown, G. (2002). Student Beliefs about Learning: New Zealand Students in Year 11. *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 110-114.
- Brown, G., Lake, R & Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of learning: transforming more than reproducing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 1-14.
- Bruce, C. & Gerber, R. (1995). Towards University Lecturers' Conceptions of Student Learning. [<http://sky.fit.qut.edu.au/frill/bruce/highed.html>]
- Chaleta, E. (2014). Experiência no curso – contributo para a qualidade do ensino superior português. *Educação em Questão*, 48(34), 65-85.

- Chaleta, E. (2018). Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Revisão do COLI (Conceptions of Learning Inventory). *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 684-705. doi:10.1590/S0104-40362018002601302.
- Chaleta, E. & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior Português (ASSIST). *Educação-Temas e Problemas*, 9, 7-18.
- Chaleta, E. & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens – duas dimensões do aprender no Ensino Superior (pp. 223-250). In M. Sobrinho, Ennafaa, R. & E. Chaleta. *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Valencia: EDITORIAL NEOPATRIA, C.B.
- Chaleta, E.; Grácio, L.; Veiga Simão, A.; Ramalho, G.; Rosário, P.; Saraiva, M; Sebastião, L.; Leal, F. & Silva, J. (2013). Orquestrar o aprender no ensino superior - Concepções, abordagens e experiência no curso (pp.11-28). In E. Chaleta (Org.). *Orquestração da aprendizagem no ensino superior*. Mangualde: Pedagogo
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20, 37-46.*
- Dahlberg, K. (1992). The Holistic Perspective in Nursing Education. <http://www.ped.gu.se/biorn/diss.sum/ahlberg1.html>
- De Wit, K. & Verhoeven, J. (2001). The higher education policy of the European Union: With or against the member states? In J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Eds.), *Higher education and the Nation State. The international dimension of higher education* (pp. 175-231). Amsterdam: Pergamon.
- Duarte, A. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários(as) portugueses(as). *Psicologia*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v18i1.413>.

- Eklund-Myrskog, G. (1996). *Students' ideas of learning. Conceptions, approaches and outcomes in different educational contexts*. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/diss.ab/myrskog.html>.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and distinctive Ways of Thinking*. United Kingdom: Palgrave and Macmillan.
- Entwistle, N. (2018). *Student Learning and Academic Understanding – A Research Perspective with Implications for Teaching*. Elsevier: Academic Press.
- Entwistle, N., Koséki, B. & Pollitt (1987). Measuring styles of learning and motivation. *European Journal of Psychology of Education, II*(2), 183-203.
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41*, 407-428.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto, CIE.
- Fodor, J. (1998). *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. New Jersey: Rutgers University.
- Giorgi, A. (1986). A phenomenological analysis of descriptions of concepts of learning obtained from a phenomenography perspective. <http://www.ped.gu.se/biorn/oth.abs/qirogi.html>
- Hasselgren, B. (1996). Out into Wilderness. Phenomenological Phenomenography. <http://www.ped.gu.se/bion/wild/wild.html>
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica, 3*(XXIV), 363-372.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Limberg, L. (1998). Experiencing information Seeking and Learning: A study of the interaction between two phenomena. [<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/diss.su/limberg.html>]
- Makoe, M.; Richardson, J. & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher Education*, 55(3), 303-320.
- Marton, F. (1979). Skill as an aspect of Knowledge. *Journal of Higher Education*, 50, 602-613.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, 3(3,4), 289-303.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigation different understandings of reality. *Journal of Thought*. 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén & T. Neville (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 8) (pp. 4424-4429). Postlethwaite: Pergamon.
- Marton, F. (1997). Notes on phenomenography – version II. [<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html>]
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development, 24*(4), 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I - Outcome and Processes. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II - Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115-127.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19*, 277-300.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academic's conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction, 4*, 217-232.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing student's conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 2*, 17-32.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology, 88*, 87-100.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora
- Richardson, J. (2000). *Researching Student Learning – approaches to studying in campus-based and Distance Education*. Philadelphia: Open University Press.

- Richardson, J. (2007). Mental models of learning in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 253-270.
- Runesson, U. (1999). The Pedagogy of Variation: Different Ways of Handling a Mathematical Topic. [<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/diss.su/runesson.html>]
- Sebastião, I. & Chaleta, E. (2018). A universidade e o futuro: percepção de docentes universitários. *Creativity and Educational Innovation Review*. DOI 10.7203/2CREATIVITY.1.13798
- Svenson, L. & Theman (1983). The Relation Between Categories of Description and an Interview Protocol in a Case of Phenomenographic Research. [<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/svthe83.html>]
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. [<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/phlo.phgr.html>]
- Van der Wende, M. & Huisman, J. (2004). Europe. In J. Huisman & M. Van der Wende (Eds.), *On cooperation and competition. National and European policies for the internationalization of higher education* (pp. 17-49). Bonn: Lemmens
- Witte, J. (2006). *Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process*. Enschede: CHEPS.

SOBRE OS AUTORES

Elisa Chaleta (mec@uevora.pt) é doutorada em Psicologia desde 2003 pela Universidade de Évora. Integra desde 1990 o corpo docente da Universidade de Évora sendo actualmente Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia e Subdiretora da Escola de Ciências Sociais. Integra o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UÉ) de

cuja direcção faz parte e os seus interesses de investigação situam-se no âmbito do ensino e aprendizagem em contextos de educação superior. Ao longo dos anos tem integrado várias equipas de projectos nacionais e europeus sendo actualmente investigadora principal do projecto “*Learning and Teaching at the University*” Financiado pela FCT.

Paulo Quaresma (pg@uevora.pt) é Doutorado em Informática pela Universidade Nova de Lisboa (1997), com especialização em Inteligência Artificial e Processamento de Língua Natural. É actualmente Professor Catedrático e Director do Programa de Doutoramento em Informática da Universidade de Évora. Na mesma instituição foi Vice-Reitor para a Investigação e Desenvolvimento de 2014 a 2018 e Director da Escola de Ciências e Tecnologia de 2009 a 2013. É coordenador de vários projectos de investigação e responsável por disciplinas de Doutoramento, Mestrado e Licenciatura, tendo orientado vários doutoramentos e mestrados.

Isabel Fialho (ifialho@uevora.pt) é Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. É docente do Departamento de Pedagogia e Educação desde 1991 e membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, na área da avaliação de escolas, avaliação de aprendizagens, práticas inclusivas, sucesso académico, aprendizagem colaborativa e tecnologias educativas, com publicações nessas áreas. Participa como perita em programas nacionais do Ministério da Educação: Avaliação Externa das Escolas (desde 2007) e “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (desde 2014).

Lúis Sebastião (lmss@uevora.pt) é Professor Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Licenciado em Ensino de Biologia e Geologia é doutorado em Ciências da Educação, com especialidade em Filosofia da Educação. Tem desenvolvido actividade docente nas áreas da Teoria da Educação, da Axiologia Educacional e da Educação para a cidadania. É investigador do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, de que é Director desde Julho de 2019. Tem participado em projectos de investigação nacionais e internacionais, nas

áreas do Ensino Superior. Integrou o grupo de trabalho interministerial para a implementação do processo de Bolonha no que diz respeito à formação de professores.

Fátima Leal (fhleal@uevora.pt) é Doutorada em Psicologia pela Universidade do Algarve desde 2018. Colaborou na última década como docente convidada do Departamento de Psicologia sendo actualmente Investigadora no Projeto “*Learning and Teaching at the University*” Financiada pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal). É Colaboradora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UÉ) da Universidade de Évora.

Luís Miguel Rato (lmr@uevora.pt) é Doutorado em Engenharia Eletrotécnica e Computadores, desde 2002 pelo Instituto Superior Técnico. Docente do Departamento de Informática, Luís Rato é funcionário da Universidade de Évora desde novembro de 1999. Foi diretor do departamento entre 2008 e 2011, diretor do 1º ciclo em Engenharia Informática entre 2014 e 2016, e diretor do 3º ciclo em Informática entre 2017 e 2018; ocupou as funções de pró-reitor para os sistemas de informação de 2014 a 2019. É responsável por diversas unidades curriculares de 1º, 2º e 3º ciclos, na área de sistemas operativos, processamento de imagens, data mining, e sistemas de controlo. Os seus interesses e atividade de investigação centram-se nas áreas de classificação de imagens, de aprendizagem automática, e mineração de dados.

Marília Castro Cid (mcid@uevora.pt) é Professora Associada no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. É doutorada em Ciências da Educação e desenvolve atividade docente nos domínios da avaliação educacional e didática das ciências. É investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), do qual foi diretora entre 2013 e 2019, e tem participado em vários projetos de investigação financiados, nacionais e internacionais, nas áreas da avaliação em educação, práticas inclusivas e sucesso académico. Participa como perita externa no acompanhamento do Programa Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária e no Programa de Avaliação Externa das Escolas.

António Borralho (amab@uevora.pt) é doutorado em Ciências da Educação (Educação Matemática) pela Universidade de Évora desde 2002. É docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora desde 1987 e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE) da mesma Universidade. Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado e coordenado projetos de investigação nacionais e internacionais, na área das práticas profissionais dos professores desde o ensino básico ao ensino superior (ensino, avaliação pedagógica e aprendizagem), práticas inclusivas, sucesso académico, formação de professores e didática da matemática, com publicações nessas áreas.

Margarida Saraiva (msaraiva@uevora.pt) tem uma licenciatura em Gestão de Empresas (1994) pela Universidade de Évora, Mestrado em Ciências Empresariais (1998), promovido pela INDEG/ISCTE-IUL, e, em 2004, concluiu o doutoramento em Gestão no ISCTE-IUL. Atualmente é professora auxiliar do Departamento de Gestão da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e investigadora do Business Research Unit (UNIDE-IUL) da Business School do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) – Portugal. É membro fundador da Rede de Investigadores da Qualidade (RIQUAL) e é co-editora da Revista Científica TMQ – Techniques, Methodologies and Quality (ISSN: 2183-0940). Tem como interesses de investigação as áreas da Qualidade e da Gestão.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Práticas de avaliação formativa e feedback, no Ensino Superior ²

Isabel Fialho, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

Elisa Chaleta, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

António Boralho, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 que a investigação no âmbito da avaliação pedagógica, entendida como todo o tipo de avaliação que ocorre na sala de aula sob a responsabilidade de professor e alunos, tem acumulado estudos, experiências e evidências que apontam para a necessidade de privilegiar estratégias de avaliação que ajudem os alunos a aprender em vez de simplesmente classificar as suas aprendizagens e que é a avaliação formativa a que tem efeitos mais positivos nas aprendizagens (Biggs, 2005; Black & William, 1998a; Fernandes, 2004; Gibbs, 2003; Hadji, 1994; Santos-Guerra, 1993; Torrance, 1994). Este é o “tempo da avaliação” que veio responder à “necessidade de se desenvolver uma teoria da avaliação que rompesse com os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de um paradigma que até então vinha sustentando uma avaliação intrinsecamente associada à produção de medidas e de classificações” (Fernandes, 2019, p. 141).

O caminho percorrido é longo e a investigação neste domínio é profícua, mas continua a ser necessário aumentar o conhecimento sobre as relações entre o ensino, as práticas de avaliação e as

²Este trabalho é suportado pelo Projeto “Aprender e Ensinar na Universidade” (PTDC/ CED-EDG/29252/2017) financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Governo de Portugal.

aprendizagens dos alunos, em distintas áreas disciplinares e diferentes níveis de educação e ensino. Nesse sentido considerou-se útil desenvolver um estudo a partir de trabalhos de investigação empírica, realizados no ensino superior, tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação formativa, com particular incidência no *feedback* que tem um papel essencial na aprendizagem dos estudantes podendo ser usado para potenciar as competências de autorregulação das suas aprendizagens (Black & William, 1998b).

A técnica escolhida foi a revisão sistemática da literatura (RSL) orientada para a meta-análise, a qual permite recolher evidências para informar políticas e práticas, sugerir orientações para a pesquisa. A RSL “can be undertaken well and badly, and so need appropriate quality assurance processes to evaluate them. To progress, systematic reviewers need to be aware of the many practical, methodological and political challenges involved in this work and their wider role in the production and use of research in society” (Gough, Oliver & Thomas, 2017, p.17), com o objetivo de se chegar a uma imagem mais abrangente e confiável do tópico em estudo que não seria possível a partir de investigações individuais.

A RSL sobre a avaliação pedagógica tem surgido, em diferentes países (Black & William, 1998b; Brookhart, 2007; Kingston & Nash, 2011; Martínez Rizo, 2012), com assinaláveis contributos para a teorização da avaliação (Fernandes, 2019), mas ainda é escassa em Portugal. Na última década destaca-se a publicação de dois estudos de revisão sistemática no domínio da avaliação das aprendizagens; o primeiro, publicado em 2006, com incidência no ensino não superior, corresponde a uma síntese interpretativa do conteúdo dos artigos publicados entre 1985 e 2005 em revistas portuguesas (Fernandes, 2006); o segundo, publicado em 2012, teve como objeto central de investigação a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino superior e abrangeu literatura anglo-saxónica, francófona e ibero-americana, publicada num período de 10 anos (entre 2000 e 2009) (Fernandes & Fialho, 2012).

Neste texto apresentamos parte de uma revisão sistemática da literatura, em curso, realizada em revistas científicas publicadas em Portugal e no estrangeiro, tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação formativa e o *feedback* no ensino superior. O texto organiza-se em três segmentos principais: o primeiro corresponde a uma breve fundamentação teórica dos conceitos de avaliação formativa e de *feedback*; o segundo segmento incide na descrição do estudo com referência aos procedimentos metodológicos seguidos; o terceiro segmento contempla os principais resultados extraídos da RSL. Terminamos com algumas reflexões e desafios.

1. AVALIAÇÃO FORMATIVA E *FEEDBACK*

Tendo como objeto de estudo o uso da avaliação formativa e do *feedback* no ensino superior, interessa esclarecer a relevância da temática e clarificar os conceitos em apreço.

Em todos os níveis de ensino predominam práticas de avaliação “com ênfase nos resultados, de natureza essencialmente sumativa, com foco nos conteúdos e visando certificar a aprendizagem do estudante no final do ano, semestre ou período” (Cid & Fialho, 2011, p. 79). Este paradigma colide com os pressupostos do Processo de Bolonha, que apontam para mudanças no papel dos professores e dos alunos ao nível dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem, desafiando os docentes a uma reconfiguração das suas práticas pedagógicas.

A investigação revela que as estratégias de avaliação têm tanta influência nas aprendizagens como as estratégias de ensino (Gibbs, 2003) e que enquanto a avaliação pontual realizada por frequências e exames privilegia uma abordagem à aprendizagem mais superficial, centrada em processos de memorização e reprodução mecânica, a avaliação contínua com *feedback* sistemático promove o pensamento crítico e aprendizagens mais profundas, centradas em processos de compreensão (Chaleta & Entwistle, 2011). Assim, para colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador e facilitador das aprendizagens, não basta mudar as estratégias de ensino, é preciso mudar as práticas de avaliação, diversificar instrumentos e técnicas, privilegiando a avaliação

formativa, a utilização do *feedback* construtivo, a autoavaliação e a avaliação entre pares.

Como sublinha Fernandes (2015a, p. 118), “temos hoje uma base empírica suficientemente sólida para afirmar que os alunos do ensino superior podem aprender mais e melhor, com mais profundidade e compreensão, se as práticas de avaliação e de ensino forem modificadas”. Esta é uma mudança necessária para os estudantes poderem realizar aprendizagens mais significativas e assumirem um papel mais ativo e autónomo na autorregulação do próprio processo de aprendizagem. A autorregulação, como é concebida atualmente, envolve aspetos cognitivos, afetivos e motivacionais sendo crucial o desenvolvimento das competências autorregulatórias nas experiências de aprendizagem dos alunos (Efklides, 2011). A autorregulação traduz-se na capacidade interna de um sujeito para regular a cognição, o afeto e o comportamento, com o fim de responder às solicitações contextuais, tanto internas como externas (Chaleta & Efklides, 2011). Esta perspetiva comporta um importante desafio para quem ensina ao requerer que o foco do processo de aprendizagem deixe de incidir apenas no currículo (o quê) e passe a englobar também o desenvolvimento de competências do aluno para aprender (o como).

1.1. Avaliação Formativa

O conceito de avaliação formativa foi criado por Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação de programas educativos, quando este propõe a distinção entre a informação que é usada para melhorar algo que está em desenvolvimento (processo) e a informação que serve para fazer juízos de valor sobre o resultado final (produto). A ideia original de Scriven era a seguinte: quando se avalia um programa, numa fase inicial em que ainda é possível fazer mudanças, trata-se de avaliação formativa, quando se avalia o resultado de um programa, para decidir se deve terminar ou continuar, trata-se de avaliação sumativa (Scriven, 1967).

Estas ideias foram transpostas e aplicadas na avaliação de aprendizagens dos alunos por Bloom, Madaus e Hastings (1971), os quais estabelecem as diferenças entre a avaliação que se destina a

apoiar tomadas de decisão e a avaliação que se destina a apoiar a aprendizagem, distinguindo os propósitos formativos, sumativos e de diagnóstico da avaliação. Esta obra acrescenta um contributo importante à ideia inicial de avaliação formativa de Scriven, dando aos professores a possibilidade de usar a avaliação como ferramenta para tomar melhores decisões sobre o ensino (Brookhart, 2009).

Sendo um conceito que conta com pouco mais de 50 anos, tem sido amplamente discutido e redefinido, contrariamente ao conceito de avaliação sumativa que se tem mantido “razoavelmente estável” (Santos, 2019, p.168), já que “não existe um significado único e consensual de avaliação formativa” (p.165). Na verdade, o conceito de avaliação formativa tem adquirido múltiplos sentidos e formas de concretização, acompanhando o desenvolvimento das teorias da aprendizagem. O conceito evoluiu de uma atividade pontual e retroativa para um processo sistemático, contínuo e interativo com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, adquirindo designações distintas³ que, “em alguns casos, rompem com ideias mais conservadoras e noutros acrescentam contributos no sentido de esclarecer ou explicar novas formas de entendimento do conceito e de operacionalização da avaliação” (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019, p.220).

Para Black e Wiliam (1998a) a avaliação formativa inclui todas as atividades de recolha de informação que podem ser usadas para melhorar o ensino e a aprendizagem. Na mesma linha, Marzano (2007) afirma que a avaliação formativa diz respeito a todo o processo avaliativo que tem como finalidade principal melhorar o ensino e a aprendizagem, constituindo uma ferramenta poderosa que o professor pode usar na sala de aula. Brookhart (2009) enfatiza que as informações recolhidas no processo de ensino e aprendizagem devem ser usadas para o professor tomar decisões sobre o ensino e para os

³ São exemplos: a “avaliação alternativa”, a “avaliação formadora”, a “avaliação para a aprendizagem”, a “avaliação autêntica”, a “avaliação integrada”, a “avaliação reguladora”, a “avaliação centrada na aprendizagem”.

alunos melhorarem o seu próprio desempenho, constituindo uma fonte de motivação para os alunos.

Mais recentemente, o Council of Chief State School Officers dos Estados Unidos (re)definiu o conceito de avaliação formativa de 2006 reforçando o papel do professor e dos alunos no processo de retroalimentação para ajustar o ensino e a aprendizagem, apresentando-o como “a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students’ achievement of intended instructional outcomes (CCSSO, 2018, p.2). Esta definição aponta alguns princípios que alunos e professores devem seguir para garantir uma efetiva avaliação formativa: i) estabelecer metas de aprendizagem e critérios de sucesso; ii) explicitar e analisar evidências do pensamento do aluno; iii) reforçar as práticas de autoavaliação e *feedback* de colegas; iv) fornecer *feedback* útil; v) usar evidências e *feedback* para promover a aprendizagem, ajustando objetivos e estratégias de ensino.

Parece claro que o *feedback* é um requisito obrigatório da avaliação formativa e uma condição necessária à regulação do ensino e da aprendizagem uma vez que comporta informações muito úteis tanto para os professores, como para os alunos sobre os seus desempenhos permitindo criar oportunidades de melhor ensino e de melhores aprendizagens. Tal como sublinha Fernandes (2019), “a avaliação formativa está inexoravelmente associada à distribuição de *feedback* de elevada qualidade, é de natureza contínua e tem como fundamental propósito ajudar os alunos a aprender” (p.157).

1.2. *Feedback*

Desde as últimas décadas do século passado, o *feedback* tem vindo a assumir uma importância central enquanto elemento essencial de comunicação e de interação pedagógica que sustenta a vertente formativa da avaliação. É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de adquirir ou das competências que têm de desenvolver. É através da comunicação que os

professores também percebem as alterações que necessitam fazer para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos.

Verbal ou não verbal, oral ou escrito, o *feedback* é um facilitador da comunicação e está na base da construção social do conhecimento, quer seja fornecido pelo professor quer seja fornecido pelos pares (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019) e constitui uma forma de comunicação poderosa na regulação do ensino e da aprendizagem, na medida em que visa promover a compreensão da situação para uma ação eficaz do ponto de vista do aluno e do professor.

O conceito de *feedback*, no contexto da avaliação pedagógica, refere-se à informação dada ao aluno sobre o seu desempenho em determinada situação ou tarefa e, segundo Santos e Pinto (2018, s.p.) “é toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho (mesmo que efetivamente não consiga fazê-lo)”. O *feedback* é a informação que permite confirmar, esclarecer, reforçar, completar, corrigir, rever e, neste sentido, constitui-se como uma ferramenta ao serviço do ensino e da aprendizagem. É o elemento-chave da avaliação pedagógica porque é através dele que os alunos podem saber onde estão e o que têm de fazer para poderem chegar onde se pretende que cheguem, sendo evidente que os estudantes aprendem mais rapidamente e de forma mais eficaz quando têm a noção de como aprendem e do que precisam de fazer para melhorar a aprendizagem (Carless, 2006).

Para Winne e Butler (1994, citados em Hattie & Timperley, 2007, p. 82), o *feedback* inclui a informação necessária para a autorregulação da aprendizagem dos alunos, sendo “information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies”.

Santos e Pinto (2018) abordam o *feedback* sob duas perspetivas: o conteúdo e os seus efeitos. Se considerarmos o conteúdo, na sua expressão mais simples, “o *feedback* é todo o comentário avaliativo que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito” (s.p.), mas se

acrescentarmos a “intencionalidade formativa”, o *feedback* passa a ser “toda a informação que permite ainda ao próprio identificar o que lhe falta fazer para atingir o que era esperado que fizesse” (s.p.). Na perspetiva dos efeitos do *feedback*, também consideram duas possibilidades, pode ser entendido “como todo o comentário que procura que o próprio melhore” (s.p.) ou como “o comentário que leva efetivamente a reduzir a diferença entre o que se fez e o que se esperava que fosse feito” (s.p.). O *feedback* constitui o elo de ligação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, cuja

distribuição sistemática está associada a melhorias sensíveis nas aprendizagens dos estudantes, nomeadamente no que se refere a competências transversais como a reflexão e a análise críticas do seu trabalho e do trabalho dos seus colegas. (Fernandes, Gaspar, Borralho, Cid & Fialho, 2015, p. 454)

Na avaliação pedagógica podem ser usados dois tipos de *feedback* (Gipps, 2003; Tunstall & Gipps, 1996), o *feedback* avaliativo que expressa juízos acerca do valor ou do mérito das realizações dos alunos, com referência implícita ou explícita a normas ou critérios, e o *feedback* descritivo, que explicita as aprendizagens e dificuldades evidenciadas pelos alunos.

O *feedback* traduz-se na resposta a qualquer ação do aluno e tem um papel essencial na identificação de erros e motivação para a aprendizagem, “in general terms, *feedback* is any message generated in response to a learner’s action. Among the most important outcomes of *feedback* are helping learners identify errors and become aware of misconceptions and to motivate further learning” (Mason, & Bruning, 2001, p. 3). Neste sentido, Brookhart (2008) destaca o poder do *feedback* pela conjugação simultânea de fatores cognitivos e motivacionais, o “*feedback* can be very powerful if done well. The power of formative *feedback* lies in its double-barreled approach, addressing both cognitive and motivational factors at the same time” (p.2).

2. O QUE SABEMOS SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK NO ENSINO SUPERIOR

Em 2012 Fernandes e Fialho publicaram uma síntese interpretativa da literatura publicada entre 2000 e 2009, em que objetivaram estudar práticas de ensino e de avaliação de docentes universitários em contextos reais de sala de aula, “que tinham sido deliberadamente pensadas e planeadas para introduzir inovações e melhorias nas formas de organizar o ensino e a avaliação (Fernandes & Fialho, 2012; Fernandes, 2015a). Nesse estudo foram analisados 30 artigos, em revistas nacionais e internacionais, de acordo com seis categorias: 1) tarefas de avaliação utilizadas, 2) participação dos alunos, 3) natureza e frequência do *feedback*, 4) natureza da avaliação, 5) utilização da avaliação e dos seus resultados, e 6) questões associadas à introdução de inovações nas práticas de avaliação.

No que se refere às práticas de avaliação, de natureza essencialmente formativa, identificaram o uso de duas ou mais tarefas de avaliação, “tais como testes, apresentações orais, trabalhos escritos de diferentes naturezas (e.g. relatórios, composições, reflexões, comentários), *posters* e portefólios” (Fernandes, 2015a, p.115). Estas tarefas desenvolviam-se em ambientes de interação entre alunos e entre estes e o docente, relacionadas com processos de auto e heteroavaliação, reflexões críticas partilhadas e distribuição de *feedback*. Relativamente ao *feedback*, os autores concluem que este era preferencialmente distribuído pelos professores, oralmente ou por escrito, sendo de referência criterial e com diferentes propósitos, “tais como informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos” (Fernandes, 2015a, p.116). A frequência estava relacionada com a natureza das tarefas. “Os alunos também eram envolvidos na distribuição de *feedback*, apoiados em listas de verificação, tabelas e outros instrumentos, que incidia sobre os produtos realizados pelos colegas ou sobre a sua participação e atitudes no desenvolvimento do trabalho de grupo” (p.116).

Com base nesta revisão sistemática, Fernandes e Fialho (2012) concluíram que:

as práticas de avaliação formativa, utilizando tarefas tais como relatórios, apresentações, posters e outros trabalhos escritos, estão associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos; b) as práticas de auto e heteroavaliação contribuem de forma importante para envolver os alunos no processo de avaliação e para melhorar as suas aprendizagens; c) a avaliação de natureza formativa e criterial ajuda os alunos a compreender melhor o que são supostos aprender, orientando e regulando os seus esforços nesse sentido; e d) as práticas de avaliação formativa contribuem para desenvolver as capacidades mais complexas de pensamento dos alunos. (p.3693)

Num outro estudo, Morgado, Alves, Borralho, Fialho e Cid (2015) pesquisaram artigos em periódicos publicados entre 2006 e 2008, utilizando as palavras-chave: “assessment”, “learning”, “teaching” e “higher education”, com o objetivo de identificarem as estratégias de ensino e aprendizagem introduzidas no ensino superior, facilitadoras da participação dos estudantes no processo, bem como os impactos produzidos na avaliação e no sucesso educativo. Os resultados revelaram que a avaliação formativa tem cada vez maior implementação, tendo sido identificadas quatro metodologias (e-learning/TIC, *feedback*, avaliação por pares e e-portefólios) relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior, pois favorecem o envolvimento dos estudantes no seu processo formativo, permitindo-lhes problematizar o que fazem, como fazem e para que o fazem” (p. 41). Os dois estudos mencionados abrangem um período temporal de 2000 a 2009, pelo que se considerou pertinente fazer um levantamento do conhecimento sobre práticas de avaliação formativa e *feedback* no ensino superior, em Portugal, de 2010 a 2020. Enveredámos pela revisão sistemática da literatura (RSL) trilhando um percurso com várias etapas (Donato & Donato, 2019; Gough, Oliver & Thomas, 2017) que permite identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma questão de pesquisa específica, área temática ou fenómeno de interesse (Kitchenham, 2004).

2.1. O trilha da revisão sistemática

Seguiu-se um trilha de nove etapas: 1. Formular a questão de investigação; 2. Produzir um protocolo de investigação (inclui as etapas 1, 3, 4 e 5); 3. Definir as bases de dados; 4. Definir as palavras-chave; 5. Definir os critérios de inclusão e de exclusão; 6. Selecionar os estudos; 6. Avaliar a qualidade dos estudos; 7. Extrair os dados; 8. Sintetizar os dados. Depois da definição das questões de investigação (etapa 1): Que práticas de avaliação formativa estão presentes no ensino superior? e Quais as características do *feedback*? procedeu-se à elaboração do protocolo da revisão sistemática (etapa 2), conforme ilustrado na Tabela 1, no qual se inclui as bases de dados selecionadas (etapa3); as palavras-chave a usar na pesquisa (etapa 4) e os critérios de inclusão e de exclusão (etapa 5).

Tabela 1

Protocolo da revisão sistemática.

Questões de investigação	Que práticas de avaliação formativa estão presentes no ensino superior? Quais as características do <i>feedback</i> ?
Base de dados ⁴	RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), Google Académico; ERIC (Education Resources Information Center); B-on
Palavras-chave	Português: “ensino superior” “avaliação formativa” “ <i>Feedback</i> ” Inglês: “higher education” “formative assessment” “ <i>Feedback</i> ”
Critérios de inclusão	<ul style="list-style-type: none">- Estudos nacionais- Estudos realizados entre 2011 e 2020- Estudos realizados em instituições de ensino superior- Estudos empíricos- Estudos publicados em revistas com revisão por pares- Estudos publicados em capítulos de livros- Estudos disponíveis na íntegra
Critérios de exclusão	<ul style="list-style-type: none">- Estudos de revisão de literatura- Estudos publicados em livros de Atas- Dissertações, Teses, Relatórios- Resumos

Fonte: Elaboração própria

⁴ Neste trabalho apresentamos apenas a revisão efetuada nas bases RCAAP e Google Académico.

A etapa 6 teve início com o trabalho de campo – a pesquisa nas bases de dados seguindo o protocolo. Em cada uma das bases de dados (RCAAP e Google Académico) foram inseridas as três palavras-chave (primeiro em português e depois em inglês) e alguns dos critérios de inclusão (por exemplo: o intervalo temporal, o tipo de produção). Após uma primeira leitura dos títulos procedeu-se à eliminação das produções repetidas.

Na etapa 7 deu-se início à seleção das produções identificadas na etapa anterior, tendo por base a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Toda as produções selecionadas foram depois importadas para pastas organizadas por base de dados.

Finalmente, na etapa 8 procedeu-se à leitura dos textos, para sistematização dos resultados dos estudos que respondem às questões formuladas. Após esta leitura ainda foram eliminadas produções por não cumprirem alguns dos critérios de inclusão e exclusão e por se encontrarem repetidas em ambos os repositórios. O número de produções resultantes de cada processo de seleção encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2

Número total de produções identificadas e selecionadas por etapa, nas duas bases de dados.

Bases de dados	N.º de produções identificadas (etapa 6)	N.º de produções selecionadas (etapa 7)	N.º de produções selecionadas (etapa 8)
RCAAP	9	7	1
Google Académico	951	14	7
Total	960	21	8

Fonte: Elaboração própria

Foram identificadas 960 produções nas duas bases de dados, das quais seleccionámos 21 para leitura e análise e destas apenas oito cumpriram todos os critérios e foram analisadas. No período considerado (de 2010 a 2020), o número maior de produções situa-se entre 2013 e 2017, sendo quatro artigos publicados em revistas com revisão por pares (em 2013, 2014, 2015 e 2017) e quatro capítulos de livros (dois publicados em 2014, um em 2015 e outro em 2017).

Todos os estudos relatam investigações em que os participantes foram alunos e professores. Seis dos estudos estão relacionados com um projeto de investigação⁵ que decorreu entre 2011 e 2014, coordenado por Domingos Fernandes, com o propósito de estudar conceções e práticas de ensino, avaliação e aprendizagem, em estudantes e professores do ensino superior, em universidades portuguesas e brasileiras. Com este projeto, a investigação sobre a avaliação pedagógica no ensino superior em Portugal teve um forte incremento de que resultaram diversos trabalhos publicados em revistas e livros, muitos disponíveis em bases de dados.

2.2. Onde chegámos

O percurso metodológico conduziu-nos a um conjunto de informações que passamos a apresentar. Começamos por fazer uma breve síntese da metodologia e objetivos dos estudos analisados, para depois apresentarmos os resultados focados nas questões que guiaram a revisão sistemática da literatura: caracterização das práticas de avaliação formativa no ensino superior e caracterização do *feedback* que lhe está associado.

Pereira e Flores (2013) desenvolveram um estudo com o objetivo principal de conhecer as perspetivas dos estudantes universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos utilizados e o *feedback*. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado a 254 estudantes do 3.º ano de diferentes cursos da Universidade do Minho.

Sá, Alves e Costa (2014) apresentam o resultado de uma investigação em que o objetivo foi analisar a importância do *feedback* como estratégia de avaliação formativa e de melhoria do desempenho dos estudantes, tendo como objeto de estudo uma unidade curricular do Mestrado Integrado em Psicologia. Os dados foram recolhidos através da observação de 20h de aulas teórico-práticas (numa turma de 70 alunos), de uma entrevista ao docente e de uma entrevista em grupo focal a 5 estudantes. Os instrumentos de recolha de dados (grelha de

⁵ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Projeto AVENA – Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior, em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (PTDC/CPE-CED/114318/2009).

observação de aulas e guiões de entrevistas) foram adaptados do projeto de investigação: Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior – AVENA.

No âmbito do projeto de investigação AVENA, foram publicados diversos estudos (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebelo & Alferes, 2017; Borralho, Dias, Cid & Fialho, 2014; Fernandes, 2015a, 2015b; Fernandes & Gaspar, 2014; Fernandes, Gaspar, Borralho & Fialho, 2014) que analisam um conjunto de dados comuns, embora muitos o façam de forma parcelar. Assim, optou-se pela apresentação dos resultados de estudos que incidem sobre a totalidade dos dados recolhidos nas universidades portuguesas e que têm como um dos objetos de estudo a avaliação de aprendizagens (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebelo & Alferes, 2017; Fernandes, 2015b).

Esta investigação, em Portugal, decorreu em quatro universidades públicas e desenvolveu-se em duas fases (intensiva e extensiva). O problema geral resultou da necessidade de conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior, com particular incidência nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Todo o processo investigativo, designadamente as fases de recolha e de tratamento e análise dos dados, foi guiado por uma matriz de investigação organizada em três domínios, coincidentes com os objetos de estudo (Avaliação, Ensino e Aprendizagem), operacionalizados em diversas dimensões que contribuíram para caracterizar cada um dos domínios, delimitar e focar a investigação.

A fase intensiva da investigação correspondeu à recolha de dados através de observações de aulas de natureza teórico-prática e de entrevistas realizadas a 35 professores e cerca de 170 estudantes. Foram observadas aulas de unidades curriculares de cursos representantes de cada uma das quatro áreas do conhecimento científico (*Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias*). Em cada unidade curricular de cada curso foram observadas cerca de 20 horas de aulas que correspondem a 160 horas em cada universidade, perfazendo um total de 640 horas de observações. Nesta fase, foram ainda entrevistados todos os docentes

participantes (observados) e os respetivos estudantes em grupos focais de 3 a 5 elementos por unidade curricular.

Para cada procedimento de recolha de dados, foi produzida uma narrativa. Numa primeira fase, para cada docente/unidade curricular, foram produzidas três narrativas baseadas nas observações das aulas, na entrevista ao respetivo docente e na entrevista a um grupo focal de estudantes. A integração dos dados permitiu obter, numa segunda fase, uma narrativa para cada docente/unidade curricular. Finalmente, para cada domínio do conhecimento, foi produzida uma metanarrativa que integrava as respetivas narrativas integradas produzidas em cada uma das quatro universidades participantes na investigação. Cada metanarrativa constituiu-se como um documento de análise e de síntese com vista à descrição das práticas de ensino e de avaliação dos docentes de cada domínio do conhecimento.

Na fase extensiva, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário a uma amostra de 4568 estudantes e 990 docentes (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b) com o propósito de investigar as suas perceções relativamente a uma diversidade de dimensões de cada objeto de investigação. O questionário aplicado a docentes e estudantes é constituído por 45 itens de tipo Likert. Cada item corresponde a uma afirmação relativamente à qual os respondentes tinham de manifestar o seu grau de concordância numa escala de quatro pontos (Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente).

Em seguida apresentamos as sínteses extraídas da revisão sistemática das produções selecionadas (etapa 8), que caracterizam as práticas de avaliação formativa no ensino superior e que caracterizam o *feedback* associado a essas práticas.

Práticas de avaliação formativa

Os estudos analisados apontam para a diversidade de práticas de avaliação, o que não significa que assumam uma natureza formativa, pois a natureza da avaliação não está nos instrumentos e nas técnicas, mas sim na intencionalidade com que são usados, ou seja, na utilização que é dada à informação recolhida.

Professores e estudantes percebem as práticas de avaliação como essencialmente sumativas, mais os estudantes do que os professores. Na verdade, os estudantes consideram que a avaliação é utilizada, sobretudo, para atribuir notas e classificações sendo os resultados obtidos nos testes e/ou exames os elementos mais determinantes na classificação (Cid, Borralho e Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017). Ainda assim, os professores reconhecem potencial formativo nas suas práticas avaliativas e acreditam que a avaliação é utilizada para que os estudantes se consciencializem das dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017).

As tarefas de avaliação são muito distintas e diversificadas em função da natureza das unidades curriculares (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b). Em muitas delas a avaliação formativa é efetivamente utilizada (Fernandes, 2015b), assumindo-se como um processo contínuo, com função de regulação e monitorização (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017; Sá, Alves e Costa, 2014).

Nas unidades curriculares de natureza eminentemente prática, as tarefas mais usadas são os trabalhos de pesquisa e investigação, os trabalhos laboratoriais, a análise de documentos, a apresentação oral de trabalhos de grupo e a elaboração de relatórios (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Pereira & Flores, 2013). Ocasionalmente também são usadas outras tarefas mais inovadoras e/ou específicas da área do saber, designadamente, *quizes*, concursos de fotografia, *trivial pursuit*, construção de maquetes, desenhos, escrita de artigo, trabalhos de casa individuais (Cid, Borralho & Fialho, 2017), trabalho de projeto, portefólio (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Pereira & Flores, 2013), reflexões escritas, minitestes, testes ou exames orais, recensões críticas de textos e ensaios (Pereira & Flores, 2013).

As estratégias de auto e/ou heteroavaliação entre os estudantes fazem parte das rotinas pedagógicas instaladas em algumas unidades curriculares, cujos professores criam oportunidades para os estudantes refletirem acerca dos seus progressos e dificuldades e acerca dos trabalhos dos seus colegas (Fernandes, 2015b), mas não são práticas instituídas, explícitas e sistemáticas (Cid, Borralho e

Fialho, 2017) e, no geral, os estudantes são pouco envolvidos em situações em que têm de avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017). No entanto, os estudantes reconhecem a importância destes processos para o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências de análise, síntese e avaliação (Fernandes, 2015b) e por isso parecem atribuir maior importância à avaliação formativa do que os professores (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017).

Os estudantes, de um modo geral, não são envolvidos na organização e desenvolvimento do processo de avaliação (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017) e não vislumbram a avaliação como um processo de regulação que os oriente e ajude a aprender, por desconhecimento ou falta de clareza das “regras” (e.g. critérios de avaliação, processos de classificação utilizados, ponderação das diferentes tarefas para efeitos de classificação) (Cid, Borralho e Fialho, 2017; Fernandes, 2015b).

Os professores manifestam perceções de avaliação formativa pouco consistentes, concordam que a avaliação é utilizada para orientar os estudantes a aprender melhor e que na maioria das disciplinas os testes e/ou exame final são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer e discordam que as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017).

Características do feedback

Para a caracterização do *feedback* consideraram-se três categorias: a natureza (oral ou verbal, individual ou coletivo), a frequência (muito ou pouco) e a utilização (crítico, estimulador, encorajador e orientador). O *feedback* é parte integrante dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, ocorrendo frequentemente em todas as aulas quando se considerava necessário e/ou oportuno (Fernandes, 2015b, Sá, Alves & Costa, 2014), sendo durante a realização dos trabalhos de carácter prático e/ou laboratorial, mais detalhado e sistemático (Cid, Borralho & Fialho, 2017).

Em todas as unidades curriculares é possível observar algum tipo de *feedback* oral (Cid, Borralho & Fialho, 2017, Fernandes, 2015b; Sá, Alves & Costa, 2014), sendo o *feedback* escrito o menos usado (Sá, Alves & Costa, 2014). Os estudantes manifestam alguma indiferença quanto à preferência pelo *feedback* escrito ou oral (Pereira & Flores, 2013). Em momentos de trabalho individual, em sala de aula, o *feedback* é muitas vezes individual (Fernandes, 2015b). Os estudantes sentem-se mais confortáveis com o *feedback* individual, no entanto consideram que o *feedback* em grupo é mais enriquecedor (Pereira & Flores, 2013).

Os professores acreditam que distribuem *feedback* crítico e estimulador, consideram que incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas, mas estes discordam (Cid, Borralho & Fialho, 2017). Geralmente, o *feedback* é usado para estimular a participação ou direcionar a discussão dos estudantes, essencialmente através de questionamento crítico, sendo mais utilizado pelo docente (em interpelações, comentários ou respostas e análise de resultados experimentais), do que pelos estudantes (Sá, Alves & Costa, 2014). Os alunos tendem a valorizar o *feedback*, que veem como crítica construtiva, embora admitam que a sua eficácia e utilidade dependem da compreensão das tarefas e da relação que mantêm com o professor (Pereira e Flores, 2013). O *feedback* distribuído pelos professores tem um propósito eminentemente orientador e regulador das atividades, cria oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens e que incentivam a refletirem ou analisarem as aprendizagens realizadas (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017). Neste sentido, ajuda os estudantes a reorientarem e a melhorar o seu trabalho, corrigirem erros e aprenderem o que era suposto aprenderem (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015).

3. DESAFIOS E REFLEXÕES

A literatura mostra claramente as vantagens e as potencialidades da avaliação formativa. Porém, as resistências e os obstáculos são

diversos, quer por parte dos estudantes (que desconhecem o seu real significado, as características e os critérios que a definem e, nesse sentido, continuam a privilegiar o produto em vez do processo, ou seja, preferem mostrar o trabalho realizado em vez de orientarem os seus esforços para a aprendizagem), quer por parte dos professores que evidenciam desconhecimento e inseguranças, quer ainda pela existência de condições pouco favoráveis como o elevado número de estudantes em algumas unidades curriculares (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b) e as restrições de tempo de aula impostas pelo processo de Bolonha (Cid, Borralho & Fialho, 2017). Porém, o estudo de Sá, Alves e Costa (2014) vem contrariar estes dois argumentos, evidenciando que as práticas de avaliação formativa dependem mais da vontade do docente do que do elevado número de alunos por turma ou da redução dos tempos de atividades letivas. Na análise sistemática da literatura foi possível confirmar que existe alguma relação entre o tipo de aulas, as tarefas de avaliação e o *feedback* distribuído aos estudantes (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b). Nas aulas mais teóricas em que a abordagem pedagógica é essencialmente centrada nos docentes, as tarefas de avaliação são menos diversificadas e pouco favoráveis à existência de *feedback* que ajude a orientar o trabalho dos estudantes, chegando a ser inexistente. Nas aulas de natureza essencialmente prática, e por isso mais centradas nos estudantes, as tarefas de avaliação tendem a ser mais diversificadas e o *feedback* fornecido pelos professores cumpre diversos propósitos: informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos, sendo frequente o *feedback* de natureza criterial para ajudar os alunos a aprender, para formular juízos acerca do seu trabalho e para atribuir classificações (Fernandes, 2015b). De ressaltar que apesar de existir uma diversidade de tarefas, a avaliação predominante é realizada em momentos muito específicos e com contributos pouco eficientes para melhorar as aprendizagens (Cid, Borralho e Fialho, 2017), o que aponta para a necessidade de uma reconfiguração da docência no ensino superior.

Pese embora tenham sido identificadas diversas práticas de avaliação de natureza formativa, não se pode afirmar que o seu uso “esteja generalizado, sendo até muitas vezes confundidas com atividades de natureza sumativa” (Cid, Borralho & Fialho, 2017, p.49). A mudança para abordagens avaliativas mais formativas constitui um desafio que depende das políticas educativas e curriculares, mas também da valorização e do reconhecimento da dimensão pedagógica da profissionalidade docente. Parece evidente que o discurso legal e os compromissos políticos europeus não têm sido suficientes para provocar mudanças no modelo da docência universitária. As inovações no ensino e na avaliação dependem de competências pedagógicas que tendem a ser pouco valorizadas na carreira dos professores do ensino superior. Neste sentido, a formação pedagógica do corpo docente assume uma importância estratégica na qualidade do ensino e da aprendizagem, “all staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector” (European Commission, 2013, p.31).

Os sistemas educativos confrontam-se hoje com uma série de desafios resultantes da crise pandémica provocada pelo COVID-19. Vivem-se tempos de incerteza, de distanciamento social que apelam a novas formas de ser professor. O ensino à distância e o recuso às tecnologias impôs-se como uma alternativa, revelando potencialidades de inovação desconhecidas de muitos professores que tiveram de se reinventar, procurar formação e apoio. Porque os cenários de crise, por norma, geram soluções inovadoras e concretizam transformações, acreditamos que este poderá ser um momento crucial para as universidades repensarem as práticas docentes e investirem fortemente na formação pedagógica do corpo docente em resposta à necessidade da inovação e da qualidade da formação que oferecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baird, J.-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-
Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the
field review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V.
(2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior.
Percepções de professores e estudantes nas universidades
portuguesas. *Revista iberoamericana de educación superior*,
8(21), 24-36. Recuperado em 22 de junho de 2020, de
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid
=S2007-28722017000100024&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100024&lng=es&tlng=pt).
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Madrid:
Narcea.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: raising standards
through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-
148.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning.
Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1) 7-
74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on
formative and summative evaluation of student learning*.
New York McGraw-Hill.
- Borrvalho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as)
aprendizagens. Das questões teóricas às práticas de sala de
aula. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos
(Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal:
perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6
(pp. 219-239). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-
444-3463-5]
- Borrvalho, A., Dias, R., Cid, M. & Fialho, I. (2014). Caracterização do
ensino, da avaliação e aprendizagens numa universidade
portuguesa: um estudo na área científica das ciências da
saúde. In P. Membiela, N. Casado & M. I. Cebreiros (Eds.),

Investigaciones en el contexto universitario actual/ investigações no contexto universitario actual (pp.299-303). Ourense: Educación Editora. [ISBN: 978-84-15524-16-8]

Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J H McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp.43–62). New York: Teachers College Press.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Brookhart, S. M. (2009). "Editorial". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.

Cid, M., Borralho, A. & Fialho, I. (2017). Práticas avaliativas de docentes universitários em Portugal: realidades e perspectivas. In J. J. Olivencia, E. L. Meneses, M. C. Cid & E. V. Canos (Eds), *Investigaciones Innovadoras Hispano-lusas en Ámbitos Universitarios: Una Mirada Española y Portuguesa* (pp. 30-52). Sevilha (Espanha): AFOE. (ISBN: 978-84-697-8028-2). Retirado de https://books.google.es/books?id=3baPDwAAQBAJ&pg=PT29&hl=pt-PT&source=gbs_toc

Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Cid, M. & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

- Chaleta, E. & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior Português (ASSIST). *Educação-Temas e Problemas*, 9, 7-18 (ISSN 1646-2831).
- Chaleta, E., Grácio, L. & Efkliides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 19-32 (ISSN 1646- 2831).
- Efkliides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 6(1), 6-25.
- European Commission - European Union High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Retirado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f>
- Council of Chief State School Officers- CCSSO (2018). Revising the definition of formative assessment. Washington: DC.
- Donato, H. & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa* 32(3), 227-235. Retirado de <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2015a). Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas das atividades das aulas. *Educar em Revista*, 1, 109-135. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00109.pdf>

- Fernandes, D. (2015b). Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e perspetivas*, Vol. 1 (pp. 97-135). Lisboa: EDUCA.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6 (pp. 219-239). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-444-3463-5] Retirado de <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34249-crv>
- Fernandes, D., & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite & M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3693-3707). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Ensino e avaliação nas práticas pedagógicas de dois docentes universitários de artes e humanidades. In P. Mambíela, N. Casado e M. I. Cebreiros (Eds.), *Investigaciones en el Contexto Universitario Actual* (pp. 257-261). Ourense: Educación Editora.
- Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2015). O *feedback* nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*, vol. 2 (pp.445-474). Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [ISBN 978-989-8272-21-8] Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/17731>

- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In S. G. Brown, A. (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. London: SAGE Publications.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487. Retirado de <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK: Keele University.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Marzano, R. J. (2007). Designing a comprehensive approach to classroom assessment. In. D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 103-126). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Mason, B. J., & Bruning, R.H. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us*. CLASS Research Report No. 9. Centre for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln.
- Morgado, J. C., Alves, P., Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior*

em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas, vol. 1 (pp.21-44). Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [ISBN 978-989-8272-21-8] Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/17735>

Pereira, D. R., & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 10(4), 40-54.

Sá, S. O., Alves, M. P., & Costa, A. P. (2014). A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do *feedback* interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comunicação & Informação*, 17(2), 55-69. Retirado de <https://doi.org/10.5216/31821>

Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6 (pp. 165-190). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-444-3463-5] Retirado de <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34249-crv>

Santos, L., & Pinto, L. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.

Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation - AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1*. Chicago IL: Rand McNally.

Torrance, H. (Ed.) (1994). *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham: Open University Press.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational*

SOBRE OS AUTORES

Isabel Fialho (ifialho@uevora.pt) é doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, desde 2006). É docente do Departamento de Pedagogia e Educação desde 1991 e membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, na área da avaliação de escolas, avaliação de aprendizagens, práticas inclusivas, sucesso académico, aprendizagem colaborativa e tecnologias educativas, com publicações nessas áreas. Participa como perita em programas nacionais do Ministério da Educação: Avaliação Externa das Escolas (desde 2007) e “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (desde 2014).

Elisa Chaleta (mec@uevora.pt) é doutorada em Psicologia desde 2003 pela Universidade de Évora. Obteve o grau de Mestre em Psicologia Educacional em 1996 pelo ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal em associação com Université de Provence – Paris XI, França. É actualmente Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora e membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Os seus interesses de investigação situam-se no âmbito do ensino e aprendizagem em contextos de educação superior sendo actualmente investigadora principal do projecto “Learning and Teaching at the University” Financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal).

António Borralho (amab@uevora.pt) é doutorado em Ciências da Educação (Educação Matemática) pela Universidade de Évora desde 2002. É docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora desde 1987 e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE) da mesma Universidade. Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado

e coordenado projetos de investigação nacionais e internacionais, na área das práticas profissionais dos professores desde o ensino básico ao ensino superior (ensino, avaliação pedagógica e aprendizagem), práticas inclusivas, sucesso académico, formação de professores e didática da matemática, com publicações nessas áreas.

Avaliação pedagógica nas aulas de ciências: contributos para a formação de professores

Marília Cid, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

Já muito se tem escrito sobre avaliação, mas muitos artigos constataam frequentemente a necessidade de aumentar a literacia de avaliação e de melhorar a qualidade da formação dos profissionais nesta área, como única forma de promover o conhecimento e a qualidade da prática avaliativa. É também ainda comum encarar os atos de ensinar e aprender como separados, sobretudo em países onde a prática e o uso sistemático de testes e exames estão mais presentes, uma vez que as preocupações centrais passam a ser o cumprimento dos programas e a preparação dos alunos para os exames e menos a aposta numa avaliação de natureza mais formativa (Pace, 2020).

Este desencontro entre ensino, aprendizagem e avaliação pode estar relacionado, entre outras coisas, com o facto de as teorias de ensino e de aprendizagem não se terem vindo a desenvolver em simultâneo, sendo que as teorias da avaliação não incluíram as teorias da aprendizagem, como justificam Baird, Andrich, Hopfenbeck e Stobart (2017). Para além disso, outras razões para as tensões entre avaliação, ensino e aprendizagem são, segundo Black e Wiliam (2018), a falta de entrelaçamento entre as teorias da avaliação e a própria pedagogia.

Esta preocupação está presente em diversas publicações de Paul Black, o qual tem sublinhado que a avaliação, embora sendo uma componente central do ensino e da aprendizagem, tem sido marginal nos estudos neste âmbito e, como tal, propõe um modelo pedagógico onde esclarece o papel específico da avaliação. O autor resume esse modelo em cinco passos essenciais:

- Objetivos claros – os objetivos podem ser muito variados, desde os destinados à compreensão de conceitos e princípios de um determinado tema ao desenvolvimento de competências de raciocínio, de comunicação ou de colaboração, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre todos eles.
- Atividades bem planeadas – a escolha das atividades de uma aula, ou sequência de aulas, deve ter como critério importante o do seu potencial para identificar o ponto de partida dos alunos, de forma a que o desafio seguinte seja estruturado de maneira a levar os alunos a um nível mais elevado de compreensão. São assim relevantes o nível de exigência cognitiva de cada tarefa, a sua relação com experiências anteriores de aprendizagem e o seu potencial para promover o interesse e o envolvimento dos estudantes.
- Interação em diálogo – esta fase é considerada crucial pois se todos os alunos estiverem envolvidos, o professor poderá obter respostas e trabalhá-las de forma a ajudar a melhorar as aprendizagens. Trata-se de uma "regulação interativa", condição necessária para o sucesso.
- Revisão da aprendizagem – fase para aferir as aprendizagens realizadas antes de prosseguir. No final de um episódio de aprendizagem deve haver uma revisão para verificar se aquela foi bem-sucedida, antes de prosseguir. Nesta fase os testes podem eventualmente desempenhar um papel útil, com o uso formativo dos seus resultados e podem ser revisitados alguns assuntos com a turma e voltar às etapas anteriores, se necessário.
- Avaliação sumativa formal – fase que corresponde a uma versão mais formal da etapa anterior. Aqui os resultados podem ser usados para tomadas de decisão sobre o futuro do aluno em termos de progressão ou não, para informação da escola e encarregados de educação e para tornar público o resultado das aprendizagens realizadas. Isso pode acontecer através da avaliação interna, externa ou por ambas as vias. As sinergias conseguidas ou as sobreposições

com as etapas anteriores fazem a diferença em todo o processo avaliativo. (Black, 2013; Black, Wilson & Yao, 2011)

Neste sentido, um teste ou outra qualquer forma de avaliação não é por si só formativa ou sumativa, tudo dependendo da forma como são interpretados e usados os resultados, devendo ser muito clara a finalidade para o qual foi criado um instrumento (Black, Wilson & Yao, 2011). Este modelo pretende também mostrar a forte ligação entre a avaliação formativa e a sumativa, defendida pelos autores, mostrando a existência de um *continuum* que põe em destaque a sinergia entre as duas modalidades.

Em termos de aplicação, embora aqueles cinco passos possam representar etapas sucessivas no planeamento e na implementação de qualquer parte do ensino, na prática esse processo resulta de uma interação complexa de fatores. Assim, apesar de ser representado na forma de uma sequência temporal simples de decisões, não quer dizer que funcione numa única direção, mas sim numa interação cíclica (Black & Wiliam, 2018).

Uma ideia central deste modelo é a de que a avaliação pode melhorar as aprendizagens dos alunos, asserção que tem colhido evidências confirmatórias nos últimos trinta anos. A literatura mostra, contudo, que o uso sistemático da avaliação com esta finalidade tem sido a exceção e não a regra. Segundo Wiliam (2017), o fracasso verificado na melhoria efetiva das práticas avaliativas nas instituições educativas por todo o mundo está relacionado, pelo menos em parte, com a falta de consistência na implementação da avaliação formativa.

Avaliação formativa

A atenção dada à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos é muito recente quando comparada com a da medição de resultados de aprendizagem, que se instalou como um primeiro paradigma, após se ter começado a utilizar a avaliação das aprendizagens de forma sistemática, resultante do alargamento da escola a todos os setores sociais na segunda metade do século XVIII (Afonso, 1998).

O surgimento de modelos de avaliação alternativos aos da medida, mais centrados no processo de aprendizagem, tem lugar já no século XX e o termo avaliação formativa é pela primeira vez usado por Scriven, em 1967, que o distingue de avaliação sumativa, numa análise baseada na ligação entre a avaliação e o currículo. Bloom, em 1969, também faz uso desta distinção, ao defender o uso de testes com uma finalidade diferente da mera função classificatória, sugerindo o seu uso como ajuda aos processos de ensino e de aprendizagem (Wiliam, 2011).

Durante as décadas seguintes do século XX vários estudos foram sendo realizados com vista a investigar formas de integrar a avaliação na prática pedagógica e a considerar o uso da avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem. Algumas revisões de estudos realizados foram efetuadas para dar conta dessa investigação, mas a que mais impacto teve foi a de Black e Wiliam, publicada em 1998, na qual os autores analisaram uma grande diversidade de estudos e perceberam que o uso sistemático da avaliação formativa evidenciava ganhos significativos na aprendizagem (Black & Wiliam 1998).

Várias definições de avaliação formativa têm também sido propostas por diversos autores. Em 1998, Black e Wiliam atribuíram grande importância ao *feedback* na qualidade das aprendizagens e consideraram avaliação o conjunto de atividades, empreendidas pelos professores e pelos próprios alunos, que fornece informações na forma de *feedback* capaz de modificar a atividade de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. Essa avaliação é formativa se for usada para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Cowie e Bell, em 1999, acrescentam que esse processo de reconhecer e responder à forma como os alunos estão a aprender, de forma a incrementar essa aprendizagem, deve ser feito enquanto a aprendizagem está a decorrer. O relatório da OCDE, de 2005, conclui que em vários países a avaliação formativa é entendida como um processo interativo e frequente de avaliação do progresso dos estudantes para compreender e identificar as suas necessidades de aprendizagem de forma a ajustar adequadamente o ensino.

Para limitar múltiplas interpretações do termo formativo, os autores anglo-saxónicos começaram a usar a expressão *avaliação para as aprendizagens* (assessment for learning) para se focarem mais nas funções da avaliação e na sua distinção da *avaliação das aprendizagens* (assessment of learning) mais focada nos resultados finais. Foi Stiggins (2005) quem popularizou esta expressão e estabeleceu as diferenças em relação a alguns entendimentos atribuídos à “avaliação formativa”:

Assessment FOR learning is different from what historically has been referred to as formative assessment. If formative assessment is about more frequent, assessment FOR learning is about continuous. If formative assessment is about providing teachers with evidence, assessment FOR learning is about informing students about themselves. If formative assessment tells users who is and is not meeting state standards, assessment FOR learning tells them what progress each student is making toward meeting each standard while the learning is happening—when there’s still time to be helpful. (pp.1-2)

A avaliação para as aprendizagens, nesta medida, implica uma participação ativa tanto do professor como dos alunos no processo avaliativo e coloca a ênfase nas interações que favorecem as aprendizagens e que, em consequência, modificam até a forma como os alunos se veem a si próprios enquanto aprendentes (Crowie et al. 2013), uma vez que são implicados e informados sobre o que têm de fazer para ter sucesso enquanto o processo está a decorrer. Black e Wiliam (2009) consideram que o processo é formativo se as evidências sobre o desempenho dos alunos forem recolhidas, interpretadas e usadas, por professores e alunos, para tomar decisões sobre as etapas de ensino e da aprendizagem seguintes, sendo que essas ações para promover a aprendizagem futura serão assim mais adequadas e fundamentadas (Wiliam, 2011). Estes autores

conceptualizam a avaliação formativa⁶ a partir de três processos que consideram imprescindíveis:

- Identificar onde os alunos estão na sua aprendizagem;
- Identificar onde devem chegar;
- Identificar qual a melhor forma de chegar lá.

Considerando o papel do professor, dos alunos e dos seus pares no processo, Leahy, Lyon, Thompson e Wiliam (2005) estabelecem cinco estratégias chave que devem estar na base de uma avaliação formativa (Wiliam 2011):

- Clarificar, partilhar e compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso;
- Organizar discussões, atividades e tarefas que tornem visíveis as aprendizagens dos alunos;
- Distribuir feedback que lhes permita progredir nas aprendizagens;
- Incitar os alunos a tornarem-se responsáveis pela construção das suas aprendizagens;
- Incitar os alunos a realizar atividades de avaliação dos pares e respetivo feedback.

Do cruzamento do papel do professor, dos alunos e dos colegas com os processos referidos resultam as estratégias apresentadas anteriormente e que se sintetizam na Tabela 1.

Tabela 1
Estratégias chave da avaliação formativa

APRENDENTE	ONDE DEVE CHEGAR?	ONDE ESTÁ AGORA?	COMO CHEGAR LÁ?
Professor	Clarificar e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	Organizar discussões, atividades e tarefas que tornem visíveis as aprendizagens dos alunos	Distribuir <i>feedback</i> que ajude os alunos a progredir nas suas aprendizagens

⁶ A expressão avaliação formativa é aqui assumida, apesar de se sobrepor à de avaliação para as aprendizagens, no sentido operacionalizado pelos autores Black e Wiliam.

Pares	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	Incentivar os aprendentes a realizar atividades de avaliação dos pares e respetivo <i>feedback</i>
Aprendente	Compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	Incentivar os aprendentes a tornarem-se responsáveis pela construção das suas aprendizagens

(adaptado de Wiliam, 2009)

A ideia principal é que a informação recolhida sobre as aprendizagens seja usada para ajustar o ensino às necessidades dos estudantes, mas a chave do processo, segundo Wiliam (2011), está em organizar ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos, e que tanto os professores como os alunos se empenhem na sua consecução.

A investigação disponível tem vindo a tornar evidente que a prática da avaliação formativa integrada nas atividades diárias da sala de aula produz melhorias significativas no desempenho dos alunos, melhorias essas confirmadas nos resultados das avaliações sumativas externas subsequentes (Wiliam, 2011). O conceito de avaliação formativa tem ganho complexidade e pode ser visto como um meio para favorecer a autorregulação dos alunos (Wiliam, 2014), para além de constituir uma ajuda pertinente para os docentes a fim de regular o seu próprio ensino (Allal, 2007).

Pintrich (2000) apresenta o conceito de autorregulação como um processo ativo e construtivo, pelo qual os alunos estabelecem metas para a sua aprendizagem e depois procuram monitorar, regular e controlar a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, orientados e balizados pelos seus objetivos e pelas características contextuais do ambiente. No fundo trata-se de o aprendente ser capaz de coordenar os seus recursos cognitivos, as suas emoções e as suas ações e colocá-los ao serviço das suas metas de aprendizagem.

As práticas de avaliação formativa e a aprendizagem autorregulada acabam por ser processos que se sobrepõem, uma vez que ambos envolvem estabelecer metas, acompanhar/avaliar o progresso para as

atingir e reagir ao *feedback* ajustando o ensino, a aprendizagem e/ou os trabalhos realizados (Andrade & Brookhart, 2018).

O *feedback* recebido na sala de aula pode levar os alunos a autorregular a sua aprendizagem uma vez que os informa sobre o nível de compreensão e o desempenho conseguidos. Idealmente essa informação levará os alunos a perceber se as estratégias que estão a utilizar são adequadas e a ajustar os seus conhecimentos, motivação, comportamento e até mesmo o seu contexto (Andrade & Brookhart, 2018).

Para que isso possa acontecer e os alunos possam avaliar os seus progressos é muito importante que as metas e os critérios de sucesso sejam muito claros e que o *feedback* seja orientado para os processos, de forma a que os alunos sejam capazes de monitorar e regular a sua aprendizagem enquanto estão a realizar as tarefas, com oportunidade de revisão (Andrade & Brookhart, 2018).

Estabelecer e comunicar critérios de sucesso é, como tal, um aspeto central da avaliação formativa. Andrade e Brookhart (2018) sugerem que uma boa forma para construir esses critérios passa por analisar os requisitos necessários à realização da tarefa, mas, mais importante, por analisar bons exemplos de concretização da tarefa e criticar e rever exemplos menos bons. De referir ainda que é importante que o *feedback* fornecido aos alunos seja direcionado não apenas ao desempenho, mas também aos processos, como já foi referido, sendo que o *feedback* descritivo é o que mais se adequa se queremos que os aprendentes ampliem as suas aprendizagens e melhorem os seus desempenhos.

A avaliação formativa constitui assim um processo em que o envolvimento ativo dos estudantes e o *feedback* são centrais, sendo que a avaliação é usada para gerar *feedback* para os alunos e pelos alunos. Duas das mais importantes práticas de avaliação formativa neste contexto são a autoavaliação e a avaliação pelos pares, práticas estas que também permitem o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada (Panadero, Jonsson e Srijbos, 2016).

A autoavaliação ocorre quando os estudantes elaboram juízos acerca da sua própria aprendizagem, em especial sobre as suas realizações e resultado da sua aprendizagem e abrange um conjunto muito vasto de atividades, que se estendem desde o pedir aos alunos para classificar o seu próprio trabalho (auto classificação) num extremo do espectro (atividade comum mas sem consequências para a aprendizagem), até colocá-los a fazer uma análise compreensiva do seu próprio desempenho em tarefas complexas, no outro extremo (Boud e Falchikov, 1989). Assim, o processo autoavaliativo tem efeitos positivos no desempenho dos alunos se se tiverem em conta as seguintes linhas de atuação em sala de aula:

- Definir os critérios para os alunos avaliarem o seu trabalho;
- Ensinar os alunos a aplicar esses critérios;
- Dar *feedback* aos alunos sobre a sua autoavaliação;
- Ajudar os alunos a usar os dados resultantes da autoavaliação para melhorarem o seu desempenho;
- Dar tempo suficiente para revisão depois da autoavaliação;
- Não transformar a autoavaliação numa autoclassificação. (Panadero, Jonsson e Srijbos, 2016, pp. 7-8).

Esta última recomendação deriva de uma prática que não corresponde a um verdadeiro processo de autoavaliação e que pode levar os alunos a focarem-se mais em formas de maximizar as hipóteses de atingirem uma nota mais elevada do que na aprendizagem e na melhoria das suas competências para se autoavaliarem e autorregular.

Em interligação com este processo, a avaliação pelos pares é um mecanismo pelo qual os alunos consideram a quantidade, o nível, o valor, a qualidade ou o sucesso das realizações ou do resultado da aprendizagem dos seus colegas (Topping, 1998). Existem várias formas de concretizar, dependendo do propósito, formato e grau de interação pretendido, mas são fundamentais os seguintes aspetos:

- Clarificar o propósito da avaliação, o seu enquadramento e expectativas;

- Envolver os alunos no desenvolvimento e clarificação dos critérios de avaliação;
- Organizar os alunos de forma a ser mais produtiva a avaliação;
- Definir o formato (pontuação, comentários, etc.) e o tipo de interação (face a face, online, etc.);
- Proporcionar formação, exemplos e práticas de avaliação de qualidade (incluindo feedback sobre a avaliação pelos pares);
- Fornecer rubricas, guiões, listas de verificação ou outros auxiliares para avaliar os pares;
- Especificar quais as atividades de avaliação a desenvolver e o tempo disponível;
- Monitorizar o processo e apoiar os alunos. (Panadero, Jonsson e Srijbos, 2016, p. 10)

A implementação da autoavaliação e da avaliação pelos pares na sala de aula exige assim um enquadramento prévio, o envolvimento dos alunos na determinação dos critérios, uma clarificação do formato e da forma como é suposto que os alunos interajam e o seu apoio em todo o processo. Isto para que uma atividade formativa planeada para ajudar os alunos a aprender não se transforme num evento estritamente sumativo e consumidor de tempo que não contribui verdadeiramente para a melhoria das suas aprendizagens.

Avaliação formativa e avaliação sumativa

A avaliação constitui, como temos vindo a sustentar, um aspeto essencial no processo educativo e é usada para investigar o que as pessoas sabem e são capazes de fazer, de forma a tomar decisões sobre os passos seguintes. Nesta lógica, a avaliação é vista como um processo de obtenção de referências válidas sobre as aprendizagens dos estudantes, não fazendo sentido a existência de conflito entre a avaliação formativa e a sumativa (Black & Wiliam, 2018).

De facto, considerar a avaliação formativa e a sumativa como entidades separadas tem sido fonte de muita confusão, como refere Black (2013), uma vez que a avaliação corresponde às práticas e aos instrumentos que usamos para invocar informação sobre o conhecimento, a compreensão e as atitudes dos alunos. As

informações assim recolhidas podem ser interpretadas e usadas para finalidades formativas, sumativas ou ambas. Em certas circunstâncias, um instrumento pode, no entanto, ser projetado de forma a ser útil mais para um propósito do que para outro e isso tem levado à existência de muitos mal-entendidos (Black, 2013).

A avaliação, quer seja de natureza formativa ou sumativa, corresponde a um procedimento para recolher informações sobre a aprendizagem (Black & Wiliam, 2018). Os alunos realizam tarefas, os professores observam e os produtos resultantes geram dados que são interpretados para apoiar inferências (Wiliam, 2017).

Estas inferências sobre as aprendizagens realizadas implicam que haja intencionalidade no ensino e na aprendizagem e forte interação entre professores e alunos, de forma a que estes se sintam confortáveis para trabalhar com base no *feedback* dado pelo professor, em função das inferências apresentadas. Por outro lado, para que este processo seja efetivo e significativo, é necessário que os propósitos da avaliação sejam claros para todos os envolvidos (Pace, 2020), como já ficou claro.

Desta forma, como Black e Wiliam (2018) relevam, distinguir o formativo do sumativo corresponde a distinguir os tipos de inferências resultantes da avaliação. Se as inferências dizem respeito ao estado do aluno ou ao seu potencial futuro, a avaliação está a dar resposta a uma função sumativa, se têm a ver com o tipo de ações que ajudariam os alunos a aprender melhor, então está a funcionar como formativa. Não existem, assim, na opinião de Black e Wiliam, descontinuidades acentuadas entre as duas modalidades de avaliação, podendo e devendo haver sinergias entre elas.

Avaliação nas aulas de ciências

A educação em ciências constitui um imperativo na formação de qualquer cidadão para fazer face aos desafios complexos da

sociedade atual, de forma a ser capaz de tomar decisões equilibradas e participar civicamente e com responsabilidade social.

Neste contexto, as metas da educação em ciências vão para além de competências e conhecimentos específicos. Incluem um campo mais vasto de competências que a própria Comissão Europeia tem vindo a reforçar e que constam já no seu Quadro de Referência de 2006, e incluídas na Recomendação 2006/962/CE, a qual descreve as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, necessárias para a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, para o exercício de uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego. Estas competências, definidas como uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, incluem competências em comunicação, matemática, ciências e tecnologia, aprender a aprender, responsabilidade social e cívica, iniciativa e sensibilidade cultural, por exemplo (Dolin, Black, Harlen & Tiberghien, 2018).

Os países da OCDE têm também, de uma forma geral, vindo a valorizar cada vez mais o desenvolvimento de competências transversais nos jovens, face ao aumento exponencial da informação a que têm acesso na atualidade. Como tal, a mera memorização e reprodução de factos não chega, tornando-se fundamental que sejam capazes de sintetizar, transformar e aplicar informação em situações concretas, de pensar criativa e criticamente, de colaborar com outros ou de comunicar eficazmente (OECD, 2013).

Estas tendências internacionais têm vindo a influenciar os sistemas educativos e também, conseqüentemente, as metas e os objetivos de aprendizagem que se estabelecem para a educação em ciências nos vários níveis de ensino. As competências gerais têm, assim, de ser aprendidas ao mesmo tempo que se trabalham os temas e problemas específicos das disciplinas, implicando mudanças nos currículos e nos métodos pedagógicos.

O alcançar destas metas tem por conseqüência não só alterações curriculares e pedagógicas propriamente ditas, mas também avaliativas, dado o forte impacto que a avaliação exerce no que é

ensinado e na forma como é ensinado. Se considerarmos que o objetivo central a valorizar será o de aprender e o de melhorar continuamente as aprendizagens, a avaliação desempenha, nessa medida, um importante papel nesse desiderato e como tal os diferentes objetivos têm de ser alvo de avaliação até para serem valorizados por todos os envolvidos. É por isso importante e necessário que se desenvolvam processos e instrumentos de avaliação adequados a estes propósitos (Dolin, Black, Harlen & Tiberghien, 2018). A transição de um modelo mais orientado por conteúdos para um mais baseado em competências implica mudanças no ensino e na avaliação.

No campo da educação em ciências, uma das abordagens considerada fundamental para dar resposta a estas metas passa pelo uso do *scientific inquiry*, que permite congrega a compreensão de ideias-chave de ciência, através da ciência e sobre ciência e o desenvolvimento de competências. Esta perspetiva visa o uso de abordagens de investigação no ensino das ciências, e, como tal, intrinsecamente ligado à sua aprendizagem e avaliação.

A Comissão Europeia tem, nessa medida, vindo a fazer recomendações nesse sentido para diferentes níveis de ensino, sendo uma das suas formulações a seguinte: “support schools, teachers, teacher educators and students of all ages to adopt an inquiry approach to science education as part of the core framework of science education for all” (2015, p.8). Esta perspetiva de *inquiry approach* aparece definida no seu glossário como sendo:

A complex process of sense-making and constructing coherent conceptual models where students formulate questions, investigate to find answers, build new understandings, meanings and knowledge, communicate their learning to others and apply their learning productively in unfamiliar situations. An inquiry approach to science education is one that engages students in: i) authentic, problem-based learning activities where there may not be one correct answer; ii) experimental procedures, experiments and “hands on” activities, including searching

for information; iii) self-regulated learning sequences where student autonomy is emphasized; and iv) discursive argumentation and communication with peers (“talking science”) (p.68)

Este mesmo documento, para além de alertar para a necessidade de se aproximar a investigação da prática de sala de aula, refere-se à importância do ensino por investigação de forma conjugada com a avaliação para a aprendizagem: “Closing the gap between what we have learned from science education research and classroom practice are vital. Inquiry-oriented science education can produce positive results, but this requires reforms in classroom practice, including a shift towards assessment for learning” (p.22).

Será de ter em consideração que as atividades de investigação em sala de aula estão relacionadas com objetivos específicos e pré-determinados e especialmente desenhados para a aprendizagem e a compreensão dos alunos. Este foco difere da investigação científica mais ampla, embora os princípios dos processos de pesquisa sejam os mesmos nos dois cenários. De qualquer modo, a ideia é que os estudantes se envolvam em atividades de investigação e que essas atividades impliquem não apenas *hands-on*, mas também *minds-on*, colocando-os perante problemas significativos e realistas que possibilitem múltiplas soluções e múltiplos métodos para alcançar a solução (Rönnebeck, et al., 2018).

Podemos considerar que as principais características orientadoras do *inquiry* em sala de aula são em termos operacionais as seguintes (National Research Council, 2000; Harrison, 2014):

- Os estudantes são confrontados com questões ou problemas científicos abertos que permitem várias soluções e que podem resultar da exploração do mundo à sua volta e das questões que eles próprios colocam;
- Os estudantes pensam em formas de dar resposta a essas questões e decidem o rumo a dar à pesquisa e os métodos ou abordagens a seguir;
- Os estudantes recolhem dados para responder às questões e avaliam da sua qualidade, recorrendo aos seus

conhecimentos e identificando as suas necessidades de aprendizagem;

- Os estudantes formulam explicações para dar resposta ao problema inicial;
- Os estudantes comunicam e defendem as explicações propostas.

Harrison (2014) releva que o desenvolvimento destas competências implica trabalho cooperativo e, como tal, a comunicação, o trabalho em equipa e o apoio dos pares são componentes vitais nesta abordagem. Nesta cultura de trabalho, há uma clara valorização do ponto de vista dos alunos e estes são levados a envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem. Os estudantes ao realizar observações, recolher dados, analisar dados, sintetizar informação e elaborar conclusões estão a desenvolver competências de resolução de problemas. Para além disso, os alunos também desenvolvem competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida ao pensar de forma crítica e criativa, à medida que aprendem a resolver problemas usando a lógica e o raciocínio.

Esta abordagem implica que se avalie mais do que a compreensão dos conceitos científicos envolvidos, havendo uma clara necessidade de avaliar outros fatores-chave da aprendizagem ligados ao processo e ao desenvolvimento de competências sociais ou à abertura à investigação, que preparam os alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

Em muitos contextos, as aulas práticas de ciências continuam a ser apresentadas como receitas que os alunos têm de seguir (Abrahams & Millar 2008; Harrison, 2014), situação em que o questionamento fica essencialmente do lado do professor, ficando o aluno limitado à simples recolha e apresentação de dados para serem compreendidos pelo professor. Esta perspetiva de trabalho prático desenvolve um número limitado de competências e dificilmente ajuda à compreensão conceptual.

Uma das formas de dar resposta a esta dificuldade passa por substituir este tipo de aula mais tradicional por uma lógica mais discursiva e

negociada, onde as tarefas são mais abertas e os alunos têm maiores possibilidades de serem mais ativos e mais autónomos no seu pensamento. Dessa forma, pode criar-se um ambiente de sala de aula no qual os professores têm oportunidade de avaliar mais facilmente a forma como os alunos estão a desenvolver o seu raciocínio e fornecer um *feedback* de qualidade. Os alunos co-constroem o conhecimento por meio dessas experiências de aprendizagem e o professor desempenha um papel ao mesmo tempo de incentivador e facilitador.

Um bom ponto de partida nesse processo é o de apresentar perguntas que fazem os alunos pensar e que os motivam a querer discutir ideias. É o caso das perguntas desafiadoras que exploram aspetos fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos alunos. Por exemplo a pergunta “Porque é que algumas formas de energia renovável são mais adequadas para uma determinada região do país do que outras?” é muito mais indutora de discussão do que perguntar “Quais as formas de energia renovável que existem no nosso país?”. Melhor ainda se forem os alunos a levantar questões, pois tanto a responsabilidade pela direção da aprendizagem como a co-construção do conhecimento recaem, neste caso, sobre os próprios aprendentes (Harrison, 2014).

Avaliar estas competências não é uma tarefa sem dificuldades e quanto mais complexas mais difíceis de avaliar (Harrison, 2014; Harrison, 2016; Dolin, Black, Harlen & Tiberghien, 2018; Rönnebeck, et al., 2018), uma vez que as provas escritas habituais constituídas por itens objetivos são geralmente muito redutoras, sendo mais adequado usar itens mais abertos e recorrer à observação nestas circunstâncias. Assim, será a avaliação formativa a que oferece maior potencial e validade no que tem a ver com a avaliação de processos. Esta modalidade de avaliação permite distribuir *feedback* aos alunos e orientar a sua aprendizagem, através de diferentes formas e instrumentos: rubricas, discussões, debates, trabalho escrito, portefólios, relatórios, autoavaliação, avaliação pelos pares, etc.

A recolha de informação durante a realização das atividades em sala de aula é muito mais adequada para avaliar competências

transversais como as de investigação e de argumentação, uma vez que a demonstração destas competências depende da natureza dos assuntos e das matérias em causa, sendo, portanto, necessário recolher evidências num conjunto diverso de situações, para se chegar a uma avaliação fidedigna (Dolin et al., 2018). Na verdade, observar a troca de impressões que os alunos levam a cabo para discutir as questões de investigação e a forma de lhes dar resposta é um processo muito mais informativo e rico do que classificar o relatório escrito resultante das atividades realizadas, já que este já dificilmente espelha o caminho seguido para chegar às soluções.

Ao escutar as discussões em sala de aula e as reflexões dos alunos durante as atividades investigativas, os professores podem reunir informações sobre a compreensão e os sentidos emergentes que vão surgindo, podem aperceber-se dos equívocos e dos erros e das razões que poderão estar na base dessas dificuldades.

Por meio de uma abordagem formativa, os professores têm assim a oportunidade de perceber quais as competências que criam mais e menos dificuldades aos estudantes e usar essa informação para planear as etapas seguintes do processo.

Na análise de Harrison (2014), este tipo de avaliação possui também validade elevada, pois satisfaz uma das condições de validade, a da confiabilidade, na medida em que o aluno é avaliado em várias ocasiões diferentes, compensando assim variações no desempenho de um aluno no dia a dia e de várias maneiras, fornecendo uma amostra variada de toda a gama de objetivos de aprendizagem previstos. O facto de o aluno ser avaliado desta forma garante cobertura e autenticidade, principalmente porque o professor tem a possibilidade de confirmar e reconfirmar as interpretações que vai fazendo em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de cada sujeito. Esses dados permitem perceber o progresso e ter uma percepção mais real do desempenho e da compreensão dos alunos até ao final da sequência de atividades de investigação.

Esta avaliação é radicalmente diferente de avaliar o aluno no contexto artificial de um teste formal, e fornece informações muito mais próximas da realização e do potencial dos estudantes.

A concretização destas práticas não é ainda, contudo, uma realidade. Evans et al. (2018), ao analisarem diversos sistemas educativos europeus e respetivas práticas avaliativas, concluem que existe uma necessidade premente de formação, tanto inicial como contínua, que apoie os professores a implementar a avaliação formativa na sua prática diária. Referem ainda que não existe um entendimento comum quanto ao uso da avaliação formativa e sumativa no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem por investigação (inquiry-based) e, além do mais, constataam que esta não é uma abordagem correntemente usada, tendo em conta que em muitos casos estes processos não são avaliados nos exames, sendo como tal entendidos como acessórios.

Existe, portanto, um longo caminho a trilhar no sentido de valorizar e desenvolver competências nas aulas de ciências e sua respetiva avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, I. & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945-1969.
- Afonso, A.J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* (4.ª ed.). York: Dialogos.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en education. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des*

apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelas: De Boeck.

- Andrade, H. & Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham, Switzerland: Springer.
- Black, P. (2013). Pedagogy in theory and in practice: Formative and summative assessments in classrooms and in systems. In D. Corrigan, R. Gunstone & A. Jones (Eds.), *Valuing Assessment in Science Education: Pedagogy, Curriculum, Policy* (pp. 207-229). Dordrecht, New York: Springer.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & D. Wiliam (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S.-Y. (2011). Roadmaps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (2-3), 71-123.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Education evaluation: New roles, new means* (Vol. 68(2), pp- 26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529–549.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6, 101-116.

- Cowie, B., J. Moreland et K. Otrell-Cass (2013). *Expanding notions of assessment for learning: Inside science and technology primary classrooms*. Rotterdam, N.L.: Sense Publishers.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming assessment through an interplay between practice, research and policy* (pp. 53-80). Cham: Springer.
- European Commission. (2006). Recommendation of the European parliament and of the council. *Official Journal of the European Union* (2006/962/EC).
- European Commission. (2015). *Science education for responsible citizenship. Report to the European Commission of the expert group on science education*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Evans, R., Cross, D., Grangeat, M., Lima, L., Nakhili, N., Rached, E., Ropohl, M., & Rönnebeck, S. (2018). European educational systems and assessment practice. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming assessment through an interplay between practice, research and policy* (pp. 53-80). Cham: Springer.
- Harrison, C. (2014). Assessment of inquiry skills in the SAILS project. *Science Education International*, 25(1), 112-122.
- Harrison, C. (2016). Reshaping formative assessment for inquiry classrooms. Presentation at the International Invited Symposium, Division H, 2016, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Formative assessment: Improving learning in secondary schools*. Paris: OECD.

- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards. A Guide for Teaching and Learning*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Pace, D. S. (2020). Using collaborative action research (CAR) to investigate the beliefs-to-practice relationship about a pedagogy. ISNITE 2019 Proceedings: International Symposium on New Issues in Teacher Education, University of Malta, Valletta.
- Panadero, E., Jonsson, A. & Srijbos, J.W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham, Switzerland: Springer.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boeckeaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Rönnebeck, S., Nielson, J. A., Olley, C. Ropohl, M., & Stables, K. (2018). The teaching and assessment of inquiry competences. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming assessment through an interplay between practice, research and policy* (pp. 53-80). Cham: Springer.
- Stiggins, R. (2005). Assessment for learning defined. ETS/Assessment Training Institute's International Conference: Promoting Sound Assessment in Every Classroom, Portland OR.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Londres: Institute of Education, Universidade de Londres.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. *Symposium Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of*

Learning, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.

William, D. (2017). Assessment and learning: some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 394-403. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1318108

SOBRE A AUTORA

Marília Cid (mcid@uevora.pt) é Professora Associada no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. É doutorada em Ciências da Educação e desenvolve atividade docente nos domínios da avaliação educacional e didática das ciências. É investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), do qual foi diretora entre 2013 e 2019, e tem participado em vários projetos de investigação financiados, nacionais e internacionais, nas áreas da avaliação em educação, práticas inclusivas e sucesso académico. Participa como perita externa no acompanhamento do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e no Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Ações metodológicas e de inovação em Psicopedagogia. Um projeto de coordenação docente na Universidade de Málaga (Espanha)

Juan J. Leiva Olivencia, Universidade de Málaga
Rocío Lavigne Cerván, Universidade de Málaga

1. INTRODUÇÃO

A educação universitária encontra-se imersa num processo de revolução silenciosa. Uma transformação constante e permanente que, em silêncio, parece estar a mudar a fisionomia das estruturas e dispositivos de ensino-aprendizagem. Exemplos disso podem ser vistos numa ampla amálgama de variáveis metodológicas e didáticas, especialmente através da digitalização de recursos e aplicações educacionais que estão ao serviço de uma tendência invariável para modelos de formação de tipo combinado, o *blended learning*. Da mesma forma, o surgimento e desenvolvimento de aplicativos móveis aplicados ao ensino superior está a trazer contribuições interessantes para o campo da inovação e inclusão educacional (Leiva, 2019).

No entanto, o ensino superior, de forma a garantir a mais alta qualidade dos seus próprios processos operacionais, tem um papel chave na adoção de medidas organizacionais e curriculares para a melhoria da qualidade e para a inovação educacional. Nesse sentido, a coordenação docente configura-se como um instrumento pedagógico inescapável para a consecução de objetivos de qualidade e coesão epistemológica, didática e de competência no planeamento dos estudos universitários, tanto de licenciatura, como de mestrado ou doutoramento.

Este capítulo é resultado do trabalho que desenvolvemos nos últimos anos à frente da Coordenação Académica do Mestrado em Psicopedagogia, mestrado oferecido pela Universidade de Málaga (Espanha) e incluído estatutariamente na Faculdade de Ciências da

Educação. Este novo curso de mestrado em Psicopedagogia foi concebido com um novo impulso, resultado das sinergias produzidas pela confluência epistemológica, metodológica e ética de natureza eminentemente interdisciplinar e transdisciplinar entre as contribuições da Psicologia da Educação, da Inovação Educacional e dos novos avanços na Neurociência e desenvolvimento psicopedagógico. Da mesma forma, esta proposta formativa quer dar resposta a uma multiplicidade de demandas profissionais que correspondem às áreas da orientação educacional, intervenção psicopedagógica, atenção à diversidade ou a alunos com necessidades específicas de educação e afins.

Os estudos de psicopedagogia nasceram nos anos noventa justificados pela necessidade de fornecer apoio académico-científico a um novo perfil profissional que a Lei de Educação estabeleceu como um dos elementos de qualidade do novo sistema educativo que buscava alargar o ensino secundário para todos os cidadãos. Já desde a antiga Lei Geral da Educação, o interesse do Sistema Educativo era acolher profissionais com formação universitária específica (psicológica e pedagógica) que dessem resposta tanto na diversidade de níveis e desempenhos escolares, como no aconselhamento aos professores nos processos de inovação educacional tão necessários nas escolas. Atualmente, a Psicopedagogia, junta, entre outras, as áreas de orientação educacional, social e profissional ou a atenção à diversidade, integrando as contribuições da Pedagogia e Psicologia.

O cenário educativo e sociolaboral atual é complexo, e é essencial que em pleno século XXI haja ofertas formativas para profissionais e especialistas com competências no campo da Psicopedagogia. Desnecessário dizer que os contextos reais e potenciais da intervenção psicopedagógica são múltiplos e diversos, e estão incorporados em diferentes perfis profissionais, tanto em serviços educativos, de emprego e de assistência social e cultural, seja na esfera pública, público-privada ou privada; especialmente por assumir uma visão integrada da aprendizagem ao longo da vida ou *lifelong learning*.

O Projeto de Coordenação Docente promovido pela Coordenação Académica e apoiado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga (UMA) insere-se precisamente neste quadro. Este projeto teve por base o estabelecido no normativo que regula os apoios para a realização de projetos de coordenação dos ensinos de graduação e pós-graduação, aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências da Educação da UMA, em 28 de setembro de 2016 (Modificado no Conselho de 13 de julho de 2017 e 16 de julho de 2018). No seu primeiro ano de implantação, no ano 2018-2019, ficou intitulado "Estratégias metodológicas ativas na coordenação docente do Mestrado em Psicopedagogia". No ano letivo 2019-2020 foi retomado e continua a ser desenvolvido com a ideia de fortalecer a coordenação docente como elemento-chave para a qualidade formativa desses cursos, tanto em termos de incorporação de metodologias ativas e inovadoras, como quanto à necessidade de combinar esforços, rigor e coerência nos estudos universitários que representam um valor acrescentado para a empregabilidade de um bom número de estudantes de diferentes universidades, tanto nacionais como internacionais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Se os profissionais da educação estão a reivindicar tempo para alguma coisa, é para a introdução de metodologias ativas e participativas em todas as aulas de todos os níveis de escolaridade, com especial ênfase para as aulas universitárias. Já Shuell (1986) assumia que os processos de ensino e de aprendizagem eram considerados ativos desde que tanto professores como alunos prosseguissem uma aprendizagem autorregulada, construtiva, situada e social. Inúmeros estudos têm destacado a importância de impulsionar o pensamento reflexivo, o uso da mediação professor-aluno, aprendizagem cooperativa, aprendizagem por projetos, estudo de casos, etc. (Stenfors Hayes, et al., 2011; Arandia et al., 2010; entre outros). Num estudo recente González et al. (2013) apontam que este tipo de metodologias gera aprendizagens mais profundas, significativas e duradouras, que facilitam a ligação e a transferência entre a formação teórica e prática,

levando os professores a refletir sobre a forma como os alunos aprendem. Para tal é necessária uma mudança na organização de espaços, tempo, ratio, recursos e uma formação contínua adequada e a coordenação dos professores das diferentes áreas.

Ao longo deste curso, os esforços de todos os professores para adaptar as suas metodologias ao sistema online devido à situação incomum causada pela pandemia COVID-19 têm sido imensos. Foram acrescentadas adendas a todos os programas e tiveram de modificar-se tanto os regulamentos das práticas profissionais como os de trabalho final de mestrado, adaptando-os aos diferentes cenários com os quais temos sido progressivamente confrontados de março a julho de 2020.

3. COORDENAÇÃO, QUALIDADE E INOVAÇÃO DOCENTE

A coordenação pedagógica é uma variável fundamental para o desenvolvimento da qualidade do ensino, da inovação e da construção de sinergias positivas para o desenvolvimento de uma cultura institucional participativa, dinâmica e colaborativa. Conforme proposto por Torrego e Ruiz (2011), a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) envolveu grandes transformações que tiveram de ser assumidas, tanto do ponto de vista da gestão académica e científica, como da intervenção didática em sala de aula. As mudanças necessárias na docência não são possíveis sem a ação coordenada das equipas docentes envolvidas no ensino dos cursos universitários. Nessa perspectiva, surge a figura das equipas docentes como órgãos de coordenação que podem permitir uma melhoria da qualidade educativa a partir da otimização dos sistemas de organização e coordenação docente. Em outras palavras, é essencial institucionalizar a coordenação docente como chave para a qualidade dos diplomas universitários num contexto formativo cada vez mais exigente e mutável.

Neste ponto, é de salientar que o nosso modelo pedagógico está ligado ao paradigma europeu da *Lifelong Learning* e de aprendizagem por competências, União Europeia (2007). Isso implica que o conhecimento profissional do/a psicopedagogo/a não pode ser

reduzido ao conhecimento da matéria, mas deve integrar outros conhecimentos indispensáveis para a sua função formativa: um conhecimento psicopedagógico geral sobre o contexto educativo, os processos de ensino-aprendizagem, um conhecimento didático específico, conhecimento científico das características, necessidades e dificuldades dos alunos ou as estratégias e recursos psicopedagógicos mais adequados para superar essas dificuldades; e um conhecimento mais experiencial de diretrizes e princípios de ação em sala de aula e no centro.

Os principais motivos da relevância da coordenação docente são múltiplos. Entre eles, podemos referir os seguintes (Rué, & Lodeiro, 2010):

- É um aspecto significativo do processo ensino-aprendizagem por competências, na medida em que, para a sua aquisição por todos os alunos, a colaboração de todos os professores é essencial.
- A aplicação de um sistema baseado em ECTS requer uma relação consistente e frutífera dos professores de qualquer curso para unificar e coordenar critérios pedagógicos no volume total de trabalho exigido ao estudante e numa adequada distribuição temporal.
- A implementação dos ECTS requer um vínculo próximo entre todos os professores, uma vez que o ensino deve ser entendido como uma tarefa eminentemente colaborativa. Nesse sentido, quando se cria uma cultura de colaboração nos centros, através do trabalho num projeto coletivo, aumenta o grau de satisfação pessoal dos professores e diminui a preocupação de enfrentar a mudança sozinho.

De facto, para se adaptar às necessidades da sociedade atual, a ideia é que as instituições de ensino superior sejam mais flexíveis e desenvolvam formas de coordenação docente para o uso de ferramentas metodológicas eficazes e motivadoras nos processos de formação (Garrison & Vaughan, 2008). Ao mesmo tempo, é necessário aplicar novos formatos de aprendizagem mais ativos, proativos, empáticos, interativos e, por fim, que promovam

fortemente a participação dos alunos no desenvolvimento didático e curricular no âmbito nas aulas de Ciências da Educação.

Dito isso, consideramos essencial ter uma nova concepção dos alunos universitários de ciências da educação como *profissionais da educação em formação* (FPE), bem como mudanças do papel dos professores e investigadores em relação aos sistemas de comunicação e ao desenho e desenvolvimento da ação para facilitar as condições ótimas de aprendizagem. Tudo isso implica, por sua vez, mudanças nos cânones de ensino-aprendizagem em direção a um modelo pedagógico mais flexível, inovador e criativo, ligado às necessidades, motivações e exigências dos alunos. Para compreender esses processos de mudança e os seus efeitos, bem como as possibilidades de os sistemas universitários de ensino-aprendizagem comportarem mudanças metodológicas, assim como os avanços tecnológicos, convém situarmo-nos no quadro dos processos de inovação docente na universidade do século XXI.

A investigação e a inovação educacional devem estar ao serviço do conhecimento científico e, paralelamente, ao serviço da comunidade social e educativa em que está inserida. Dessa forma, a ideia da investigação educacional como ferramenta ou estratégia didática de inovação docente pressupõe a explicitação de transformação gradual que está ocorrendo nos papéis dos professores universitários nas últimas décadas, e de forma mais intensa, desde a implantação dos novos planos de estudo como resultado do desenho e desenvolvimento do EEES.

O abandono, mais do que necessário, do papel transmissor do professor por outros mais vinculados à orientação, promoção, orientação, acompanhamento e facilitação de recursos ou a avaliação formativa, torna-se evidente nas novas experiências pedagógicas desenvolvidas na era digital (Pérez, 2012). Uma integração eficaz das tecnologias digitais no ensino superior implica a necessidade de estabelecer novos papéis para os professores universitários. Essas novas responsabilidades podem ser agrupadas em torno de quatro estratégias docentes (Laurillard, 2002):

a) *Narrativa*: as concepções do professor sobre o objeto do conhecimento devem estar acessíveis ao estudante e vice-versa; o professor deve chegar a um acordo com os seus alunos sobre as metas de aprendizagem; o professor deve promover um ambiente de ensino aberto à discussão, para que o aluno possa gerar e receber feedback sobre o conteúdo da aprendizagem.

b) *Adaptativa*: o professor tem a responsabilidade de utilizar as relações entre seus próprios conceitos e os do aluno para definir a abordagem mais adequada das tarefas para promover o diálogo contínuo; o aluno tem a responsabilidade de usar o feedback sobre o seu trabalho acadêmico e relacioná-lo com o seu quadro conceptual.

c) *Interativa*: o professor deve proporcionar um ambiente de aprendizagem dentro do qual o aluno possa atuar, gerar e receber feedback sobre as tarefas orientadas para a consecução de um objetivo; o professor deve fornecer um feedback significativo sobre as ações do aluno que estejam relacionadas com os objetivos de aprendizagem.

d) *Reflexiva*: o professor deve apoiar o processo pelo qual o aluno associa o feedback recebido com os objetivos de cada tarefa e com os objetivos finais do processo de aprendizagem.

O estudante universitário de hoje pode e deve ser um agente de mudança e inovação do seu próprio crescimento, empoderamento e desenvolvimento pessoal, científico, cultural e sociocultural. O seu papel como protagonista da sua própria aprendizagem requer novos dispositivos de aprendizagem relevantes para o desenvolvimento de competências adequadas à sociedade dinâmica, mutável e em constante mudança social em que vivemos. Assim, concordamos com Johnson e Johnson (1999) quando defendem que se aprende mais e melhor quando se empregam e ativam recursos didáticos que fomentam a cooperação, e que todos os alunos avançam e crescem mais e melhor à medida que são capazes de pôr em ação competências de trabalho em equipa e de aprendizagem autónoma

que só podem ser desenvolvidas eficazmente no âmbito de dinâmicas participativas e de grupo em aulas criativas e inovadoras.

4. UM PROJETO DE COORDENAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE MÁLAGA (ESPANHA): O CASO DE PSICOPEDAGOGIA

4.1 Objetivos

O objetivo geral do projeto de coordenação foi o de gerar um clima de trabalho colaborativo e em equipa entre os professores do Mestrado em Psicopedagogia que se traduzisse numa maior coordenação da atividade docente, tanto nas matérias obrigatórias como optativas, assim como na prática e no trabalho final, TFM. Para o alcançar, estabelecemos os seguintes objetivos específicos.

O.E.1. Facilitar a coordenação pedagógica no Mestrado em Psicopedagogia por meio da implementação de ações metodológicas ativas, tais como: uso de estudos de caso, pressupostos práticos e aprendizagem baseada em problemas.

O.E.2. Dinamizar iniciativas que favoreçam uma aprendizagem mais ativa, participativa, reflexiva e crítica nos estudantes. Como a concepção e implementação de Jornadas e Seminários geridos pelos alunos, vinculados aos diferentes temas das disciplinas envolvidas no Projeto.

O.E.3. Promover pesquisas sobre a prática docente dos professores envolvidos no projeto, através da implementação de diferentes ferramentas de recolha e análise de dados (grupos focais, questionários, entrevistas, ...)

O.E.4. Promover o estabelecimento de sistemas comuns de avaliação.

O.E.5. Criar um material didático específico do Mestrado em Psicopedagogia em formato de livro ou e-book, a partir das contribuições essenciais dos professores participantes.

4.2. Estratégias e ações metodológicas

Desde a implementação do curso de Psicopedagogia, tem sido levado a cabo um conjunto de diversas estratégias e ações metodológicas que proporcionam um incentivo ao desenvolvimento da inovação educativa a partir de uma abordagem pedagógica de inclusão e qualidade. Assim, para o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, consideramos a realização das seguintes atividades, iniciativas e ações de coordenação docente no Mestrado em Psicopedagogia.

Em primeiro lugar, facilitar a coordenação pedagógica no Mestrado em Psicopedagogia por meio da implementação de ações metodológicas ativas, tais como: uso de estudos de caso, pressupostos práticos e aprendizagem baseada em problemas. Para isso, foram consideradas duas atividades: a realização de reuniões de avaliação e acompanhamento, e, também, partilhar o acesso dos professores com e sem edição de páginas web pessoais de docência, bem como do campus virtual das diferentes disciplinas contempladas no projeto, para que os professores possam conhecer em primeira mão os recursos, materiais, tipos de tarefas e elementos didáticos de interação são realizados. Outra atividade de interesse é a realização de tertúlias sobre a docência no Mestrado em Psicopedagogia. Essa tertúlia ou "encontro com café" é um espaço de conversação pedagógica para o estabelecimento de debates, troca de ideias e propostas para a melhoria intensa da coordenação neste curso.

Em segundo lugar, propusemos energizar iniciativas que promovam uma aprendizagem mais ativa, participativa, reflexiva e crítica dos estudantes. Como a concepção e implementação de Jornadas e Seminários geridos pelos próprios alunos, ligados às distintas temáticas das disciplinas envolvidas no Projeto. Para o desenvolvimento desta dinamização, estamos a promover de forma ativa apoio na gestão e desenvolvimento de eventos científico-formativos geridos pelos próprios alunos do mestrado. Também é fundamental fomentar a orientação para a realização de publicações de iniciação à investigação por alunos do mestrado. Especialmente daqueles que escolheram a via da investigação. Outra atividade importante é a realização anual das Jornadas de Psicopedagogia e

Educação Intercultural, bem como Seminários de Anatomia da Violência, em colaboração com o Movimento Contra a Intolerância, uma organização não governamental, com a qual mantemos um convénio de colaboração e trabalho conjunto.

Em terceiro lugar, acreditamos que é necessário estimular a investigação sobre a prática docente dos professores envolvidos no projeto, por meio da implementação de diferentes instrumentos de recolha e análise de dados (grupos focais, questionários, entrevistas). Trata-se, na prática, de desenvolver grupos focais para a concepção de guiões de perguntas qualitativas, a fim de desenvolver as entrevistas em profundidade ou grupos de discussão com os professores do Mestrado. Tudo isto está a ser realizado com o apoio de colaboradores bolseiros de alguns departamentos universitários, bem como de estudantes de psicopedagogia com bolsa. Seguindo a experiência de cursos anteriores, e o relevante desenvolvimento ad hoc de um instrumento de recolha de dados de natureza qualitativa, parece mais do que relevante investigar e empregar um instrumento qualitativo de qualidade, consistente e que dê rigor aos próprios processos de melhoria da qualidade do ensino e do próprio sistema de garantia da qualidade. É claro que a participação de coordenadores académicos, dentro da Comissão Académica, ou em outras instâncias universitárias, é essencial para tornar transparente e visível os esforços de qualidade na formação e na inovação educativa que pretendemos. Para isso, anualmente apresentamos um relatório de dados. Este relatório é apresentado num painel ou jornada de coordenação docente que é realizado na própria Faculdade de Ciências da Educação da UMA, e que permite o escrutínio público, o intercâmbio e o fluxo partilhado e crítico de ideias, a fim de melhorar os processos de participação, debate e qualidade do ensino.

Em quarto lugar, um dos "calcanhares de Aquiles" para promover a qualidade e a inovação educativa passa por criar critérios e indicadores em torno da avaliação das aprendizagens. Este é um ponto bastante delicado e complexo, já que existem tantos olhares avaliativos como professores que lecionam nestes estudos. Dito isso, intensificamos através da sala de coordenação pedagógica virtual um

debate e diálogo francos. Neste sentido, e de forma evidente, nas disciplinas de Práticas e TFM há um consenso sobre indicadores e instrumentos de avaliação. Em todas as outras disciplinas, há diversidade de elementos constitutivos da avaliação, embora a tendência crescente seja o impulso para a avaliação contínua por meio de todos os tipos de provas, casos práticos, portfólios ou cadernos de aprendizagem dos alunos.

Em quinto lugar, e é um elemento que ainda temos pendente, temos a criação de um material didático específico em Psicopedagogia, ad hoc, para os alunos. Consideramos muito positivo realizar uma tarefa coordenada e consensual que permita coligir as essências temáticas fundamentais de cada uma das disciplinas envolvidas. Do ponto de vista dos recursos didáticos, existem recursos humanos e materiais próprios, habituais e comuns que os professores que partilham o mestrado em Psicopedagogia da UMA usam. Da mesma forma, também o que pode ser cedido pelos responsáveis dos departamentos de Didática e Organização Escolar, Psicologia Evolutiva e da Educação, Teoria e História da Educação e Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação da UMA.

No campo da avaliação, e atendendo à natureza do projeto de coordenação docente, a avaliação também deve recorrer a processos colaborativos e cooperativos. Portanto, trata-se de utilizar a avaliação como meio de aperfeiçoar o projeto em si, ou seja, um processo ou jornada de compreensão e, em nenhum caso, uma fiscalização que não ajuda ao crescimento da equipa humana e profissional que faz parte destas formações e que buscam excelência, rigor e qualidade em termos de coesão e inclusão pedagógica. No entanto, isso não implica uma redução metodológica. Pelo contrário, pretende-se utilizar diferentes procedimentos que permitam obter uma avaliação o mais útil possível, especialmente utilizando os meios telemáticos, com a valorização dos estudantes e também com a participação ativa dos professores. Na verdade, a partir de todos os instrumentos e fontes, e buscando a máxima transparência e visibilidade através da sala de coordenação docente no campus virtual, bem como de outros espaços virtuais e presenciais na Faculdade de Ciências da Educação,

podemos garantir que a avaliação do projeto de coordenação seja democrática e colaborativa.

4.3. Resultados

As características do final do ano letivo 2019-2020, causadas pela pandemia COVID-19, fizeram com que tivéssemos de construir e enviar um inquérito online a todos os alunos do Mestrado em Psicopedagogia para avaliar o projeto de coordenação docente. De um total de 60 estudantes do Mestrado em Psicopedagogia, a amostra recolhida foi 44. Os resultados obtidos a partir de alguns dos itens mais relevantes podem ser vistos nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1.

Distribuição de frequências dos itens relacionados com a metodologia docente (parte 1).

Resposta	Item									
	A atenção dos coordenadores tem sido adequada na gestão académica do Mestrado		Eu tive informações suficientes sobre os programas, coordenação e tempo das diferentes atividades		São tomadas medidas para atender às dúvidas dos alunos		Os procedimentos e critérios de avaliação são adequados e em consonância com o conteúdo da disciplina		A metodologia didática tem sido ativa e participativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	2,3	1	2,3	2	4,5	4	9,1	4	9,1
2	3	6,8	7	15,9	4	9,1	5	11,4	13	29,5
3	6	13,6	9	20,5	19	43,2	16	36,4	12	27,3
4	11	25,0	15	34,1	10	22,7	12	27,3	10	22,7
5	23	52,3	12	27,3	9	20,5	7	15,9	5	11,4

Resposta 1 = Muito em desacordo; resposta 5 = Muito de acordo.

Tabela 2.
Distribuição de frequências dos itens relacionados com a metodologia docente (parte 2).

Resposta	Ítem									
	Estou satisfeito com as modificações propostas pela coordenação do Mestre em Psicopedagogia		Acredito que a flexibilidade da prática foi fomentada		Acredito que a flexibilidade do trabalho de mestrado foi fomentada		Em geral, estou satisfeito com as mudanças relacionadas com a metodologia proposta por cada professor		Em geral, estou satisfeito com a comunicação entre professores e alunos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	2,3	3	6,8	4	9,1	4	9,1	4	9,1
2	5	11,4	3	6,8	5	11,4	11	25,0	5	11,4
3	6	13,6	9	20,5	10	22,7	5	11,4	9	20,5
4	12	27,3	10	22,7	12	27,3	15	34,1	15	34,1
5	20	45,5	19	43,2	13	29,5	9	20,5	11	25,0

Resposta 1 = Muito em desacordo; resposta 5 = Muito de acordo.

Se olharmos para os dados fornecidos pelas Tabelas 1 e 2, é de notar, em primeiro lugar, que 90% dos alunos acreditam que a atenção dos coordenadores é adequada na gestão académica do Mestrado. Quanto à organização das atividades, mais de 80% dos alunos consideram que possuem informações suficientes sobre os programas, coordenação e cronograma das diferentes atividades. Da mesma forma, mais de 85% dos estudantes julgam que são tomadas medidas para solucionar as dúvidas dos alunos. Em relação aos procedimentos e critérios de avaliação, mais de 78% consideram-nos adequados e alinhados com o conteúdo da matéria. No que respeita à metodologia de ensino, mais de 60% consideram que ela tem sido ativa e participativa.

Quanto às adaptações pedagógicas feitas após o início de março de 2020, com o estado de alarme decretado no país na sequência da COVID-19, destaca-se que mais de 85% dos alunos concordam com as modificações propostas pela coordenação do Mestrado em Psicopedagogia.

No que se refere à flexibilidade na Prática e no Trabalho Final de Mestrado, cerca de 85% dos alunos, no primeiro caso, e 80%, no segundo, consideram que os professores foram flexíveis e adaptaram a tutoria de acordo com as indicações das mudanças feitas pelos coordenadores nos respectivos planeamentos.

Em relação às mudanças feitas nas metodologias propostas por cada professor nas demais disciplinas ministradas durante o segundo semestre, cerca de 70% dos alunos estão satisfeitos. Por fim, e em relação ao nível de satisfação dos estudantes em termos de comunicação entre professores e alunos, 80% consideram satisfatório.

Obviamente, quando o projeto de coordenação docente foi desenhado, ninguém poderia imaginar que durante o desenvolvimento do projeto viveríamos alguns meses como os que se passaram. A pandemia causada pela COVID-19 fez-nos adaptar as nossas formas de ensinar num tempo mínimo. O corpo docente teve – em apenas alguns dias – de modificar metodologias, recursos, materiais, sistemas de avaliação, ..., plasmar tudo isso em adendas nos diferentes programas e planeamentos didáticos e adaptar a sua vida docente a um sistema de educação online à distância, continuando assim até ao final do curso e com uma incerteza significativa com tudo o que acontece ao seu redor. Apesar de tudo isso, as avaliações dos alunos, nas condições em que se realizaram, foram muito positivas.

5. CONCLUSÕES

Este projeto configura-se como um passo decisivo na criação de uma cultura colaborativa entre os professores do Mestrado em Psicopedagogia da Faculdade de Ciências da Educação. Assim, consideramos que a realização das atividades, iniciativas e resultados descritos anteriormente pode levar-nos a construir, de forma progressiva e sustentada ao longo do tempo, uma mentalidade docente mais ligada à coordenação, neste caso, no contexto dos estudos universitários de Psicopedagogia da UMA.

Da mesma forma, este projeto pretende ser uma plataforma aberta e inclusiva para o lançamento de propostas mais avançadas no campo da coordenação docente, deixando possibilidades de ação colegial mais interdisciplinar na busca de espaços de consenso e encontro com outros graus e, como tal, docentes que lecionam em pós-graduações na Faculdade de Ciências da Educação de UMA.

Na verdade, vislumbra-se a possibilidade de que este seja o germén de um projeto mais ambicioso para apresentar no âmbito do Plano Integral de Ensino da própria universidade, ou que seja criado um Projeto de Inovação Educacional (PIE) no período 2021-2023.

A motivação para continuar a promover e a incrementar está garantida se houver confiança, solidariedade e apoio mútuo. É verdade que este projeto de coordenação docente tem claramente o seu ponto de apoio no profissionalismo dos professores das diferentes disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas. O apoio da reitoria é também fundamental porque é um incentivo positivo para continuar a conquistar uma identidade de qualidade da formação psicopedagógica. Uma identidade que se pode vislumbrar de forma nítida nos esforços de todos os professores que, em comunhão com os alunos, buscam as melhores e maiores oportunidades de aprendizagem incorporando novas fórmulas didáticas, mais inovadoras, democráticas e participativas.

Como disse Antonio Machado, "caminante no hay camino, se hace camino al andar". Este é o nosso *leit motiv*, ou a força motriz que nos ajuda a continuar a melhorar e a trabalhar para os nossos alunos e para que adquiram as melhores competências profissionais e atendam ao bem-estar e à qualidade das suas intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e áreas de ação social, educativa, comunitária e de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arandia, M., Alonso-Olea, Ma. J. & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A. & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 258-281.
- European Commission (2007). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: EU.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, N., García R., Guerra, S., & Álvarez, E. (2013). Metodologías activas en la docencia universitaria: importancia, conocimiento y uso en opinión del profesorado. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(2).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. London: Allyn and Bacon.
- Laurillard, D. (2002). *Re-thinking university teaching a framework for the effective use of educational technology*. New York: Routledge.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa*. Granada: Comares.
- Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rué, J. & Lodeiro, L. (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas Identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Stenfors Hayes, T., Hult, H. & Owe, L. (2011). What does it mean to be a good teacher and clinical supervisor in medical education? *Health Science Education*, 16, 197-210.

Torrego, L. & Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.

SOBRE OS AUTORES

Juan J. Leiva Olivencia (juanleiva@uma.es) é Professor de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga (Málaga, Espanha), e professor tutor no Centro Associado "María Zambrano" de la UNED em Málaga. Doutor em Psicopedagogia pela Universidade de Málaga com Prémio Extraordinário. Diretor do International Journal of New Education, Seminário Coordenado de Interculturalidade, Coordenador Académico do Mestrado em Psicopedagogia na Universidade de Málaga e, atualmente, Diretor do Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Educacional Inclusivo (HUM-1009) grupo consolidado do Plano de Pesquisa Andaluzia (Junta de Andalucía, Espanha).

Rocío Lavigne Cerván (rlc@uma.es) é Profesora Contratada, Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinadora Académica del Máster Oficial Universitario en Psicopedagogía desde su implantación en la Universidad de Málaga. Coordinadora del Máster en Atención Temprana compartido entre la Universidad de Málaga y la Universidad de Santo Tomás en Santiago de Chile. Investigadora del grupo HUM-347, relacionado con el estudio de niños/as y adolescentes que muestran trastornos en el neurodesarrollo. Autora de varios artículos publicados en revistas internacionales y nacionales indexadas en JCR y Scopus.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Reconstruir la tutoría universitaria

Montse Freixa Niella, Universidad de Barcelona

Imma Dorio Alcaraz, Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La tutoría universitaria no es un tema nuevo, de hecho, la tutoría en el contexto universitario ha existido siempre asociada a la docencia de manera más o menos explícita (García Nieto, 2008). Ahora bien, en los últimos tiempos, se ha convertido en un tema emergente con identidad propia en el ámbito de la educación superior porque, por un lado, se ha comprobado que la tutoría contribuye a la persistencia del estudiante a lo largo del proceso formativo (Figuera, 2014; Gargallo, Pérez-Sanz, y Esteban-Salvador, 2019). Y, por otro lado, porque forma parte del conjunto de indicadores del sistema de calidad educativa. Así pues, hoy por hoy, no hay universidad ni facultad que con el fin de asegurar el éxito académico de los y las estudiantes (graduación), diseñen, planifiquen y pongan a su disposición, sistemas de apoyo y orientación académica y profesional, de los que la tutoría forma parte.

Se considera que para consolidar la tutoría universitaria como uno de los elementos clave de la calidad educativa es necesario avanzar y explorar alternativas que impulsen la corresponsabilidad e interdependencia de todos los agentes que dan vida al contexto universitario, incluidos los y las estudiantes, cocreando un entorno que holísticamente los acompañe a lo largo de su formación personal, académica y profesional. Así pues, no se concibe un plan de acción tutorial centrado en el estudiante sin el estudiante, por lo que el principio de cocreación se extiende al diseño del Plan de Acción Tutorial entendido como la concreción de la estrategia metódicamente planificada en torno a las necesidades e intereses del colectivo de estudiantes.

Se considera pertinente reflexionar, en primer lugar, sobre el perfil de las personas que llegan a la facultad y que deben convertirse en protagonistas de su proceso de formación y, por lo tanto, van a dotar de significado la tutoría universitaria. Pues, un entorno universitario que pretende incluir a todos los y las estudiantes sin excepción debe interesarse por este colectivo y conocerlo. En segundo lugar, se considera pertinente realizar un breve recorrido sobre el estado de la cuestión en torno a la tutoría universitaria, para mostrar cómo se puede representar un entorno universitario que tutoriza. Para finalizar, se presenta una propuesta que actualmente se está intentando construir en la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y por supuesto, abrir un debate sobre el tema.

1. LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA ACTUALIDAD

Todos los países establecen en su sistema educativo un itinerario educativo que determina, en distintas etapas educativas (obligatorias y postobligatorias), el proceso de escolarización requerido para la formación de la ciudadanía y que culmina en la educación superior para aquellas personas que quieren obtener un título universitario. Desde esta perspectiva, la universidad es el punto final del recorrido formativo considerado como el recorrido académico típico (estándar), convencional y normalizado, y, por ende, lineal. Si bien es cierto que la mayoría de los y las estudiantes que llegan a la universidad han recorrido este camino formativo más tradicional, también lo es que en la universidad coexisten otros recorridos no lineales con salidas y entradas al sistema universitario. En la gran mayoría de países, al igual que en Catalunya, se manifiesta esta variabilidad de recorridos, de forma más o menos pronunciada según las características de sus sistemas educativos, siendo Estados Unidos uno de los países con una gran cantidad de recorridos formativos-académicos en este sentido (Picard, Trotter y Doray, 2011).

No solamente conviven diversidad de recorridos académicos dentro de la universidad, sino que también existen diferencias en el acceso a

la universidad fruto, en Europa, de las políticas de equidad del Espacio Europeo de Educación Superior. A partir de aquí, los países reglamentan el acceso a la universidad ofreciendo posibilidades de entrada a diferentes colectivos: mayores de 40 y 45 años o las personas con discapacidad, por ejemplo, en España, o abriendo las puertas sin cupos a estudiantes con recorrido no convencionales durante la etapa secundaria (Freixa, Figuera, Barbancho, Dorio y Torrado, 2014).

Este colectivo estudiantil actual (Soler, 2014) tiene unas características propias que se alejan de la realidad de ser estudiante universitario del siglo pasado. El contexto social ha ido cambiando, así como el lugar y el papel que debe jugar la universidad. Entonces, ¿cómo se caracteriza el colectivo de estudiantes universitarios? La palabra para su definición es por su diversidad.

1.1. Diversidad de recorrido antes de acceder a la universidad

Acceder a la universidad mediante el bachillerato sigue siendo el recorrido mayoritario, en todos los grados universitarios (Daza, Elías, Sánchez-Gelabert y Troiano, 2019). Son los y las estudiantes que realizan el recorrido lineal y temporal que dibujan los sistemas educativos de la mayoría de los países, matriculándose a la universidad a los 18 años. Este colectivo puede tener su proyecto formativo muy claro y durante el bachillerato ha estudiado para poder obtener la nota de acceso al grado deseado. Sin embargo, no todos lo consiguen, y tienen que modificar su proyecto, enfrentándose, entonces, a una diatriba: escoger otro grado cercano o matricularse a un Ciclo Formativo de Grado Superior (Formación Profesional) también afín. Ambas decisiones son caminos para acceder al grado deseado (Daza, Troiano y Elías, 2019)

En las Ciencias Sociales y Jurídicas, este recorrido mayoritario se diluye a favor de los estudiantes, que una vez acabado el bachillerato cursan un Ciclo Formativo de Grado Superior de dos años (Daza, Elías, Sánchez-Gelabert y Troiano, 2019). Como acabamos de comentar, esta decisión puede haber surgido después de un fracaso en las pruebas de acceso a la universidad. Y entonces, deciden recorrer el

camino más largo hasta la universidad. Tienen claro su proyecto formativo para acceder al mundo laboral. Otros estudiantes no habían pensado en la universidad o bien la orientación recibida desde la secundaria les marcaba este camino más profesionalizador. Sin embargo, una vez finalizados estos estudios de formación profesional y muchas veces ya con trabajo, estos estudiantes, por una parte, se han empoderado como estudiantes y por la otra, entrevén que para mejorar en su trabajo y para promocionar, la clave puede estar en el título de grado universitario.

De entre estos estudiantes que acceden a la universidad por la vía de los ciclos formativos de grado superior, se encuentran aquellos que no han cursado el bachillerato (Freixa, Figuera, Barbancho, Dorio y Torrado, 2014). Este es un nuevo recorrido, fruto del sistema educativo, que no queda plasmado en los datos de las Universidades de España al no recogerse esta posibilidad entre las vías de acceso. Son los estudiantes que durante la secundaria reciben mensajes negativos del profesorado sobre su capacidad y rendimiento académico y la orientación del instituto se inscribe en la formación profesional. Así, inician un recorrido de ciclo formativo de grado medio y continúan por este camino a través del ciclo formativo de grado superior. Al finalizar, esta etapa formativa, la mayoría de las veces, con un trabajo en su campo profesional, más o menos estable, y con un buen rendimiento académico, sienten que pueden cursar un grado universitario que complemente su formación. Podríamos decir que son estudiantes resilientes, resiliencia que utilizaran en el nuevo contexto.

Otro recorrido para acceder a la universidad se refiere a las personas mayores de 25, 40 y 45 años. Antes del EEES, solamente existía la posibilidad de acceso mediante un examen a las personas mayores de 25 años. Ahora, para los mayores de 45 años también existe un examen y los de 40 años acceden a la universidad mediante una acreditación de experiencia laboral o profesional. Si bien hubo un cierto auge de demanda de la modalidad de mayores de 40 años al inicio de la implementación de los grados, en nuestra década parece haberse estabilizado no llegando en general a cubrir el cupo asignado

a esta vía. García-Rodríguez, Meseguer-Martínez, González-Losada y Barrera Torrejón (2014) muestran la diferencia de género desfavorable a las mujeres en esta vía de acceso atribuyéndola a la mayor dificultad de acceso al mercado laboral que los hombres.

*1.2. Diversidad de características y situaciones personales:
Perfiles de estudiantes*

La literatura sobre la transición a la universidad acuñó el término “estudiantes no convencionales” cuando se identificaron estudiantes que no formaban parte del estándar: joven que inicia sus estudios universitarios a los 18 años, financiados por su familia, que no trabaja pues se dedica íntegramente a los estudios, con un o ambos progenitores con estudios universitarios y de clase media (Figuera, Torrado, Dorio, Freixa, 2015). Esta fotografía ha cambiado. En la universidad encontramos muchas fotografías con encuadres totalmente diferentes. Por esta razón, abogamos que este término de “convencional” y “no convencional” ya no sea utilizado. La universidad acoge a diversidad de colectivos y en cada uno de ellos, se sitúan estudiantes con características y situaciones personales diversas.

Los estudiantes de primera generación conforman un primer colectivo que ha ido en aumento como consecuencia de las políticas de equidad, desde el inicio de este siglo (Stelbeton y Soria, 2012). En él, encontramos, por una parte, tanto estudiantes que proceden del bachillerato como estudiantes de recorrido largo a través de la formación profesional y por otra, tantos estudiantes autóctonos como hijos e hijas de emigrantes. Investigaciones como las de Engle y Tinto (2008) y Soria (2012) indican que la transición a la universidad de esta primera generación sigue encontrando dificultades en su integración académica, en su continuidad y graduación a pesar de los esfuerzos de las instituciones superiores más sensibles en propuestas y procesos para este colectivo.

Los estudiantes que trabajan continúan siendo un colectivo muy numeroso, especialmente en los grados de las Ciencias sociales y jurídicas. Las políticas de equidad en el acceso a la universidad no han

ido parejas a políticas económicas de becas salario. De esta forma, encontramos muchos menos estudiantes trabajadores a tiempo completo en los grados “más difíciles” de las ciencias experimentales y de la salud por su incompatibilidad entre trabajo y estudio. No solamente, la causa es por su dificultad sino también por los horarios universitarios en los que los estudiantes deben permanecer en la universidad mañana y tarde. En los grados “más blandos”, la compatibilidad suele ser más fácil.

El aumento de la edad de los estudiantes por la apertura de las vías de acceso ha comportado la visibilización de un colectivo que no solamente tiene que compaginar estudio y trabajo, sino que también tiene que conciliar con su vida familiar. Esta situación dificulta mucho el poder completar los estudios en el tiempo teórico de cuatro años. Las universidades únicamente han implementado procesos de vía lenta para estos estudiantes. Sin embargo, el no coincidir en cada curso y asignatura con los mismos compañeros de estudio supone una barrera para su integración y continuidad académica.

También mencionar el incremento significativo de personas con discapacidad como consecuencia de las políticas de integración, en un primer momento, y ahora de inclusión que han promovido y facilitado el acceso a la Universidad (Figuera y Coiduras, 2013). Sin embargo, al llegar a la universidad, estos estudiantes se han encontrado inmersos en un entorno que no está suficientemente preparado para comprender y actuar desde su singularidad.

1.3. Diversidad de recorridos durante los estudios universitarios

El recorrido de los estudiantes en su grado ya no sigue como indica Rodríguez Espinar (2019, 84-85) “la clásica ruta, directa y sin dilación, del año a año”. El tiempo teórico de cuatro años para la graduación dependen mucho del tipo de titulación y del perfil de los estudiantes. Así, a pesar del esfuerzo del EEES para aumentar la tasa de graduación, los grados, especialmente de las ciencias experimentales, siguen teniendo estudiantes con un largo recorrido de años dentro de la titulación por su dificultad. El perfil del estudiante está ligado también a un posible recorrido más largo que se produce por las

interrupciones en los estudios. Ser mayor de 27 años, hijo o hija de familias extranjeras o ser estudiantes con un perfil educativo y social bajos son variables que inciden en ello (Daza, Elías, Sánchez-Gelabert y Troiano, 2019). Ser padre o madre, cambiar de residencia, cambiar de trabajo, padecer una enfermedad o tener algún miembro de la familia enfermo se erigen también como causas para interrumpir los estudios hasta que la situación pueda ser asumida, controlada o cambie. Si esta situación se alarga mucho en el tiempo, la probabilidad de reengancharse en los estudios baja, especialmente si el estudiante es un adulto. La presencialidad se muestra, entonces, como un hándicap, un impedimento. De ahí que algunos estudiantes opten para continuar sus estudios por la modalidad virtual.

Además de estos factores intrínsecos a los estudiantes existen factores extrínsecos que también interfieren en el recorrido para prolongarlo. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a situaciones como la crisis económica del 2008 o la crisis que pronostican después de la pandemia del Covid-19. Para los estudiantes que trabajan, estas crisis económicas se convierten en una interrupción o abandono definitivo de la universidad.

El largo recorrido de años no solamente sucede en un grado, sino también en la universidad o en el propio sistema universitario que ha flexibilizado con el EEES las pasarelas de un grado a otro pertenecientes a la misma rama. Así, encontramos estudiantes que inician un grado, pero durante el primer curso, lo abandonan y al año siguiente optan por otras alternativas. En muchas ocasiones, estos estudiantes se matricularon al grado que no era su primera opción, por no haber obtenido la nota de acceso. Otras veces, puede ser debido a una orientación mal enfocada en los institutos (Picard, Trottier y Doray, 2011). También se producen estos abandonos en los cursos superiores, aunque en menor frecuencia. Sea como sea, el abandono significa el fracaso personal del propio estudiante, pero también un fracaso familiar, especialmente para los estudiantes de primera generación.

Estos abandonos no significan el abandono de la universidad puesto que la mayoría de estos estudiantes buscan una alternativa para acceder a otros estudios. El sistema educativo permite diferentes

recorridos. Uno, es el “*transfers reverso*” como indica Rodríguez Espinar (2019): el paso a la formación profesional (CFGS) para después acceder al grado deseado. Un segundo recorrido significa un parón de un año para volver a preparar y presentarse a las pruebas de acceso a la universidad. El tercero es pedir el cambio de grado, pero la respuesta suele ser negativa., optando, entonces por el primer recorrido o por el segundo.

Consecuentemente, esta diversidad analizada debería implicar heterogeneidad y diversificación, en las respuestas que debe ofrecer la tutoría universitaria. No se trata de articular acciones para los distintos colectivos y perfiles ni para los diferentes recorridos, sino de implementar, como ya se ha comentado anteriormente, procesos de tutoría que beneficien a todo el estudiantado. Estamos hablando de una universidad inclusiva.

2. EL ESTADO DE LA CUESTION DE LA TUTORIA UNIVERSITARIA

Personalizar y prolongar la atención y el apoyo a los estudiantes a lo largo de su proceso de formación ha sido y continúa siendo un reto para la Universidad y las facultades que la integran. Es en este marco en el que se sitúa la tutoría universitaria y por el que se le incluye como uno de los indicadores destacados en el sistema de aseguramiento interno de la calidad (SAIQU).

La tutoría entendida como la atención personalizada de apoyo y orientación personal, académica y profesional no es algo nuevo en el contexto universitario. En mayor o menor medida, la tutoría siempre ha existido vinculada a la actividad docente y, asumida por el profesorado como una responsabilidad docente-académica (Álvarez, 2008). De hecho, la tutoría, atendiendo a su origen etimológico, se concibe como una función inherente a la función docente y, por lo tanto, vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje y reflejada en la relación profesor y alumno como individuo y como grupo (García Nieto, 2008).

2.1. Antecedentes y situación actual de la tutoría universitaria

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la conexión entre tutoría universitaria y actividad docente se ha ido

fortaleciendo y adquiriendo más protagonismo. La reforma universitaria promovida por el EEES que afecta, entre otros cambios, al modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiantado, otorga a éste el peso en la toma de decisiones concernientes a su proceso formativo y le ubica en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación. De este modo, se enfatiza que la responsabilidad de aprender es del estudiante. A su vez, y como consecuencia, el profesorado además de ser capaz de transmitir el conocimiento propio de su disciplina; debe tutorizar (guiar, asesorar, orientar o acompañar) el proceso formativo del estudiante, convirtiéndose en el facilitador de este proceso (Escofet y Freixa, 2016). En otras palabras, el profesorado debe asegurarse de que el estudiantado comprende y toma consciencia de su propio proceso de formación, y que además es capaz de gestionarlo. Por un lado, reconociendo sus fortalezas personales, académicas y contextuales mediante las cuales irá adquiriendo seguridad y sostenibilidad para persistir y avanzar hacia la meta y, por otro lado, identificando sus debilidades, las cuales le aportan información sobre su margen de mejora. Así pues, la acción tutorial como actividad y el profesor tutor como su principal responsable se convierten en elementos claves para el éxito educativo del estudiante. (Figuera y Álvarez, 2014).

En este contexto, se ha ido construyendo un extenso corpus teórico sobre tutoría en la Educación Superior tanto a nivel nacional como internacional (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011). Así pues, a lo largo de este tiempo, se ha profundizado en su conceptualización; se han aportado modelos de acción para llevarla a cabo; se ha identificado y reflexionado sobre sus funciones y responsabilidades y; perfilado las características propias del profesor-tutor. Todo ello permite visualizar el estado de la cuestión de la tutoría universitaria y entrever hacia donde se puede avanzar para mejorarla.

Se puede afirmar que existe consenso en definir la tutoría universitaria como una acción de intervención formativa dirigida al estudiante, llevada a cabo por el profesorado que, como tal, contribuye a su éxito académico. Sus principales objetivos son favorecer la adaptación e inclusión del estudiante a lo largo del proceso de formación; orientarlo académica y profesionalmente; y proporcionarle servicios de apoyo, recursos y materiales que le

acompañen en su proceso de aprendizaje y para su posterior inserción laboral. (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015).

Asimismo, se acepta el carácter polisémico de la tutoría universitaria. En este sentido, la tutoría se convierte en un paraguas que cubija distintas acepciones. Tales como la tutoría académica o de materia, la tutoría de carrera o de itinerario académico o la tutoría de asesoramiento personal (Rodríguez, 2008; Figuera y Álvarez, 2014). Esta variedad de significados no es baladí pues para cada una de estas acepciones, intrínsecamente, se aluden a unos objetivos, contenidos y responsabilidades determinadas que hace de la tutoría un concepto vago y ambiguo. Y, además, representa una dificultad de cara a la planificación, organización y funcionamiento de la tutoría y de su concreción en el plan de acción tutorial.

A modo ilustrativo se reproduce el cuadro sintético elaborado en Rodríguez (2008, p.31) para visualizar la diversidad intrínseca a la tutoría universitaria.

Tabla 1
Tipos de tutoría universitaria

CRITERIOS	TIPOS DE TUTORIA
En relación con los servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none">• Modelo tutorial puro: el Programa de tutoría funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución.• Modelo mixto: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none">• Tutoría de materia: se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia.• Tutoría de prácticas: tiene como finalidad el proporcionar al alumnado en prácticas habilidades y

	<p>herramientas para desarrollar con competencia profesional las prácticas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Tutoría de proyecto: asesorar y orientar todo el trabajo de proyecto del alumno (relativo a demandas de final de algunas carreras).• Tutoría de asesoramiento personal: corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica, o bien consiste en el uso de servicios especializados de la propia universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.
En cuanto a la figura del tutor	<ul style="list-style-type: none">• Profesor-tutor: la tutoría es asumida por el profesor.• Tutoría de iguales (peer tutoring): los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.
Con relación al tiempo	<ul style="list-style-type: none">• Tutoría de curso: se refiere al seguimiento del alumnado no en un tramo de su trayecto formativo.• Tutoría de carrera o de itinerario académico: se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
En cuanto a los destinatarios	<ul style="list-style-type: none">• Tutoría individual: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual.

-
- Tutoría grupal: posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo, al tratar temas comunes, intercambiar experiencias, ...
-

Fuente: Rodríguez Espinar (2008)

Al cuadro resumen, habría que añadir otra tipología de tutoría propuesta por Álvarez (2014) atendiendo al criterio de la función tutorial. Según este autor se pueden distinguir seis maneras diferentes de entender la tutoría: (1) La tutoría como ayuda para recuperar/consolidar aprendizajes. (2) La tutoría como estrategia didáctica focalizada en el desarrollo competencial del estudiante y por lo tanto en el acompañamiento y supervisión del proceso de formación del estudiante. (3) La tutoría como referente relacional focalizada en la adaptación e inclusión del estudiante a la vida universitaria. (4) La tutoría como información y orientación curricular. (5) La tutoría como ayuda al desarrollo académico-profesional centrada en la orientación profesional e inserción laboral. (6) La tutoría como ayuda integral de la estudiante la cual debería incluir las anteriores funciones descritas.

Desde una perspectiva integradora, y con el fin de evitar interpretaciones estancas y poco operativas de la tutoría, Figuera y Álvarez González (2014) apuestan por una tutoría universitaria integral que tenga en cuenta:

los diferentes niveles de intervención: la orientación y tutoría académica donde todo profesor es tutor (tutoría de carrera); la orientación y tutoría de la carrera o de acompañamiento de un grupo de estudiantes durante sus estudios; la orientación y la tutoría de asesoramiento personal para todo el alumnado que lo necesite. Estos niveles han de estar perfectamente coordinados y conformados en el plan de acción tutorial, totalmente integrado en el proceso formativo del alumnado (p. 40).

El modelo que emerge de esta forma de entender la tutoría tiene como propósito abarcar todas las facetas formativas que el estudiante experimenta a lo largo de su vida universitaria. De todas formas, y aun estando de acuerdo con esta visión de tutoría integrada, ésta aun se

encuentra alejada, por diversas razones, de contemplar la tutoría de manera holística y ecosistémica.

En primer lugar, se continúa equiparando la tutoría universitaria con la tutoría académica reduciendo, de este modo, la acción tutorial como parte de la responsabilidad docente del profesorado en su asignatura o materia, y percibida como una herramienta docente dirigida al aprovechamiento académico del estudiante (Álvarez, 2008; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Hay, 2015; Arraiz, Berbegal y Sabirón, 2018). Así pues, cuando se habla de calidad educativa, a la tutoría académica se le otorga un lugar preferente (Gargallo, Pérez-Sanz, y Esteban-Salvador, 2019) con el riesgo de infravalorar o ignorar otros servicios y recursos que, sin ser conscientes de ello, también forman parte de la tutoría universitaria en un sentido amplio.

En segundo lugar, el binomio tutor-estudiante continúa siendo el centro de la acción tutorial lo que convierte al profesorado en el principal responsable de ésta, cuya idea subyace en las directrices del EEES. En consecuencia, desde las universidades se invierte en formación en competencias de orientación, acompañamiento, asesoramiento, ... De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), en la revisión de la literatura que llevaron a cabo, concluían que para asumir el rol de tutor, el profesorado debía mostrar su competencia en el ámbito formativo-profesional (experiencia y dominio respecto a su ámbito de estudio); en el ámbito didáctico (disponer de recursos y estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje); en el ámbito interpersonal (capacidad para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros); en el ámbito cognitivo (capacidad para organizar y sistematizar el pensamiento) y por último, en el ámbito ético.

Actualmente, la figura y función del tutor está cuestionada, después de que los recursos destinados a la formación del profesorado no hayan sido capaces de consolidar la tutoría universitaria tal como se esperaba en el EEES. La situación de las universidades originada por la crisis económica del 2008 hizo emerger problemas estructurales que todavía no se han revertido. Como resultado, el modelo de tutoría universitaria centrado en el tutor se muestra inviable. En las universidades catalanas, donde la mayoría de profesorado es

asociado las facultades no disponen de un profesorado estable y preparado para asumir la responsabilidad que supone la función tutorial más allá de lo que compete a su materia o asignatura. Ya que ser tutor requiere disponer de un conocimiento en profundidad del contexto universitario y de un habitar la universidad que la condición de profesorado asociado no permite. Como indican Gargallo, Pérez-Sanz y Esteban-Salvador (2019), el profesorado no tiene interiorizado un modelo de acción tutorial, simplemente atiende a los estudiantes bajo demanda y en cuestiones puntuales centradas, la mayoría, en los períodos de evaluación.

2.2. La tutoría en el Plan de Acción tutorial

De acuerdo con Venegas y Gairín (2018), el desarrollo e impacto del Plan de Acción Tutorial (PAT) viene determinado entre otros aspectos, por la cultura universitaria, por los modelos de orientación educativa y por la estructura organizativa que adoptan las instituciones para apoyar el proceso de acción tutorial. Así pues, el PAT es más que un documento administrativo en el cual se concretan y se organizan las acciones de orientación y tutoría. El PAT representa y permite visualizar el modelo de acción tutorial por el que la institución apuesta convirtiéndose en la naturaleza de la acción tutorial.

Desde una perspectiva holística y ecosistémica, el PAT es el andamiaje que metódicamente se va construyendo bajo la corresponsabilidad de todos agentes que contribuyen a la formación del estudiante. Desde aquellos más próximos a él como son el profesor y los iguales, a los que se encuentran más alejados tales como, los servicios y recursos académicos, administrativos, sociales y, los órganos de gestión.

La relevancia del PAT reside en que va más allá de la tutoría académica centrada en el binomio profesor- estudiante, el PAT se convierte en el eje vertebrador y dinamizador, además de estratégico de la tutoría en el contexto universitario (De la Rubia, Tur, Paz, Álvarez y Guillen, 2013) y debe ser considerado como un subsistema de apoyo y orientación al estudiante. Ahora bien, como señalan Venegas y Gairín (2018) debe existir una alineación con las políticas institucionales que tienen la obligación de promover e impulsar la tutoría universitaria, y por supuesto, con el compromiso y responsabilidad de todos los agentes que lo conforman, incluidos los estudiantes.

De todas formas, hoy en día, aún existen resistencias en torno al PAT, las cuales obstaculizan su avance. Como señalan Venegas y Gairín (2018), a nivel institucional, la tutoría no tiene la misma relevancia que la docencia y la investigación, aunque nadie pone en duda de que la tutoría es un indicador de calidad educativa. Como ya se ha comentado, la focalización, en exceso, del profesorado como único recurso o estrategia para llevar a cabo la tutoría y ejecutar el PAT ha ido debilitando su transcendencia dentro del proceso de formación. Además, de promover que otros servicios o recursos de apoyo no se sientan interpelados a formar parte del PAT y por lo tanto perciban que no forman parte del sistema de apoyo y orientación del estudiante.

Por parte de los estudiantes, la tutoría no representa un valor añadido a su formación en sí misma y, además, la gran mayoría no conocen la existencia del PAT tal como manifiestan los estudiantes en las encuestas de satisfacción, una vez graduados. Para ellos, el valor de la tutoría es tener a disposición un referente (tutor) al que acudir para resolver situaciones críticas y puntuales que pueden aparecer a lo largo del proceso formativo. La mayoría de las veces son situaciones críticas relacionadas con la gestión de la conciliación entre responsabilidades laborales, familiares y académicas propias de los estudiantes trabajadores o mayores. O bien, situaciones críticas relacionadas con la evaluación de las asignaturas.

En suma, todo hace entrever que la revalorización del PAT debería basarse en la construcción de una red de servicios y recursos de apoyo y orientación. Y que, de manera conjunta, se conformara una trama interrelacionada e interdependiente compartiendo un proyecto común: la formación integral del estudiante y como futuro profesional.

3. LA TUTORÍA COMO EJE DE CO-RESPONSABILIDAD DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Bajo estas circunstancias, va gestándose la idea de que la tutoría debería extrapolarse y vincularse al entorno universitario a través de los servicios y recursos dedicados a la atención del estudiante, corresponsabilizándose y construyendo conjuntamente un proyecto

común de tutoría universitaria. La voz de los y las estudiantes permiten valorar sus experiencias con estos servicios.

3.1. Valoración de la experiencia del estudiantado universitario

Los informes Via Universitària de la Xarxa Vives “*Ser estudiant universitari avui*” de 2016 y 2019 recogen la utilización por parte de las y los estudiantes de distintos servicios que ofrece la Universidad y la participación cultural e institucional.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de utilización de distintos servicios por parte del estudiantado durante su estancia en la Universidad, en los dos periodos del informe. Mientras que el porcentaje de utilización del servicio de orientación universitaria se mantiene estable, los servicios de becas y ayudas y el de movilidad aumentan. Cualquier entorno universitario no se concibe sin un buen servicio de biblioteca con una alta utilización de éste, tal como se puede apreciar en el informe del 2016. Los servicios lingüísticos son clave para las universidades pertenecientes a la Xarxa Vives puesto que esta red se conforma en el ámbito territorial de España con cooficialidad de lenguas: el catalán y el castellano.

Tabla 2

Servicios y recursos de atención al estudiante

	Becas y ayudas	Orientación universitaria	Movilidad	Biblioteca	Servicios lingüísticos
Informe 2016	58,6%	32,1%	19,2%	95%	24,5%
Informe 2019	61,2%	32,9%	24%	-	-

Fuente: Informe Xarxa Lluís Vives (2016, 2019)

Si atendemos a un criterio solamente cuantitativo, los datos indican una baja utilización de ciertos servicios. Sin embargo, la diversidad de estudiantes, tal como nos hemos referido en el primer punto, explica estos porcentajes. No todas las y los estudiantes necesitan de la misma manera e intensidad los servicios. Así, el servicio de orientación universitaria, según el informe del 2016, es más utilizado por los estudiantes más mayores o el servicio de apoyo para las personas con

discapacidad, no descrito en el informe y que tienen todas las universidades, en el que acceden voluntariamente estos estudiantes.

La diversidad del colectivo de estudiantes universitarios, la mayoría de las veces ligada al territorio, provoca, asimismo, que cada universidad pueda tener servicios únicos diseñados para una realidad en concreto. A su vez, estos servicios también se van adaptando a las necesidades de los estudiantes. La biblioteca es un ejemplo de ello, con su adaptación a la virtualidad entre muchas adaptaciones. Lo son también los servicios lingüísticos ofreciendo cursos de escritura académica para los TFG i TFM o parejas lingüísticas en distintos idiomas.

Los informes de la Xarxa Vives también recogen la participación cultural e institucional del colectivo de estudiantes. En general, tal como muestra la tabla 3, la participación tanto en las actividades culturales e institucionales es casi inexistente, excepto en el ítem de las jornadas, debates y presentaciones que en muchas ocasiones están ligadas a una asignatura o materia.

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes que NUNCA participan

PARTICIPACIÓN CULTURAL	2016	2019
Jornadas, debates y presentaciones	30,8%	33%
Cine, teatro, conciertos	66%	64,4%
Deporte	68,4%	67,9%
Asociaciones culturales, grupos de teatro, música	82%	81,5%
PARTICIPACION INSTITUCIONAL	2016	2019
Órganos de gestión universitaria	84,4%	79,6%
Asambleas, asociaciones estudiantiles	81%	78 %

Fuente: Informe Xarxa Lluís Vives (2016, 2019)

Finalmente, los datos del informe 2019 indican que la mayoría de los y las estudiantes que respondieron (47%) afirman que la universidad otorga la suficiente importancia al hecho de proporcionarles el soporte que necesitan para obtener el éxito en sus estudios. Un 31,8% se muestra indiferente, es decir no sabe si realmente la universidad les proporciona o no apoyo, mientras que el 21,2% encuentran insuficiente este apoyo. Los resultados son significativos si se comparan con la tipología de universidad, privada o pública. En la

privada, el 71,1% de las y los estudiantes perciben este apoyo al estudio mientras que solamente lo hacen un 44,4% del estudiantado de la universidad pública.

En conclusión, los estudiantes perciben un apoyo de la institución que se hace más patente en las universidades privadas. Posiblemente éstas publicitan mejor el acceso a todos sus servicios y actividades culturales, servicios y actividades que pueden suponer un plus para tener la matrícula suficiente de estudiantes. La difusión que dan a sus servicios y actividades provoca un mayor conocimiento y utilización de éstos por parte del estudiante, aspecto menos promocionado en las universidades públicas.

3.2. Comunidad universitaria y su compromiso

Si entendemos la comunidad universitaria como un sistema que está formada por diferentes subsistemas que se interaccionan entre sí siguiendo un tipo de organización. Los subsistemas clásicos de la Universidad son: el profesorado, el estudiantado, y los distintos servicios con el personal de administración y servicios (PAS). Si ahora centramos la mirada en el estudiante, éste interacciona con el profesorado y los servicios.

Así pues, bajo esta perspectiva no es solamente el profesorado el que tiene una interacción con el estudiante sino también el PAS y los servicios. Esta situación conlleva el compromiso y la responsabilidad de estos subsistemas con el estudiante para ofrecerle oportunidades y espacios para aprender y crecer personal y profesionalmente.

Siguiendo este compromiso y responsabilidad del entorno universitario, la tutoría debe consecuentemente contemplarse desde estos valores. Entonces, la tutoría deja de ser responsabilidad de una sola persona o de un conjunto de docentes designados para ejercer como tutores, para pasar a ser responsabilidad de todo el sistema; una responsabilidad colectiva. Parafraseando el proverbio africano: *para educar a un niño hace falta la tribu entera*, decimos que *para tutorizar a un estudiante es necesaria toda la comunidad universitaria*.

Esta responsabilidad compartida y colectiva propicia un entorno proactivo, colaborativo, participativo, acogedor que facilita la

adaptación y la inclusión del estudiante, principalmente del colectivo que ingresa por primera vez en la universidad. La universidad no es ajena ni debe serlo a la realidad de la educación inclusiva. La diversidad de estudiantes en sus espacios tiene que retarla para reconstruir la organización de una manera más flexible y adaptativa para dar respuesta a todas las necesidades de todos los y las estudiantes.

Es necesario insistir en que la diversidad de estudiantes interpela la institución. Los estudiantes no tienen una historia de vida lineal y similar ni antes de acceder en la universidad como tampoco durante su recorrido en ella. Así mismo, navegan por este lugar, la universidad, de distinta manera construyendo diversas identidades como estudiantes (Morgan, 2013; Gale y Parker 2014). La historia de cada estudiante marcará, por ejemplo, la utilización diversa de los servicios que le ofrece la universidad. Él o ella son los protagonistas de sus vidas en la universidad, de su aprendizaje, y de sus decisiones.

En el entorno universitario, los subsistemas deben ser el revulsivo para el empoderamiento del estudiante, tomando decisiones libremente de si acercarse o no a los servicios que ofrece la universidad.

3.3. Construyendo un modelo de plan de acción tutorial vinculado al entorno universitario

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un servicio de la facultad de Educación que integra el conjunto de acciones de apoyo y de orientación. Su misión es conectar al estudiante con la vida académica y social universitaria y con la realidad del mundo laboral con la intención de contribuir a que se convierta en profesional de calidad en el ámbito de la educación.

El plan de acción tutorial pretende ser reconocido como un plan sostenible y sistémico que tiene las siguientes finalidades:

- fortalecer la experiencia académica y social del estudiante en relación con su grado;
- conectar al estudiante con los servicios y recursos universitarios disponibles que, según sus necesidades e intereses, pueden ayudarle durante su proceso formativo y,

- ayudar al estudiante a persistir en su intención de profundizar, actuar, y mejorar en su ámbito profesional.

El Plan de Acción Tutorial se coordina con los grados de la facultad a través de la jefatura de estudios. Con los responsables se valoran distintas alternativas posibles para vincular el PAT con el plan de estudios con el fin de que las acciones de apoyo y de orientación lleguen a todos y a todas las estudiantes.

La fortaleza del PAT deviene de la interacción de y entre los subsistemas. Lo que se convierte en un factor imprescindible. Para ello existe la coordinación del PAT que vela por el funcionamiento y la organización de éste. Desde la coordinación del PAT se asume un rol de interlocución con todos los subsistemas que conforman el contexto universitario y un papel dinamizador de las actividades de participación dirigidas al subsistema de estudiantes con la misión de ofrecer experiencias de desarrollo personal, académico y profesional de calidad.

Tabla 4

El contexto universitario y sus subsistemas de apoyo y atención al estudiante desde una perspectiva holística y ecosistémica

ENTORNOS UNIVERSITARIOS	SUBSISTEMAS
Universidad	Subsistema servicios: servicios centrales. Servicio de atención al estudiante (SAE) Unidad de programas de integración
Facultad	Subsistema servicios: - Secretaria d'estudiants i docència (SED) - CRAI Biblioteca Mundet - Serveis Lingüístics - Aprenentatge Servei (APs) - Programa de Política Social i Accés a la Universitat (PSAU)
Aula	Subsistema estudiantes Delegados de grupo Subsistema: profesorado Tutorías académicas
Entorno virtual	Campus virtual Redes sociales: twitter, Instagram, ... Web de la Universidad y Facultad

Fuente: elaboración propia

Así pues, para participar en la vida universitaria, las y los estudiantes tienen que conocer lo que le ofrece su entorno para poder crear así, nexos de apoyo. La primera tarea del PAT es, pues, acercar estos servicios a sus potenciales usuarios.

Las Jornadas de Acogida del colectivo de estudiantes de primer curso, diseñadas hasta el momento, no habían dado resultado. Cada uno de los servicios tenía un espacio en el horario de la Jornada para explicar que ofrecía. La evaluación de esta actividad mostró que el estudiantado, una vez que el jefe de estudios explicaba el funcionamiento del grado y sus particularidades, desconectaba. En una sola mañana no llegaba a procesar toda la información que distintas personas le proporcionaban. Así, pues, se toma la decisión de realizar otro tipo de jornadas de acogida con el objetivo de promover la participación, la familiarización y la interacción del estudiantado con los diversos servicios. De esta forma, y a partir de una metodología/estrategia del aprendizaje vivencial, la coordinación del PAT pide a los servicios que diseñen actividades vivenciales para mostrar el servicio y su utilidad.

Esta iniciativa es valorada positivamente y aplaudida por todos los servicios los cuales manifiestan que por primera vez se sienten partícipes de un proyecto común. Del mismo modo, los estudiantes de primer curso que participaron en las jornadas y pudieron conocer los servicios de apoyo universitario manifestaron su satisfacción por la acogida recibida.

4. CONCLUSIÓN

Al llegar a la Universidad, los y las estudiantes deben percibir que se encuentran en un entorno educativo que se interesa por ellos y que está preparado para su inclusión. Es el punto de partida de la tutoría universitaria. De acuerdo con Morgan (2013), la diversidad de estudiantes supone un enriquecimiento del entorno universitario derivado de la heterogeneidad de experiencias vitales coexistentes, aunque, a su vez, suponga un reto desafiante para la institución a la hora de comprender las expectativas de los estudiantes, y de construir

y desarrollar infraestructuras institucionales inclusivas de apoyo personal, académico y profesional como el Plan de Acción Tutorial (PAT). Desde una perspectiva holística y ecosistémica, la tutoría universitaria debe concebirse como una acción compartida y construida por todos los servicios de apoyo y orientación que de una manera u otra contribuyen al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante.

En este contexto, el PAT se convierte en el andamiaje de apoyo y de acompañamiento que metódicamente se va construyendo bajo la corresponsabilidad de todos agentes que contribuyen en la formación del estudiante y por el mismo. Desde aquellos más próximos a él como son el profesor y los iguales, a los que se encuentran más alejados tales como, los servicios y recursos académicos, administrativos, sociales y, los órganos de gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88
<https://dialnet.unirioja.es/revista/1244/A/2008>
- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (1.ª ed., pp.175-203). Barcelona: Laertes.
- Arraiz, A., Berbegal, A., y Sabirón, F. (2018). La tutoría académica focalizada en la evaluación: análisis de necesidades desde la perspectiva de estudiantes y profesores. *REDU Revista de docencia universitaria*, 16(2), 211-229
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/505422>
- Daza, L., Troiano, H., y Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers: Revista de sociología*,

104(3), 425-445. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2546>.

Daza, L., Elías, M., Sánchez-Gelabert, A. y Troiano, H. (2019). Accés a la universitat i trajectòries. En Xarxa Vives d'Universitats (2019). Via universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorn dels estudis universitaris (2017-2019). Ser estudiant universitari avui. <https://www.viauniversitaria.net/publicacions-2019/>

De la Cruz, G., Chehaybar, E., y Abreu, L.F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de educación superior*, XL(157), 189-209. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S5_A2ES.pdf

De la Rubio, J., Tur, M., Paz, M., Álvarez Azaustre, M. y Guillem, P. (2013). Tutorías como respuesta en la orientación universitaria. En *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para Transformar*. Madrid <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0006.pdf?sequence=1>

Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College for low-income, first generations students*. Washington, DC: The Pell Institute. http://www.pellinstitute.org/publications-Moving_Beyond_Access_2008.shtml

Escofet, A., y Freixa, M. (2016). Los equipos docentes en la universidad. En A.M. Novella (Coord.), *Impulsando los equipos docentes* (1.ª ed., pp. 13-20). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Figuera, P., y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247

Figuera, P. (Ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.

- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la Universidad. *Revista de orientación educacional*, 28(54), 31-49. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/428127>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Freixa, M., Figuera, P., Barbancho, F., Dorio, I., y Torrado, M. (2014). La Universidad de la diversidad. Trayectorias formativas de acceso. Comunicación presentada en CINDU 2014. Vigo Junio.
- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-735. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 21-48. <https://dialnet.unirioja.es/revista/1244/A/2008>
- García-Rodríguez, M.P., Meseguer-Martínez, L., González-Losada, S., y Barrera Torrejón, A.R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de Educación*, 363, 101-127. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-172
- Gargallo, A., Pérez-Sanz, F.J., y Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. DOI: <http://doi.org/10.6018/Educatio.399161>
- Morgan, M. (Ed.) (2013). *Supporting student diversity in higher education*. London: Routledge.

- Picard, F., Trottier, C., y Dory, P. (2011). Conceptualitzar les parcours à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 2-16. DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.3531>
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., y Hay, I. (2015). La tutoría académica en la educación. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. DOI: http://DX.DOI.ORG/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Rodríguez, S. (coord.) (2008). *Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción* (2.ª ed.). Barcelona: Octaedro
- Rodríguez, S. (2019). El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad. En P. Figuera (Ed), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la Universidad* (1.ª ed., pp. 65-86). Barcelona: Laertes
- Soler, I. (2014): Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 7(1), 104-122. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10191/9449>
- Stelbeton, M.J y Soria, K.M. (2012). Breaking down barriers: Academic obstacles of first-generation students at research universities. *Learning Assistance Review*, 17(2), 8-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002281.pdf>
- Soria, K.M. (2012). Creating a successful transition for working-class first-year students. *The Journal of College Orientation and Transition*, 20(1), 44-55. DOI: <https://doi.org/10.24926/jcotr.v20i1.2820>
- Venegas, L., y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudio de casos. *REOP. Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-243. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018>
- Xarxa Vives d'Universitats (2016). Via universitària: Ser estudiant universitari. <https://www.viauniversitaria.net/resultats-2/>

Xarxa Vives d'Universitats (2019). Via universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorn dels estudis universitaris (2017-2019). Ser estudiant universitari avui. <https://www.viauniversitaria.net/publicacions-2019/>

SOBRE LOS AUTORES

Montse Freixa Niella (mfreixa@ub.edu) es Doctora en Pedagogía y profesora titular del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona: Campus Mundet Passeig de la Vall d'Hebrón 171, Edifici Llevant 08035 Barcelona, España. Exvicedecana académica y exjefa de Estudios del grado de Educación Social y actualmente coordinadora del Plan de Acción Tutorial de la Facultat. Ha obtenido diferentes proyectos de innovación docente y es miembro del equipo consolidado de investigación TRALS (transiciones académicas y laborales).

Imma Dorio Alcaraz (idorio@ub.edu) es Doctora en Educación y Sociedad. Profesora titular del departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona: Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, Edifici Llevant 08035 Barcelona, España. Responsable de la coordinación del grado de Educación Infantil (2008-2017). Actualmente, coordinadora del Plan de Acción de la facultad de Educación. Miembro del equipo consolidado de investigación TRALS (transiciones académicas y laborales).

Apprendere competenze per il futuro: sfida formativa dell'università

Cristina Birbes, Università Cattolica del Sacro Cuore

Nell'attualità del dibattito su giovani, formazione, futuro, in un'epoca di crescente instabilità e incertezza, diventa sempre più rilevante acquisire, sviluppare e aggiornare le competenze necessarie per potersi muovere in modo flessibile ed efficace attraverso contesti e condizioni di lavoro che cambiano continuamente. Secondo il Rapporto Annuale Istat 2019 la percentuale di disoccupazione giovanile si attesta sui valori più elevati rispetto alla media dei paesi europei e anche la percentuale di NEET mette in luce difficoltà a carico del sistema di istruzione e formazione.

La New Skill Agenda for Europe emanata dalla Commissione Europea nel giugno 2016 prevedeva dieci iniziative prioritarie da realizzare da parte degli stati membri, che fanno riflettere sul valore strategico della formazione per sviluppare le competenze indispensabili per affrontare il futuro che ci attende. Lo scenario fornito dalla Commissione Europea presentava, per esempio, un elevato numero di "analfabeti digitali": sul territorio comunitario, infatti, circa il 40% della popolazione adulta non possiede sufficienti digital skill nonostante entro il prossimo decennio si stimi che la presenza di tali competenze sarà richiesta dal 90% delle occupazioni.

"Migliori competenze significano una vita migliore, sia nelle esperienze professionali, sia in quelle personali", con queste parole M. Thyssen ha riassunto i principi alla base della nuova *Skills Agenda*, sottolineando la necessità di ridurre il rischio di disoccupazione, di povertà, di esclusione sociale per i lavoratori comunitari con insufficienti *soft skills* (70 milioni secondo la Commissione) e dall'altro il bisogno di aumentare i lavoratori ad alta specializzazione, anticipando i fabbisogni del mercato del lavoro e creando un maggiore dialogo con le imprese, fattori essenziali per garantire una migliore

qualità della vita e supportare una crescita economica intelligente, innovativa e sostenibile (European Commission, 2010).

Nella lista delle dieci azioni proposte dalla Commissione per accrescere il livello di competenze in Europa vi sono: la *Skills Guarantee*, uno strumento che mira ad aiutare gli adulti ad acquisire un livello minimo di competenze letterarie, matematiche e digitali e ad ottenere una qualifica di scuola secondaria superiore; la revisione del *Quadro europeo delle qualifiche professionali*; la costruzione del partenariato tra Stati membri e stakeholder *Digital Skills and Jobs Coalition*; il piano *Blueprint for Sectoral Cooperation on Skills* per affrontare le carenze di competenze in specifici settori economici; lo strumento *Skills Profile Tool for Third Country Nationals* per facilitare l'identificazione delle competenze di migranti, rifugiati e richiedenti asilo; la revisione dell'*Europass Framework*, per orientare meglio i cittadini nella scelta di skills e carriere su cui puntare; la promozione delle opportunità offerte dallo strumento *Making Vocational Education and Training* (VET) e la possibilità di partecipare ad esperienze di formazione on the job; la revisione della *Raccomandazione sulle competenze chiave*, con focus sulla promozione dello spirito imprenditoriale e di mentalità orientate all'innovazione, il monitoraggio dei percorsi intrapresi dai laureati nel mercato del lavoro; una proposta per analizzare e migliorare buone pratiche contro la fuga dei cervelli.

In particolare, l'Agenda prevedeva di creare partenariati nei settori dell'industria e dei servizi, con i quali identificare il fabbisogno di competenze e sviluppare soluzioni concrete come, per esempio, la realizzazione di percorsi di alta formazione in alternanza o di *partnership* tra aziende, scuole ed enti di ricerca.

Favorire e promuovere le competenze più idonee ad affrontare il futuro emerge come compito di tutta la filiera della conoscenza. Cambiano le competenze e abilità ricercate, questo è richiamato anche nel Rapporto *The future of jobs and skills* (World Economic Forum 2016) in cui si afferma che nel 2020 la *problem solving* rimarrà la *soft skill* più ricercata, ma diventeranno più importanti il pensiero

critico e la creatività. Il *World Economic Forum* ha dato un contributo determinante in questo senso, definendo le dieci competenze che saranno più richieste dal mercato del lavoro nel 2020. Il confronto con il medesimo elenco stilato nel 2015 vede fra l'altro salire, in termini di importanza, la creatività e comparire l'intelligenza emotiva.

Top 10 skills	
in 2020	in 2015
1. Complex Problem Solving	1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking	2. Coordinating with Others
3. Creativity	3. People Management
4. People Management	4. Critical Thinking
5. Coordinating with Others	5. Negotiation
6. Emotional Intelligence	6. Quality Control
7. Judgment and Decision Making	7. Service Orientation
8. Service Orientation	8. Judgment and Decision Making
9. Negotiation	9. Active Listening
10. Cognitive Flexibility	10. Creativity

Scorrendo attentamente l'elenco di competenze elaborato si riesce a cogliere un segnale positivo, che pare orientato a ricomporre quell'antica cesura, tipica della nostra cultura, tra sapere teorico e abilità esperienziali e operative. Il disallineamento tra questi due aspetti della conoscenza, più affini da sempre alla cultura anglosassone sotto il nome di *knowledge, skills and abilities*, è apparso sempre più evidente da quando nel mondo del lavoro si è imposto il concetto di *competenza*.

La competenza, nelle pratiche di apprendimento e della formazione, ha una dimensione soggettiva e sociale, politica ed istituzionale; nel dialogo autentico tra culture e valori, ha da essere oggi antropologicamente fondata. Nella sua densità pedagogica essa possiede una peculiarità relazionale che nei contesti complessi del vivere rinvia all'idea della formazione integrale dell'uomo, che richiede un'attenta considerazione per le *responsabilità morali* della formazione nelle diverse età della vita.

La sfida dell'essere competenti più che dell'avere competenze, offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni. In

un'ottica di progettualità formativa siamo chiamati a raggiungere differenti traguardi: favorire il pensiero innovativo, facilitare la dimensione prospettica e sviluppare la capacità di gestire e superare efficacemente le difficoltà e le criticità che l'esperienza personale e professionale può generare, far proprio il concetto di *resilienza*, da intendersi non solo quale competenza superiore alla semplice capacità di resistere ai processi distruttivi o traumatici ma anche come abilità di reagire in modo generativo alle difficoltà, con la volontà di costruire un futuro di speranza.

La competenza si configura come elemento chiave, utile nell'attuale fase storico-economica per la strutturazione e la rappresentazione delle relazioni più significative tra soggetto e contesti. Essa può essere vista come consapevolezza di sé, riconoscendo i confini propri e altrui, rendendo agibile e produttiva la convivenza sociale.

E. Mounier (1961) sosteneva che non sono le istituzioni a fare l'uomo nuovo, bensì un lavoro personale e insostituibile dell'uomo su se stesso. L'uomo è progettualità personale, centro di relazioni comunitarie; in un equilibrio dinamico costruisce la propria persona per costruire una società migliore. In questa prospettiva la competenza assume valore e centralità in funzione della visione di società che genera, forse rispondendo alla necessità di ridefinire alcuni paradigmi fondamentali di comprensione della realtà, nelle sue profonde trasformazioni e di dare al soggetto un rinnovato protagonismo e responsabilità nei confronti del cambiamento (Spencer, Spencer, 1995). "Imparare ad apprendere" è considerata come una competenza per eccellenza, correlato strategico alla possibilità di agire e di anticipare il cambiamento (Perulli, 2007, p. 23). Essere colti e competenti significa confrontarsi con un mondo culturale variegato e in continuo cambiamento, in cui il conoscere deve essere permeabile a tutti gli stimoli ambientali che la società offre. Non si apprende in contesti che non sono in grado di sollecitare l'interesse del soggetto in apprendimento.

La competenza è una dimensione della persona, aperta all'apprendimento. Questo può modificare il nostro modo di pensare,

di agire, di comportarsi. La conoscenza serve all'uomo per affrontare la vita e non dovrebbe essere fine a se stessa. Le competenze si esplicano nei termini di responsabilità e autonomia e chiedono al soggetto di dare il meglio di sé. Tirar fuori il meglio di sé è in un certo senso un "educare" e comporta la "cura" del proprio essere unico e irripetibile.

I caratteri del soggetto, anche quelli non facilmente "plasmabili", sono un buon punto di partenza per dare ai processi formativi maggiore efficacia e produttività, per rivelare potenzialità che rischierebbero di rimanere inespresse e non valorizzate. La conoscenza non si contrappone alla competenza ma l'una è parte dell'altra. Lo scenario entro cui si colloca l'apprendimento evoca alcuni principi pedagogici tra cui quello di *autonomia* e quello di *socializzazione*. Attraverso l'agire competente si esprime la *relazione* tra colui che apprende e il sapere che progressivamente acquisisce. Competente è chi agisce in maniera volutamente responsabile.

Il termine competenza, nel rimandare al dirigersi verso, all'aspirare, al tendere verso un obiettivo o un problema da risolvere, richiede interazione e concorso di forze. Le competenze non configurano quindi una semplice sommatoria di conoscenze, capacità o atteggiamenti, ma sono l'integrazione complessa di queste componenti che permettono alla persona o all'individuo di svolgere compiti, affrontare situazioni problematiche, prendere decisioni e valutare il proprio agire con attenzione e saggezza.

L. Toupin (1998) intende la competenza come una "forma simbolica strutturante" esito dell'evoluzione, tra rapporti di forza e di senso, in grado di rappresentare un "agente di cambiamento". L'autore francese coglie nella competenza l'interazione di *materia, energia, senso* (pp. 33-34). Come materia la competenza è qualcosa di misurabile, con pertinenza, per esempio, ad un posto di lavoro; come energia "essa è sorretta da un potenziale creativo" che può innovare le pratiche e le abitudini, esaltando "le capacità collettive, la valenza educativa e produttiva dell'errore e della ricerca", la riflessione sulle pratiche in vista della loro trasformazione. La competenza come senso

e direzione si esprime come “capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi” (Milani, 2000, p. 25), si esprime pertanto come “visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento” (Toupin, 1998, p. 43). Questa dimensione di “competenza capace di senso” consente, secondo un angolo di visuale pedagogico, di pensare la competenza, seppur legata allo svolgersi della professionalità, connessa alla formazione di tutta la persona, all’educazione dell’uomo, “a saper prendere posizione rispetto al mondo, a saper valutare le conseguenze dei propri atti, a saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale” (Milani, 2000, p. 27).

Non è importante tanto ritrovare una definizione corretta e condivisa di competenza ma interrogarsi sui processi che stanno costruendo il senso d’uso della nozione, per verificare se essa possa veramente essere una categoria funzionale allo sviluppo umano: accettare la sfida delle competenze apre alla possibilità dell’innovazione (Margiotta, 2014).

Il pensiero di Nonaka (1995) e degli studiosi neo-vygotskiani sull’apprendimento organizzativo e le competenze situate, pur restando sul piano di osservazione delle organizzazioni, restituiscono alla dinamica soggetto-contesto la centralità nello studio delle competenze e ne sanciscono la redistribuzione del valore e della responsabilità. È su questa base che nascono le esperienze di ricerca basate sulla promozione di *comunità di pratiche* come strumento elettivo per favorire la circolazione, distribuzione e evoluzione dei processi collettivi di apprendimento e quindi di sviluppo delle competenze (Wenger, 2006). È l’azione delle persone, la loro capacità di combinare risorse, a partire dalle proprie motivazioni, relazioni, culture, a determinare efficacia ed efficienza nel porre in rapporto il sé con l’altro da sé (Perulli, 2007, pp. 48).

La competenza scaturisce da tre modalità di apprendimento: sapere che (livello dell’informazione); sapere come o saper fare (padroneggiare una condotta adeguata al problema); sapere perché

(riguarda la rappresentazione della situazione, una astrazione che permette di individuare principi, cause) o saper essere.

Come ben chiarisce L. Milani (2000), il concetto di competenza può essere considerato “nozione descrittiva”, consentendo “di descrivere i tratti di una professionalità, di definire gli obiettivi della formazione e di evidenziare i cambiamenti nell’esercizio delle professionalità”; “nozione prassica”, esito di un “sapere riflessivo sulla professionalità in atto; una nozione fortemente legata al contesto”; “nozione limite”, dal momento che si situa “al confine tra diverse discipline”, nozione il cui fine è quello di “fornire criteri e modalità per riconoscere, far emergere e valorizzare ciò che si può considerare specifico di una professionalità” (p. 20).

O. Reboul (1988) distingue tre livelli di competenza: la competenza “fondamentale”, che rende il fanciullo un uomo nel senso più ampio, e non un “cieco ingranaggio della macchina economica”; la competenza “speciale”, inerente ad uno specifico lavoro o attività sociale o ricreativa; infine la “competenza ad essere”, “quella che fa dell'uomo un adulto nel senso pieno della parola, un essere responsabile e autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano, di giudicare con la propria testa” (p. 141).

Secondo A. Cegolon (2008) la problematica di fondo si situa in un “deficit metodologico”, dovuto alla mancanza di una epistemologia corretta per cogliere appieno il concetto di competenza. Lo studio delle competenze non dovrebbe essere guidato dalla domanda “che cosa è la competenza”, ma “chi è il soggetto competente”, per il fatto che “la competenza non è un’azione ma si coglie nell’azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere” (p. 138).

G. Bertagna nel saggio “Pedagogia dell’uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza” (2006), ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell’uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l’educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare

competenze significa formare *persone*. La competenza è perciò un possibile strumento di condivisione tra saperi e persone.

Lo psicologo canadese A. Bandura (2008), partendo dall'osservazione dei processi di apprendimento, teorizzò negli anni Novanta del secolo scorso il concetto di *self-efficacy*; osservò che nella fase di apprendimento il comportamento di un individuo (osservatore) si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo (modello). Questa scoperta offrì un prezioso contributo scientifico volto alla descrizione del processo di apprendimento e alla risoluzione delle determinanti che presiedono agli insuccessi personali. L'autoefficacia è essenzialmente un atteggiamento mentale positivo che funge da contrappeso ai sentimenti autosvalutanti, che ci assalgono quando siamo chiamati a far fronte ad una difficoltà. Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità penalizza fortemente la reale efficacia delle nostre azioni, poiché può paralizzare la forza delle nostre motivazioni e incentivare emozioni frustranti. Coltivare la convinzione di "poterci riuscire" costituisce un vantaggio essenziale nel viaggio che conduce ognuno di noi alla propria realizzazione, al proprio benessere e a quello degli altri. La cura e lo sviluppo del senso di autoefficacia possono giocare un ruolo diretto nell'alimentare la motivazione all'apprendimento. La motivazione può essere risvegliata dal progressivo potenziamento del senso di autoefficacia.

Secondo A. Bandura il concetto di autoefficacia si contraddistingue per tre aspetti: l'*ampiezza*, che indica quanto si è competenti in un ambito. Se si ordinasse per difficoltà varie attività, troviamo che le aspettative di efficacia di alcune persone sono limitate alle più semplici, a differenza di altre persone, il soggetto si cimenterà con certi compiti, non con altri più impegnativi. Il secondo aspetto è la *forza*, ossia la capacità di risollevarsi dopo un insuccesso. Aspettative forti sopravviveranno più a lungo a *feedback* negativi o all'assenza di risultati positivi, aspettative deboli verranno meno prematuramente e porteranno l'individuo a desistere in un compito o in un'attività. Il terzo aspetto è connesso con la *generalizzabilità* ovvero con la possibilità di estendere a più ambiti la competenza acquisita. Alcune

esperienze positive (o negative) creano delle aspettative di efficacia strettamente circoscritte a quell'ambito particolare, altre inducono aspettative più generalizzate che investono ambiti che vanno al di là della situazione specifica in esame o in trattamento; ne risulteranno cambiamenti in più ambiti. In che modo può l'università mantenere viva ed aumentare un'aspirazione alla competenza, qualunque sia il campo nel quale si manifesta?

Le competenze sono l'insieme di risorse necessarie alla riuscita. Motivare alla costruzione di competenze per lo sviluppo di persone responsabili è senza dubbio un traguardo pedagogico essenziale per il quale impegnarsi a fondo sia nella comunità accademica sia nella poliedricità della più ampia comunità educante. Un'azione educativa connettiva e generativa di competenza si fonda su valori legati all'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare gli studenti a percepire positivamente l'università, lo studio e se stessi, motivando ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo, orientato al successo personale (Birbes, 2012).

L'università, sollecitando qualità umane, può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta, in uno "studium" che sia dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il futuro.

L'uso di tecnologie sempre più potenti e interconnesse, l'impiego sempre più diffuso di sistemi basati sull'intelligenza artificiale, può coincidere con una rinnovata attenzione e sensibilità al fattore umano. Le competenze in gioco richiederanno alle università di saper nutrire libertà di pensiero, di parola e autonomia di giudizio, per farsi generatrici di talenti e presidi di sviluppo, propulsori di sostenibilità. Nel suo essere " comunità", l'università esercita una funzione di catalizzatore sociale, deve non solo creare le condizioni per ridisegnare il mondo del lavoro in maniera più orizzontale, ma agevolare la propensione alla cooperazione, recuperando la sua matrice di *universitas*, concorrere a rafforzare coesione e giustizia

sociale, rimarginando il nostro tessuto sociale ferito da egoismi e razzismi per generare un modello di società ecologica, aperta e plurale (Eco, 2014).

Governare saggiamente e proficuamente le spinte del cambiamento è un compito che riguarda tutto il mondo dell'istruzione, della formazione e della ricerca, quindi anche dell'università, a cui è chiesto di costruire attraverso l'istruzione, attraverso il sapere, attraverso la conoscenza, un fondamento etico e culturale della vita, di formare più giovani laureati in tutti i settori del sapere, di ridurre i tassi di abbandono scolastico, di essere più efficienti e più efficaci nella didattica, di contrastare ogni forma di discriminazione e promuovere, anche nell'accesso all'istruzione e alla cultura, i valori dell'equità e dell'inclusione (Boffo, Moscati, 2015).

L'università deve riuscire ad aumentare il coinvolgimento degli studenti e quindi il loro successo negli studi (Brewster, Fager, 2000), dimostrando in che modo l'apprendimento può essere applicato al mondo reale; aiutando gli studenti a sentire che il loro lavoro accademico è significativo, prezioso e degno di sforzo; permettendo agli studenti di avere un certo grado di controllo sui loro percorsi di apprendimento; definendo obiettivi impegnativi ma raggiungibili; stimolando la curiosità di sapere degli studenti; offrendo occasioni che consentano agli studenti di condividere ciò che hanno imparato con gli altri (Bornatici, 2020). È necessaria una nuova formazione che individui le eccellenze di ciascuno per valorizzarle, che abbandoni a qualsiasi piano (sociale, istituzionale, culturale e metodologico-didattico) il modello formativo diacronico e separativo per abbracciare quello ecologico e integrativo, che sappia sollecitare i giovani unendo sempre teoria e pratica, esecuzione e critica riflessiva, dato e senso, per uomini e donne costruttori di futuro, generativi di valore, imponendo alle università un ridisegno sia della propria missione formativa sia della propria funzione sociale (Annacontini, 2014), nella prospettiva dell'apprendere ad apprendere.

Dal punto di vista nazionale gli atti normativi e le prassi posti in essere in questi ultimi anni indicano con chiarezza la strada del

riconoscimento delle competenze come una delle vie preferenziali per la realizzazione dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, così come auspicato in ambito comunitario. Se la competenza diviene una risorsa fondamentale con cui ogni persona partecipa al *lifelong learning*, essa deve essere riconosciuta e avvalorata.

L'imparare ad imparare, non potendo essere acquisito solo in termini di approvvigionamento di informazioni, dovrebbe essere letto in chiave riflessiva, attivando quella funzione critica che consente un uso esperto delle informazioni attraverso la riformulazione delle pratiche in atto in determinati contesti operativi. La riflessività, in tale prospettiva, configura una raffinata forma di relazione, condizione per apprendere dall'esperienza in modo che da essa possano scaturire nuove possibilità per il soggetto (Beck, Lash, 1994). La competenza si configura pertanto come un processo che connette in modo plastico il soggetto al mondo attraverso l'agire. Come mette ben in luce G. Le Boterf (2000), "fare senza agire" significa mettere in atto una tecnica senza progettarne il senso e le connessioni che esso suppone. La riflessività come possibilità critica e autocritica è infatti ciò che connota la competenza, un agire intriso di responsabilità e autonomia di giudizio, secondo tre ordini di ragioni: la riflessione durante l'azione, in funzione della circolarità ermeneutica tra teoria e pratica; la riflessione sull'azione, dal momento che competente è un modo di agire che sa rendere ragione di ciò che fa e di come lo fa; la riflessione sulle teorie che strutturano le nostre azioni; "si tratta di una riflessione che chiama in causa quei reticoli di concetto e sentimento che strutturano le nostre pratiche, da cui sovente partiamo, ma che di rado ci soffermiamo a esaminare" (Margiotta, 2007, p. 122).

Nello scenario delineato ben si coglie la poliedricità della competenza, il suo essere costruito emergente, promotore di cambiamento, utile alla definizione di un rinnovato rapporto tra persone, mondo accademico e società per un futuro foriero di sviluppo e di speranza condivisi.

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini, G. (2014). Università e professioni educative. Riflessioni al varco. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 86-94.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Beck, U., Giddens A., Lash S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Cambridge Polity.
- Bertagna, G. (2006). Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza. In G. Bertagna (Ed.), *Scienze della persona, perché?* (pp. 17-74). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La terza missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2, 251-272.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brewster, C., Fager J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time-on-task to homework*. Portland: Northwest regional Educational Laboratory.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Eco, U. (2014). Perché le università. *Universitas*, 131, 55-59.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels.
- European Commission (2016). *New skills agenda for Europe*, Brussels.
- Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Rapporto Annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les competences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.

- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 37-55.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mounier, E. (1961). *Révolution personaliste et communautaire*. Seuil : Oeuvres.
- Nonaka, I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Reboul, O. (1988). *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Spencer, L.M, Spencer S.M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, energie et sens. *Education Permanente*, 135(2), 33-44.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, Davos.

L'AUTORE

Cristina Birbes (cristina.birbes@unicatt.it) è Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Docente di Pedagogia Generale e di Educazione alla sostenibilità nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e di Pedagogia dell'ambiente nel corso di laurea in Scienze dell'educazione. Responsabile dell'area Education for sustainable development dell'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Pubblicazioni: Nutrirsi di relazione. Una riflessione pedagogica tra cibo e educazione (2012); Progettare competente (2012); Alimentare la vita. Expo 2015, una sfida educativa tra cibo, persona, benessere (2013); Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale (2016); Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche (2018).

PARTE II

DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

I percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento all’Università di Foggia. Un’opportunità di orientamento consapevole e partecipato

Daniela Dato, Università di Foggia
Isabella Loiodice, Università di Foggia⁷

1. DALL’ALTERNANZA AI PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI PER L’ORIENTAMENTO

In Italia, il processo di rinnovamento dei percorsi di orientamento formativo – questi ultimi ripensati alla luce di una rinnovata “alleanza” formazione-lavoro – era stato avviato con l’introduzione di percorsi di alternanza scuola-lavoro, resi obbligatori in tutte le scuole medie superiori, con esiti altalenanti che hanno poi determinato una successiva modifica, intervenuta nel dicembre 2018⁸ ed evidente nella sua innovatività già a partire dalla nuova denominazione, intitolata ai “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento” (d’ora in poi denominati PCTO).

Si tratta di una ridenominazione non casuale ma sostanziale, funzionale a cogliere la dimensione formativa e orientativa di tali percorsi rispetto a un approccio (denominato “alternanza”) che, in molte delle esperienze realizzate negli anni precedenti, si era spesso concretizzata in attività maggiormente declinate secondo un’ottica aziendalistica e/o meramente burocratica piuttosto che in attività di più ampio respiro pedagogico, come tempo e “spazio” di costruzione e progettazione di competenze trasversali utili a costruire abilitazioni mentali proteiformi, proattivi e flessibili, funzionali alla costruzione di

⁷ Il presente contributo, pur essendo stato condiviso integralmente da entrambe le autrici, può essere così attribuito: par. 1 a Isabella Loiodice, par. 2, 3 e 4 a Daniela Dato.

⁸ Cfr. Legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021” (Legge di Bilancio 2019).

un idoneo progetto di sviluppo formativo e/o professionale (Loiodice 2013, 2015, 2019).

Non va dimenticato, al riguardo, che la transizione dalla scuola all'università rappresenta un "passaggio esistenziale" cruciale che porta con sé una serie di cambiamenti a livello di identità personale e sociale e richiede un'azione orientativa di tipo cognitivo ed emotivo indispensabile per promuovere e sviluppare atteggiamenti decisionali, "come possibilità/necessità di scegliere chi e come si vuole essere/diventare" (Cunti, 2008, p. 42).

Diviene quindi indispensabile da parte della scuola in primis, e delle altre istituzioni formative, progettare e predisporre percorsi formativi capaci di favorire lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze e del mercato del lavoro futuro. Peraltro, l'ampliamento della prospettiva con cui guardare alle pratiche orientative è indifferibilmente necessaria affinché possano trovare approfondimento aspetti complessi e plurali troppo spesso poco indagati ma all'incrocio dei quali il processo di scelta si struttura ed evolve, sia pure in forma discontinua (Ladogana, in Loiodice & Dato, 2015).

Ciò rinvia alla necessità per la scuola e l'università – quali sedi privilegiate di promozione delle competenze per sapersi orientare nella contemporaneità – di ri-orientarsi esse stesse relativamente al loro rapporto, alle pratiche e agli strumenti di orientamento adoperati. Per quanto riguarda l'università, ad esempio, è evidente che, pur mantenendo – e, anzi – rafforzando il ruolo primario dell'*universitas* quale laboratorio di elaborazione delle idee e "fabbrica" della cultura, essa è chiamata a esplicitare più direttamente e consapevolmente la sua *mission* rispetto all'obiettivo della piena occupabilità dei suoi laureati, acquisendo esplicita consapevolezza del proprio ruolo di attore di politica attiva del lavoro attraverso servizi e percorsi di orientamento e *placement* idonei a rafforzare competenze a *capabilities* strategiche e trasversali a più ambiti di sapere, di vita e

di esperienza, utili cioè per essere professionisti, cittadini, persone della propria comunità e dell'intero pianeta. Oggi più che mai, infatti, rispetto a vecchie logiche efficientistiche e riduttive di concetti quali quello di competenza e di capability, occorre soprattutto esaltarne la valenza trasformativa ed emancipativa, in ragione della costruzione di persone e personalità interessate non al solo al benessere materiale bensì a tutto ciò che renda la vita «degnata di essere vissuta», come specifica bene Nussbaum (2012) nel redigere la sua lista di «beni fondamentali».

In tale prospettiva, i percorsi denominati in precedenza “di alternanza” necessitavano di essere ripensati e realizzati a partire dalla consapevolezza che possono rappresentare inedite “possibilità” di promozione di una cultura dell'orientamento inteso come processo diacronico finalizzato alla costruzione delle carriere degli studenti, nella prospettiva della *costruction de sui* e della *career construction* (Guiscard, Savickas) che a sua volta necessita di un impegno interistituzionale integrale e integrato.

Appare chiaro allora che, al di là di essere mero strumento didattico, i PCTO recano in sé una forte connotazione formativa e trasformativa, utile a promuovere nelle giovani generazioni competenze “per la vita”, configurandosi, in tal senso, come preziosa opportunità di ricerca (sociologica e antropologica, oltre che specificamente pedagogica), attraverso cui arrivare a costruire un modello di educazione *al e per* il lavoro.

Lungi, dunque, dal considerarli nella sola ottica di prima professionalizzazione, l'idea è quella di attribuire a tali percorsi un significato dal più alto valore pedagogico, “spazio” e “tempo” di acquisizione di competenze di riflessività, di progettualità, di agentività che possono essere determinanti nella costruzione della rappresentazione del futuro e della identità professionale dei più giovani e per la possibilità di trasformare le idee in azione. Contrariamente a quanto il senso comune vorrebbe, infatti, un progetto professionale si costruisce nel tempo, coltivando passioni, interessi, scegliendo modelli, sperimentando attività, vivendo

esperienze sin dai primi anni di vita. Più in particolare, i primi anni di vita in famiglia e poi la vita scolastica tra i 12 e 18 anni hanno un peso significativo sulla rappresentazione del proprio futuro professionale e della propria futura identità professionale e persino sul senso e significato da attribuire al lavoro.

Le *Linee Guida* per i PCTO (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145) non lasciano margini di dubbio rispetto a tali premesse. Esse, infatti, sottolineano come

“la richiesta di nuove competenze per rispondere alle esigenze individuali e a quelle di innovazione e competitività dei sistemi economici, pone il sistema d'istruzione nella condizione di adottare strategie mirate a migliorare le pratiche e gli interventi organizzativi atti ad agevolare il cambiamento. Emerge, quindi, la necessità di potenziare la centralità dello studente nell'azione educativa, di incrementare la collaborazione con il contesto territoriale e di predisporre percorsi formativi efficaci, orientati a integrare i nuclei fondanti degli insegnamenti con lo sviluppo di competenze trasversali o personali, comunemente indicate nella scuola e nel mondo del lavoro come soft skill. [...] Tra esse, si individuano le seguenti competenze trasversali che, declinate dalla raccomandazione in una serie di elementi di competenza specifici, hanno il pregio di riassumere in una unica matrice le varie competenze fornite dalle classificazioni sviluppate nella letteratura sino ad oggi prodotta: - competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; - competenza in materia di cittadinanza; - competenza imprenditoriale; - competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali” (pp. 9-10).

I PCTO possono, infatti, mettere in grado lo studente di acquisire o potenziare, in stretto raccordo con i risultati di apprendimento, le competenze tipiche dell'indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali, per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi nella formazione superiore, anche non accademica. In particolare, se pedagogicamente progettati, possono promuovere negli studenti quelle career management skills utili per

supportare la capacità di costruzione di un progetto di sviluppo formativo e professionale attraverso un corredo di competenze idonee a fornire modalità efficaci nel saper raccogliere e organizzare in forma autonoma tutte le informazioni utili in materia di formazione e lavoro, nonché a saper fronteggiare e prendere decisioni nei momenti di più difficile transizione.

2. I PCTO ALL'UNIVERSITÀ

È proprio in questa direzione che i PCTO possono collocarsi nel più ampio sistema di azioni e strategie di orientamento in ingresso e possono configurarsi anche e soprattutto come azioni di “responsabilità sociale” di una università consapevole che l’orientamento è, oggi più che mai, indiscutibile “bene sociale” (Loiodice, Dato, 2015), “bene economico”, dimensione ineludibile e necessaria per la costruzione di un welfare inclusivo, attivante e capacitante tanto da divenire problema di interesse pubblico perché non solo decisivo “dei destini individuali ma, nell’era della globalizzazione, anche delle sorti dei singoli Paesi (Domenici & Margottini, 2007, p. 108).

Acquisisce, in tal senso, un inedito ruolo la stessa Università che, oggi più che mai, non deve avere una funzione meramente strumentale di “equipaggiamento” ma deve promuovere “una coscienza viva dell’esistenza dell’uomo; una attenzione alle ripercussioni reciproche che giocano in lui; una viva responsabilità di fronte al caos interiore [...]; una autentica ansia e cura per l’uomo e la sua opera” (Guardini, 1999, p.69).

È così che la scelta di organizzare e implementare, da parte dell’Università, i PCTO può collocarsi all’interno del più vasto e complesso impegno dell’istituzione universitaria della “terza mission” attraverso processi comunicativi, di management, di “engagement”, di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, di “responsabilità sociale d’impresa” e di costruzione di reti con il territorio. In tale prospettiva sempre più pertinente si delinea una

nuova idea di “università aperta” (Dato, 2014), impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l’impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico.

I PCTO, dunque, si configurano quali “esperienze-ponte” con il territorio, utili a costruire reti con le scuole e favorire l’orientamento degli studenti. In tal senso l’“esperienza-ponte”, come precisa Grossman (2006), va intesa come esperienza che si basa sull’utilizzo di alfabeti e codici multipli, richiede un continuo spostamento fra diversi domini e campi di saperi e di esperienze e la partecipazione di molteplici attori e stakeholders. Scrive Grossman:

bridge experiences involve situations in which people must traverse different domains in order to communicate successfully, complete a task, or elicit a desired physical, mental, or emotional response. Without movement between domains, a user cannot reach the end goal that a bridge experience makes possible (2006).

3. L’ESPERIENZA DELL’UNIVERSITÀ DI FOGGIA

Dall’a.a. 2016-2017 l’Ateneo di Foggia è impegnato sistematicamente - con un suo delegato rettorale, delegati dei singoli dipartimenti e un tavolo di lavoro dedicato - nella progettazione e realizzazione di “percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” e, a decorrere dall’anno scolastico 2018/2019, attuati per una durata complessiva rideterminata in ragione dell’ordine di studi (licei, istituti tecnici e istituti professionali) nell’arco del triennio finale dei percorsi.

I PCTO sono nati dal preciso intento dell’Università di rendere generativa, educativa e orientativa la ricerca e la didattica nella prospettiva della costruzione di reti di confronto, comunicazione e co-progettazione con il territorio e dunque di public engagement. Oltre sessanta docenti universitari, dottorandi e assegnisti, tecnici-amministrativi sono stati impegnati nella progettazione e realizzazione delle suddette attività presso le sedi universitarie e/o

scolastiche che hanno visto oltre 3000 studenti impegnati nel totale degli anni 2016-2017 – 2019-2020.

L'attivazione di tali percorsi ha avuto una funzione al contempo politica e formativa. Politica perché essi hanno rappresentato una prova "tecnica" di dialogo università-scuola, divenendo opportunità per costruire un'alleanza formativa tra scuola, università e territorio. Formativa perché tali percorsi hanno rappresentato una valida opportunità per promuovere una cultura dell'orientamento come processo diacronico finalizzato alla costruzione delle carriere degli studenti. Si è trattato di una valida opportunità per creare un progetto di continuità tra scuola media superiore, università e mondo del lavoro, permettendo di rendere praticabile l'apertura del sapere e delle expertise universitari al territorio e di comprendere come tale apertura possa configurarsi come esperienza in grado di integrare la funzione teorica con quella operativo-progettuale-concreta e rendere possibile la logica del Sistema Formativo Integrato. Si tratta di un'alleanza formativa che nasce dalla possibilità per l'università di mettere al servizio della scuola le proprie competenze per l'affiancamento nei processi di progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione delle esperienze. In una azione di terza mission, dunque, l'università esce dalla sua autoreferenzialità e si sperimenta sul territorio aprendosi al confronto e alla collaborazione. I PCTO sono allora stati progettati e realizzati a partire dalla consapevolezza che sia un'ulteriore possibilità per promuovere una cultura dell'orientamento come processo diacronico finalizzato alla costruzione delle carriere degli studenti attraverso un impegno interistituzionale integrale e integrato.

Non si tratta, dunque, di un mero strumento didattico ma, di più, formativo e trasformativo, utile a promuovere nelle giovani generazioni competenze "per la vita" fonte di generatività e di empowerment; si tratta di una opportunità di ricerca sociologica, antropologica, pedagogica ecc. attraverso la quale è possibile promuovere un modello di educazione al e per il lavoro.

4. L'esperienza nel Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia

In tale cornice teorica e metodologica si è collocata l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia che ha progettato i PCTO sulla base dei profili professionali in uscita dei propri corsi di studio e della volontà di promuovere nei più giovani career management skills. I percorsi sono stati pensati come interventi strutturati di orientamento e formazione, con una forte connotazione laboratoriale legata all'orientamento narrativo.

Tutti i percorsi sono stati coordinati da docenti universitari, assegnisti e dottorandi di ricerca e hanno visto la partecipazione di testimoni privilegiati di enti, aziende, cooperative del territorio che hanno messo al servizio indoor e outdoor dell'università e dei suoi studenti la loro expertise ed esperienza professionale. Le attività si sono svolte quasi completamente nelle aule e nei laboratori, ad eccezione di alcune visite guidate previste dal piano formativo.

Anche grazie alla collaborazione con questi professionisti, in quattro anni accademici (2016-2017/2019-2020) è stata predisposta un'offerta formativa caratterizzata da progetti articolati generalmente in 50 e 25 ore proposti identici o modificati di anno in anno. Tali percorsi, ritagliati sulle specificità dei corsi di studio e delle aree di ricerca che compongono il Dipartimento di Studi umanistici, hanno avuto le seguenti denominazioni:

- Il mestiere dell'archeologo
- Le tecnologie per la comunicazione: la storia, la ricerca
- L'educatore 0-6 anni. Percorsi di formazione montessoriana
- L'educatore per l'infanzia
- L'orientatore per l'inclusione
- Pedagogia della salute e professioni educative
- Professione trekker geoletterario
- Progettista di contenuti per l'e-learning
- Self-placement e occupabilità
- Web mythology
- Il teatro il corpo la cura

- Il pregiudizio
- La storia nella Capitanata
- Comunicazione di Genere
- Il mediatore socio culturale
- Conoscenza di sé e autoefficacia
- Educatore socio-pedagogico: competenze e ambiti di intervento
- Professione Antropologo: fenomeno migratorio e dinamiche sociali
- Professione Antropologo: patrimoni culturali
- Teatro e terapia: il luogo della cura del sé
- Il lavoro dell'archeologo per ricostruire gli antichi mestieri
- Il mestiere di Storico: ricostruire la storia della capitanata tramite le fonti di archivio

2016-2017

Le attività realizzate presso il Dipartimento nel corso dell'a. a. 2016/2017 hanno visto il coinvolgimento di 12 scuole secondarie di secondo grado. Il Dipartimento complessivamente ha accolto 41 classi di cui 2 quinte, 23 quarte e 16 terze (ad alcune classi è stata data la possibilità di svolgere più percorsi). In totale, gli studenti coinvolti sono stati 868 studenti.

2017-2018

Per questo anno accademico, il Dipartimento ha complessivamente accolto 38 classi di cui 7 quinte, 20 quarte e 11 terze (ad alcune classi è stata data la possibilità di svolgere più percorsi o di accorparsi poiché di piccole dimensioni). In totale, gli studenti coinvolti sono stati 755 studenti. Le attività hanno visto il coinvolgimento di 11 scuole secondarie di secondo grado tra quelle convenzionate con l'Ateneo (10 istituti della Provincia di Foggia e 1 istituto di una provincia viciniera (Barletta-Andria-Trani).

2018-2019

Le attività realizzate presso il Dipartimento hanno visto il coinvolgimento di 10 Scuole Secondarie di secondo grado

convenzionate con l'Ateneo (9 Istituti della provincia di Foggia e 1 Istituto della provincia BAT). Il Dipartimento ha accolto complessivamente 38 classi di cui 15 quinte, 7 quarte e 16 terze (ad alcune classi è stata data la possibilità di accorparsi). In totale, gli studenti coinvolti sono stati 836.

2019-2020

Le attività realizzate presso il Dipartimento hanno visto il coinvolgimento di 12 Scuole Secondarie di secondo grado convenzionate con l'Ateneo (9 Istituti della provincia di Foggia e 3 Istituto della provincia BAT). Il Dipartimento ha accolto complessivamente 49 classi. In totale, gli studenti coinvolti sono stati 1045.⁹

Sin dall'a.a. 2016-2017 le attività sono state monitorate al fine di trarre dall'esperienza spunti di riflessione per prospettive di studi, ricerche e miglioramento del servizio e attivazione di strategie di public engagement. Il monitoraggio delle iniziative, realizzato per ogni anno, è consistito nella messa a punto e somministrazione di

⁹ A seguire si elencano le scuole coinvolte nel corso dei quattro anni accademici in oggetto:

Liceo Scientifico Statale C. Cafiero di Barletta; I.I.S.S. Einaudi di Foggia; Liceo Scientifico Marconi di Foggia; Liceo Carolina Poerio di Foggia; Liceo Scientifico Statale Volta di Foggia; Liceo Scientifico Statale Einstein di Cerignola; I.I.S. Augusto Righi di Cerignola; Liceo Statale Roncalli di Manfredonia; I.I.S.S. Fiani-Leccisotti di Torremaggiore; I.I.S. Adriano Olivetti di Orta Nova; I.I.S.S. Rispoli-Tondi di San Severo; I.T.E. Blaise Pascal di Foggia; Liceo Scientifico Statale Volta di Foggia; Liceo "Bonghi-Rosmini" (Lucera); Istituto di istruzione superiore secondaria "Gian Tommaso Giordani" (Monte Sant'Angelo); Liceo "Zingarelli – Sacro Cuore" (Cerignola).

Questo l'elenco di alcuni degli enti e cooperative maggiormente coinvolte nei percorsi: I.C. Santa Chiara-Pascoli-Altamura; Cooperativa sociale onlus "Un sorriso per tutti" Cerignola; Villaggio Don Bosco – Emmaus- Foggia; Coop. Soc. "Progetto Città Onlus" – Bari; Cooperativa "Louis Braille"; Archivio di Stato – Foggia; "Il Cuore Onlus"; "Green Project Onlus"; Lega Nazionale per la Difesa del cane – Vieste; Bilblioteca Dipartimento di studi umanistici; Biblioteca provinciale di Foggia- Sezione ragazzi; Cooperativa Casa dei Bambini – Foggia

questionari in ingresso e in uscita e nella conduzione di incontri con i tutor e i referenti per i PCTO. Sono stati predisposti:

- un questionario iniziale, volto a cogliere le aspettative degli studenti;
- un questionario finale, volto a verificare il gradimento delle attività.

L'analisi dei questionari (tutti archiviati presso il Laboratorio di Bilancio delle competenze del Dipartimento) ha permesso di individuare alcuni punti di forza dei percorsi implementati presso l'Università, in particolare:

1. avere la possibilità di diffondere il proprio know how universitario facendo al contempo tesoro delle indicazioni originali e innovative rivenienti dagli studenti dalle scuole;
2. aprirsi a forme di interazione concreta tra scuola e università;
3. garantire percorsi di qualità in considerazione di un'offerta formativa ampia e di alto profilo;
4. favorire la formazione e incrementare le capacità di orientamento degli studenti;
5. concorrere all'autoformazione dei docenti recuperando anche le risorse personali (passioni/attitudini).

A conferma dell'alta soddisfazione generalmente riscontrata, le riflessioni emerse negli incontri conclusivi tenuti ogni fine anno (tra aprile e maggio dell'anno accademico in corso) dedicato ai referenti/tutor scolastici e universitari coinvolti nelle attività di alternanza scuola-lavoro realizzate presso il Dipartimento. Dai questionari emerge che i docenti-tutor percepiscono il ruolo svolto nel percorso come importante attività di accompagnamento e supporto agli studenti, di co-progettazione e valutazione dell'esperienza. La quasi totalità dei docenti coinvolti ritiene che l'esperienza abbia concorso alla sua autoformazione intesa come possibilità di formarsi su metodologie didattiche nuove, di riflettere sulle proprie pratiche professionali, di arricchimento del proprio bagaglio e in misura minore di recupero delle proprie passioni e attitudini.

Tra i punti di forza dell'esperienza, i docenti tutor delle scuole superiori sottolineano:

- lo svolgimento di attività laboratoriali e l'uso di metodologie innovative;
- la professionalità, passione e la competenza di docenti e tutor universitari che hanno garantito una formazione di qualità;
- il confronto e coinvolgimento degli studenti che sono stati resi protagonisti del percorso;
- la possibilità d'interazione concreta con l'università funzionale all'orientamento degli studenti.

Il 63% dei tutor ritiene che gli studenti abbiano contestualizzato e ampliato le conoscenze e le abilità previste dal progetto acquisendo progressivamente alcune competenze non solo legate ai profili educativi, culturali e professionali dei diversi progetti, ma anche trasversali (capacità relazionali e comunicative, autonomia e spirito critici ecc). Indipendentemente dai contenuti dell'apprendimento, secondo il 65% dei rispondenti l'esperienza consentirà agli studenti di auto-orientarsi e gestire meglio la transizione verso il mondo del lavoro e della formazione/università. Nel complesso l'esperienza è stata giudicata positiva e da ripetere secondo il 97% dei tutor.

I dati hanno anche consentito di rilevare importanti elementi per la sistematizzazione e per il miglioramento dell'iniziativa. L'esperienza è dunque cresciuta negli anni, si è sistematizzata e ha rinforzato il dialogo con le scuole anche grazie ai docenti tutor che hanno acquisito una chiara funzione di mediazione e orientamento degli studenti.

In termini di valore aggiunto è possibile affermare che tale esperienza ha permesso di:

- riaprire il dialogo con la scuola e di far conoscere l'Università di Foggia;
- migliorare le competenze orientative degli studenti coinvolti;
- concorrere al miglioramento della professionalità dei docenti-tutor coinvolti.

- Dalle testimonianze rilevate emerge come i percorsi si siano configurati come occasione di educazione alla carriera in termini di:
 - stabilità e coerenza con il curriculum;
 - conoscenza delle opportunità formative e degli sbocchi occupazionali;
 - incontro con rappresentanti del mondo del lavoro;
 - svolgimento di esperienze assistite sul posto di lavoro;
 - promozione di competenze di orientamento alla scelta.

A conferma dell' impatto che questi percorsi hanno avuto in termini di terza missione si segnala che presso il Dipartimento, anche a seguito della rete di relazioni avviate durante i percorsi, è stato anche attivato uno "Sportello Didattico" di consulenza didattica, servizio di supporto in orario pomeridiano svolto da un'equipe multidisciplinare di docenti e ricercatori universitari (con competenze pedagogiche e metodologico-didattiche) rivolto ai docenti di scuola di ogni ordine e grado che desiderino essere accompagnati in percorsi di progettazione didattica e/o di formazione e aggiornamento in servizio.

Nei quattro anni sono stati raccolti oltre 3000 questionari tra quelli iniziali e quelli finali somministrati agli studenti.

Dall'analisi dei questionari iniziali somministrati emerge che gli studenti che hanno partecipato ai percorsi hanno una età media di 17 anni. Rispetto alla pertinenza dei percorsi scelti in funzione delle proprie esigenze formative e interessi, la maggior parte degli studenti li ritiene abbastanza pertinenti (42%). Gli studenti, come si rileva dal questionario in ingresso, hanno percepito il contesto universitario fin da subito molto accogliente (al contrario, lo immaginavano difficile e impegnativo), allo stesso tempo come un luogo libero in cui formarsi e migliorarsi.

Le aspettative degli studenti rispetto all'esperienza formativa sono di comprendere le proprie aspirazioni per il futuro e, in tal senso, queste attività formativo/orientative rappresentano secondo gli studenti un'ottima occasione di orientamento ad una scelta più consapevole

del percorso universitario e/o lavorativo da intraprendere. La maggior parte degli studenti ha infatti dichiarato di ritenere molto (39%) e moltissimo (32%) importante sapersi orientare nella società odierna. Ben il 47% di essi ritiene che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro potrebbe consentire di gestire meglio la transizione verso il mondo del lavoro e/o della formazione.

Dall'analisi dei questionari finali emerge che gli studenti intervistati hanno un'età media di 17 anni e sono per il 68% di sesso femminile e 32% di sesso maschile.

Il gradimento dei percorsi è stato elevato: più del 70% degli studenti al termine delle attività di alternanza ha dichiarato che le loro motivazioni iniziali sono state molto soddisfatte e il 44% che le tematiche affrontate e le attività realizzate sono state molto interessanti. Il 57% degli studenti, a percorso ultimato, ha un'idea più precisa dell'ambito professionale/disciplinare trattato durante il percorso e ben il 51% ha affermato di conoscere abbastanza bene la formazione e le competenze che un professionista operante nello specifico ambito professionale/disciplinare del percorso svolto deve possedere.

L'attività di Pcto ha consentito di promuovere la sensibilità verso l'assunzione delle responsabilità individuali, la capacità di lavorare con gli altri e l'uso della conoscenza orientata al risultato, nonché di verificare le conoscenze ed abilità apprese a scuola, oltre che di conoscere ed esercitare le proprie capacità relazionali e di adattamento a un nuovo contesto.

Rispetto alla situazione iniziale, il 55% degli studenti ritiene di aver acquisito maggiori conoscenze e ha affermato di aver acquisito ed esercitato nuove competenze disciplinari, tecnico - professionali e trasversali come la capacità di lavorare in gruppo, competenze comunicative e relazionali, spirito d'iniziativa, la capacità di risolvere problemi.

Il 52% degli studenti ha affermato di sentirsi maggiormente in grado di gestire la transizione verso l'università e il mondo del lavoro e ha

precisato di sapersi meglio auto-orientare e di pensare al proprio futuro lavorativo avendo più precise attese e speranze.

In merito al giudizio sull'esperienza svolta, gli studenti si ritengono pienamente soddisfatti e coinvolti. Ritengono che l'esperienza di alternanza svolta in università sia stata occasione di crescita che ha permesso loro di avere una visione più realistica non solo del mondo del lavoro ma anche dello stesso mondo universitario.

Degno di nota segnalare che il monitoraggio delle iscrizioni ai corsi di laurea del Dipartimento attestano che il 25% di coloro che hanno seguito un percorso di PCTO si sono poi iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento che nell'a.a. 2019-2020 ha avuto uno scostamento percentuale dalla media dei 3 anni precedenti del 12% in più. Per il 2018-2019 infatti, relativamente alla domanda: "Dopo l'esperienza fatta si iscriverebbe o consiglierebbe ad uno studente/amico/genitore di iscriversi presso uno dei Corsi di Laurea del Dipartimento in cui ha effettuato l'esperienza?", il 73,6% ha risposto sì. Alla domanda: "Se sì, perché?", il 45,5% ha fornito motivazioni riconducibili all'interesse suscitato dai Corsi di Laurea, il 30% ha fatto riferimento alla buona organizzazione complessiva del Dipartimento e il 24,5% ha fatto riferimento alla professionalità dei docenti e degli esperti incontrati.

Volendo apprezzare l'impatto delle attività svolte si può constatare che l'impatto sia avvenuto:

- a livello personale dei singoli studenti, in termini di consapevolezza del proprio progetto di sviluppo formativo;
- a livello professionale dei singoli docenti coinvolti, in termini di attivazione di spazi di riflessività professionale e di confronto con temi e metodologie di ricerca universitaria;
- a livello istituzionale, per l'attivazione di processi di networking scuola-università-territorio utili alla costruzione di una comunità educante.

Si tratta dunque di considerare questi quattro anni di esperienza come progetto pilota per l'università e di attestare un ruolo di mediazione rispetto ad una cultura del networking, divenendo reale luogo di comunicazione sociale e culturale, di intermediazione tra domanda e

offerta, di transizione attiva e consapevole tra studio al lavoro, dal formativo al sociale.

In particolare, la creazione di una fitta rete di contatti e relazioni con enti, associazioni e imprese operanti sul territorio ai fini dell'attivazione dei PCTO ha consentito all'istituzione universitaria, da un lato, e agli studenti, dall'altro, di potenziare possibilità di scambio e incontro tra esperienze e bisogni differenti, di sviluppare forme di intelligenza connettiva "che riguarda proprio la possibilità che si creino connessioni attivate per una esigenza pratica, per risolvere problemi, per trovare soluzioni comuni" (Milani, 2014, p. 64).

In tal senso, le esperienze di PCTO avviate dal Dipartimento hanno permesso di promuovere una concreta prassi di collegamento tra università e territorio, attraverso processi di ri-progettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e comunicazione e nella prospettiva di una territorialità condivisa e consapevole dando in tal modo vita ad uno scambio mutuamente benefico. Nella prospettiva di una sempre maggiore centralità della comunicazione come strategia premiante del sistema-organizzativo-università, tali esperienze hanno creato le condizioni per ottimizzare la costruzione di reti di relazioni, di saperi, di innovazioni funzionali ad un community engagement utile a promuovere uno scambio di conoscenze, competenze e risorse tra università e territorio e a fare - degli esiti della ricerca e della formazione - un elemento fondativo del più generale sviluppo culturale, sociale ed economico del Paese.

Gli studenti coinvolti hanno, infatti, avuto la possibilità di confrontarsi con i professionisti del settore dell'educazione e della formazione operanti sul territorio locale, di capire quali sono le competenze richieste dalle imprese e, nello stesso tempo, hanno esercitato prime competenze di networking imparando a relazionarsi e a comunicare con attori del mondo dell'impresa e del mondo della formazione, migliorando, come hanno mostrato i questionari somministrati ex ante ed ex post, le loro competenze di occupabilità.

In sintesi hanno significato:

per gli studenti:

- ridurre la forbice tra teoria e prassi;
- promuovere forme di apprendimento significativo;
- promuovere la conoscenza dei profili professionali in uscita del proprio corso di laurea;
- sviluppare la consapevolezza delle competenze richieste dal mercato del lavoro;
- promuovere riflessività e competenze di progettazione;

per l'istituzione universitaria:

- acquisire conoscenze sulle richieste del mondo del lavoro;
- promuovere un ripensamento dell'offerta formativa in termini di efficacia e riduzione del mi-smatch;
- costruire una cultura del networking;
- promuovere community engagement;

per il territorio:

- cogliere l'opportunità di raccontarsi;
- condividere esperienze, successi, fatiche;
- comunicare un impegno sociale, culturale, prima che professionale.

In ciò si è dunque tesaurizzata la possibilità di fare rete coltivando la “tensione verso l'interesse collettivo attraverso la condivisione e la coproduzione di conoscenze socialmente e culturalmente rilevanti e diffuse, con ricadute non necessariamente o prioritariamente di tipo economico” (Colozzi, 2012, p. 90).

BIBLIOGRAFIA

- Colozzi, I., a cura di (2012). *Dal vecchio al nuovo welfare: percorsi di una morfogenesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2014). Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università "aperta". In "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", anno IV, n. 1. Bari: Progedit.
- Domenici, G., Margottini, M. (2007). *Orientamento diacronico-formativo tra scuola e università*. In T. Grange Sergi (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grossman, J. (2006). *Designing for bridge experiences*. UX matters, <https://www.uxmatters.com/mt/archives/2006/06/designing-for-bridge-experiences.php>.
- Guardini, R. (1999). *Tre scritti sull'università*, Morcelliana: Brescia
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ladogana, M. (2015). *Il bilancio delle competenze. una pratica in evoluzione*. In I. Liodice, D. Dato (Eds), *Orientare per formare. Teorie e buona prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (2013) (Ed.). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Liodice, I., Dato, D. (2015) (Eds.). *Orientare per formare. Teorie e buona prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling*. Trento: Erickson.

GLI AUTORI

Daniela Dato (daniela.dato@unifg.it) è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale e insegna Pedagogia del lavoro e pedagogia dell'orientamento presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Delegata all'orientamento per l'Università degli Studi di Foggia e Delegata all'Alternanza Scuola-Lavoro (PCTO) per il Dipartimento di Studi Umanistici.

Pubblicazioni: Pedagogia del lavoro intangibile (2009); Professionalità in movimento (2014); L'insegnante emotivo (2019); Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo (2016); Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro (2018).

Isabella Loiodice (isabella.loiodice@unifg.it) è Professoressa ordinaria (full professor) di Pedagogia generale e sociale e insegna Pedagogia generale, Educazione degli adulti e Filosofia dell'educazione presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia. E' delegata del Rettore alla Formazione degli insegnanti e alla Formazione continua. Coordina numerose ricerche sui temi della pedagogia e della didattica, la più recente relativa a un progetto interateneo sui temi della violenza domestica e della violenza contro le donne.

Pubblicazioni: Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita (2019), Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione (2017), con Barbara De Serio, Luoghi e tempi d'infanzia - Lugares Y tiempo de la infancia (2016), L'Università incontra l'infanzia (2015).

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Education for sustainable development. Higher education and integral ecology

Alessandra Vischi, Università Cattolica del Sacro Cuore

1. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT, INTEGRAL ECOLOGY

The responsibility for future generations requires a global *ecological conversion*. The environmental question urges the sciences, in particular pedagogy, to reflect on the relation between educability and technology, the search for well-being and for authenticity of lifestyles.

In relation to the emergence in the Seventies of a so-called “ecological crisis”, this term has been introduced on the occasion of the UN Conference “On Human Environment” (followed by the “UN declaration on the human environment”) which was held in Stockholm in 1972. It has been formalised through the Brundtland Report in 1987 (World Commission on Environment and Development, 1987); it has been pragmatically resumed and systematised in the Declaration stemming from the Rio de Janeiro Conference in 1992. These steps have contributed to widening this concept: the environmental dimension represents one of the areas of sustainability, to which the economic and social ones added themselves.

Sustainability means to succeed in promoting a development model into which the effect of the actions taken by individuals in social and natural contexts, as well as the central role of persons in realising the present and future of life on Earth, are relevant. This essay presents a pedagogical interpretation with regard to the correlation between Higher Education and sustainability, with particular reference to integral ecology.

The attention for the environment and the contexts into which educational events take place have always been relevant in the pedagogical discourse; in a peculiar way, it is since the seventies that preoccupations for the ecological crisis become evident as a consequence of a certain idea of technological and economic progress and of the awareness of the indiscriminate exploitation of resources. Pedagogy, while approaching the theme of sustainability, has to carry out a “phenomenological” research, oriented to move towards the “*things by themselves*” (Bertolini, 1988) which constitute experience, in order to investigate the meaning and to imagine new relations and new ways to *think the environment*.

It turns out to be necessary to “realise the historical and thus irreversible character of the educational experience which entails highlighting the dimensions of continuity and of relation between past, present and future” (Bertolini, 1988, p. 186); to reflect in a critical way on sustainability and to bring the person as well as the relations back to the centre. This cannot disregard the educational intentionality and the categories of *possibility* and *temporality*, in order to educate the actual generations and the coming ones towards respect and care of our common home.

The planetary situation, characterised by the seriousness of the environmental questions, is due to a distorted idea regarding the domination of man over nature and the depredation of its resources, along with a widespread carelessness for the consequences of its activities. The idea of unlimited growth has shown in these last years its own limitations (World Commission on Environment and Development, 1987) as well as the urgent need for efficient policies, for synergies at local and international levels, in order to develop innovative and sustainable projects having a high social value; one cannot disregard solidarity which projects itself in space and time, to consider and to interpret possibilities and limitations, in between desires and needs for human development, in the light of an integral ecology.

In the Encyclical *Laudato si for the care of the common home* (2015) Pope Francis uses the expression “integral ecology” to say that “everything is connected” (n. 117), everything is in relation with everything else: natural environment and socio-economic growth models, technologies and human actions. This entails an *ethics in, with and for the sustainability of development*. From the expression *integral ecology* “a great cultural, spiritual and educational challenge stands before us, and it will demand that we set out on the long path of renewal” (Pope Francis, 2015, n. 202). The fragility of persons and of the earth calls upon all to take on a different outlook, way of thinking, different politics, lifestyles and spirituality in the light of a *new humanism*. A deep education of consciousness turns out to be necessary, able to dismantle prejudices and utilitarian logics aimed at self-profit, in order to favour the sense of responsibility for the other, to feel “the need to do something” (Noddings, 1984, p. 14), as “posture of being there which profiles itself as essential in order to act with care” (Mortari, 2017, p. 100).

We are the dawn of a *new green deal*: new lifestyles and new production modalities can contribute to stop the downgrading of our common home provided that there will be an *integral ecology*. The commitment for sustainability must be accompanied by educational pathways apt to solicit everyone, as citizens of the Earth, to assume responsibilities with courage, and to construct a new model to live on our planet. The culture of sustainability calls upon the person and the environment, equity and democracy, the present and the future, of every single human as well as of all humans. The pedagogical action which ought to be accompanied by a thinking regarding meaning and educational experience, also in work related contexts (Vischi, 2012), in the light of today’s conditions of technological, economic and cultural development, recalls the responsible choice to value the human as well as life, the deep respect for the person and for nature, the “lived space” (Iori, 1996) as well as the one which needs to be lived through.

The attention for sustainability becomes the reference frame for the development strategy intended for all the persons of the Planet of the United Nations which, in 2015, proposed the “Agenda 2030” programme, declined in the so-called 17 Goals for Sustainable Development. They seek to realize the human rights of all and to achieve gender equality and the empowerment of all women and girls. These goals are integrated and indivisible and balance the three dimensions of sustainable development: the economic, social and environmental (United Nations, 2015). Sustainable development is articulated according to the 5 P’s (peace, partnership, prosperity, planet and person) and starts from the awareness of the problematic state of the environment, which can be considered a collective good as well as a heritage for the whole of humanity. The 2030 Agenda calls upon everyone, every man and woman, to become responsible, also towards the future generations, in order to contribute to achievement of the objectives which are interconnected and inseparable, involving people and nations from all parts of the world, going beyond geographical and economic borders.

Responsibility calls for the formation of an ecological consciousness which allows a renewed idea of global citizenship; L. Mortari notes that a pedagogy that belongs to its time, and that assumes the responsibility to single out an educational idea aimed at promoting in the new generations the ability to live with ecological lordship one’s own existential place, cannot withdraw itself from the commitment to generate a dialogue with those languages that offer tracks of investigation oriented to understand the roots of the ecological crisis and to envisage hypotheses in order to construct a new cultural humus (2001, p. 33).

Is it possible to cultivate an intra- and inter-generational dialogue that would allow the realisation of a sustainable development? To know, within a pedagogical perspective, must entail change, of the principles and of the actions, a “consciousness” (Freire, 1970) that goes through the generations. *Knowledge and the sciences* must contribute, today more than ever, to plan the future of the human community, redefining reasons and objectives of knowledge. Far from rivalry and

egoism, the projects and itineraries of the Postgraduate School for Sustainable development can establish an extraordinarily relevant mission for the whole planet.

While facing the challenges posed by growth, between the local and global, in the light of sustainability, a *green education* is at stake in order to learn planetary citizenship and to share the resources of the earth, between participation, ongoing training a scientific research. The expression *Education for sustainable development* (United Nations, 2015) recalls various forms of human intelligence as well as individual differences, it is future oriented, committed to consider and to interpret the changes affecting the development of societies; it regards the acquisition of knowledge and competences which are necessary to promote sustainable development and balanced lifestyles; it refers to human rights, gender equality, a culture of peace and non-violence, global citizenship and the valuing of cultural diversity and of the contribution of culture to sustainable development (United Nations, 2015).

In the face of the possible drifts of “*culture of indifference*, of cynicism, which without doubt puts into evidence and uncovers a profound *crisis of the future*” (Sandrini, 2020, p. 21), it turns out to be necessary to “witness, to teach beauty and fragility, as well as the spiritual and material value of human action” (Malvasi, 2020, p. 8).

The *Education for sustainable development* is projected towards the future and it is committed to consider and interpret the changes that pervade the development of societies. Reflection, morality and creativity are without doubt strategic characteristics in order to launch green, durable, responsible and justice-endowed innovation processes.

It is necessary to think and plan educational contexts and processes in order for solidary bonds to spring, to form alliances which are generative of an authentic development in favour of communities and of the environment; this alludes to delineating a pedagogical project-oriented approach which aims to “implement a real and proper gift culture in order to cultivate solidary bonds, alliances expressing civil

virtues in the light of integral ecology” (Vischi, 2019, p. 12), as well as the will to give and to give oneself in order to co-educate to a social responsibility for the custody of human dignity and for taking care of creation.

Promoting pathways to a Sustainable Development (United Nations, 2015), within the realm of Higher Education, implies an orientation towards the acquisition of increasing awareness with regard to the complexity of the environmental, social and economic questions in order to face the challenge of sustainability and of a transition towards decarbonization. This approach requires multidisciplinary for the environmental questions and for the multistakeholder processes, in order to integrate, with particular regard to the territory, different competences, professions, companies as well as institutions between the local and the global aspects. Education is the key to establish a link between Higher Education, Training and the realm of employment as well as inclusive societies. It turns out to be necessary to explore participative pathways in order to favor more supportive and competitive economic dynamics, and which can only be realized through the promotion of the person.

Through a participative and responsible citizenship, it is possible to promote a cultural innovation, which ought to have implications for the lifestyles, to the benefit of present and future generations. Adapting to climate change goes through knowledge and through the acknowledgment of the importance of the relationship between human being and environment, and of the relation between personal and social identity. It is necessary to promote the re-discovery of the value of inter-human solidarity, within the viewpoint of which pedagogy is convinced, and which believes that only this approach can lead to the advent of a community structure. The local community, in order become an educating structure, calls for a firm decision of participants to pursue circumscribed development goals, within the real awareness to belong to the deep and dynamical operational program inspired by precise values (Pati, 1996, p. 6) which calls for an educational responsibility, for commitment and sustainability. Pedagogical education, training, and research can form an alliance

capable to generate development to the benefit of the young, and of the future generations.

2. THE 2030 AGENDA, HIGHER EDUCATION AND TRAINING.

The rigorous analysis regarding occupation and competences of the young bring to the attention of pedagogical knowledge the objective n. 4 of the 2030 Agenda: *Ensure high quality, fair and inclusive education, and promote permanent learning opportunities for everyone*. According to the Italian Alliance for Sustainable Development (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile - Avsis) from a thorough observation of the data regarding Italy for the period running from autumn 2016 till the first half of 2017 an improvement emerges in relation to the increase of the completion rate of tertiary studies for those aged between 30 and 40 years, growing to 26,2% from 25,35% of the preceding year (2017, p. 60).

According to the data published by OECD in 2017, “the percentage of adults possessing a university degree as highest level of instruction is the second lowest amongst the OECD Countries after Mexico and the completion rate for the first university degree is 35%, the fourth lowest rate amongst the OECD Countries after Hungary, Luxemburg and Mexico. Only 18% of those aged between 25 and 64 years have completed tertiary studies in Italy, 4% through a first level degree and 14% through a master’s degree or a second level or equivalent university degree. The average OECD value is twice as high for this set. As far as the young adults are concerned (between 25 and 34 years of age), the difference is more contained: in Italy, 26% has obtained a university degree confronted with 43% on average in the OECD Countries. The percentage of those of age comprised between 25 and 34 years having a higher degree as highest level of instruction has increased from 10% in 2000 to 26% in 2016, which corresponds to an increase of 16% in alignment with the OECD mean values (Organization for Economic Co-operation and Development, 2017).

Higher Education and training, within this framework, cannot withdraw themselves from contributing to the development of the young, and from being a carrier of innovation, it is an emblematic realm in order to develop knowledge and advanced competences in order to build the future society. Innovation, in education, goes through the contributions of pedagogists of the past and consists in the ability to succeed entering into actual historical processes and to participate to those processes in such a way as to combine disciplinary and professional knowledge in order to enhance the quality of life in the human community (Orefice & Cunti, 2009, pp. 9-10).

As is ascertained by L. Ornaghi in the publication “Intelligence of reality. The university in a changing world”, the role of the university in such a planetary educational challenge corresponds to being “interpreter” and “creator” of change:

As ‘interpreter’, the university has the task to pull out the meaning from the mists, which means to get the most authentic meaning of that which – at the bark of the phenomena or within their innermost structure – is irreversibly changing. As ‘creator’ of positive change, the university has not only the duty to make these ‘speak out’ (inasmuch as possible), but also, and in particular, to ‘produce’ - as has already been done at the dawn of the modern age of Europe and of the world - the most appropriate forms of ideas, of scientific elaborations, of doctrines and criteria for action, able to orient the meaning of the transformations (2011).

In the last decades, university education and training in Italy has undergone remarkable transformations. From an elitist experience, it has become a widespread opportunity, involving an ever-increasing number of young people; on the other hand, however, Higher Education is considered more as “private good” (Walker, 2006), reducing it to a quantifiable and measurable product; in last years it has lost, also under the thrive of the economic and social crisis, its cultural function, which is necessary to generate an authentic political vision, in order to fulfil its non-transferable public and social function. It turns out to be necessary, using the words of M. Nussbaum, to

recover “the knowledge which is essential to maintain democracy” and, should this not occur, the countries of the whole world would soon enough produce generations of docile machines instead of proper citizens, capable of thinking by themselves, to criticise tradition and to understand the meaning of the suffering and of the demands of other persons. The future of democracy is hanging by a thread (Nussbaum, 2011, pp. 22-23).

Today’s University, more than in the past, has the task to provide knowledge and competences, to stimulate intelligences and to cultivate talents in order to face the pressing novelty and also in order to contribute to the enhancement of social cohesion, to equity and employability. From such a point of view, it turns out that the internationally oriented educational proposals, such as “Erasmus 2021-2027 – the Union Programme for education, training, youth and sport” are essential, also from the viewpoint of the active relationship with productive, scholarly and institutional realities of the territory.

To experience nowadays sustainability for pedagogy means to reflect on the events, offer orientations for valuing and hypothesise operational modalities for the education of the person towards human and social promotion and for its active and responsible participation to civic and political life, facing the challenge to construct planetary citizenship. The universities, together with schools and families, with associations and enterprises, are highlighting the fundamental educational environments; they represent a context which is apt to build the present and future society, to promote good relationships as well as project-oriented approaches to inclusion and social justice, in order to move to the margins, to the “outskirts” , including existential ones, and to propose new pathways aiming at self-discovery and new personal and professional planning. Within the perspective of The new European Union Framework Programme for Research and Innovation *Horizon Europe 2021 - 2027* the universities assume a fundamental role for innovative education and training of the young generations: they have the task to stimulate intelligences and to cultivate talents in order to tackle the pressing novelty and in order to sustain the commitment of member Countries to enhance

social cohesion, equity and employability. The progressive harmonisation of educational qualifications, through the Bologna process, facilitates, with respect to different aspects, the expectations of the European Union, but also requires a shared cultural frame, where national identities and common interests can confront themselves and strengthen each other for the students, the citizens and for Europe.

The notion of *Internationalization of Higher Education* can be conceived as an evolving political-cultural perspective, as a strategic choice in the face of the emergence of new social needs and of the establishment of as yet unreleased professions; a *glocal* action programme, opened to transversal restructuration of higher educational systems, “urges organisational transformations of intercultural and supranational character which influence the processes which give structure to education and training and which define their strategic mission, the operational realms and the management system (from selection to assessment), the methodological-didactical instruments as well as the dynamics which are, *senso latu*, relational and ethical-educational” (Malavasi, 2010, pp. 35-54). G. Williams and C. Loader highlight a collective responsibility which not only regards lecturers but also students, the society and the job market:

the higher education institutions are in a certain sense responsible towards students and their families, towards employers and citizens. A social and political responsibility exists, which must ensure that universities are accessible to all of those who can use them. A financial responsibility exists which regards the efficient use of resources, and finally, a qualitative responsibility exists which concerns the capacity to reach the set goals (1990, pp. 1-12).

Today’s university must face the stresses stemming from the economic and productive world, as well as the fundamental questions regarding aspects such as the rights for studying, personal well-being, citizenship education, and more broadly, substantial aspects

connected to public ethics as well as democratic life in increasingly *immaterial* global knowledge societies ought to be addressed too.

The *learning society* is characterised by the continuous growth of the individual and collective learning potential and by the development of the creative capaciousness to renew the construction of an ever more cultured future society, which also is increasingly responsible and supportive, and for which Higher Education has committed itself to. This society, qualified at apical levels, the third cycle according to the Bologna process, represents the link between universities and the employment world; it is called upon to recognise its own intergenerational responsibility and, through a dialogue with the employment world, to highlight and render explicit needs and prospects, to outline objectives, models and methods in order to compete, to generate competences and professionalism, between rights for studying, equity and technological innovation. Pedagogical research, in the light of a multidisciplinary dialogue, is called upon to investigate the need for virtuous relations and practices to educate the young that would present themselves to society as citizens which are highly qualified, aware, “responsible, free to witness their own creative energy, their own socio-affective availability, their proper moral option, their own aesthetic sensibility, their own axiological utopia” (Frabboni, 2010, p. 21). The *governance* of such relevant transformations cannot leave aside the legal level of procedures and of the operation of the educational system; it assumes a cultural, economic, ethical and value-endowed importance, while outlining the university as emblematic realm in order to develop human capital (Scott, 2005, pp. 439-450), to invest in persons and the environment, according to the perspective of the common good which is foundational with respect to sustainable educational planning and to the search for durable conditions for well-being. Higher Education and training is called upon to recognize a specific inter-generational responsibility; it must necessarily confront itself with the complexity of knowledge and grasp the environmental questions in order to pinpoint and render explicit all that is needed to outline objectives, models and methods in order to favor the acquisition of *green*

competences. A particular realm inherent to Higher Education and Training corresponds to the collaboration with the territory for research activities, aimed at reciprocal development and reinforcement, such as to provide the student with a wide framework regarding the meaning of professional work, which calls for pedagogical categories such as research, creativity, commitment as well as responsible and reflective planning.

In the view to attain these aims, the itineraries linked to Higher Education and Training ought to be adjusted by an educational and sustainable design, connected, according to a common feeling, to the generative alliances for development on the territory; the virtuous interlacement between universities and society, *lato sensu*, recalls, according to a pedagogical viewpoint, the concept of shared value (Vischi, 2011). It is today necessary to reassign to the university the ability to re-interpret society, to comprise harmoniously memory and tension towards the future, history and innovation, conservation, transmission and progress of knowledge (Anelli, 2017, p. 7).

It turns out to be necessary to recognize the centrality of individual responsibility (Nussbaum, 2011) to unfold freedom and creativity. Also within Higher Education it is important to enforce the so-called *entrepreneurship education*, which means rendering the person able to think through and realize one's own job related and human development project. In this way, every person will be called upon for a full responsibility of one's own realization dimension (of one's own possibility for *eudaimonia*), while having been provided a series of fundamental instruments in terms of the capacity for vision, of project-oriented qualities, of the capacity for choosing between alternative options, and endowing those persons with agentive force and action (Strano, 2016, p. 205).

Educating and training the persons to the sustainability of development is a task that regards different ages throughout life and that cannot be procrastinated, since the indiscriminate exploitation of the resources of the planet has caused such a great harm that the future of humanity is menaced. Everything is connected: sustainability encompasses the

environmental, social and economic dimension all together at the same time and has a remarkable ethical-educational relevance and is perceived as one of the great educational and research themes for our time.

3. POSTGRADUATE SCHOOL FOR ENVIRONMENTAL STUDIES AND INTEGRAL ECOLOGY.

The possibility of respectful “progress” is weaved to the necessity to change the model of global sustainability, within a durable and inclusive perspective. To face these issues through an educational approach means to involve the persons, to sensitize them and confer responsibility, as well as to offer them possibilities to access solid and well-documented scientific knowledge.

This requires a reflection which is aware regarding values and purposes, aiming at the orientation towards good practices, through gentle “*nudging*” (Thaler, Sustein, 2008), and towards providing persons with a “small incentive in order to adopt adequate behaviours”. From this viewpoint the proposals for education and training initiatives, characterized by an international outlook and by the factual relation with productive, school related and institutional realms of the territory, turn out to be essential.

Within this orientation the Catholic University of the Sacred Heart has created the system of the Postgraduate Schools consisting in eight realities: the Postgraduate School for Media, Communication and Entertainment – ALMED; the Postgraduate School for Business and Society – ALTIS; the Postgraduate School for the Environment – ASA; the Postgraduate School for Psychology “Agostino Gemelli” - ASAG; the Postgraduate School for Economy and International Relations – ASERI; the Postgraduate School in Agri-Food Economy – SMEA; the Postgraduate School for Economy and Management of Healthcare systems – ALTEMS; the Postgraduate School Federico Stella for criminal Justice – ASGP. The five elements of strength are: scientific robustness and didactical excellence; disciplinary contamination; the involvement of partners and *stakeholders*; the spaces for entrepreneurial spirit and

for valuing persons. Among these Postgraduate Schools, the Postgraduate School for Environmental Studies (Alta Scuola per l’Ambiente – ASA) represents the occasion in order to tackle the sustainability of development, within a multidisciplinary perspective; in the activities carried out through more than a decade, the intent which has brought to life the actions of ASA can be synthetically described through the expression *educate and train towards an integral ecology* in order to pursue research, interpret dynamical processes and orient the adoption of *policies* and of behaviors in the light of human development. The themes of the *humanities* for the environment form the object inherent to a very vivid frame of interest and to world level institutional actions and offer collaboration opportunities for research as well as for didactic approaches.

The Postgraduate School for the Environment (ASA) represents the occasion to address the sustainability of development, within a multidisciplinary perspective: the Faculties from which it stems correspond to those of Education and Training and of the Mathematical, Physical and Natural Sciences. It was created in 2008 and is located in Brescia, in a dynamical territory which pays attention to economic and productive transformations. The environmental question possesses a multidimensionality that requires unprecedented capacities for the analysis of the relations between society, institutions, enterprises, research and training. “The care for the environment, between local and global aspects, calls for a deep ethical feeling and for effective assumption of responsibility aiming to pursue a durable and balanced development” (Vischi, 2012, p. 63). The integration between didactics and research of ASA is the most natural and productive way to realize Higher Education and Training, to value synergies and purpose economies. The international profile of ASA favors the development of research activities. The theme of the humanities for the environment forms the object of a very vivid frame of interest and of institutional action at world level and offers collaboration opportunities for research as well as for didactics.

It is not sufficient to “update languages and methods of analysis” or to “highlight new paradigms in order to understand the evolutionary

trends that compete to qualify learning and training of the new generations”, furthermore one ought to “develop a significant research within the educational realm” that requires “the crossing of information and evidence stemming from different sources. And this imposes one, simultaneously, to elaborate and unfold a conceptual vision which is altogether unitary and domain-specific, capable of anticipating the future changes of learning in education and training” (Margiotta, 2017, p. 11). From this viewpoint, the proposal of educational and training initiatives characterized by an international outlook and by an effective relation with productive, educational and institutional realities of the territory turns out to be essential. The educational model which forms the basis of training pathways, not only at university levels, ought to be ‘humanistic and democratic’ in order for the learning process to be transformative (Mezirow, 1991) with respect to reality, in a critical and creative sense, entailing the capacity to understand the present and to be perspective oriented with regard to the future (Sterling, 2001). Within this perspective, the Postgraduate School for Environmental Studies proposes for this academic year the fourth edition of the first level Master course in “Management and communication of sustainability”, the purpose being to qualify the professionalism of the participants in the light of sustainability, to know how to manage and communicate sustainability. This one year Master course provides a preparation which is strongly multidisciplinary in nature; the course refers to the realms of the physical, natural, biological, geological, agricultural and human health sciences, but also to the realms of the psycho-social, educational-pedagogical, economic and legislative sciences, as well as to tourism and communication sciences.

The Master course is articulated within the perspective of *lifelong* training regarding the four fundamental types of learning, as indicated by the Delors (1996) report, still actual from little more than twenty years up this day: *learning to know*, which means knowing and acquiring the instruments of knowledge and of comprehension; *learning to do*, which means to be able to act in one’s proper context; *to live together*, which means to be able to participate and to collaborate with the others, to participate to all the human activities, to

continuous self-discovery, to the discovery of the other and of the common objectives to be realized; *learning to be*, which means contributing to the integral development of everyone within one's own multiple physical, spiritual, rational, psychological and aesthetic dimensions. This perspective assumes a multifaceted aspect, since it comprises learning, the development of innate capacities, and the acquisition of new competences, the transmission of knowledge intended as technical cognition and anthropological choices of reference, in order to trigger the alumni to discern information and to build tomorrow's sustainable society; it pertinently responds to the goal of education, which is to provide a 'compass' in order for anyone to be able to find an orientation, as well as to be able to be pro-active within the complex and varied realm of sustainability, and to promote change-oriented action for the common good.

The experience of a multi-formed and multi-varied Master, by means of which knowledge is acquired through study and lecture attendance, and which involves single as well as group-work and *visiting* activities etc., turns out to be educational, aimed at the development of some of the realms of skills of the young, and can be intended as " a lever for the development of a professional career, as an instrument in order to enhance the individual *empowerment* in the light of an active participation to economy and society" (Margiotta, 2012, p. 129).

While tackling the stresses due to the challenge posed by growth, between local and global aspects, and in the light of sustainability, a *green education* is at stake in order to learn planetary citizenship and to share the resources of the earth, in between participation, continuous training and scientific research. Education is the key to link Higher Education and Training to the employment world. Learning processes, the development of innate capacities, the acquisition of new competences, the transmission of knowledge as cognitive techniques and anthropological reference choices all have an educational dimension. It is necessary to experience participative ways in order to favor more supportive as well as more competitive economic dynamics, which can be realized only through the promotion of the person: the prosperity of a territory is the result of the resourcefulness of

individuals and of their effective capability to “grow” in peace and to cooperate for human dignity and social inclusion. To train aware citizens requires an understanding of these themes within a multidisciplinary perspective, as well as a “translation” into experiential knowledge, through training processes that allow the community to increase the sensibility and the awareness regarding these themes as well as to develop a sense of responsibility for a durable development. Through a participative and responsible citizenship, it is possible to promote a cultural innovation, which would have repercussions on the lifestyles, to the benefit of present and future generations. To adapt to climate change goes through knowledge and through the acknowledgement of the importance of the relationship between human and environment, of the relation between personal and social identity. It turns out to be necessary to promote the rediscovery of the value of solidarity which is fundamental in order to contribute to build educating communities which recall educational responsibility, commitment and sustainability: Training and pedagogical research for generative alliances to the benefit of the young and of the future generations.

4. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ALLIANCE FOR THE TERRITORY.

In order to face the challenge posed by an educational and generative (Pope Francis, 2019) pact, the Catholic University of the Sacred Heart is required to implement an alliance with the territory, in order to identify professional training needs so as to be able to adjust the educational pathways towards the demands of the employment sector, without leaving aside anyone’s personal and professional profiles. Research and training, legislative transformations and economical emergencies must be encompassed within a project-oriented educational approach aiming to foreshadow ‘human grids’, whose profound meaning ought to be pinpointed within anyone’s promise and within the capacity to relate with the other in the light of solidarity and of the actual sense of belonging to a given place.

The *multistakeholder* and interdisciplinary dialogue, can compete to the realization of a creative and well-balanced growth of cities and territories while being functional and durable, to a strategic transformation for a thinkable possible future, between beauty and innovation, as well as to the development of human capital and of the environment.

The city becomes, within a flexible and socio-cultural context in the making, a *learning city* (Longworth, 1999; 2006), this entails that those cities which consider learning as the fulcrum of individual growth and of the well-being of the whole collectivity also consider as equally important those themes which relate to social inclusion, to the use of technology, to the generation of well-being, to jobs and employment, to the environment as well as to active citizenship.

Within this perspective, all the *stakeholders*, institutions and enterprises, are called upon to transform themselves into *learning organizations* in order to enhance the interdependence and the interconnectivity at different levels (local, regional and national) (Piazza, 2013, pp. 15-20). A *learning city* consists of a community which is capacious of perception, understanding, prevention and careful orientation of change; it is the place for intercultural dialogue; it is a creative and sustainable city, able to find answers to the multiplicity of the challenges which one must address, with respect to problems which relate to environmental, cultural and welfare issues, while continuing to deal with *lifelong learning*, with social justice, with equity and community initiatives (Piazza, 2013, p. 16).

The *learning cities* are 'cities of possibilities', which can grasp educational needs, and which can engage themselves in planning in favor of the individual and of the community. Through constant learning itineraries of persons and of organizations, the cities become contexts for integral human development, and offer occasions for searching individual and social well-being, and also become realms into which the *humanum* is promoted, while favoring social inclusion and the overcoming of differences.

Similarly, within the framework of *lifelong learning*, it is possible to speak about *learning regions*, a well-known concept in the international context and which highlights the importance of learning in order to enhance processes of change and of economic development at a territorial level: R. Florida, in the article *Toward the Learning Region*, points out that:

Regions are increasingly defined by the same criteria and elements which comprise a knowledge-intensive firm-continuous improvement, new ideas, knowledge creation and organizational learning. Regions must adopt the principles of knowledge creation and continuous learning; they must in effect become *learning regions*. Learning regions provide a series of related infrastructures which can facilitate the flow of knowledge, ideas and learning. In fact, despite continued predictions of the end of geography, regions are becoming more important modes of economic and technological organization on a global scale (1995, p. 532).

In the *learning region*, learning invokes the collective and collaborative dimensions which involve all the actors of a region in designing and implementing social, technological and economic innovation.

The *learning region* intends to develop the potential of all its citizens, thereby facilitating continuing training and education processes. The persons belonging to regions which compete between themselves within an economy of knowledge must be given the possibility of adequate occasions of training during their whole lifespan, in order to renew their own knowledge.

Learning cities and learning regions can become *learning communities* in order to enhance, in an integral way, the sustainability of development according to an integral ecology, to enhance welfare and social inclusion at the level of cities while also improving abilities and competences, thereby promoting sustainability and prosperity. Social responsibility which also entails co-responsibility, gives life to 'human grids' in order to promote lifestyles and productive as well as sustainable modalities. It is this perspective that Brescia can and will be called to embrace. The educational processes oriented towards

sustainability aim to raise the capacity of the community to be resilient, which means being flexible and adaptable in order to face environmental challenges, through an active and responsible participation. Education and training towards sustainability encompasses the enhancement of the awareness, at an overall as well as at an analytic level, with regard to environmental questions in order to find possible solutions, thereby showing simultaneously economic benefits of *green* choices, occupational benefits, the enhancement of the quality of life as well as the positive effects on health.

This requires a *multidisciplinary approach* to the environmental issues, as well as *multistakeholder processes*, in order to be able to integrate distinct competences as well as, global and local levels, professions, enterprises and institutions. Education and training sustain the community, herewith enhancing the inclusion of the actual scenario, and thereby developing competences oriented to the sustainability within action spaces.

The challenge of the future certainly regards the natural environment considered as such, but also regards the proper anthropological question, in order for the development of every person to be authentic and integral, *smart* and competent, as well as *green* and supportive. “The true value of relational investment is embraced by the webs of life and of professions for a common project. The shared, and not only contested, environment can become a choral communion of intent.” (Sandrini, 2012, p. 116). The multidimensionality of the environmental questions demands a new ability for the analysis of the relations between society, institutions, enterprises, research, education and training according to a multiplicity of criteria and of methodologies aiming at adequate and perspective-oriented understandings of phenomena.

A culture which is based on the hope for the future perceives the fact that “development must be oriented towards the promotion of every single human as well as of the whole human being itself (Pope Paul VI, 1967, n.º 14), without separating education from the *governance* of those processes onto which the safeguard of the planet rests. On the

territory, the world of institutions and of enterprises, of associations and foundations, are all called upon to reflect on their proper role and responsibilities towards the community, to bring life to 'human grids' and to inter-organizational networks, which intend to promote, above all, an integral human development, without neglecting the care for the territory, the economic prosperity and social inclusion; the further aim corresponds also to carry out the role of *advocacy*, favoring the emergence of a political-cultural debate, as well as the eventual development of concrete political proposals.

A politics of communication and transparency becomes necessary. This would entail the urgent necessity to be able to grasp quickly and dynamically the latent as well as the explicit social queries and needs, which are ever more heterogeneous and segmented, and which require increasingly punctual and specific answers and which stimulate the ability of enterprises to predict and to plan accordingly, as well as to consider the inclusion by the enterprises of an attitude and of a behavior which is pro-active with regard to the reference community.

Without being estranged from wider fluxes and circuits, they adhere, in such a way, to the local dimension, while immersing themselves in the characteristics of a determined territorial and sectorial context, establishing thereby collaborative relations with those subjects which belong to such contexts and enhancing the development a web of relationships between them. These days the pedagogical discourse is called upon to continue to increase the cultural sensibility and to orient political consensus towards a development model which is centered onto the person and onto the value of human capital. This corresponds to a regulative purpose which one tends to and yet never fully attains. The territory, when experienced through and connected with the idea of *inhabiting*, represents a generative concept in terms of human, economic and environmental *resources*, and which cannot be encompassed by the pedagogical discourse, within the perspective to bring to life project-oriented possibilities of development.

The territory intervenes in a strong manner in the orientation of personal and communal life, [...] influencing the patterns of

relationships between humans and therefore facilitating or limiting them”. Within such a perspective, the pedagogical discourse tends to “trigger the transformation of the territory into educating communities (Pati, 1996, p. 122).

Valuing a territory calls for the knowledge of the specificity of places and of local culture, intended as expression of the social interaction through time, within a continuous transformative process between past and present. To determine common project-oriented guidelines for social, environmental and economical sustainability, involving thereby the realms of enterprises and associations as well as the whole citizenship, entails facing the different questions regarding sustainability while considering territorial, economic, social and political specificity, without leaving aside an intentional pedagogical tension.

The fundamental purpose inherent to a project-oriented approach wanting to take care of the territory corresponds to valuing every single resource, to promote the collaboration and participation aimed at building, together, a pact of trust, in between responsible production and an aware consumption, oriented towards a more sustainable and supportive society.

REFERENCES

- Anelli, F. (2017). Editoriale. Prospettive e missione delle università in Europa. *Vita e Pensiero*, 2, 5-14.
- Asvis (2017). L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Retrieved from <http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto ASviS 2017/-REPORT ASviS 2017 WEB.pdf>.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within report to Unesco of the International Commission on education for the twenty-first century*. Paris: Unesco.
- Florida, R. (1995). Toward the Learning Region. *Futures*, 27(5), 527-536.

- Frabboni, F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work. Learning cities for a learning century*. London: Kogan Page,.
- Longworth, N. (2006). *Learning city, learning regions, learning communities. Lifelong learning and local government*. London: Routledge.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2010). Progettazione pedagogica, governance del cambiamento organizzativo, sviluppo del capitale umano. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 35-54). Milano: Guerini.
- Margiotta, U. (2012). Dal *welfare* al *learnfare*. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta (Eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale. Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11-15.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia*, 2, 91-105.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge – London: Harvard University Press.

- Orefice, P. & Cunti, A. (2009). Introduzione. In P. Orefice & A. Cunti (Eds.), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione* (pp. 9-14). Milano: Franco Angeli.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Education at a glance 2017*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1591956508&id=id&accname=guest&checksum=D666E86C1E58B7AFEB43011BA4E91D>.
- Ornaghi, L. (2011). Le Alte Scuole: laboratorio della leadership futura. In VV. AA., *L'intelligenza della realtà. L'università in un mondo che cambia* (pp. 5-7). Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Piazza, R. (2013). *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.
- Pope Francis (2015). Encyclical letter *Laudato si' of the holy father Francis on care for our common home*.
- Pope Francis (2019). *Message of his holiness pope Francis for the launch of the global compact on education*.
- Pope Paul VI (1967). Encyclical *Populorum progressio on the development of peoples*.
- Sandrini, S. (2012). Progettazione pedagogica per la vita buona. Culture di rete, mobilità, nuove professioni per l'ambiente. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona* (pp. 109-124). Milano: EDUCatt.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Scott, P. (2005). Ethics 'in' and 'for' Higher Education. *Higher Education in Europe*, 29(4), 439-450.

- Sterling, S. (2001). *Sustainable education. Revisioning Learning and Change*. Devon: Green Books.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 199-206.
- Thaler, R.H. & Sustein, C.R. (2008). *Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness*. London: Yale University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
- Vischi, A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa: tra progettualità formativa e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (2012). *Temi e prospettive dell'alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*. Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: a capabilities approach*. Maidenhead. Open University Press.
- Williams, G. & Loader, C. (1990). The importance of quality and quality assurance. In C. Loader (Ed.), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education* (pp. 1-12). London: University of London Institute of Higher Education.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

ABOUT THE AUTHOR

Alessandra Vischi (alessandra.vischi@unicatt.it) is associate professor of General and Social Pedagogy in the Faculty of Education and responsible of Higher Education in the Postgraduate School for Environmental Studies (Alta Scuola per l’Ambiente) at the Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia (Italy). She is the author of numerous books including *Temi e prospettive dell’alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale* (2012), *Entre pedagogía y trabajo. Circular economy, jóvenes y desarrollo de los recursos humanos* (2016), *Pedagogia dell’impresa, lavoro educativo, formazione* (2019). Università Cattolica del Sacro Cuore Via Trieste 17, 25121 Brescia.

What are we doing? A green new deal to inhabit the Earth. Between education and sustainability

Pierluigi Malavasi, Università Cattolica del Sacro Cuore

WE NEED AN EDUCATIONAL ALLIANCE TO SAVE THE COMMON HOME

The World Health Organization estimates that roughly 7 million people die every year because of breathing fine particulate matter which penetrates deeply into the lungs and into the cardio-vascular system. There seems to be no boundaries for atmospheric pollution and many successful policies exist aimed at the reduction of pollution in the industrial and energetic realm, as well as in transport and urban planning, in agri-food sectors, within individual consumption and waste management. The atmospheric pollutants which all the inhabitants of our planet breath are invisible *killers*: they raise a minor alarm in public opinion with respect to the dramatic emergence at planetary levels of the covid-19 virus, but they will kill in 2020 perhaps 10 times more.

The emergence that we are currently facing unmasks human vulnerability and openly exposes the superfluous and false certainties with which we have constructed our agendas, our projects, as well as our habits and priorities. Pope Francis, during his *Meditation* at the churchyard of St. Peter's basilica on this last Friday, the 27th of March, observed that: "in this world of ours that Thee, O Lord, loves more than we do, we have been moving ahead at full speed, feeling strong and capable of everything. Greedy for gain, we let ourselves be absorbed by things and be dazed by too much haste. We did not wake up in the face of planetary wars and injustice, we did not pay attention to the cry of the poor and of our ill planet. We went on undeterred, thinking that we will always remain healthy in an ill world.

The question regarding an eventual relation between atmospheric pollution and covid-19, beyond hypothesis and preoccupations, is and

will be scientifically investigated. But the great problem that needs to be solved corresponds to the sustainability of the dominant economical and financial development model and its impact on the planet, and thereby on the life of persons. The progressive destruction of our common home is taking place. What are we doing?

Every crisis is an occasion for discernment and for new project building. It forces us to change, to give ourselves new rules and to find new forms of commitment. From the actual emergence a great deal can be learned, from the perspective of our collective behaviours. The demand for an educational relation becomes strengthened: learning to be responsible for the others and for oneself goes through knowledge and lifestyles. It is necessary to learn. To confront us with training in politics as service. We must rediscover how important good health is for all and value those persons who risk their own life while working, like nurses and doctors. We are called upon to consider the importance of men and women who guarantee security and access to essential services, of voluntaries, of parents and grandparents, of those who are involved with instruction, of those who coordinate and plan services for the most fragile persons. A training culture of risk and its management ought to be deepened and practiced, as well as of the communication of sustainability.

In this lent term, an urgent call rings out: it is time for “conversion”, for choosing what really matters and what passes, to distinguish what is necessary from what is not. The environment in which we live, the concept of “lived space” transforms itself these days in a radical way. We can reconstruct the web of relations, with presence or from a distance, in order to build a brotherly humanity. Terms such as *punishment and panic*, and feelings such as greed and indifference, emphasize fragmentation and oppositions.

In the midst of the isolation through which we suffer the lack of affections and meetings, we feel even more strongly the need for a wide-ranging educational alliance for mature persons. This is what pope Francis recalls in his *Message to launch a global educational pact*. The Catholic University, together with other Italian and foreign universities, while proposing in a convincing and efficient manner

educational activities from a distance, witnesses that cultural elaboration can become service, solidarity bond as well as meeting space to let oneself be called upon regarding purposes and methods of the training activities, of research and third mission.

We are not alone at the mercy of this covid-19 storm, we must treasure the good relations that we are building. We are born as humans and must continue to be so. Always, and especially in periods of unpredictable and virulent crisis. To *embrace* the fears of the present times, and to find the courage to open new spaces for brotherhood. To help us in safeguarding ourselves and our common home. Embracing the Lord of life.

Through the ages, the models for economic development have always shaped ideal choices and operational practices, thereby influencing deliberative processes as well as social dynamics and the whole of the organisational aspects of society. The politics and the associated educational structures concern, particularly in our times, the positive choices or the refusals of institutions, of enterprises, of associative realities and of foundations to contribute to the construction of civil society.

According to the *Intergovernmental Panel on Climate Change* of the United Nations (IPCC), the increasing amounts of anthropically generated greenhouse gas emissions in the atmosphere contribute to the development of increasingly frequent and extreme climatic events. We are facing a global emergency - climate change – whose cause is strictly linked to the use of fossil fuels¹⁰.

On the 15th of March, more than a million students deserted classrooms in order to take to the square within a full day strike without precedents, participating in this way to more than two thousand manifestations of protest in 128 countries against inertia

10 See, in relation to this issue, *Intergovernmental Panel on Climate Change, Summary for Policymakers, in Global Warming of 1,5°C: An IPCC SPECIAL REPORT, World Meteorological Organisation, Genève 2018, p. 6 e unric.org/it/rapporto-unepe-emissions-gap-2019/*

with respect to *climate change* and loudly claiming a planetary turn that would lead to a post-carbon era.

To inhabit our time as a project, encompassing taking care and responsibility, implies being able to listen to the call of scientists and of the young generations: this corresponds to a cry and to an extraordinarily significant contribution in order to accelerate the transition towards decarbonization and circular economy.

Pedagogical thinking is called upon to discern limits and possibilities of our present culture of sustainability, within different epistemological and project planning aspects. Schools and training institutions, enterprises and services, associations and foundations are facing a scientific as well as a popular mobilisation which claims a disenchanted cultural and institutional awareness. Those who have political-administrative responsibilities, who hold financial and economical levers, who hold roles of social relevance and of religious leadership would all get strongly involved. Learning to solve the climate crisis corresponds to tackling the problem of the survival of the human species. The training courses and itineraries that we will be able to propose in this context represent an extraordinarily relevant mission in order to continue to inhabit the Earth.

According to IPCC estimates – the UN intergovernmental working group on climate change – less than ten years are left, beyond which we shall no longer be able to remedy our errors. Within this interval, unprecedented changes will have to take place in our society, including a 50% reduction in CO₂ emissions. This will not take place unless an educational consciousness, which motivates and sustains *a new path of human civilization on global scales*, will assert itself.

The need for a *green new deal* as well as *sustainably* oriented transformations of the ways to inhabit, of production, of mobility and of consumption, are actual according to wide sectors of European public opinion. An emblematic reference case, within the realm of profound transformations of society, corresponds to the *New Deal* in the thirties of the past century, which was launched by United States president Franklin Delano Roosevelt, and which entailed economic

reforms and federal programmes on large scales designed to impress a new impetus to the Country after the Great Depression. A new vision of the future ought to be the heart of this possible global *New Deal*, which assumes today an increasing relevance at the political and economic levels, and which, in a way similar to what happened in the United States almost a century ago, avails itself of the necessity of a profound infrastructural transformation.

The pedagogical interpretation which I formulate here corresponds to the fact that the challenge to *continue to inhabit the Earth*, which in many aspects can no longer be procrastinated, requires changes in lifestyle. We do not need “autoreferential” technological innovations, but instead education and training, and surely green engineering of society, are required, and should all be sustained by an integral ecology. It is necessary to turn the extraordinary connectivity inherent to digital technologies into a conveyor of authentically human relationships and values.

What is actually decisive regards the detection and pursuit of essential objectives in order to guarantee the future for civilization and the well-being of persons, educating towards a new design of society. Sustainability is a process which cannot be reduced to mere business occasions, trusting fashions and incentives, maybe even winking to *green washing* strategies. Everything is connected: human and environmental ecology, politics and economy, institutions and knowledge. In order to inhabit the Earth, one cannot do away with “what is the best and the most noble in the human being: the capacity to have great thoughts, imagination, esthetic and spiritual sensibility” (Orr, 1994, p. 12). As I claimed in an earlier volume which I edited in 2003, *ecological consciousness, pedagogical discourse, educational responsibility* are unavoidable in order to take care of the *humanum* and to fully appreciate its good qualities.

Far removed from any unilateralism (carelessness, or on the contrary, catastrophism for the state of our planet), an authentic educational design unfolds itself through the acquisition of an ecological sensibility in the face of the

problems and of the proposed solutions: it becomes concrete through the critical reflection regarding the heuristic models which are associated to the various sustainable alternatives; it elaborates connections between distinct scientific disciplines, referring to ethical-moral values". It turns out to be necessary to glimpse the possibility of a *new foundation*, namely a new ground onto which we can settle because "whether we are willing to admit it or not, we are plants which ought to be growing firmly in the ground, if we want to flourish in the ether and to give off the fruits (Malavasi, 2003, pp. 10-11).

In the current socio-economic turmoil, a new awareness asserts itself regarding the intrinsic value of the *interdependent relationship* between the natural world and human society. This value, considered with respect to different research areas, represents an undoubted *koinè* of contemporary culture from which an overall transformation can start of conceptions and lifestyles which have been developed throughout the last centuries of western society.

The concept of progress, on the basis of which in the past an indiscriminate exploitation of environmental resources has often been justified, assumes today a meaning which is so problematic that the term itself is reluctantly used or is in any case articulated in such a way as to avoid any idealized genericity. In the second decade of the third millennium the Earth reveals the extreme and compromised fragility of its ecosystem: the idea of an unlimited and arbitrary progress, typical of a certain form of socio-economical and utilitarianistic positivism, has legitimated this ecological instability whose seriousness nobody dares to doubt.

Pedagogical reflection is called upon to face the widespread preoccupation for the safeguard of creation, favouring the consolidation of an *educational-hermeneutic and design oriented awareness* with respect to the notion of sustainability. In general terms, this reflection would imply some indispensable reference perspectives.

a. The respect for the environment must be esteemed as a *value* which is connected to the idea of educational training, even before representing a pragmatic attitude suggested by the seriousness of degradation. This intentional consciousness must lead to the elaboration of a way to *be in the world* (Malavasi, 1998) which differs from the one characteristic of western culture with regard to the planet.

b. The interpretation of the legal rights of the biosphere, namely the consideration of the environment in harmony with the ethical principles of human action, represents an essential condition in order to envisage, in the future, the presence of life on Earth. Pedagogical reflections ought to develop a critical interpretation of educational reductionism, which usually entails that natural ecosystems have merely an instrumental dignity directed towards the use and the prosperity of the human species.

c. The protection of the environment today corresponds to a design-oriented approach inspired by the different cultural and religious conceptions and which originates several educational training models. What actually forms an argument of debate regards the reasons for which such safeguard should be effectively carried out, rather than the issues linked to management politics and to operational instruments. The unavoidable acquisition of technical competences must be guided by intentional, aware and ethical-economical choices, irreducibly alternative to socio-economic development models which pretend to impose its laws in the whole world in the name of misleading requirements of the global market.

The sense of wonder determined by the scenes of life and of all things must newly become a source of knowledge, as well as a *form of relationship between human community and environment*. The amazement for the multifarious variety and for the fascinating beauty of nature, being very far from representing archaeological foundations which recalls the origin of philosophical knowledge, can still today arouse a

radical problematization of the ecological crisis which is at the same time moral as well as a crisis of the future. The wonder for the life of the Earth, and not less importantly than the blame for the damages caused to its ecosystem, poses in fundamental terms the issue raised by the rights of the biosphere.

The social costs linked to pollution ought to be calculated in relation to the damage caused to the social community as well as in relation to the compensations which need to be payed for the environment *qual talis* in view of its restoration.

A *global* governance can be launched only by a *conferment of rights to* natural goods, which would lead the legislators of the different countries – within a restrictive framework of international character – and which would enact rigorous regulations for the safeguard of soil, water and air. Even more than development, politics and training for sustainability, united to a fair and supportive development model, represent an imperative for the survival of the human species.

There is no doubt that today an *education for, with and in the environment* points out to a personal way of being and to a socio-political, legal, administratively oriented commitment towards the assumption of well-identified global responsibilities. To “pedagogically invest in the paradigm of sustainability” (Loiodice, 2018, pp. 106 -114) - and the actual relevance of *Outdoor Education* ought to be interpreted in this light - allows one to transform society, “re-think education and re-think oneself amidst the threads of life, in a changing world, being members of a unique living community” (Birbes, 2018, p. XIII). A *green new deal* to inhabit the Earth finds its origin actually in education, in its *intangible and dynamic value* within the various existential contexts, throughout life.

The choice of the testimony (toward good life, equitable institution) and of the care (for others, in view of the respectfulness for the natural environment) individuates the person as an act of education discourse, as a complex harmony of the promising identity within the heart of production technology and of power frameworks, of sign

system and of self-edification. Person and education are conceived as a possibility and attestation of further meanings. The great challenge of our time is to create ecologically sustainable communities, in which we can satisfy our needs and aspirations without diminishing the chances of future generations. The great challenge is an integral ecology. Since its introduction in the early 1980, the concept of sustainability has often been distorted, coopted and even trivialized. What is "sustained" in a sustainable community is not economic growth, market share or competitive advantage, but the web of life on which our long-term survival depends.

Saint John Paul II, in his first Encyclical, warned that human being frequently "often seems to see no other meaning in his natural environment than what serves for immediate use and consumption" (*Redemptor Hominis*, 1979, n. 15). Subsequently, he would call for a global ecological conversion. Holy Father Francis. In his *Encyclical Laudato si' on care for our common home* help us to see that an integral ecology call for categories which transcend the language of self-interest and take us to the heart of what is to be human. Change is impossible without motivation and a process of education. Experience, culture, involvements and talents on care for our common home.

REFERENCES

- Birbes, C. (2018). Prefazione. In C. Birnes (Ed.). *Outdoor education, sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. VII-VIII). Lecce–Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pope Francis (2015). Encyclical letter *Laudato si' of the holy father Francis on care for our common home*.
- Pope John Paul II (1979 Encyclical letter *Redemptor hominis*.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 1, 106-114.

- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia*. Brescia: LaScuola.
- Malavasi, P. (2003). Introduzione. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 10-11). Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (Ed.) (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale Il Villaggio per la Terra*. Lecce–Brescia: Pensa MultiMedia.
- Orr D.W. (1994). *Earth in mind*. Washington: Island Press.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
- Vischi, A. (Ed.) (2020). *Global compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*. Lecce–Brescia: Pensa MultiMedia.

ABOUT THE AUTHOR

Pierluigi Malavasi (pierluigi.malavasi@unicatt.it) is full professor of Pedagogy, Faculty of Education, and director of the Graduate School for Environmental Studies (Alta Scuola per l'Ambiente) at the Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia (Italy). He is the author of numerous books, including *Insegnare l'umano* (2020), *Educare a robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale* (2019).

La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación

Mario Grande de Prado, Universidad de León

Francisco José García-Peñalvo, Universidad de Salamanca

Alfredo Corell, Universidad de Valladolid

Víctor Abella García, Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Nadie podía imaginarse el verdadero impacto y la repercusión a todos los niveles del Covid-19 durante la pandemia de 2020. Si bien inicialmente parecía que la situación se encontraba circunscrita a localizaciones concretas en China (Ramos, 2020), la evolución ha desembocado en una situación única con consecuencias en múltiples niveles, que abarcan lo social, económico, psicológico, educativo ... de manera global y fulminante, en lo que las OMS ha denominado la mayor crisis desde la Segunda Guerra Mundial (Zaar y García Ávila, 2020).

En España, así como en la mayoría de los países, el estado de alarma iniciado en marzo de 2020 supuso un paso obligado desde la presencialidad hacia la no presencialidad (García-Peñalvo, 2015) y la consecuente virtualización de la docencia en todas las etapas educativas (Zubillaga y Gortazar, 2020).

De manera general (González, Marco y Medina, 2020), se puede afirmar que las medidas tomadas en la Educación Superior tienen básicamente tres grandes objetivos:

- Flexibilizar la realización de las tareas docentes.
- Sortear las dificultades de generadas por la situación de no presencialidad.
- Búsqueda de alternativas tanto a la docencia y evaluación.

Es importante considerar que estos objetivos de la adaptación al contexto online de manera precipitada requieren valorar el contexto

y metodología a emplear; no es recomendable una mera transposición, sin una reflexión sobre el diseño educativo (Cabero y Gisbert, 2005; García-Peñalvo, 2020; González *et al*, 2020; Hannon, 2012; Luo, Murray y Cropton, 2017).

1. ENSEÑANZA ONLINE: REFERENTE MÁS CERCANO

Las herramientas tecnológicas no son por sí mismas la panacea que milagrosamente va a solucionar los problemas ocasionados en esta situación (González *et al*, 2020). Tienen capacidades que permiten soslayar las barreras y limitaciones espaciotemporales (Cabero y Gisbert, 2005) pero requieren un diseño e implementación apropiados. Evidentemente en estos momentos cambiantes muchos de los pasos o recomendaciones habituales en la enseñanza online son difíciles de aplicar, pero deben servir de referente a esta y otras situaciones similares. Algunos autores resaltan la diferencia en el escenario ante la pandemia y la enseñanza *online*, denominando a la primera *Emergency Remote Teaching* (Bozkurt y Sharma, 2020). Aun siendo situaciones diferentes, y que como tal deben ser consideradas por las instituciones implicadas, dentro de la enseñanza *online* (Cabero, 2006; Cabero y Barroso, 2015) existen una serie de variables críticas entre las que destacan las variables organizativas y educativas y que pueden ser de interés.



Figura 1. Variables críticas para la formación virtual (Cabero, 2006)

Y es que, como puede observarse, no es solo cuestión de que soporte empleamos o que entorno tecnológico nos rodea sí que interaccionan numerosas variables, desde la sociabilidad hasta la visión del papel de docentes y discentes.

Cabero (2013), considera que en las actividades *online* se deben presentes los siguientes principios generales:

- Variabilidad: realizar actividades diferentes y proporcionar material en diferentes medios (audios, textos, vídeos), para evitar el cansancio y aburrimiento del alumnado. ...
- Ir de lo fácil a lo difícil: organizar de manera progresiva la dificultad de las actividades, permitiendo que el alumno se adapte adquiera confianza.
- Organización temporal racional: puede ser complejo para el alumnado organizarse con las actividades a realizar y el tiempo necesario para llevarlas a cabo. Una opción interesante es ofrecer actividades obligatorias y opcionales, de manera que se puedan priorizar aquellas si es preciso.
- Oferta de actividades individuales y grupales: incorporar actividades, que requiera trabajo colaborativo y grupal, y por otra, esfuerzo individual.
- Normas claras: qué debe hacer, cómo debe presentar el resultado final de la actividad... es de gran ayuda para evitar confusiones y malentendidos.
- Especificar criterios de evaluación: explicitar los criterios de evaluación es fundamental en la actividad educativa, siendo crucial para la evaluación formativa. Las rúbricas son una herramienta tremendamente útil para mostrar al alumnado que es lo que se espera como realización óptima, y que se considera incompleto o rechazable.

2. LA SITUACIÓN A NIVEL GLOBAL DURANTE LAS PRIMERAS SEMANAS

Ante la no presencialidad, los sistemas educativos han dado respuesta en diferentes países y etapas. La UNESCO (2020) subraya a nivel mundial la necesidad de atender las situaciones particulares de estudiantes que requieran medidas diferenciadas. En este sentido, combinar pruebas de evaluación diferentes, tomar medidas inclusivas, adaptarse al contexto psicosocial del alumnado y prestar atención a la protección de datos con recomendaciones que tener en cuenta.

Dentro de la Educación Superior, los primeros datos disponibles (González *et al*, 2020), muestran una cierta diversidad, si bien la mayor parte de las medidas giran en torno a la búsqueda de alternativas de evaluación *online* o a la flexibilización de tiempos. Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior nos encontramos con las siguientes medidas durante las primeras semanas:

- Alemania: se consideran principalmente dos alternativas en la evaluación uso de cuestionarios en Moodle y proctoring (realización de pruebas monitorizadas fotografías y reconocimiento facial, y habitualmente con información del uso del navegador durante la prueba).
- Austria: retraso de los exámenes hasta el verano.
- Bélgica: valoración de posibles aplazamientos de exámenes.
- Francia: propuesta de un posible aplazamiento de pruebas y/o el uso de diferentes pruebas de evaluación online: tareas supervisadas mediante evaluación continua, cuestionarios online, videoconferencias y proctoring
- Italia: cobran importancia principalmente las videoconferencias y los cuestionarios en Moodle (<https://moodle.org/>).
- Portugal: puesta en funcionamiento la plataforma online COLIBRI.

- Suecia: varias universidades emplean la plataforma INSPERA assesment en la evaluación. Dicha herramienta permite bloquear en el ordenador del alumnado aquellos programas considerados no válidas.

Adicionalmente, en la mayor parte de países se presta atención a la heterogeneidad del alumnado mediante becas y las consecuencias para estas en caso de no realizar los créditos previstos inicialmente (ver Tabla 1). Dentro del contexto anglosajón nos encontramos diferentes modelos:

- Reino Unido: las recomendaciones del gobierno a las Universidades, y las medidas tomadas por las Universidades de Oxford y Cambridge apuntan a exámenes con apuntes, tests online, trabajos o exámenes orales. Los estudiantes han solicitado revisar el cálculo de su expediente para no verse perjudicados.
- Estados Unidos: en el caso de muchas universidades el uso del proctoring es frecuente. Se toman medidas también para aliviar la carga de los prestamos estudiantiles.

A modo de resumen la Tabla 1 sintetiza y completa la información recabada de varios países.

Tabla 1

Medidas iniciales sobre evaluación no presencial de urgencia en varios países. Fuente: Elaboración propia basada en González et al (2020).

País	Atención a la heterogeneidad del alumnado	Alternativas a los exámenes presenciales	Proctoring
Alemania			
Austria			
Dinamarca			
EE. UU.			
Francia			
Irlanda			
Italia			

Países Bajos			
Portugal			
Reino Unido			
Suecia			
Suiza			

En líneas generales la mayor parte de universidades reseñadas se encuentran en situaciones similares y afrontan la situación como medidas heterogéneas dentro de cada nación. También es importante señalar que estos datos se basan en las medidas inicialmente tomadas por las autoridades y no significa que, por ejemplo, Portugal o Suecia no tomen medidas siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, si no que estas no se han concretado en las primeras semanas; uno de los motivos se encuentra también el diferente impacto de la pandemia en cada uno de los países. En España también se toman diferentes medidas con respecto a la diversidad del alumnado y su casuística, así como alternativas a la evaluación presencial (Cordón *et al*, 2020).

La reincorporación a las aulas en diferentes países en el momento de redactar este texto depende de la situación concreta en cada país y es previsible que se adapte a la evolución de la pandemia, siendo Portugal por ejemplo uno de los países menos afectados mientras que Alemania, España, Estados Unidos o España no contemplan una reincorporación generalizada.

Con respecto al *proctoring* o control biométrico (Adkins, Kenkel y Lim, 2005), tanto el Ministerio de Universidades (González *et al*, 2020) como la Conferencia de Rectores (Martínez, Areas y Gumbau, 2020) desaconsejan su uso debido principalmente a cuestiones relacionadas con la protección de datos, aspecto complejo jurídicamente en esta realidad impuesta repentinamente. En líneas generales se suele recomendar la evaluación continua, limitando en lo posible las pruebas síncronas (Abella, Grande, García-Pañalvo y Corell, 2020; González *et al*, 2020).

3. RECOMENDACIONES SOBRE EVALUACIÓN ONLINE EN CASTILLA Y LEÓN

Ante esta situación, los responsables de las enseñanzas *online* de las cuatro Universidades públicas de Castilla y León (Burgos, León, Salamanca y Valladolid) elaboraron una guía de recomendaciones para la evaluación *online* (Abella *et al*, 2020). Dicho documento se ha actualizado periódicamente, incluyendo las diferentes aportaciones de las instituciones correspondientes. Entre ellas se encuentran:

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (2020).
- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA, 2020).
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (Cordón *et al*, 2020; CRUE, 2020; Martínez, Arenas y Gumbau, 2020).
- Ministerio de Universidades (Castells y Pingarrón, 2020; González *et al*, 2020).
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2020a; 2020b).

En dicha guía de recomendaciones para la evaluación (Abella *et al*, 2020), nos encontramos diversas consideraciones de interés:

- Comunicar a los alumnos los cambios en la evaluación y la docencia, dejando constancia en las guías docentes (ANECA, 2020; CRUE, 2020; REACU, 2020a).
- La identificación de estudiantes, con tres niveles diferentes: básico (identificación en la plataforma con usuario y contraseña); medio (identificación mediante video grabado por el estudiante o videoconferencia); y alto (proctoring).
- Un problema relevante es sin duda la protección de datos, especialmente teniendo en cuenta, por ejemplo, que en esta situación se emplean vídeo llamadas desde los hogares de

estudiantes y profesores (Abella et al, 2020; Martínez et al, 2020).

- Las necesidades tecnológicas de las plataformas ante un uso intenso para el que no fueron diseñadas es una cuestión importante, así como una buena planificación y comunicación de los servicios técnicos de mantenimiento.
- Prestar atención a la competencia del profesorado. En Castilla y León resulta positivo el esfuerzo colaborativo del Grupo de trabajo sobre formación FIUniCyL, bajo convenio de las cuatro Universidades públicas de Castilla y León.

Si analizamos la situación en base a las asignaturas y sus características, nos encontramos con los siguientes escenarios (García-Peñalvo, Corell, Abella y Grande, 2020):

- a) Prácticas.
- b) Evaluaciones síncronas.
- c) Evaluaciones asíncronas.

- Prácticas: la mayor parte de la docencia teórica y basada en resolución de problemas se ha podido virtualizar. El problema surge en las prácticas dentro de cada asignatura (e indudablemente dentro de los Practicum).

- Concluidas (o al menos con 50% realizado): se recomienda considerarlas como finalizadas (CRUE, 2020).
- Prácticas virtualizables: mediante el uso de laboratorios virtuales, estudios de caso, ...
- Prácticas no realizadas y difícilmente virtualizables: se prestará especial atención a las que se encuentren en el último curso de la titulación. Las posibles medidas implican considerar que competencias se pueden conseguir por otras vías o con posterioridad (Agencia de Calidad de Castilla y León, 2020).

- Evaluaciones síncronas de contenidos teórico-prácticos: son aquellas que pueden llegar a asemejarse más a una situación de examen

presencial. Es importante tener en cuenta posibles planes alternativos ante dificultades, por ejemplo, con la propia plataforma *Learning Management System* (LMS), como Moodle, no diseñado para un uso masivo simultaneo, o las dificultades particulares de alumnos y profesores. En caso de ser necesario un nivel de identificación medio o alto, se utilizarán videoconferencias como complemento a cuestionarios *online* (para controlar el entorno y asegurar la identidad del alumno) o exámenes mediante videoconferencias, siendo recomendable limitar el tiempo y contemplarlo únicamente en grupos de menos de cuarenta estudiantes. Esta opción (videoconferencia) es la recomendable para la defensa de tesis doctorales, trabajos de fin de máster o de fin de grado.

En caso de no ser necesario un nivel de identificación medio o alto, cuestionarios *online* con un peso inferior al 40% en la nota final podrían ser una opción válida (especialmente con un amplio repertorio de preguntas aleatorizadas, con poco tiempo de respuesta).

Evaluaciones asíncronas de contenidos teórico-prácticos:

Aquí se encuentran las tareas, ejercicios a realizar *offline* y entregar dentro de un plazo de tiempo, cuestionarios que tengan un plazo para responder de varios días, evaluación entre pares y las rúbricas que nos ayudarán a evaluar los trabajos entregados facilitando la evaluación formativa (Cabero y Rodríguez, 2013).

A modo de ejemplo reflejamos las adaptaciones realizadas en una asignatura real en la siguiente tabla (ver Tabla 2).

Tabla 2

Ejemplo de asignatura. Fuente: Adaptado de Abella et al (2020).

Asignatura	Orientación Profesional y Psicosocial
Título oficial	Máster Universitario en Orientación Educativa (titulación oficial presencial).
Número de Estudiantes	30-40.
Tipo de evaluación	Continua y sumativa.
	Divididos en 3 bloques temáticos.
Contenidos teóricos / prácticos	<p>PRUEBA ASÍNCRONA (individual). Evaluación final presencial sustituida por un trabajo individual consistente en una de las dos siguientes opciones (30%), vídeo de máximo 10 minutos:</p> <p>a. sobre recurso <i>online</i> de orientación profesional o laboral (vídeo captura de pantalla y narración).</p> <p>b. sobre uno de los temas de la materia, explicándolo brevemente y ampliando con recursos prácticos disponibles en la red.</p> <p>Participación (10%): foros y actividades opcionales (actividades individuales adicionales asíncronas).</p>
Competencias prácticas	<p>PRUEBAS SÍNCRONAS (grupales) Ejercicios de Evaluación continua: ejercicios prácticos en grupo (elaboración y defensa de dos trabajos, cada uno con un 30%). Realización de videoconferencia para la defensa de los trabajos que no fueron presentados en presencial. De dichos trabajos es necesario presentar propuestas previamente.</p>
Nivel de identificación	Nivel básico (foros y actividades) y nivel medio de identificación (trabajos defendidos en vídeo).

4. RECURSOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN ONLINE

A continuación, se enumeran las herramientas *online* que se suelen encontrar más habitualmente disponibles en las universidades (Abella *et al*, 2020; García Peñalvo *et al*, 2020):

- Moodle: ampliamente difundido en las universidades españolas (Abella, López, Ortega, Sánchez y Lezcano (2011); Sánchez-Santamaría, Sánchez-Antolín, y Ramos-Pardo, 2012) este LMS ofrece diferentes opciones, las principales son: cuestionarios, tareas, foros, lecciones, talleres (tareas con evaluación por pares) y un calificador integrado y descargable a una hoja de cálculo.
- *Proctoring*: vigilancia remota durante un examen *online*, incluyendo análisis biométrico y uso sospechoso del ordenador. Puede evitar la suplantación de identidad, aportar datos sobre uso sospechoso del ordenador y hacer un seguimiento sin supervisión del examen, realizando fotografía e identificando situaciones anómalas en el lugar de examen. Probablemente los productos más conocidos a nivel nacional sean *SMOWL* y *Respondus*, aunque existen más opciones en el mercado internacional (González *et al*, 2020). Una síntesis de las ventajas, inconvenientes y consejos sobre el *proctoring* aparece a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3

Ventajas, inconvenientes y consejos sobre el proctoring.

<i>Proctoring</i>		
Ventajas	Inconvenientes	Consejos
Nivel alto de identificación del alumnado.	Requiere tener en cuenta todo lo relacionado con la protección de datos cuidadosamente: propiedad de datos registrados, privacidad...	Es recomendable realizar antes algún ensayo o prueba piloto
Posible mayor supervisión del entorno en el momento del examen	Es necesario garantizar una adecuada conectividad y equipos apropiados	
	Es precisa formación previa para profesores y estudiantes	

Fuente: Elaboración propia, basado en Abella *et al* (2020).

- *Videoconferencias: estas herramientas se encuentran en ocasiones integradas en las plataformas o servicios de las universidades. Hay muchas opciones en el mercado (unas integradas y otras externas a las plataformas virtuales de las universidades), pero las más conocidas son: Google Meet, Microsoft Teams, Blackboard Collaborate, Skype Empresarial, WebEx, Zoom, AVIP, Jitsi y Discord. En estas aplicaciones, la seguridad, la protección de datos y la privacidad son cuestiones a valorar seriamente; especialmente en el caso de aplicaciones externas no implementadas en la universidad (Gonzalez et al, 2020). Una síntesis de las ventajas, inconvenientes y consejos sobre el uso de videoconferencias se encuentra a continuación en la Tabla 4.*

Tabla 4

Ventajas, inconvenientes y consejos de videoconferencias. Fuente: Adaptado de Abella et al (2020).

<i>Videoconferencia</i>		
Ventajas	Inconvenientes	Consejos
Es fácil de configurar	No se recomienda en grupos grandes	Grabar y conservar la prueba como evidencia de su realización
Permite cierto control del entorno de quien defiende el trabajo académico	por el tiempo que conllevan estas pruebas Es necesario garantizar una adecuada conectividad	Grabar la prueba permite revisar las respuestas para una adecuada evaluación

- *Otras herramientas: como por ejemplo Google Forms o Microsoft Forms, que puedan servir como alternativa o alivio en la realización de cuestionarios a las plataformas LMS de las universidades.*

5. CONCLUSIONES

La pandemia que ha golpeado a la humanidad en 2020 es un hecho histórico cuyas consecuencias son todavía difíciles de prever, aunque tanto en fallecimientos, como en el impacto económico es imposible negar su gravedad.

En lo educativo nos encontramos ante una situación imprevista y que requiere una adaptación sobre la marcha en docencia y evaluación. En Educación Superior, tenemos la referencia cercana de la enseñanza *online*, pero es importante subrayar que los puntos de partida son diferentes y sería injusto valorar ahora las medidas tomadas para afrontar este desafío con los criterios de calidad de la modalidad *online*. Ni las plataformas tecnológicas, ni el alumnado, ni el profesorado tenían previsto este cambio repentino. Se carece de una planificación cuidadosa, del conocimiento previo de los requisitos necesarios y, en muchos casos, de formación o incluso de recursos y dispositivos para afrontar el trabajo de los diferentes miembros de una familia. Principalmente se carece de la tranquilidad de una situación normal. Profesores y estudiantes se han encontrado en sus casas, debiendo dar respuesta en una situación de estrés a diferentes demandas, con una alta probabilidad de consecuencias negativas en la salud de estos debida a la tele-presión en las tareas a desarrollar (Hu, Santuzzi y Barber, 2019).

Dentro del ámbito de la educación superior, uno de los aspectos cruciales es la evaluación, que es por sí mismo un tema complejo en el entorno *online* y que muchas veces se realiza presencialmente por parte de las universidades que ofrecen todos sus títulos en la modalidad *online*. Estamos ante un importante reto tanto en el aspecto tecnológico, como en el organizativo y docente.

Este capítulo pretende ofrecer una perspectiva amplia de la situación y especialmente de la evaluación *online*, junto a una serie de recomendaciones que pueden ser útiles en este momento o (esperemos que no sea necesario) en otros similares. En cada contexto, universidad y materia concreta pueden existir factores que alteren el mosaico a considerar, y los docentes deberán tomar

decisiones adaptadas a su situación. No existen propuestas mágicas que nos garanticen una solución a todos los problemas *online*, al igual que tampoco ocurre con la docencia y evaluación presencial. Lo que sí es posible es realizar una planificación cuidadosa para reducir al mínimo las consecuencias de los problemas que puedan surgir. Estos planes de contingencia deben contemplar las posibles dificultades del alumnado y ofrecer pautas de actuación dentro de la estrategia institucional.

Uno de los riesgos en toda evaluación, incluida la online, se encuentra en las prácticas fraudulentas como la copia de respuestas de examen o los plagios. El uso de herramientas de análisis del plagio (como *Turnitin*, *Compilatio*, *Urkund*, etc.) y un buen diseño de pruebas, centrado en competencias en las que lo memorístico no sea el eje central, constituyen un buen punto de partida, aunque evidentemente existen diferentes materias que pueden presentar dificultades adicionales. La flexibilidad y creatividad deben aflorar en este momento, en el que a todas luces recrear tal cual la situación presencial de evaluación en el contexto *online* es una invitación al desastre. En este sentido, apostar por una evaluación continua variada que reduzca o elimine las pruebas finales es bastante recomendable (Abella *et al*, 2020; García Peñalvo *et al*, 2020; González *et al*, 2020), si bien existen recursos diferentes como se ha indicado anteriormente.

Para finalizar es importante subrayar que los recursos tecnológicos no suponen garantía por sí mismos de éxito en esta situación. La planificación, organización y flexibilidad son los elementos fundamentales que permitirán aprovechar los desarrollos tecnológicos y afrontar este reto y otros similares.

AGRADECIMIENTOS

El Grupo de Responsables de Docencia Online de las Universidades Públicas de Castilla y León agrade su apoyo a los Equipos Rectorales de la Universidad de Burgos, de la Universidad de León, de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Valladolid, así como a la Consejería de Educación, especialmente a la Viceconsejería de

Universidades e Investigación y a la Dirección General de Universidades, de la Junta de Castilla y León. Este trabajo ha sido realizado con el soporte de Fondos FEDER de la Unión Europea con el objetivo de “Promover el desarrollo tecnológico, la innovación y una investigación de calidad”.

REFERENCIAS

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020, 1 de mayo). Guía de recomendaciones para la evaluación online en la Universidades públicas de Castilla y León (versión 1.1). <https://bit.ly/3feHS19>
- Abella, V., López, C., Ortega, N., Sánchez, P., & Lezcano, F. (2011). Implantación de UBUVirtual em la Universidad de Burgos: evaluación y expectativas de uso. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38.
- Adkins, J., Kenkel, C., & Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22.
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. (2020). *Orientaciones para la adaptación de la docencia de las universidades del SUCYL a la enseñanza remota de emergencia*. Valladolid: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León.
- ANECA. (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. Madrid, España. <https://bit.ly/2wVIVBX>.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1) <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.

- Cabero, J. (Coord.) (2013). *Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente*. Madrid: Ediciones CEF.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2015) La educación a distancia: cada vez educación menos a distancia. En M. Rodríguez & J. Cabero (Coords) *Mitos, prejuicios y realidades de la educación a distancia*. Caracas (Venezuela): Universidad Metropolitana.
- Cabero, J. & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J. & Rodríguez, M. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43.
- Castells Oliván, M., & Pingarrón Carrazón, J. M. (2020). *Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020*. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Cordón, O., Alcalá, Á., Arenas, M., Camarillo, J., García, D. M., Gumbau, J. P., Martín, J. M., Martínez, R., Puig, M., Sampalo, F. & Vendrell, E. (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0*. Grupo de Trabajo Intersectorial de CRUE Universidades Españolas. CRUE Docencia, CRUE Secretarías Generales, CRUE TIC y CRUE Asuntos Estudiantiles. Madrid, España: CRUE Universidades Españolas.
- CRUE Universidades Españolas. (2020). *Comunicado de la CRUE a los rectores de las Universidades Españolas de 30 de marzo de 2020*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 6-12. doi:10.14201/eks2015162612

- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. doi:10.14201/eks.23013
- González, M., Marco, E. & Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Madrid, España: Ministerio de Universidades.
- Hannon, V. (2012). *Learning futures. Documento de trabajo para el proyecto de la OECD/CERI, Innovative Learning Environments*. <https://bit.ly/2WeM5t6>
- Hu, X., Santuzzi, A. M., and Barber, L. K. (2019). Disconnecting to detach: The role of impaired recovery in negative consequences of workplace telepressure. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 9-15. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a2>
- Luo, T., Murray, A. & Cropton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 141-156.
- Martínez, R., Arenas Ramiro, M. & Gumbau Mezquita, J. P. (2020). *Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online: protección de datos y garantía de los derechos de las y los estudiantes*. Madrid: CRUE Universidades Españolas. <https://bit.ly/3bLsoiR>.
- Ramos, C. (2020). Covid-19: la nueva enfermedad causada por un coronavirus. *Salud Pública de México*, 62(2, Mar-Abr), 225-227. <http://dx.doi.org/10.21149/11276>

- REACU. (2020a). *Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19*. España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Recuperado de <https://bit.ly/2wuHhqK>.
- REACU. (2020b). *Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior*. España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., & Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes (Educational uses of Moodle in university teaching from the student's perspective). *Revista Iberoamericana de Educación, 60*, 15-38.
- UNESCO. (2020). COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/34BE6dg>.
- Zaar, M.H. & García Ávila, M.B. (2020). El Covid-19 en España y sus primeras consecuencias, *Espazo e Economía*, 17 <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10142>
- Zubillaga, A. & Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Madrid, España: Fundación Cotec para la Innovación. Recuperado de <https://bit.ly/3auXnP8>

SOBRE LOS AUTORES

Mario Grande de Prado (mgrap@unileon.es) es Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Didáctica General y Específicas y Teoría de la Educación. Coordinador del Grado en Educación Social desde 2018 a 2020 en la Facultad de Educación de la Universidad de León (ULE). Director del área de docencia online (ULE Online) desde 2020, vinculado al Vicerrectorado de Actividad Académica. Facultad de Educación, Campus de Vegazana, s/n, 24071 León.

Francisco José García Peñalvo (fgarcia@usal.es) es Catedrático de Universidad. Delegado del Rector para la Docencia Virtual. Director del Grupo GRIAL. Coordinador Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento. Editor de *Journal of Information Technology Research* (JITR) and *Journal of the Education in the Knowledge Society* (EKS). Presidente de la Asociación ADIE. Vicepresidente de la Asociación AISTI. Responsable de la docencia online en la USAL. Departamento de Informática y Automática, Facultad de Ciencias - Plaza de los Caídos S/N, Universidad de Salamanca.

Alfredo Corell Almuzara (alfredo.corell@uva.es) es Catedrático, Departamento de Pediatría, Inmunología, Obstetricia-Ginecología, Nutrición-Bromatología, Psiquiatría e Hª de la Ciencia. Facultad de Medicina. Director de Área de Formación e Innovación Docente de la Uva. Director de InmunoLAB, laboratorio que coordina más de 80 laboratorios públicos y privados de la península ibérica. Vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Inmunología y de la Comisión Nacional de la Especialidad de Inmunología. Responsable

del Centro para la docencia online en la Universidad de Valladolid (VirtUVa). Universidad de Valladolid, Avda. Ramón y Cajal, 7, 47005 Valladolid

Víctor Abella García (vabella@ubu.es) es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos. Director del Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Burgos (UBUCEV) desde 2013, vinculado al Vicerrectorado de Políticas Académicas. Facultad de Educación, C/ Villadiego, 1., 09001. Burgos.

Ativação da resiliência no sucesso dos alunos na sociedade digital

Carolina Silva Sousa, Universidade do Algarve

Hugo Mártires, Universidade do Algarve

Marisa Mártires, Universidade do Algarve

ATIVACÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Atualmente vivemos numa época que se tem vindo a revestir progressivamente pela imprevisibilidade, dinamismo, incerteza, multicomplexidade, provocados não apenas pelo fenómeno da globalização e pelas suas consequências, como também pelos constantes desafios, contrastes e questões lançadas pela sociedade do conhecimento (Sousa, 2010), assumindo hoje uma importância crescente as instituições de ensino superior, na medida em que têm de dar respostas adequadas, criativas, inovadoras e apropriadas aos desafios que se lhes colocam. E tal faz-nos recordar as palavras de Sá-Chaves (1999) ao defender a ideia de um novo humanismo, reencontrado no avesso da história, socialmente construído e que mergulha as suas raízes nos valores que a modernidade prometeu, mas que as sociedades tardam em fazer cumprir, recordando a este propósito que nenhuma conquista é para sempre e a incerteza dos tempos que enfrentamos é uma constante bem como o risco e a vulnerabilidade das construções imateriais.

Neste enquadramento, o papel do ensino superior torna-se absolutamente decisivo nos processos de desenvolvimento humano, quer seja de ordem pessoal, profissional, institucional, social ou civilizacional, na estrutura complexa que o define como uma totalidade epistémica, que se estabelece na relação recursiva entre cada uma das partes e o todo que as integra. É aliás esta ideia de desenvolvimento da própria humanidade que fundamenta, no seu âmbito mais genérico e universal, o conceito de Universidade, cujas funções são, tradicionalmente, referidas como de ensino e formação,

de investigação e de relação universidade-sociedade (Sá-Chaves, 2012). Efetivamente tais palavras aqui recordadas, remetem-nos para a necessidade da compreensão do comportamento humano que será tanto melhor quanto mais atenta for a observação individual às várias tarefas de desenvolvimento que os seres humanos atravessam.

Na década de sessenta, com os avanços da pesquisa em psicologia do desenvolvimento e mercê dos contributos trazidos à ciência psicológica pela epistemologia genética, surge um novo conceito ligado à educação, antecipando certas tendências atuais que procuram expressão numa educação concebida como algo que deve constituir para cada sujeito uma forma deste potencializar ao máximo as suas capacidades. Ativar o desenvolvimento do aluno significa facilitar a passagem de um ciclo a outro e promover o seu sucesso psico-sócio educativo. Podemos neste momento interrogar-nos: como ajudar os nossos alunos a desenvolver um projeto global de construção, de reconstrução ou de remediação (Sousa, 1995) caso se constate que esse adulto se depara com adversidades, obstáculos ao seu desenvolvimento?

A Resiliência

Segundo Schröder (1992) o desenvolvimento humano efetua-se num reequilíbrio permanente entre estabilidade e mudança, complexifica-se, ainda, dado o carácter qualitativo que pode ser atribuído a muitas dessas transformações, ao associar as diferenças individuais com a explicação ou a previsão das trajetórias desenvolvimentais que são características dos indivíduos ou dos grupos, enquadrando-se aqui a noção de resiliência, noção atualmente fundamental em Educação e Psicologia, até porque os novos quadros conceptuais, que atualmente se esboçam evocando este conceito, atribuem-lhe um certo carácter diferencial sem deixarem, todavia, de formular expectativas que evidenciam o seu carácter evolutivo.

Estamos a falar de uma constelação conceptual que identificamos como sendo a capacidade de resiliência, algo de inesperado frente a eventos potencialmente desfavoráveis, que se manifesta contra o que seria previsível dadas as circunstâncias em que os sujeitos foram no

passado ou estão no presente envolvidos e que possibilita não só que sejam neutralizadas as consequências negativas que normalmente daí resultam, mas conseguir inclusivamente que possam vir a tornar-se num fator de desenvolvimento humano (Grotberg, 1995), apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os fatores que determinam essa capacidade, a qual tem alguns conceitos essenciais associados.

Como bem sabemos, na vida adulta as tarefas de desenvolvimento incluem aspetos como a subsistência económica, o estabelecimento de família, e o desempenho de papéis aceites pela sociedade. A competência é algo extremamente importante para os programas que promovem a resiliência, como pode ocorrer com um programa de ativação do desenvolvimento humano, concretamente ao nível, por exemplo de componentes de teor cognitivo (Sousa, 1995). Um outro que comumente surge associado à resiliência é o conceito de robustez (*hardiness*). Trata-se de um conceito que tem sido definido como uma característica de personalidade que se expressa por mecanismos cognitivos, sociais, e fisiológicos que protegem a saúde e o desempenho, podendo atuar como reforçador da resistência ao stress. Outro conceito que, grosso modo, surge associado à resiliência é o conceito de *coping*. A *coping* podem corresponder as expressões como forma de “lidar com” ou “estratégias de confronto”.

Por último há que referir que várias investigações efetuadas nas últimas décadas apontam para que as escolas e os professores, interessados numa educação para a ativação da resiliência nos seus alunos, devem aumentar e promover os laços psicossociais, definir limites claros e consistentes, adequar as tarefas académicas ao nível de desenvolvimento psicológico dos alunos, ensinar habilidades de vida, manifestar e estabelecer altas expectativas, empenhar-se pessoalmente no sucesso pessoal e académico, desencadeando estratégias que visem proporcionar aos alunos participar efetivamente na vida escolar ao nível das suas atitudes, conhecimentos e emoções. E, como defende o neurocientista António Damásio (2008), para se compreender os mecanismos que explicam as atividades de alto nível intelectual como a razão, ética, leis, bem

como a criatividade tecnológica, científica e artística, a compreensão das emoções que perpassam no ser humano é algo essencial. Muitas dessas emoções ocorrem hoje não só no espaço físico, mas também no espaço virtual através dos meios digitais.

A SOCIEDADE DIGITAL

As sociedades atuais estão envoltas num processo de transformação complexo, nunca visto. Esta transformação está a afetar a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Trata-se de uma transformação tecnológica de proporções históricas, semelhante a outras que ocorreram no passado, como a invenção do alfabeto, a imprensa, a rádio, o cinema e a televisão, mas que no limite abarca todas estas, ainda que não de forma exclusiva. Trata-se da integração de vários modos de comunicação numa rede interativa, como que agregadora de toda a informação que circula no mundo. Essa integração que é feita a partir de várias localizações, e ocorre tanto em tempo real como de forma pré-programada em condições de acesso livre, altera de forma fundamental o carácter da comunicação (Mártires, H., 2017).

O sistema de comunicação da sociedade atual é maioritariamente organizado em torno de redes de computadores, ou se quisermos da Rede de computadores que é hoje a Internet. Como refere Castells (2007), “milhões de redes de computadores existem hoje em todo o mundo, cobrindo todo o espectro da comunicação humana, da política à religião, do sexo à investigação (...)” (p. 463). Deste novo sistema, mediado por interesses sociais, governamentais e económicos, está a emergir uma nova cultura a que Castells chama de cultura da virtualidade real.

No passado, a organização em rede esteve na base de muitas atividades políticas e movimentos sociais, como o movimento dos direitos humanos, o movimento feminista, o movimento da paz, entre outros. As redes emergiram como uma nova forma de organizar a atividade humana na sociedade, transformando-se em ambientes de interação social, definidos por Guedes da Silva (2007) como “espaços

virtuais onde se desenrolam ações de interação entre os seus participantes que culminam no estabelecimento de relacionamentos sociais, formando estruturas sociais complexas como são as redes sociais ou comunidades” (p. 17). Estas comunidades virtuais promovem relações que vão além da comunicação, servindo muitas vezes para ligar sentimentalmente as pessoas em torno de causas comuns, ou desenvolver uma cultura de trabalho fortemente marcada pela autonomia e ao mesmo tempo a ideia de colaboração, no sentido em que muitos contribuem para muitos, apesar de cada um manter a sua individualidade. Estas comunidades virtuais não são necessariamente opostas às comunidades físicas, pelo contrário, o físico/material funde-se com o virtual na era da sociedade em rede.

As redes não são lineares, pois estendem-se em várias direções e não seguem uma hierarquia, sendo esta uma das suas características fundamentais. As redes são sistemas abertos, que se relacionam constantemente com o meio no qual estão inseridas. São ainda caracterizadas pela penetrabilidade, a multifacetada descentralização e a flexibilidade, e possuem propriedades tecnológicas e culturais de interatividade e individualização (Mártires, H., 2017).

Podemos retirar uma outra consequência desta nova forma de organização, que é o desafio que as redes apresentam à privacidade e proteção de dados. Tanto ao nível pessoal como ao nível corporativo, as preocupações são cada vez maiores à medida que disponibilizamos e trocamos cada vez mais informação através das redes digitais. Independentemente dos cuidados que se adotem, estamos perante um novo paradigma de acesso à informação que pode redefinir a própria sociedade. Relembramos a campanha eleitoral de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos da América em 2008 com o slogan “*Yes We Can*”, o caso mediático da wikileaks¹¹, ou os mais recentes movimentos ativistas #MeToo¹² e

¹¹ <http://wikileaks.org>

¹² https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Me_Too

#BlackLivesMatter¹³ com origem nos EUA e que se alastraram pelo globo.

A rede acaba por redefinir a própria estrutura da sociedade em que ela mesma existe viabilizando a emergência de novas formas surpreendentes de uma inteligência coletiva. Malone, Laubacher e Dellarocas (2010) definem esta inteligência como um grupo de indivíduos que realizam coisas coletivamente e de forma inteligente. Para desbloquear o potencial desta inteligência, sugerem um modelo de genes que estão na base dos sistemas de inteligência coletiva. Alguns desses genes são a hierarquia, as massas, o dinheiro, a glória, a colaboração, decisões de grupo e decisões individuais, entre outros. As condições segundo as quais cada gene é útil e as possibilidades de combinação desses genes permitem preparar as massas de forma efetiva gerando uma inteligência tal, apenas possível a partir da conjugação de várias capacidades individuais.

Este fenómeno também é definido por Collis (2005, citado em Castells & Cardoso, 2005) como “economia do conhecimento” o qual diz respeito a mudanças na sociedade global, à intensidade do conhecimento e da informação e às redes e conectividade. As características da economia do conhecimento incluem: o aumento da mobilidade dos serviços, da informação e da força de trabalho; a necessidade de retirar valor da informação de forma criativa; o trabalho em equipas multidisciplinares e distribuídas; a utilização das novas tecnologias para a gestão, partilha e criação do conhecimento; a aprendizagem de competências ao longo da vida; e a necessidade de trabalhar de forma autónoma em grupos socialmente heterogéneos.

As ferramentas que têm por base a interligação do conhecimento em rede, como o Google ou a Wikipedia, são exemplos claros das potencialidades espantosas da inteligência coletiva. Estes exemplos de inteligência baseada na rede marcam o início de uma época, que à medida que a computação e as comunicações vão evoluindo,

¹³ <http://blacklivesmatter.com>

continuará a progredir no conhecimento graças a muitas outras ferramentas coletivas que surgirão nos anos vindouros (Mártires, H., 2017).

A Internet

A Internet é o meio de comunicação mais poderoso da atualidade e a “espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores” (Castells, 2007, p. 455). A sua abrangência global e a disponibilidade dos meios atuais tornou-a uma entidade praticamente ubíqua na sociedade presente e o meio de comunicação com a mais rápida taxa de penetração na história. Pode considerar-se mesmo como um conjunto de meios de comunicação, que utilizam o mesmo canal e que têm, entre outros, um grande potencial educativo, uma vez que possibilitam grandes fluxos de comunicação em diversas direções (Balears, 2003).

Uma vez que se trata de uma rede dinâmica, a Internet evolui de forma notável sem que por vezes os seus utilizadores se apercebam das mudanças e tendências efetivas na rede. O que começou por ser uma rede secreta transformou-se hoje num bem indispensável aos seus utilizadores. Pelo caminho passou por algumas metamorfoses sendo que a mais significativa ocorreu em 1990 quando Tim Berners-Lee, um consultor independente na Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN) na Suíça, inventou a *World Wide Web* (WWW ou Web). Como consequência desta nova face da Internet, deu-se na década de 90 uma explosão de utilizadores na rede, com dados a apontarem para 30 milhões de utilizadores por volta de 1995 (Nielsen, 1995).

A Web viria a evoluir em várias versões. A versão 1.0 é a era da Web estática e do comércio eletrónico. A versão 2.0 privilegia a colaboração e participação de todos na rede e na versão 3.0 a Web torna-se semântica. A versão 3.0 tem como objetivo tornar a Web compreensível pelas máquinas e não apenas pelos humanos. A Web 4.0, também referida como Web simbiótica, tem por base a interação entre os seres humanos e as máquinas numa simbiose natural (Aghaei, Nematbakhsh, & Farsani, 2012).

A Web 4.0 pode ser considerada como um “ultrainteligente agente eletrónico” (Burrus, 2012) que dotado dos mais variados tipos de sensores pode interagir com as pessoas, como também este de uma pessoa se tratasse. A Web adquire ela própria uma personalidade que após reconhecer o utilizador, por exemplo, através de uma câmara, pode providenciar informação em tempo real de acordo com o contexto. Este agente pode pesquisar informação sem lhe ser explicitamente pedido. Ele conhece as preferências do utilizador e as suas necessidades e com base nesses dados, compila, apresenta e partilha automaticamente o que é relevante. Uma aproximação neste sentido foi desenvolvida pela empresa Apple com a aplicação Siri, em que a pessoa pode falar para um dispositivo móvel e a Siri responde. Por enquanto a Siri é uma aplicação que faz parte do Sistema Operativo, mas poderá no futuro extravasar os seus limites conceptuais e tornar-se ela própria no Sistema Operativo. A Web 4.0 é a era da inteligência [artificial] na qual pessoas e máquinas convivem de forma ubíqua. A Web será como que paralela ao cérebro humano e implica uma rede massiva de interações altamente inteligentes.

Tal foi o impacto deste novo serviço, que a partir de então a própria definição de Internet passou a confundir-se com a definição da Web e hoje é vulgar recorrer-se a ambos os termos para definir a mesma coisa. Na história da humanidade, poucas tecnologias resultaram em mudanças sociais e económicas tão abrangentes num período relativamente curto de tempo. Crescendo quase 900%, de 400 milhões de utilizadores em 2000 para mais de 4,5 mil milhões de utilizadores no presente ¹⁴, a Internet teve um impacto sem precedentes na economia e na sociedade em todo o mundo.

As características estruturais nas quais assenta a Internet, capacitam os seus utilizadores com diversas habilidades. Estas habilidades derivam das características da rede e sustentam o valor social e

¹⁴ Digital 2020: Global Digital Overview Report (<https://wearesocial.com/digital-2020>)

económico que a Internet fornece às pessoas. Segundo o relatório da Internet Society (2019) as habilidades são as seguintes:

- A habilidade para se conectar: a Internet foi projetada para garantir conectividade de qualquer lugar para qualquer lugar. Todos os utilizadores, independentemente de onde vivem, devem ter a capacidade de se conectar a qualquer outro ponto da Internet, sem obstáculos técnicos ou outros. Esta capacidade de conectar pessoas é essencial para o valor da Internet como plataforma de inovação, criatividade e oportunidade econômica;
- A habilidade de se fazer ouvir: a Internet capacita os utilizadores a falarem globalmente e de várias formas novas. O seu valor como meio de autoexpressão depende da capacidade dos utilizadores falarem livremente. As comunicações privadas, seguras e, quando apropriado, anónimas garantem que os utilizadores se possam expressar de maneira segura;
- A habilidade para partilhar: a Internet permite partilha, aprendizagem e colaboração. A capacidade de partilhar e discutir abertamente o desenvolvimento de programas e aplicações deu origem ao desenvolvimento das principais aplicações e ferramentas da Internet, como o DNS e a World Wide Web. Fundamental para essa capacidade é o conceito de utilização justa e a liberdade de desenvolver e usar software de código aberto (open source);
- A habilidade para escolher: a Internet capacita os utilizadores a fazerem escolhas num mercado global de ideias, bens e serviços. Estes podem ser livros de estudo, cursos online, e até programas completos de cursos superiores totalmente à distância.
- A habilidade para confiar: os utilizadores devem poder confiar na Internet e nas comunicações, serviços e aplicações que ela disponibiliza. Na sua génese, a Internet não forneceu nenhum mecanismo intrínseco para criar ou apoiar a confiança na rede. Consequentemente, assistimos a um contínuo esforço de desenvolvimento direcionado para recuperar a confiança na Internet em todas as suas camadas;
- A habilidade para inovar: a Internet fornece o tecido de conectividade aberta que sustenta enormes faixas de inovação e criatividade em termos de atividade económica e

interação social. Combinada com dados abertos, plataformas de computação móvel amplamente adotadas e redes de banda larga sem fios amplamente implantadas, a Internet é fundamental para a capacidade de indivíduos e sociedades de conceber novas formas de trabalhar, aprender, organizar e crescer.

As habilidades apresentadas destacam as diferentes formas pelas quais a Internet afeta as sociedades e ajudam-nos a entender por que as pessoas se preocupam tanto com esse artefacto tecnológico que é muito mais do que a soma das suas partes.

A Criatividade na Era Tecnológica

A tecnologia e a Internet em particular facilitam em muito as tarefas ao expandirem as capacidades humanas. Não podemos deixar de referir a importância da tecnologia para a inovação e a criatividade. Runco (2014) conta-nos que muito tem sido escrito acerca da relação das tecnologias com a criatividade, e que se explora cada vez mais o impacto da tecnologia através da Internet e das redes sociais.

Encontramo-nos numa era em que os *smartphones*, os *tablets*, e as *apps* ligadas a estas tecnologias estão a mudar o modo como vivemos. A programação *on demand* é uma constante nas rádios e televisões. Na internet, as imensas redes sociais fomentam a expressão criativa e no campo artístico a arte digital emerge como um novo domínio na conceção criativa (Hoffmann, Ivcevic, & Brackett, 2016). Loveless (2003) afirma que tais ferramentas permitem novos modos de expressão, ao ampliarem as oportunidades em que a imaginação pode ser aplicada. Para Lassig (2012) a criatividade digital fornece aos adolescentes um meio apelativo de autoexpressão.

Hoffmann, Ivcevic e Brackett (2016) denotam que o lugar que a tecnologia digital ocupa no nosso dia-a-dia continua a crescer, e alertam para a importância do estudo da criatividade neste domínio, pois a maioria dos adolescentes crescem em meio à tecnologia. Desta forma, a facilidade com que manuseiam todo o tipo de ferramentas tecnológicas, permite que se expressem de forma criativa através das mesmas.

Sawyer (2012) menciona outro desenvolvimento importante face à criatividade e às novas tecnologias, que tem a ver com a criatividade artificial, simulada através de computadores. No entanto, em comparação com a criatividade humana, Sawyer (2012) destaca a falta de emoção, expressão, comunicação e motivação, como carências identificáveis na criatividade artificial. Ele explica que esta criatividade está limitada à cognição e por esta razão o seu processamento é apenas racional, analítico e linear. Não tem a capacidade de modelar emoção, motivação e o irracional. Ela limita-se a dar respostas a problemas que lhe são pedidos e não em constatá-los: “Artificial Creators simulate problem solving rather than problem finding” (Csikszentmihalyi, 1988, citado em Sawyer, 2012, p. 150). Outra carência tem a ver com o seu funcionamento através de algoritmos. Os algoritmos funcionam através de um conjunto de regras pré-existentes, logo estão limitados a esse conjunto de regras em oposição à criação de algo sem que haja regras definidas. A intervenção humana é necessária, não só para selecionar de entre as muitas opções apresentadas pela criatividade artificial, mas também para depurar os erros necessários de forma a obter os resultados pretendidos (Sawyer, 2012).

Apesar das limitações atribuídas atualmente à criatividade artificial, esta não deve ser desvalorizada, pois as contribuições verificadas nos ramos da criatividade artística, musical, matemática, etc. têm sido bastante vantajosas, e esta não deixa de ser um campo muito importante para investigação futura.

A criatividade é um processo multifacetado que envolve muitas habilidades ditas normais, mas também algumas técnicas e habilidades especializadas. A criatividade pode ser fomentada de várias formas, baseando-se no juízo crítico, na imaginação, assim como na intuição (Mártires, M., 2017).

A Educação na Sociedade Digital

A influência das tecnologias e das redes na sociedade estende-se naturalmente ao contexto educativo. A era digital em que vivemos requer uma reconfiguração da educação que responda por um lado

às exigências dos alunos e por outro à disponibilidade de recursos tecnológicos. É no encontro destas demandas que se pode encontrar o equilíbrio para uma pedagogia eficaz, estimulante e adequada ao tempo em que vivemos (Mártires, H., 2017).

Como realça Velasco (2015), “a educação não pode estar à margem das inovações sociais e tecnológicas porque os processos do aprender estão sendo afetados pelas relações que os mais jovens tecem com os meios de comunicação” (p. 63).

Ensinar e aprender na era digital apresenta vários desafios. As consequências da sociedade digital na educação podem dividir-se em dois grandes grupos. Em primeiro lugar, as mudanças que provoca nas modalidades educativas tradicionais, desde o ensino à distância, o e-Learning e o b-Learning, ou as formas de procurar informação e de aprender na rede. Em segundo lugar, as transformações que afetam quase a totalidade da população que utiliza as ferramentas digitais, seja com propósitos educativos ou outros, ao que podemos chamar de alfabetização digital (Illera, 2013).

Segundo Illera (2013), “en estos últimos diez años, ^[1]la tecnología y su impacto social han ido muy por delante de los modelos pedagógicos imperantes, que se han considerado poco adecuados para una realidad tan cambiante” (p. 50).

O reconhecimento das tecnologias oferece novas e estimulantes oportunidades, bem como importantes desafios para valorizar os processos de aprendizagem e a experiência dos alunos. Neste contexto, desenvolver as competências profissionais dos alunos e as suas habilidades de comunicação online e offline, é fundamental para a sua competência social e o sucesso profissional e pessoal. Portanto, a combinação eficaz da tecnologia e da pedagogia tornou-se num fator de diferenciação para atrair e manter os alunos no ensino. Na verdade, a capacidade para integrar as tecnologias da informação e da comunicação no ensino e na aprendizagem é cada vez mais uma competência essencial para académicos, professores e educadores (Megele, 2015).

A sociedade e os jovens em particular prezam pelo coletivo, pela socialização online e por uma aprendizagem experimental. Assim sendo, quais as implicações para os ambientes de aprendizagem, nomeadamente as tradicionais salas de aula? Segundo Brown (2005, citado em Oblinger & Oblinger, 2005), os espaços de aprendizagem da geração da Internet serão definidos mais pelas atividades que permitem desenvolver do que pela tecnologia que disponibilizam. A noção convencional de sala de aula tem de ser expandida para o espaço de aprendizagem, o qual não tem de estar confinado aos limites geográficos e temporais da primeira. Os ambientes virtuais multiutilizador e a computação ubíqua permitem aos alunos moverem-se para além da interface do ambiente de trabalho para ambientes mais imersivos que melhoram as aprendizagens. As sociedades atuais estão envolvidas num complexo processo de transformação nunca antes visto. Hoje socializamos, trabalhamos e vivemos em rede. E teremos também forçosamente de ensinar e aprender em rede. Mártires, H. (2019) sugere mesmo que as redes sociais que utilizamos com tanta frequência podem também ser utilizadas para a aprendizagem.

Nesta visão da educação em rede, parte do futuro da aprendizagem passará certamente pelos conteúdos. No entanto uma parte significativa dessa aprendizagem estará nos contextos que forem criados para dar vida aos conteúdos. O futuro de uma aprendizagem eficaz com recurso às novas tecnologias não se encontra apenas na produção, distribuição e transmissão de conteúdos, mas passa antes por tornar possível a construção de saberes pelos próprios alunos, em ambientes ativos e culturalmente ricos. Estes raramente existem no contexto escolar tradicional, pois exigem paradigmas completamente distintos dos do passado. Há que encontrar um equilíbrio entre os conteúdos e os contextos para que ambos se complementem (Figueiredo, 2002).

É necessário um novo paradigma educativo, fundado na comunidade dos alunos, que abandone a ideia do professor como único dono do saber e que esteja assente numa comunidade que procura, seleciona, constrói e comunica conhecimento de forma colaborativa numa

experiência contínua de comunidade de aprendizagem. Num país com um contexto educativo cada vez mais multicultural, as tecnologias podem ser também ferramentas integradoras com a capacidade de expandir a dimensão escolar para fora do espaço escolar, e assim tornar o processo de integração cultural mais holístico, uma vez que este deixa de estar confinado ao espaço físico (Mártires, Sousa & Boza 2014).

O professor deve assumir um papel de promotor da aprendizagem e das tecnologias que facilitam a aquisição dessas experiências (Velasco, 2015). Mas para que tal seja possível é imprescindível que a formação de docentes inclua também a formação em novas tecnologias.

As tecnologias emergentes permitem realizar um leque de atividades que podem melhorar os processos de aprendizagem dos alunos, os resultados obtidos bem como as práticas de avaliação. A gestão equilibrada das questões pedagógicas, técnicas e administrativas é uma condição necessária ao sucesso quando se implementam tecnologias emergentes na aprendizagem. Os alunos podem desinteressar-se se sentirem que as atividades não são relevantes em termos educacionais ou se não forem bem suportadas tecnologicamente ou administrativamente. Juntar apenas uma metodologia pedagógica com uma tecnologia não garante a envolvimento dos alunos. A inovação em tecnologias de aprendizagem geralmente implica o desenvolvimento de novas competências tecnológicas, as quais podem exigir um esforço extra tanto dos alunos, como dos professores.

Outro aspeto a ter em conta quando pensamos a educação no presente é a disponibilidade permanente e ubíqua dos meios tecnológicos. A computação ubíqua cria novas condições para todos os agentes educativos e para os alunos. É preciso considerar não tanto a lógica ou as especificações técnicas dos meios, mas antes as novas formas de criar, armazenar e disponibilizar o conhecimento. Esta transformação carece também de uma atenção particular para o *digital divide*, num mundo onde por vezes as desigualdades superam

as igualdades. Se pretendermos que os alunos beneficiem completamente das oportunidades para uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva oferecida pelas novas tecnologias, o acesso aos meios tecnológicos e as competências digitais são pré-requisitos essenciais. Na demanda das competências para o século XXI, deve constar o desenvolvimento de competências digitais como uma parte fundamental de um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes. É preciso garantir que todos tenham acesso aos meios e que assim o conhecimento esteja disponível de forma igualitária (Mártires, H., 2017).

Por outro lado, é imperativo induzir nos jovens e nos responsáveis pela sua educação, a consciência da importância de assumirem nas suas mãos a construção dos saberes que garantirão a sua autonomia e o seu sucesso. É importante alertá-los de que é no mundo (real e virtual) das redes sociais que vai decorrer grande parte da sua vida profissional, que é nesse mundo que vão encontrar mercado para os seus saberes e competências e que, muito provavelmente será também nesse mundo que vão ser procurados por futuros empregadores. Os jovens têm de saber construir-se como cidadãos completos, conscientes da realidade complexa e mutável que vão ter de enfrentar e que para lá do cultivo das literacias dos novos media, reconheçam a importância de dominarem também as literacias tradicionais. Num mundo onde cada um se constrói pela escrita e pela imagem, quem não o souber fazer corre o risco de passar despercebido, independentemente de outras competências que possua (Figueiredo, 2012).

Apesar de ainda existirem algumas desigualdades de acesso aos meios, têm sido evidenciados alguns esforços no sentido de mitigar o desequilíbrio da balança tecnológica. Desde a política à educação, todos têm um contributo a dar à sociedade em rede. A Educação tem porventura um dos maiores desafios da modernidade por resolver. Na era digital não se pode continuar a apostar numa educação analógica, obsoleta e inerte. É necessário repensar a educação e transformá-la para que tire proveito e se ajuste às potencialidades tecnológicas atuais. Como exemplo temos a intensidade de utilização das redes

sociais na Internet que também podem dar o seu contributo, sem descuidar os prós e os contras das suas aplicações educacionais (Mártires, H. 2019).

Repensar a pedagogia e os currículos faz parte desta transformação, integrando as tecnologias como elementos de cultura e não apenas como aparatos metodológicos. Os agentes educativos e os alunos devem ser dotados de competências digitais, as quais passam a constituir prática comum nas sociedades modernas. As mudanças devem, no entanto, ser efetuadas de forma equilibrada sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e tornar a educação relevante para a sociedade do século XXI.

ATIVACÃO DA RESILIÊNCIA ATRAVÉS DAS ARTES E DAS TECNOLOGIAS

As Artes e a Resiliência

As atividades baseadas em tarefas do foro artístico e criativo também podem ser importantes para munir os alunos de defesas face às adversidades pelas quais estes estão sujeitos diariamente. Existem vários estudos que fundamentam a abordagem de atividades artísticas como ferramentas de resiliência. Berman refere que “the arts enable... they also promote agency and resilience” (2017, p.18). Metzl, da mesma opinião, menciona que o pensamento/produção criativa apoia a resiliência em resposta a situações adversas (2009), assim também Kaimal atesta que as artes criativas apoiam a resiliência através da integração de práticas contemplativas na conjectura de possíveis “Eus” (Kaimal, Metzl & Millrod, 2017).

Outros estudos do foro biológico relacionados com a autoexpressão criativa também corroboram esta ideia. A disfunção do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal na resposta ao stress, geralmente, está associada a um aumento dos níveis de cortisol. Ao encontro de vários outros estudos (Aboulafia-Brakha, Suchecki, Gouveia-Paulino, Nitri, & Ptak, 2014; Galvin, Benson, Deckro, Fricchione, & Dusek, 2006; Miluk-Kolasa, Obminski, Stupnicki, & Golec, 1993), Kaimal, Ray e

Muniz (2016) realizaram experiências neste âmbito, e obtiveram resultados de uma diminuição, em cerca de 75% da amostra, nos valores recolhidos de cortisol, em sujeitos, após a realização de atividades artísticas. Os autores referem também que há um pequeno número de estudos que indicam que atividades no foro das artes visuais resultam numa diminuição do stress, assim como a prática da expressão artística.

Quanto ao fator do autoconhecimento, Kaimal e a sua equipa realizaram vários estudos e defendem que a informação estética recolhida de sujeitos leva a um maior conhecimento acerca dos mesmos (Kaimal, Metzl & Millrod, 2017). Da mesma opinião, Mártires, ao analisar desenhos de alunos, através de diversos instrumentos, declara encontrar evidências dos aspetos pessoais relacionados com a personalidade desses mesmos alunos, nos desenhos por eles efetuados (Mártires, Carreño & Sousa, 2015), e reforça esta linha de pensamento ao atestar que “a arte é, essencialmente, a expressão do eu” (Mártires, Carreño & Sousa, 2015, p.71). Neste sentido, Kaimal faz referência a investigações baseadas em abordagens artísticas que mostram que este tipo de atividades promovem a autoconsciência, novas perspetivas, assim como um sentido de atuação para imaginar novas possibilidades (Kaimal, Drescher, Fairbank, Gonzaga, & White, 2014; Kaimal et al., 2016).

Relativamente às relações intra/interpessoais, Kaimal et.al. (2014) referem a eficiência das artes em servir de ponte no conhecimento uns dos outros através de práticas colaborativas artísticas bem como a partilha de experiências artísticas.

No âmbito cultural, Mártires explica que é visível a busca de identidade em sujeitos no seu modo de desenhar assim como é visível no seu modo de vestir, por exemplo:

A busca de identidade dos alunos pode refletir-se no modo como se vestem, com estilos diferentes de acordo com determinados grupos sociais que possuem certos gostos em comum. Desta forma, também tendem a desenhar igual, ou de modo similar, de acordo com estilos de desenho ou

culturas com que se associam ou identificam. ... Nesta era multicultural em que vivemos e em que estamos cada vez mais próximos através da internet e dos meios de comunicação, sofreremos influências culturais oriundas de todas as partes do globo e que se aculturam dependendo de grupos de interesse e modos de pensar. (Mártires, Carreño & Sousa, 2015, p.63)

Assim, no contexto educativo multicultural e tecnológico em que vivemos, a prática da criação artística faz ainda mais sentido visto esta ter a capacidade de captar narrativas culturais importantes para as nossas comunidades (Dissanayake, 1992).

As Novas Tecnologias no Apoio à Resiliência

O recurso às tecnologias em períodos particularmente adversos é frequente na sociedade. Na educação por vezes defende-se a ideia (de forma errada) que a introdução das tecnologias em contexto educativo, serve para acompanhar as novas tendências cada vez mais digitais da sociedade em que vivemos. Esta perspetiva não corresponde, simplesmente pelo facto de que a introdução das tecnologias visa, acima de tudo, melhorar processos, refira-se neste contexto em particular processos de ensino/aprendizagem. Independentemente das tendências da sociedade, o que deve importar às instituições educativas é como é que estas estão a preparar o futuro de amanhã.

Assim, estabelecermos o princípio de que a utilização das tecnologias (ou de qualquer outra ferramenta) tenha por desígnio seguir tendências, é vago e carece de fundamento. A sua utilização deve estar enquadrada num marco de utilidade prática e sobre isto muito se tem discutido nas últimas décadas.

No caso particular da resiliência, interessa, pois, averiguar até que ponto é possível recorrer às tecnologias digitais, para apoiar os alunos em períodos particularmente adversos, nos quais a superação dos mesmos deve ser o objetivo principal, relevando todos os demais para planos secundários.

As tecnologias de informação e comunicação, em particular a Internet, podem ter um contributo muito significativo em termos de prevenção e promoção da saúde mental positiva nos adolescentes (Baños, Etchemendy, Mira, Riva, Gaggioli & Botella, 2017). As intervenções positivas através da Internet podem ter um potencial efetivo e sustentável como ferramentas de promoção da saúde, e podem ser melhoradas com a utilização de outras tecnologias, tais como *smartphones*, sensores, ou as redes sociais.

As tecnologias positivas são desenhadas e estruturadas para aumentar a qualidade da experiência com o objetivo de melhorar a saúde, e gerar forças e resiliência nos indivíduos, nas organizações e na sociedade (Botella et al. 2012).

Vários estudos suportam a ideia de que o recurso às tecnologias pode ser de vital importância para a superação em diversos contextos, que no limite pode ser um cenário de guerra. Um estudo no Iraque (Mark, Al-Ani & Semaan, 2009) revela como as tecnologias foram adotadas e utilizadas pelos cidadãos para serem resilientes durante um dos períodos de guerra no país. As tecnologias apoiaram a resiliência, permitindo às pessoas controlarem a sua identidade, a colaborarem em viagens, a criarem uma memória organizacional e a terem acesso a fontes alternativas de informação. Os autores apresentam as implicações da tecnologia no apoio à resiliência em ambientes disruptivos.

A comunicação entre professores e alunos através das redes sociais pode ajudar a resiliência dos alunos durante períodos de guerra (Rosenberg, Ophir & Asterhan, 2018). O estudo levado a cabo em 2014 durante a guerra em Israel na faixa de Gaza demonstrou que o simples contacto online com os professores contribuiu para a perceção da resiliência em termos de suporte emocional.

Felizmente que o ambiente das instituições educativas em geral, por muito adverso que seja, não chegue para ser comparado a um cenário como os anteriormente apresentados. No entanto, é sabido que a chegada de um aluno à universidade pode também apresentar alguns desafios de superação (Graner & Cerqueira, 2019).

Um estudo realizado com alunos universitários no Reino Unido propõe um novo modelo para as instituições de ensino superior para definir as características do aluno resiliente e os fatores ambientais que o ajudam a superar a adversidade (McIntosh & Shaw, 2017). Os autores recomendam a criação de um “kit de ferramentas de resiliência” para o sector, para garantir que as instituições de ensino superior propiciem condições de desenvolvimento de alunos resilientes e que partilhem metodologias e práticas inovadoras com outras instituições. Partindo destas orientações, a AMOSSHE - The Student Services Organisation, uma associação que promove as boas práticas no apoio a alunos do ensino superior no Reino Unido, criou recentemente um portal online (resiliencetoolkit.org.uk) que apresenta uma abordagem positiva e proativa à resiliência. Neste pode encontrar-se um conjunto de diversos recursos agrupados em três abordagens principais para o desenvolvimento da resiliência do aluno: balanço emocional; autogestão; e integração social/redes/relacionamentos. Este kit de ferramentas foi projetado para ajudar e habilitar melhorias no ambiente físico e social dos alunos, numa estratégia concertada entre universidades britânicas para adotar a saúde mental como uma prioridade estratégica do ensino superior.

Também no Reino Unido, um outro estudo levado a cabo ao longo de um ano sobre a resiliência de alunos de primeiro ciclo da Universidade de Leeds (Bleasdale & Humphreys, 2018) propõe vários recursos digitais de apoio à resiliência. Um desses recursos é o portal LeedsforLife que disponibiliza tutorias individuais (entre pares) online. Para além das tutorias, o portal apresenta um conjunto de competências essenciais para o sucesso académico, disponibilizando ferramentas para as conseguir adquirir e ao mesmo tempo efetuar o registo de evidências da sua aquisição. No que diz respeito à transição para o ensino superior, a universidade tem à disposição um conjunto de recursos digitais de “boas vindas” que para além da informação sobre questões académicas, disponibiliza também um conjunto de informações práticas sobre transportes, alimentação, saúde, e vários

canais a que os alunos podem recorrer durante a sua adaptação à vida universitária.

CONCLUSÃO

As iniciativas de apoio à resiliência dos alunos, tanto para o período da sua vida de estudante na universidade, como também na preparação para o futuro, no trabalho e na sua vida pessoal, devem ser vistas como uma responsabilidade institucional e não apenas como uma responsabilidade inteiramente individual.

Como referem Sousa, Mártires e Sousa (2018) trabalhar a resiliência em situação educativa no ensino superior pode contribuir para uma nova estrutura que se caracteriza numa crescente valorização e reconhecimento do clima sócio-afetivo-relacional. Certamente que não encontraremos uma receita mágica que ao aplicar resolverá todos os problemas de superação dos alunos, ao mesmo tempo não se pode esperar que as tecnologias digitais per si sirvam este propósito. Apoiar e criar resiliência requer o investimento de tempo e energia no contexto multifacetado que é a vida de um estudante do ensino superior. Cremos que as novas tecnologias digitais podem ser de grande ajuda, quando aliadas à criatividade e a práticas de apoio psicológico e social que envolvam toda a comunidade educativa.

E terminamos colocando algumas questões /reflexões que se nos afiguram neste momento com oportunidade dada a situação vivencial que todos de uma forma global passamos a enfrentar desde o início do ano de 2020, e que impôs no nosso quotidiano os meios digitais. Assim, interrogamo-nos sobre a necessidade imperiosa de pensar na realização de intervenções profissionais que promovam processos relacionais e participativos que ajudem a ressignificar e transformar situações adversas e imprevisíveis que pontuam – muitas vezes – o quotidiano educativo, de maneira saudável e abrangente, visando o bem-estar e o aumento da qualidade de vida dos nossos alunos. Em nossa opinião o paradigma da resiliência coloca-nos diante de um elevado compromisso ético profissional. O de acompanhar e apoiar as pessoas, grupos e comunidades com as quais trabalhamos, o que pode contribuir para facilitar um clima interrelacional saudável e

positivo, uma comunicação mais consistente e promotora de uma rede afetiva e solidária, que respeitando a singularidade e a diversidade promova a elaboração de novos e esperançosos significados vitais, desperte a autoconfiança e promova a identificação, aquisição e fortalecimento de recursos internos que capacitem os nossos alunos como os protagonistas por excelência das suas próprias vidas.

Até porque no contexto social em que vivemos, pautado pelas tecnologias e pelo mediatismo que as mesmas proporcionam, não podemos deixar de considerar os efeitos que esta nova sociedade digital tem nos alunos, nos professores e nas próprias instituições. É neste ambiente que todos se desenvolvem, criando laços digitais que perduraram durante todas as fases do seu ciclo de vida. E, se por um lado a sociedade digital apresenta vários desafios à resiliência, ela também pode ajudar a desenvolver habilidades que são fundamentais para o séc. XXI. Para além disso, torna-se cada vez mais difícil dissociar as vivências que decorrem no mundo real das que acontecem no espaço digital que acaba por se transformar num bem maior para os Alunos e para a Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboulafia-Brakha, T., Suchecki, D., Gouveia-Paulino, F., Nitrini, R., & Ptak, R. (2014). Cognitive-behavioural group therapy improves a psychophysiological marker of stress in caregivers of patients with Alzheimer's disease. *Aging Mental Health, 18*, 801–808.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A., & Farsani, H. K. (2012). Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology, 3*(1), 1–10. doi: <http://doi.org/10.5121/ijwest.2012.3101>
- Baleares, J. S. I. (2003). Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet. *Revista Científica De Comunicación Y Educación, 21*, 31–38.

- Baños, R. M., Etchemendy, E., Mira, A., Riva, G., Gaggioli, A., & Botella, C. (2017). Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 8(10), 1-9.
- Berman, K. (2017). Methodologies and methods of change. In *Finding voice: A Visual Arts approach to engaging social change* (pp. 9-20). Ann Arbor: University Michigan Press.
- Bleasdale, L. & Humphreys, S. (2018). *Undergraduate resilience research project. Project report*. Leeds: University of Leeds.
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Banos, R. M. (2012). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 78-84.
- Burrus, D. (2012, April 5). *Where's the Web Heading? A Prediction*. Retrieved April 14, 2016, from <http://www.burrus.com/2012/04/wheres-the-web-heading-a-prediction/>
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). *The Network Society: From knowledge to policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Damáso, A. (2008). La interfaz entre biología y cultura. El proceso de introducción de la creatividad. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 77, 56-59.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus: Where Art comes from and Why*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Figueiredo, A. D. (2002). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação, *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 1-11). Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, A. D. (2012). A geração 2.0 e os novos saberes. *Sensos*, 2(1), 79-91.

- Galvin, J. A., Benson, H., Deckro, G. R., Fricchione, G. L., & Dusek, J. A. (2006). The relaxation response: Reducing stress and improving cognition in healthy aging adults. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 12*, 186–191.
- Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. D. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva, 24*, 1327-1346.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Early Childhood Development: Practice and Reflections, v. 8. The Hague-NO: Bernard Van Leer Foundation.
- Guedes da Silva, H. A. P. (2007). *Uma arquitetura de software dinâmica para a criação de ambientes de interação social regulada na web* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga).
- Hoffmann, J., Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2016). Creativity in the age of technology: Measuring the digital creativity of millennial. *Creativity Research Journal, 28*(2), 149 - 153.
- Illera, J. L. R. (2013). Enseñar y aprender en entornos digitales. *Investigación Y Ciencia, 444*, 47–51.
- Internet Society (2019). *Internet society global internet report: Consolidation in the internet economy 2019*. Internet Society.
- Kaimal, G, Metz, E., & Millrod, E.T. (2017). Facilitative Leadership: A Framework for the Creative Arts Therapies. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 34*(3), 146-151.
- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A & White, G.P. (2014). Inspiring creativity in school leaders: leadership lessons from the creative arts. *International Journal of Education and the Arts, 15*(4).
- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A, Junkin, J. & White, G.P. (2016). Learning About Leadership from a Visit to the Art Museum. *International Journal of Education and the Arts, 17*(6).

- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J.M. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 33(2), 74-80.
- Lassig, C. J. (2012). *Perceiving and Pursuing Novelty: A Grounded Theory of Adolescent Creativity*. (Doctoral Dissertation, Brisbane, Australia: Queensland University of Technology).
- Loveless, A. (2003). Creating spaces in the primary curriculum: ICT in creative subjects. *Curriculum Journal*, 14, 5 - 21.
- Malone, T. W., Laubacher, R., & Dellarocas, C. (2010). *Harnessing crowds: Mapping the genome of collective intelligence*. MIT Sloan Research. Massachusetts.
- Mark, G. J., Al-Ani, B., & Semaan, B. (2009). Resilience through technology adoption: merging the old and the new in Iraq. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 689-698). NY, USA: Association for Computing Machinery.
- Mártires, H. (2017). *As redes sociais na Internet e a aprendizagem em contexto universitário*. (Doctoral dissertation. Tese Doutorado em Educação Intercultural – Programa de Doutoramento em Educação Intercultural, Universidad de Huelva, Huelva, España).
- Mártires, H. (2019). Students' engagement in social media in Cambodia. *Conhecimento & Diversidade*, 11(23), 145-165.
- Mártires, H., Sousa, C., & Bosa, A. (2014). As TIC como ferramentas de educação intercultural. *Sociologia on line*, 8, 43-70.
- Mártires, M. (2017). *O processo criativo: construção e validação de uma escala de aferição do processo criativo*. (Doctoral dissertation. Tese Doutorado em Educação Intercultural – Programa de Doutoramento em Educação Intercultural, Universidad de Huelva, Huelva, España).
- Mártires, M., Carreño, A. & Sousa, C. (2015). Aprender a ensinar: influências culturais no desenho artístico. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), 56-72.

- McIntosh, E. A., & Shaw, J. (2017). *Student resilience: Exploring the positive case for resilience*. Unite Students Publications.
- Megele, C. (2015). Embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e-professionalism. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 414–425.
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112-123.
- Miluk-Kolasa, B., Obminski, Z., Stupnicki, R., & Golec, L. (1993). Effects of music treatment on salivary cortisol in patients exposed to pre-surgical stress. *Experimental and Clinical Endocrinology*, 102, 118–120.
- Nielsen, J. (1995). *Multimedia and hypertext: The Internet and beyond*. San Francisco, USA: Morgan Kaufmann.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. EDUCAUSE.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., & Asterhan, C. S. (2018). A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war. *Teaching and Teacher Education*, 73, 35-42.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes, research, development and practice* (2.^a ed.). London: Elsevier Academic Press.
- Sá-Chaves, I. (2012). Ensino superior na comunidade dos países de língua oficial portuguesa – celebrar, continuar, progredir. Conferência de abertura in *Livro de Atas do II Seminário Internacional sobre Ensino Superior na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP: Qualidade do Ensino Superior: Isomorfismo, Diversidade e Equidade*. Faro: Universidade do Algarve.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2.^a ed.). New York: Oxford University Press.

- Schröder, E. (1992). Modeling qualitative change in individual development. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (Eds.), *Stability and change in development – a study of methodological reasoning* (pp. 1-20). Newbury Park: Sage.
- Sousa, A. D. S. Q., Mártires, H., & Sousa, C. (2018). Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 42-68.
- Sousa, C. (1995). Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. In B. Tavares, [et al]. *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Sousa, C. S. (2010). Prefácio. II Seminário Internacional sobre Ensino Superior na Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, *Qualidade do Ensino Superior: Isomorfismo, Diversidade e Equidade*. Faro, Portugal: Universidade do Algarve.
- Velasco, M. T. Q. (2015). Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola. *Comunicação Educação*, 20(1), 63–70.

SOBRE OS AUTORES

Carolina Silva Sousa (csousa@ualg.pt) é doutora em psicologia da educação pela Universidade do Minho, PT (1993) com estágio de doutoramento em Paris, Laboratório de Psicologia Diferencial, Universidade René Descartes (Paris V) - Sorbonne (1991). É Investigadora/colaboradora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal (CIEP) e Professora Coordenadora da Universidade do Algarve. Tem desenvolvido investigação relacionada com os seus domínios de especialidade, de entre os quais se destacam as temáticas da ativação do desenvolvimento psicológico e da resiliência. A temática das necessidades específicas constitui, ainda, um dos seus interesses, repartindo-se por estes campos a maior parte das suas publicações.

Hugo Mártires (hmartires@sapo.pt) é professor de Informática no Agrupamento de Escolas Dr^a Laura Ayres com experiência em vários níveis de ensino, passando pelo básico, secundário e ensino superior. Lecionou em várias instituições de ensino tanto em Portugal como no Estrangeiro. É atualmente investigador pós doutoral na área do design comunicacional de atividades digitais ligadas à problemática da resiliência na Universidade do Algarve. Participa também em vários projetos internacionais do programa Erasmus+ ligados ao ensino secundário. Doutor pela Universidade de Huelva no programa oficial de La Educación en la Sociedad Multicultural, tendo apresentado a tese intitulada “As Redes Sociais na Internet e a Aprendizagem em Contexto Universitário” onde estuda a relação das redes sociais na Internet com a aprendizagem no ensino superior. Dedicar-se à investigação em ciências da educação onde estuda os efeitos da aplicação das tecnologias no ensino.

Marisa Mártires (marisamartires@gmail.com) é professora de Artes Visuais com experiência em vários níveis de ensino desde o ensino universitário, secundário e básico. Lecionou em várias instituições de ensino tanto em Portugal como no Estrangeiro. É atualmente Investigadora pós doutoral na área estudos culturais, da criatividade e inovação ligado à problemática da resiliência no ensino universitário na Universidade do Algarve. Doutora em Educação Multicultural pela Universidade de Huelva. A sua linha de investigação está ligada ao Processo Criativo na qual construiu a Escala de Aferição do Processo Criativo. Levou vários anos a investigar o processo de indivíduos criativos ligados a vários ramos de criatividade artística. Mestre em Educação Intercultural, defendeu a tese: As Influências Culturais nos Desenhos de Alunos de Artes Visuais no Ensino Secundário na Universidade de Huelva. Licenciada em Design de Comunicação pela Universidade do Algarve, e Bacharel em Design pela mesma universidade.

A educação superior no Brasil e a particularidade de Vitória da Conquista-BA: evolução e perspectivas

Elisângela Andrade Moreira Cardoso, Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia

Daniela Oliveira Vidal da Silva, Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia

Cláudio Pinto Nunes, Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia

INTRODUÇÃO

A Educação Superior¹⁵ se estabelece como um marco crucial para o desenvolvimento econômico de um país, haja vista que esse nível de educação se constitui como o mais elevado nível da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, assegura em seu Artigo 43, I que compete a esse nível educacional, fomentar “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Portanto, a educação tem sentido quando é associada à realidade social, econômica e cultural em que o discente está inserido, sendo essencial que as experiências e competências adquiridas por eles nos diversos ambientes que frequentam, sejam devidamente apreendidas e valorizadas em sua caminhada educacional.

Nesse viés, a educação não pode ser vista como mercadoria, cujo objetivo está no lucro; ela é um bem inalienável do homem, visto que o princípio basilar da educação está em reproduzir o ser social, levando em consideração o seu potencial humano ao construir e ser

¹⁵No decorrer do texto utilizou-se a expressão “Educação Superior” como forma de contrapor a terminologia utilizada nas legislações brasileiras “Ensino Superior”, visto que o termo “ensino” parece ocultar as dimensões pesquisa e extensão.

construído pela própria história. Esse ser humano é formado em sua omnilateralidade, centrado no trabalho enquanto princípio educativo que se contrapõe à formação unilateral gerada não apenas pelo trabalho alienado, mas também pela divisão social do trabalho, pelas relações e reificações da burguesia.

Muitos jovens advindos de famílias desprovidas de instrução de nível superior partem em busca de universidades, a fim de alçarem melhores colocações no mercado de trabalho, contribuindo dessa forma, para a organização de complexas instituições superiores, antes restritas às classes dominantes, agora aliadas aos mais diversos públicos.

Na esteira das discussões apresentadas, esta pesquisa explana sobre as influências do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na Educação Superior, bem como a evolução desse nível educacional no cenário brasileiro e a particularidade no município de Vitória da Conquista – BA. Vale frisar que esta pesquisa teve como foco apenas os cursos de Graduação presencial, semipresencial e 100% Educação a Distância (EaD) e que os dados foram coletados nos sites oficiais de cada instituição elencada e comprovados por meio de ligações telefônicas aos Polos, a fim de confrontar os dados disponibilizados nos sites e a realidade de oferta no município.

INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A sociedade tanto civil quanto política se estrutura e se transforma constantemente em meio à globalização, imbricada por aspectos econômicos, culturais, institucionais, entre outros, cujo processo global se fundamenta nos preceitos excludentes da doutrina neoliberalista, fomentada a partir da década de 1990. No entanto, de acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 42)

[...] ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente.

Esse excerto permite considerar que o processo de privatização afeta tanto o regime de trabalho do professor, quanto a técnica de sua produção científica que envolve ensino e pesquisa, acarretando comprometimento nas áreas da ciência e da tecnologia educacional. De acordo com Tardif (2002), uma das missões das Universidades é:

[...] enriquecer a capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. (TARDIF, 2002, p. 180).

Observa-se então, que essa missão tem como finalidade formar os discentes com qualidade social para responder aos desafios sociais contemporâneos. Nessa perspectiva, a educação é vista, muitas vezes, como prática mercadológica, em que os resultados científicos e tecnológicos devem se apresentar de forma rápida e fragmentada, desconsiderando não apenas o contexto social e humano, mas também, a liberdade dos sujeitos envolvidos na ação educativa, enquanto seres construtores e reconstrutores de suas próprias histórias. Essa prática mercadológica foi denominada por Harvey (1993), como um modelo de “acumulação flexível”, caracterizado “pela flexibilidade no processo de trabalho, no mercado de trabalho,

nos produtos e padrões de consumo, opondo-se radicalmente à rigidez do fordismo” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 38).

Na sociedade contemporânea do conhecimento a educação se configura como espaço de destaque por articular os distintos movimentos sociais e culturais vigentes, ainda que esta educação cerceie o campo mercadológico, isentando, cada vez mais o Estado de assumir suas responsabilidades ou seus deveres, passando a agir como Interventor ou de Bem-Estar Social, no tocante à garantia de direitos, aumentando significativamente, a competitividade e o individualismo entre os sujeitos que fazem parte desse processo, além de buscar “reduzir” a pobreza absoluta desses sujeitos.

Não obstante a essa configuração, nota-se ainda, que as políticas educacionais brasileiras são fortemente influenciadas pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (BM) que foi criado em 1945, e é composto por cento e oitenta e nove estados membros, e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), criado em 1948 e que abarca trinta e quatro estados. Esses Organismos estabelecem o papel da Educação Superior para o crescimento econômico, sobretudo, da nação brasileira, além de fortalecerem a expansão da Educação Superior privada no país, cujo papel é assegurado por Maués e Guimarães (2019, p. 311), como uma “construção ideológica para manutenção do sistema capitalista”. O BM é constituído por duas instituições, a saber: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O BM está conectado à Corporação Financeira Internacional (CFI), bem como à Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e ao Centro Internacional para Solução de Disputas sobre Investimentos (CISDI) (BORGES, 2011).

De acordo com Maués e Guimarães (2019, p. 308), “[...] o BM atua mais diretamente nos ditos países em desenvolvimento e a OCDE nos países mais industrializados, ou mais desenvolvidos economicamente”. Portanto, essas Organizações tratam a educação como uma condição regulada, a mercê do capital, quando deveriam tratá-la como uma categoria para a humanização, com ferramentas

que favoreçam o desenvolvimento do sujeito para pensar e agir nessa sociedade eminentemente capitalista, uma vez que para Neves (2002), o sistema de ensino nesse tipo de sociedade,

Enquanto instrumento de conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociedade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula(m) também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalista e espaço de luta de classes, para superar estas relações. (NEVES, 2002, p. 23-24).

Portanto, os documentos oriundos do BM e da OCDE compactuam com as ideologias presentes na classe dominante, com o intuito de perpetuar o pensamento hegemônico da educação no contexto social capitalista.

A Educação Superior é vista pelo BM, bem como pela OCDE, como um fator crucial para a competitividade econômica mundial, a qual requer, cada vez mais, conhecimento. Para isso, faz-se necessária a criação de condições para a expansão desse nível educacional em meio à pesquisa e a propagação do conhecimento.

PERCURSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO

Antes mesmo de enfatizar sobre a Educação Superior no cenário brasileiro, faz-se necessário retomar, mesmo que de forma sucinta, ao início da história das Instituições de Educação Superior (IES).

As IES eram apreciadas como instituições elitizadas, idealizadas como aparelhos formados por mestres e discípulos, sob o comando da Igreja Católica, na Europa, no final do século XII e início do XIII, com o propósito de formar apenas, os filhos da nobreza (CUNHA, 2011).

Estudo realizado por Wanderley (2003) assegura que na Idade Média a Educação Superior se dava de forma aleatória, como um fim em si

mesmo, e que no século XV as discussões sobre a oferta desse nível de ensino buscavam romper com os modelos tradicionais e autoritários, valorizando, especialmente, a profissionalização dos educandos, sendo, pois, confrontada posteriormente, mais precisamente no século XVI, com o modelo medieval profissionalizante.

Somente no século XVII é que as universidades passaram a florescer e eram analisadas como espaços de pesquisa, ou melhor, como um “lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classes governamentais” (CUNHA, 2011, p.17).

De acordo com o autor supracitado, o cenário brasileiro registra o início do século XVII, mais precisamente no período do Brasil Colônia, como o momento em que a Educação Superior se destaca, apesar de os cursos se restringirem à Filosofia e Teologia, sendo ministrados pelos Jesuítas, enquanto que no século XVIII outros cursos foram implantados, com a finalidade de formar profissionais liberais especialistas para a área de produção, e burocratas para o Estado.

A chegada da Família Real de Portugal ao Brasil propiciou a fundação das primeiras escolas de Educação Superior, em 1808, sob o controle do Estado. No entanto, o enfoque na educação só foi possível, muitos anos depois, uma vez que a área de Medicina teve seu ápice, mesmo que de forma lenta, cujo modelo visava garantir um diploma profissional restrito à formação dos profissionais liberais, em faculdades isoladas para legitimar o prestígio social de seus participantes (MATTOS, 1983).

Na época do Brasil Império (1822-1889) o ensino dividia-se em três níveis: Elementar ou Primário, Secundário e Superior. O nível Superior contemplava os filhos de famílias que dispunham de recursos financeiros, como os nobres, os proprietários de terras e a camada intermediária resultante do processo de urbanização. Este ensino era promovido e regulamentado pela Coroa e era oferecido na Universidade de Coimbra, em Portugal (CARDOSO, 2016).

Em 1822, período da independência política, a configuração do sistema de ensino se manteve como outrora, sem ampliar ou mesmo diversificar em sua estrutura e forma de atuação. De acordo com Teixeira (1969), a criação de universidades nesse período não era vista pelos detentores do poder como vantagens, e que só após 1850 é que houve ínfima expansão na consolidação das instituições educacionais, como o Museu Nacional e o Observatório Nacional, entre outras, mas a Educação Superior se limitava às profissionais liberais desenvolvidas nas restritas instituições públicas. Portanto, até o final do século XIX, o número de estabelecimentos que ofertavam a Educação Superior contava apenas com vinte e quatro, com aproximadamente, dez mil estudantes, sendo, pois, a porta de entrada para a instauração da iniciativa privada, amparada pela Constituição de 1891, tendo como impulsionadores, as elites confessionais católicas. Vale frisar que as escolas paulistas foram pioneiras no rompimento do controle governamental que submetiam as escolas. Até então, os cursos voltados para a área da educação não eram ainda contemplados, apesar do significativo crescimento até a década de 1920, quando alcançou o número de cento e trinta e quatro escolas, aproximadamente.

Nesse ínterim, um levante de críticas se estruturou pela elite intelectual laica, contrária ao padrão das instituições isoladas, em defesa das universidades públicas, propondo ainda, a inserção da pesquisa, transpondo à restrição do controle do Estado para a necessidade de avançar, no tocante às funções da sociedade.

Nesse cenário, é inegável, portanto, que a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil teve relevante contribuição para a Educação Superior brasileira, mesmo sabendo que os primeiros cursos criados foram os de Engenharia, Medicina, Direito e Agronomia, não sendo, pois, cogitado curso voltado para a área da educação (RODRIGUES, 2011). De acordo com Andrade e Simões (2020)

[...] desde a chegada da família Real (1808) até a Proclamação da República (1889) foram criadas apenas 14 Escolas ou Faculdades Isoladas; de 1890 a 1930, 02 universidades e 86 Escolas ou Faculdades Isoladas, ou seja, em todo esse

percurso histórico, houve um atraso significativo em termos de educação e políticas públicas para Educação Superior no Brasil. (ANDRADE; SIMÕES, 2020, p. 397 *grifo nosso*).

Ademais, a Educação Superior brasileira teve influência francesa, alemã e inglesa, mas buscou manter como referência, a estrutura de Portugal. Esse cenário de Educação Superior alvoreceu no Período Colonial, sendo que a criação das universidades se deu de forma tardia, quando comparada aos países da América Latina, em 1920, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, pois até então, as elites buscavam esse recurso na Universidade de Coimbra, em Portugal, como fora mencionado (ROMUALDO, 2012). Segundo Rodrigues (2011), a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi uma deliberação urgente para entregar o título de “Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto, da Bélgica”. Isso evidencia a lógica do capital disseminada no meio burguês, com um discurso que vislumbra a educação como um fator preponderante para a competitividade tão presente na economia mundial.

De acordo com Menezes (2000) e Rodrigues (2011), aproveitando-se das mudanças advindas pelas escolas confessionais que existiam no Brasil, ainda no início da década de 1930, por meio da conexão com as escolas superiores voltadas para a formação profissional, foram criadas as universidades públicas brasileiras e, em 1934 fundou-se a Universidade de São Paulo (USP).

Concomitante a isso, Fávero (2000) assegura que a Coroa Portuguesa resistia à criação de universidades no Brasil, a qual sucumbia sempre esse processo de criação, visto que esta iniciativa poderia ser vista pela Coroa como uma ameaça à independência cultural e política do país, até então, Colônia. Contrapondo-se a essa afirmativa, Teixeira (1969) enfatiza que as instituições de Educação Superior não foram criadas na época do Brasil Colônia e tão pouco durante os períodos monárquicos, mas em 1940 quando esse nível de ensino expandiu nas capitais brasileiras, sobretudo, nas regiões Sul e Sudeste do país.

Em 1961 o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) implantou programas de Mestrado e, 1963 foi um ano de grande destaque, haja vista que nesse mesmo ano foi criada a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e os primeiros programas de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (GOMES,2011).

A trajetória da Educação Superior no Brasil aponta que até o início da década de 1970 muitas universidades foram criadas pelos grandes centros do país, sendo algumas privadas. Nesse período, houve um aumento na quantidade de Universidades Estaduais, bem como nos Institutos de Educação Superior privados, sem fins lucrativos, designados quase que em sua totalidade para as atividades de ensino e escasso desempenho nas atividades de pesquisa e Pós-Graduação (MENEZES, 2000). E, como as vagas nas universidades públicas eram reduzidas, a Educação Superior nos centros privados se fortaleceu, expandindo a partir de então, as Faculdades nas principais cidades brasileiras, cujo maior interesse consistia (e ainda consiste), na lucratividade em meio à oferta.

A Constituição Brasileira de 1988 enfatiza o papel social das universidades enquanto direito de todos e põe em risco a privatização das IES públicas, devido, não apenas às suas precárias estruturas, mas também, pela expansão das instituições privadas (BRASIL, 1988). Vê-se então, a competitividade exacerbada por maiores espaços pela Educação Superior entre os setores público e privado, propiciando modelos instituições de acordo com as realidades instituídas pelas distintas regiões brasileiras.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996 trata os níveis de educação de forma inovadora, destacando, sobretudo, para a Educação Superior, sua abrangência, diversidade dos cursos e as IES pública e privada, enfatizando seus graus de alcance ou especializações, além de contribuir com o surgimento dos centros universitários e de educação tecnológica, entre outros (BRASIL, 1996).

A década de 2000 foi fortemente marcada pela intensificação da oferta na Educação Superior e pela implantação de Leis e Decretos, acordados entre o Governo, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com investimento do capital privado, mantendo-se o crescimento das instituições privadas de Educação Superior. Os acordos firmados, ora emocionados, derivaram na implantação e implementação de Programas, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), instituído pela Lei nº 10.260/2001, proposto para financiar a Graduação dos estudantes em instituições privadas, com avaliação positiva para o Ministério da Educação (MEC), seja de forma presencial ou a distância; Programa Universidade para Todos (PROUNI) assegurado pela Lei nº 11.096/2005, que objetiva conceder bolsas de estudo em IES privadas, em cursos superiores com formação específica; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), firmado pelo Decreto nº 5.800/2006, que integra universidades públicas e oferece cursos de formação superior, na modalidade específica a distância; e o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096/2007, com a finalidade de ampliar o acesso e a permanência de alunos na Educação Superior. Essas políticas são vistas como “nichos” para a lucratividade e a rentabilidade do capital, favorecendo, sobretudo, a ampliação do ensino privado (AGAPITO, 2016). É interessante destacar que esses Programas começam a se estabelecer no governo de Fernando Henrique Cardoso, configurando-se ao longo do tempo pelo capital, bem como pelo projeto neoliberal, contrapondo-se à educação para a emancipação política, econômica, crítico-reflexiva do sujeito, beneficiando, sobretudo, as instituições privadas (SANTOS; CARDOSO; NUNES, 2019).

A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Vitória da Conquista é uma cidade situada na Mesorregião (Região Sudoeste) do Estado da Bahia, cujo Estado teve em 1815, a criação da Escola de Cirurgia, no Hospital Militar da Bahia, de acordo com a Carta

Régia de 18 de fevereiro de 1808, que foi transformado em Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e em 1832 passou a ser denominada de Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. (Boaventura, 2009; Mota Jr.; Torres, 2017).

Entre outras primeiras IES que foram criadas no território baiano, as quais foram incorporadas na atualidade às Universidades Federais da Bahia e do Recôncavo Baiano; em 1946 foi criada a primeira Universidade pertencente à esfera Federal, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), na capital baiana. Em 2002 foi criada a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); em 2005, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); em 2008, como resultado da alteração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), e no mesmo ano de 2013 criaram a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Em 1960 o Governo do Estado da Bahia passou a assumir a responsabilidade pela criação de faculdades no interior do Estado, de forma isolada, com exceção da Universidade Estadual de Feira de Santana que foi estruturada em departamentos, cujas faculdades foram agrupadas, dando origem às Universidades Estaduais que compõem o cenário baiano, como a UES que em 1970 era denominada de Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS), hoje, Universidade Estadual de Feira de Santana autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.271/2004; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), regulada pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980 e aprovada pelo Decreto nº 28.169/1981, com estrutura *multicampi* em três municípios; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada pela Lei Delegada nº 66/1983, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 909/1995, e reestruturada pela Lei Estadual nº 7.176/1997, sendo considerada como a maior instituição pública de Educação Superior da Bahia, presente, geograficamente, em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema *multicampi*, atuando em vinte e quatro

municípios; e, por fim, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, antes Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), incorporada em 1991 ao quadro das escolas públicas, especificamente à UESC que foi criada em 1995, por meio da Lei nº 6.898, sendo, pois, a mais nova IES das quatro mantidas pelo Governo da Bahia.

De acordo com Boaventura (2009, p. 76), as Universidades Estaduais Baianas “[...] representam ilhas de cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas e projetam novas alternativas de formação para o futuro”.

Estrategicamente, nota-se que a organização das primeiras faculdades no interior da Bahia, ocorre de forma articulada nas regiões de desenvolvimento econômico baiano, que se transformam, posteriormente, “nos principais núcleos das universidades baianas” (LIMA, 2008, p. 57).

Retomando à cidade de Vitória da Conquista, foco desta pesquisa, esta possui, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) uma população estimada em 348.718 habitantes, que a coloca entre os três municípios mais populosos do Estado da Bahia, perdendo apenas para a capital, Salvador e a cidade de Feira de Santana no quesito populacional.

De acordo com Cardoso (2018, p. 106), Vitória da Conquista foi elevada a “Vila em maio de 1840, pela Lei Provincial nº124, sendo emancipada no dia 09 de novembro de 1840, com o nome de Imperial Vila da Vitória, passando a chamar-se Vitória da Conquista em 1943, pela Lei Estadual nº 141”. A autora supracitada evidencia ainda que a referida cidade

[...] possui uma área territorial de 3.743,18 km², estando situada na Região Sudoeste da Bahia, a 923 metros de altitude e distante da capital, Salvador, a 509 km, [...] e, além da sede administrativa, compreende onze distritos: Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, Bate-Pé, Veredinha,

Cercadinho, Cabeceira da Jiboia, Dantilândia, São Sebastião e São João da Vitória. (CARDOSO, 2018, p. 106).

Vitória da Conquista apresenta vasta área territorial e neste município habitaram os índios Mongoyós (Kamacans), Patachós e Ymborés (Botocudos), bem como os colonizadores portugueses e mestiços que buscavam nela metais preciosos. Em meio a um contexto histórico abalizado por uma trajetória violenta e sangrenta, o português João Gonçalves da Costa, impetuoso conquistador de terras, e seus soldados armaram contra os índios Mongoyós, dizimando-os, tornando conhecido esse catastrófico episódio, como o “Banquete da Morte” (CARDOSO, 2018).

Apesar do rastro inicial violento na aquisição territorial, a cidade de Vitória da Conquista se desenvolveu nos setores industrial, comercial, turístico, de saúde e de educação, entre outros. Em se tratando da especificidade da educação designada para essa pesquisa, a referida cidade possui um quantitativo de quatro instituições públicas, além de vinte e três instituições privadas, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1
Instituições de Educação Superior que oferecem cursos de Graduação em Vitória da Conquista - BA

Instituições de Educação Superior	Sigla	Modalidade	Nº de Cursos Oferecidos Graduação
PÚBLICAS			
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	Presencial	22 (10L ¹⁶ + 12B ¹⁷)
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Presencial	06B
		EaD ¹⁸	01L

¹⁶L = Formação em Licenciatura.

¹⁷B = Formação em Bacharelado.

¹⁸100% EaD.

Instituto Federal da Bahia	IFBA	Presencial	05 (01L + 04B)
Instituto Federal de Alagoas / Universidade Aberta do Brasil	IFAL / UAB	EaD	01T
PRIVADAS			
Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC	Presencial	17B
		EaD	04 (02L + 02B)
Faculdade Independente do Nordeste	FAINOR	Presencial	17(01L + 16B)
		EaD	02T
Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	EaD	38 (08L + 06B + 17T ¹⁹)
Universidade Tiradentes	UNIT	EaD	09 (01L + 04B + 04T)
Faculdade Santo Agostinho	FASA	Presencial	04B
Faculdade Pitágoras	-	Presencial	08 (07B + 01T)
		Semipresencial	08 (01L + 07B)
		EAD	26 (07L + 04B + 15T)
Faculdade Maurício de Nassau	UNINASSA U ²⁰	Presencial	25 (01L + 16B + 08T)
		Semipresencial	47 (06L + 15B + 26T)
		EaD	46 (05L + 15B + 26T)
Centro Universitário Cesumar	UNICESUM AR	EaD	59 (15L + 15B + 29T)
Universidade Paulista	UNIP	Semipresencial	05 (01L + 03B + 01T)

¹⁹T = Formação em Tecnólogo.

²⁰Muitos cursos são ofertados, ao mesmo tempo, nas modalidades presencial, semipresencial e 100% EaD, enquanto que outros são apenas presenciais e outros presenciais e semipresenciais.

Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	EaD	33 (08L + 05B + 20T)
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Presencial	05 (01L + 04B)
		Semipresencial	25 (01L + 11B + 12T)
		EaD	100 (27L + 24B + 49T)
Faculdade Sudoeste	FASU ²¹	EaD	02T
Universidade Estácio de Sá	UNESA	EaD	34 (08L + 17B + 09T)
Faculdade Salvador	UNIFACS	EaD	59 (10L + 16B + 33T)
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES ²²	EaD	36 (15L + 10B + 11T)
Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV ⁸	EaD	33 (10L + 06B + 17T)
Centro Universitário Claretiano	CEUCLA	EaD	47 (18L + 12B + 17T)
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	EaD	39 (13L + 05B + 21T)
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	EaD	32 (03L + 10B + 19T)
Centro Universitário Leonardo Da Vinci	UNIASSELV I	EaD	113 (43L + 24B + 46T)
Centro Universitário Jorge Amado	UNIJORGE	EaD	19 (04L + 04B + 11T)
Universidade Positivo²³	UP	EaD	20 (05L + 02B + 13T)

²¹A FasU atua em parceria com a Unigrad, instituição que disponibiliza cursos de Pós-Graduação.

²²Estas Instituições atuam em parceria, no mesmo polo.

²³Esta Instituição atua no Polo parceiro Neosystem – Cursos Profissionalizantes.

Universidade	UNICSUL	EaD	62
Cruzeiro do Sul			(13L + 17B + 32T)

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados coletados nos sites e nas próprias instituições, 2019.

Os dados apresentados evidenciam o quantitativo de IES em Vitória da Conquista – BA, os quais demonstram a evolução dessas Instituições, sobretudo, no setor privado, em um ritmo que tende, cada vez mais a aumentar, com as novas propostas governamentais de inserção e valorização atribuídas às empresas no cenário educacional, que se rende à lógica do capital, sucumbindo assim, a essência do processo de humanização e transformação social, visto que a educação é vista como mercadoria.

Destarte, as instituições privadas se caracterizam como criações lucrativas pela internacionalização da oferta e, além da oferta de vagas, seja de forma presencial ou a distância na Educação Superior, outras atividades comerciais se espalharam, como a larga escala das consultorias empresariais estabelecidas na área, e até mesmo a atuação de consultores do ramo empresarial que se encontram assessorando, não apenas idealizando a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, mas também, na condução deficitária de recursos para a educação. Estas são, pois, nuances de um cenário à mercê do sistema capitalista que busca, a todo tempo, direcionar a acepção social da educação aos interesses do lucro, ao mesmo tempo em que o conceito de educação se fragiliza na sociedade.

A Educação Superior em Vitória da Conquista se estabelece com um total de quatro (15%) instituições públicas que oferecem cursos de Licenciatura e Bacharelado na modalidade presencial e apenas um curso Superior Tecnólogo em Hotelaria, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, no Polo UAB. A UFBA possui também, um curso de Licenciatura, na modalidade a distância.

Em se tratando de Educação Superior nas instituições privadas, Vitória da Conquista conta com vinte e três (85%) dessas instituições e todas oferecem cursos de Graduação a distância, seja de forma presencial,

semipresencial ou 100% *on line*. Vale registrar que na modalidade presencial o ensino se dá em um determinado espaço físico, com docentes e discentes reunidos em uma sala de aula; já no ensino semipresencial, existe um misto entre o ensino presencial e o 100% EaD, em meio a encontros presenciais em ambiente *online*, com aulas virtuais transmitidas por videoconferência, sendo que o discente tem horário fixo, bem como espaço físico e professores estabelecidos. Os discentes fazem as provas nos polos e, também podem esclarecer dúvidas com os professores e tutores de sua área e/ou turma. A modalidade EaD tem crescido de forma assustadora, haja vista que esse tipo de formação propicia comodidade e contenção de tempo para muitos que assistem vídeo aulas gravadas ou mesmo ao vivo, sendo que os discentes têm como auxílio, uma plataforma de comunicação virtual para esclarecer as dúvidas que porventura surjam, não desobrigando a presença do discente nas atividades avaliativas, por exemplo, quando necessária.

O crescimento acentuado das IES privadas remete à questão da educação enquanto mercadoria e, de acordo com Santos e Silveira (2000, p. 58)

A discussão do mercado novamente se impõe, pois enquanto o setor público pode instalar-se nos lugares e esperar pela demanda, o setor privado tende a se alojar nas regiões onde a demanda já existe ou tem uma perspectiva de desenvolver-se, sob a cadência de uma nova oferta.

Portanto, onde houver necessidade, haverá sempre espaço para a disponibilidade de serviços, e esse cenário oportuniza a ação do setor privado com vistas no lucro, em detrimento da insuficiência constituída pelo setor público, além de consolidar o sistema capitalista.

Os dados mostram ainda, que as IES privadas não apenas se expandiram no município foco da pesquisa, mas também, na diversidade de cursos oferecidos, perpassando pela Licenciatura, o Bacharelado e o Tecnólogo. No entanto, muitas destas instituições

têm desenvolvido de forma avassaladora e perversa, devido à competitividade de preços, prometendo cobrir qualquer oferta, sem se preocupar, muitas vezes, com a qualidade do ensino proposto. Todavia, a organização dos sistemas de ensino está submetida à ordem da sociedade capitalista, cujo caráter se firma na imaterialidade do mercado de trabalho que perpetua as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reconfigurações da Educação Superior no Brasil são incentivadas pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no tocante à oferta de vagas pelo setor privado, dando margem à criação de inúmeras faculdades privadas, cujo interesse eminente está no capitalismo.

Portanto, a Educação Superior brasileira evoluiu ao longo dos anos em meio à pressão que os setores econômicos geravam, e com isso, novas demandas de vagas surgiram, bem como o crescimento dessa modalidade educacional. Não obstante a essa realidade, Vitória da Conquista se transformou em um cenário renomado de Educação Superior, favorecendo a chegada de novos residentes em busca de formação superior, fortalecendo os nichos do ramo imobiliário e a economia, como um todo, no município.

Como esta pesquisa teve como categoria basilar os cursos de Graduação, observou-se que a oferta desses cursos expandiu de forma surpreendente, em Vitória da Conquista, sobretudo, nas faculdades privadas que oferecem cursos nas modalidades presencial, semipresencial e totalmente a distância.

Buscar dados sobre a particularidade da Educação Superior em Vitória da Conquista causou certo esgotamento para a autora, uma vez que os dados disponibilizados pelos sites encontrados na ferramenta de pesquisa Google diferem, muitas vezes, dos quantitativos reais dos vinte e três Polos de Educação Superior do referido município. Muitas vezes, foi necessário entrar em contato, via telefone, com as Sedes de muitas instituições, a fim de comprovar a veracidade dos cursos apresentados nos portais dessas instituições.

Outra situação que merece destaque é o fato de que não existe sintonia entre os Polos de Educação nas mais distintas cidades, ou seja, ao entrar em contato para solicitar informação sobre endereço, telefone e cursos de um Polo, mesmo sendo de uma mesma Faculdade, eles desconhecem e não se mostram interessados em buscar uma resposta para o que fora solicitado, tão pouco, muitas se preocupam em atualizar os dados dos sites, como endereço e telefone.

Esta é, pois, uma pesquisa que não se dá por encerrada, uma vez que nas IES apresentadas, existem cursos de Pós-Graduação que possibilitariam na construção de um Banco de Dados mais rico e profícuo para os pesquisadores e demais interessados nessa temática. Afinal, pesquisar é uma tarefa que carrega em si o zelo pela qualidade da educação, nesse caso, e, para que haja prosperidade nessa área educacional brasileira, faz-se necessário refletir sobre os avanços e as perspectivas educativas que impulsionam e preparam o homem para enfrentar os possíveis desafios ao longo da trajetória de cada educador/pesquisador.

REFERÊNCIAS

- Agapito, A.P. F. (2016). Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16(32), 123-140.
- Andrade, J. A. M., & Simões, H. C. G. Q. (2020). Educação superior: um direito de todos? *Práxis Educacional*, [S.l.], 16(37), 393-407, jan.. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6190>. Acesso em: 19 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6190>.
- Boaventura, E. M. (2009). *A construção da Universidade Baiana: origens, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA.
- Borges, M. C. A. (2011). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *Revista Brasileira de Política e*

Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], 26(2). ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19722>. Acesso em: 13 dez. 2019.

Brasil. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

Brasil. Senado Federal. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

Brasil. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

Brasil. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, e dá outras providências. Brasília, 2005.

Brasil. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2019.

Brasil. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

Cardoso, E. A. M. (2016). *O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor – 2009/2012) e a subjetividade do professor em formação no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades*. (Dissertação de Mestrado) – Mestrado em Docência Universitária, Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires, Argentina.

Cardoso, E. A. M. (2018). *Os impactos do Parfor na Educação do Campo como política de formação para a prática pedagógica*

dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia.

Cunha, M. R. (2011). *Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>. Acesso em: 08 dez. 2019.

Fávero, M. L. (2000). *A Universidade no Brasil: da origem à construção* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Inep.

Gomes, P. A. (2011). O desenvolvimento brasileiro e a necessidade de formação de recursos humanos. In S. S. Colombo, G. M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea* [recurso eletrônico] (Cap. 3, p. 59-80). Porto Alegre: Penso.

Harvey, D. (1993). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola,.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2017). *Censo Demográfico 2017/IBGE*. Vitória da Conquista, BA.

Lima, I. O. (2008). Desenvolvimento regional e a organização da educação superior estadual baiana. *Ciência & Desenvolvimento – Revista Eletrônica da Fainor*, 1(1).

Mancebo, D., Maués, O., & Chaves, V.L.J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, [S.l.], 22(28), 37-53. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7610>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Mattos, P. L. C. L. de. (1983). *As universidades e o governo federal*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco,.

- Maués, O. C., & Guimarães, A. R. (2019). A educação superior na esteira da internacionalização. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], 35(2), 307. ISSN 2447-4193. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.9097>
1. Acesso em: 13 dez. 2019.
- Menezes, L. C. de (2000). *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Mota JR., A.M. & Torres, H.C. (2017). Educação Superior no Estado da Bahia: contexto histórico e expansão da oferta. *Plurais Revista Multidisciplinar. Salvador*, 2(2), 83-106.
- Neves, L. M. W. (2002). *Educação e política no Brasil de hoje* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, A.R., Cardoso, E.A. M., & Nunes, C.P. (2019). Reformulação de cursos de licenciatura na Bahia: interesses e desafios subjacentes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(21), 11-30. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/artic/e/view/226>. Acesso em: 16 maio 2020.
- Rodrigues, G.M. (2011). Ensino privado: a qualidade e a imagem. In S.S. Colombo, G.M. Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea*. [recurso eletrônico], (Cap. 2, p. 43-58). Porto Alegre: Penso.
- Romualdo, C. (2012). O ensino superior e o cenário do curso de Administração no Brasil: uma análise crítica. *Revista Empreendedorismo, Gestão e Negócios*, 1(1), p. 105-123.
- Santos, M., & Silveira, M.L. (2000). *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. São Paulo: ABMES.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (17.ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora: Vozes.

Teixeira, A. (1969). Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 51(114), 239-259.

Wanderley, L.E.W. (2003). *O que é universidade?* (9.ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.

SOBRE OS AUTORES

Elisângela Andrade Moreira Cardoso (elisangelajg@gmail.com) é Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) e em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR). Especialista em Docência Universitária (UTN/AR), em Educação Cooperativista (FNLS), em Gestão Escolar (UID) e em Psicologia da Educação (FJT). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar (UESB) e em Letras/Português (UNIMES). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/UESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/GEPRÁXIS/UESB), ambos com registro na CNPq. Professora/Tutora no Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA.

Daniela Oliveira Vidal da Silva (danielaovdasilva@gmail.com) é Mestra (2019) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, tendo como objeto de estudos a Valorização Docente. Especialista em Educação Inclusiva (2013), e em Psicologia da Educação (2016). Pedagoga (2007) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/GEPRÁXIS/CNPq). Atualmente é Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFTC/Vitória da Conquista e professora/tutora no curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Cláudio Pinto Nunes (claudionunesba@hotmail.com) é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação e Pesquisa pela Université Du Québec À Chicoutimi; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq).

A pós-graduação no Brasil: desafios para uma política de avaliação²⁴

Katia Siqueira de Freitas, Universidade Católica do Salvador
Maria de Fátima Pessôa Lepikson, Univer. Católica do Salvador
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Univ. do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, precisamente no ano de 1976, o Brasil inicia o processo de avaliação externa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado que compõem esses programas. As Universidades brasileiras estão submetidas a dois tipos de avaliação: a) avaliação interna, realizada por comissão mista, conhecida como comissão própria de avaliação, composta em geral, mas não exclusivamente, por representantes de gestores, docentes, discentes, corpo técnico administrativo; b) avaliação externa. Essa avaliação externa, desde sua implantação, foi conduzida inicialmente, e continua sendo, pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje conhecida como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os critérios são estabelecidos por esse órgão, ligado ao Ministério da Educação, que assumiu pautar a vigilância constante tanto da qualidade das condições de implantação de novos cursos, quanto do desenvolvimento e acompanhamento dos já implantados.

A CAPES foi estabelecida em 1951, pelo Decreto 29.721 daquele mesmo ano, com o propósito de deslançar a Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, visando “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade para

²⁴ Este trabalho faz parte das atividades dos Grupos de Pesquisa: Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais (GAPPS), da Universidade Católica do Salvador, Grupo de Pesquisa: Questão Social, Estado e Sociedade Civil e EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia.

atender às necessidades” (Brasil, 1951) do país que então despontava para a industrialização, para acordos internacionais e para a pós-graduação, como pode ser observado no enxerto do referido decreto a seguir.

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (Brasil, 1951).

Nesse período, o Brasil apresentava carência de profissionais altamente qualificados que pudessem iniciar programas e cursos de pós-graduação. Sucupira (1980) ensina, no artigo “Antecedentes e primórdios da pós-graduação”, que, embora a instalação da pós-graduação *stricto sensu* tenha sido na década de 1950, a Reforma Francisco Campos, em 1931, já mencionava o doutorado, assim como o Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto nº 19.852 da mesma data, que apresentavam, respectivamente, os critérios para o ensino superior no Brasil e organização da Universidade do Rio de Janeiro e critérios para o curso de doutorado em direito e em ciências matemáticas.

A larga e necessária expansão dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) ensejou uma discussão com relação aos cuidados com a qualidade dos mesmos. Essa preocupação se faz presente até os dias de hoje. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar sucintamente a trajetória da pós-graduação e os desafios da avaliação de seus programas no contexto do Brasil. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com análise documental da legislação nacional sobre o desenvolvimento da avaliação das universidades brasileiras e de seus cursos de pós-graduação, bem como dos dados estatísticos publicados pelo Ministério da Educação. O tema não será esgotado neste artigo por ser muito complexo.

Convém pontuar que, na visão de Gomes (2020, p. 12), é impossível esconder que a política permeia todo o processo educacional e avaliativo “... porém, a avaliação perde a sua alma quando se torna impositiva e deixa de contemplar as diversidades. Quando, por descuido ou interesse, tem um espelho único, como se o mundo fosse singular e não plural”.

Em 1993, foi implantado o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), voltado para os cursos de graduação, e, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) Lei

10.861/2004, abrangendo três elementos: avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes do ponto de vista da avaliação interna, a partir de uma comissão institucional própria de avaliação, e a avaliação externa da Instituição. O SINAES é o sistema de avaliação dos cursos de graduação vigente.

Pesquisas realizadas mostram que os resultados das avaliações não são socializados amplamente, como seria de esperar, e, conseqüentemente, não trazem mudanças efetivamente incorporadas ao cotidiano das instituições e dos programas avaliados. O mesmo ocorre com as avaliações internas, que provocam desconforto e encontram barreiras para a sua efetivação, e não resultam em amplas mudanças na direção apontada pelas avaliações (Catrib & Freitas, 2003; Vieira & Freitas, 2010).

CAPES E A ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) teve, desde o princípio de sua história, o objetivo de “[...] estabelecer um padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Focava originalmente, a formação de quadros de professores e pesquisadores para as universidades brasileiras” (Patrus, Shigaki & Dantas, 2015, p. 643).

Ao longo dos anos, mais precisamente no ano de 1988, Patrus, Shigaki e Dantas (2018) destacaram a mudança desse objetivo para a avaliação “com expressiva valorização da pesquisa e da publicação científica”. A extensão e o ensino não eram tão valorizados. Tal mudança tem sido alvo de críticas de teóricos voltados para o “modelo CAPES de avaliação”. Dentre esses, Sguissardi (2006) discute enfoques diferentes de avaliação em sentido restrito ou de “ações e procedimentos de regulação, controle de um órgão financiador da pós-graduação garantidor da realidade legal de títulos e diplomas” (2006, p. 49)

O autor em questão, na busca de compreender as políticas de pós-graduação, traz para discussão dois tipos de avaliação e, inclusive, a possibilidade de conciliação entre elas. O primeiro tipo diz respeito à

avaliação educativa e diagnóstica formativa. Já no segundo tipo, a avaliação é entendida como instrumento de regulação e controle, cujo intuito é de “acreditação” ou “garantia pública de qualidade”.

Dias Sobrinho afirma, na página 5 do seu artigo ‘Acreditação da educação superior’²⁵, postado no site indicado em pé de página, que

Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficial e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional.

A intensificação das críticas proferidas em relação ao perfil quantitativista, particularmente em relação ao produtivismo imposto aos Programas de Pós-Graduação, mais especificamente à produção dos docentes, tem sido alvo de críticas. Sguissard, 2006, p. 52 destaca “o equilíbrio de se entender ações de regulação como avaliação em sentido restrito”.

Ao se assumir a ideia de avaliação na perspectiva de regulação e controle, vem à tona a aproximação do sistema de avaliação com os ajustes ultraliberais da economia via neoliberalização da economia, da reconfiguração do Estado e das garantias dirigidas ao capital financeiro. As mudanças ocorridas têm priorizado, por sua vez, o aumento da capacidade das instâncias educativas pautadas nos interesses do mercado. Nessa perspectiva é que o sistema avaliativo passa a reforçar aspectos relacionados à gestão administrativa, à lógica empresarial pautadas na avaliação da eficiência, êxito, lucro, planejamentos, e à administração eficaz, sempre pautada na lógica empresarial. Segundo Sguissard (2006, p. 53),

5-
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192

A crise e a substituição do Estado de Bem-Estar Social, a neoliberalização da economia, a reconfiguração do Estado, com a expressão de seu polo privado e reestruturação do seu polo público, incentivo e garantias crescentes do capital e decrescentes dos direitos do trabalho, fizeram da avaliação, como instrumento de regulação e controle uma arma poderosa posta a serviço do poder econômico.

Conforme Sguissard (2006, p. 52) “muitos países desenvolvidos criaram suas agências vinculadas ao núcleo mais duro do poder”. A este respeito, o autor afirma que “estas mudanças estão sendo produzidas para aumentar a capacidade operacional deste subsistema educacional relativamente às transformações da sociedade e, particularmente, do mercado”. Neste tipo de avaliação, impõem-se elementos como eficiência, êxito, lucro e seus meios são planejamento, organizacional e administração eficaz (Sguissard, 2006, p. 52).

Surge, daí, o chamado “Estado Avaliador” ou, melhor dizendo, destaca-se a força do Estado no que diz respeito à liberdade de gestão dos meios e processos (op. cit. p. 53). Tal liberdade ressalta a avaliação da eficácia e da produtividade e, com base nesta, a redução dos gastos públicos no que diz respeito ao financiamento, à expansão da privatização e à “mentalidade empresarial em educação a partir daí o controle da produção”.

A gênese deste conceito e o cuidado com a garantia pública de qualidade remontam ao final do século XIX, seja por iniciativa das organizações profissionais nos EUA e Canadá, seja pelas mãos do Estado na Europa. “Esta vinculação estatal garantiria a uniformidade dos currículos por caminho nacional, dotações orçamentárias e uma carreira do corpo docente – funcionários públicos nacionais” (Sguissard, 2006, p. 206).

Desta compreensão é que o autor aponta os contrastes da avaliação pautada na regulação e controle voltados para a conformidade e a conservação, com a avaliação educativa ou diagnóstica formativa. Em

relação à avaliação educativa ou diagnóstica formativa, isto vai além da simples medida e verificação.

A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento coletivo sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas (Sguissard, 2006, p. 54).

Processos avaliativos como aqueles, atualmente definidos e cobrados por instâncias externas e formais dos cursos de Pós-graduação no Brasil, que pautam a acreditação dos cursos de pós-graduação, dão margem à prioridade da quantificação das produções acadêmicas em detrimento da qualidade e do prazer de ser pesquisador-docente. Apesar do perfil regulatório e pressionador dos mecanismos de avaliação, a oferta da pós-graduação *stricto sensu*, é uma realidade que está posta e que precisa ser discutida.

OFERTA ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: O QUE OS INDICADORES APONTAM?

Os cursos com forte foco acadêmico e científico, que incluem mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional, enquadram-se em categorias distintas na educação de pós-graduação brasileira. O Brasil tem processos estabelecidos para avaliar, monitorar e assegurar a qualidade da aprendizagem e do ensino em instituições públicas e privadas de pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades presenciais e a distância. Um sistema rígido e eficaz, que visa garantir padrões de qualidade. A despeito desse dinamismo, existem desafios e superações que estão postos para os Programas e as instituições de ensino superior em todo o país. A propósito, o acesso ao mestrado no Brasil é 16 vezes menor do que em países ricos (OCDE, 2019). Nesta seção, o destaque serão alguns indicadores nacionais e internacionais a respeito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Os números de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são bem explicativos para a atual posição. No ano de 2018, havia 375.864 estudantes matriculados nos programas. Destes, 131.607 em mestrado; 42.064 em mestrado profissional; e 114.867 no doutorado (CAPES, 2019). Contudo, quando se constata a conclusão dos cursos e os titulados obtidos, os dados impressionam. No mestrado acadêmico o país tituló 51.610; mestrado profissional 12.822; e doutorado 22.894. Na correspondência entre o número de ingressantes e os titulados há uma defasagem de 288.538 vagas. Verifica-se que, no ano de 2018, apenas 23% dos discentes foram titulados, na comparação entre matriculados e titulados (CAPES, 2019). Ficam evidentes a desistência ou o abandono, a evasão ou a falta de atendimento aos prazos estabelecidos para conclusão dos cursos. A Tabela 1 apresenta a distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil, por grande área do conhecimento, ano referência 2018.

Tabela 1

Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil, por grande área do conhecimento, ano referência 2018.

Grande área	Mestrado				Mestrado Profissional				Doutorado			
	Matrícula		Titulado		Matrícula		Titulado		Matrícula		Titulado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ciências Humanas	22.148	16,8%	8.552	16,6%	5.397	12,8%	1.739	13,6%	19.740	17,2%	3.700	16,2%
Ciências Sociais Aplicadas	18.311	13,9%	7.559	14,6%	7.106	16,9%	2.772	21,6%	11.551	10,1%	2.311	10,1%
Ciência da Saúde	18.086	13,7%	7.475	14,5%	5.343	12,7%	1.953	15,2%	18.558	16,2%	4.242	18,5%
Ciências Agrárias	11.345	8,6%	5.123	9,9%	1.215	2,9%	431	3,4%	11.539	10,0%	2.837	12,4%
Ciências Biológicas	7.205	5,5%	3.116	6,0%	1.398	3,3%	134	1,0%	9.272	8,1%	2.007	8,8%
Ciências Exatas e da Terra	11.177	8,5%	4.103	8,0%	5.183	12,3%	1.100	8,6%	11.366	9,9%	2.063	9,0%
Engenharias	18.099	13,8%	6.273	12,2%	3.043	7,2%	791	6,2%	13.309	11,6%	2.164	9,5%
Linguística, Letras e Artes	8.814	6,7%	3.161	6,1%	2.200	5,2%	786	6,1%	7.659	6,7%	1.363	6,0%
Multidisciplinar	16.422	12,5%	6.248	12,1%	11.179	26,6%	3.116	24,3%	11.873	10,3%	2.207	9,6%
TOTAL	131.607	100,0%	51.610	100,0%	42.064	100,0%	12.822	100,0%	114.867	100,0%	22.894	100,0%

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras, a partir dos dados da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, CAPES, 2019.

A grande área de conhecimento com maior número de doutores titulados é Ciências da Saúde, que atinge 18,5% dos que ingressaram nesta área na pós-graduação, seguida de Ciências Humanas, 16,2%. Na outra ponta, com menor número de diplomados, estão as áreas de

Linguística, Letras e Artes 6% e Ciências Biológicas com 8,8% de estudantes com o grau de doutorado. Com relação aos mestres, Ciências Humanas diplomou 16,8% e Ciências Biológicas 5,5%. No mestrado profissional, a área de maior titulação é Multidisciplinar 24,3%; Ciências Sociais Aplicadas representa 21,6%; e, em último lugar, Ciências Agrárias desponta com 3,4%. Na perspectiva de Marchelli (2005, p. 26), “o crescimento brasileiro, no que se refere à formação de recursos humanos para a pesquisa científica, tem-se mostrado seguro e constante desde o início dos anos 90”. O Brasil tem apresentando um crescimento significativo na última década, atingindo uma posição de igualdade em relação aos demais países do mundo. Salientam Trevisan, Dias e Ferrão (2020, p. 17) que “a constituição da formação acadêmica do docente-pesquisador torna-se pesquisador-docente, na medida em que o sujeito é determinado pelo produto de sua pesquisa”. Esta afirmação procede, pois a ênfase na formação em pesquisa vem ocorrendo como resultado do aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e das exigências das Universidades para que os professores realizem pesquisas e publiquem em periódicos de alta qualificação, de acordo com o sistema Qualis Capes²⁶, para atender às exigências da avaliação CAPES e, preferencialmente, compatível com os padrões internacionais dos periódicos e das universidades de destaque.

O Relatório *Education at a Glance* 2019, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresenta comparações entre os 46 países membros e parceiros, como é o caso do Brasil. Aqueles que cursam o ensino superior no Brasil tendem a se formar em programas de graduação. A graduação no Brasil tende a ser mais longa do que seus equivalentes na Europa ou na América do Norte. Relativamente pouco brasileiros cursam e completam mestrado e doutorado, o indicador B7, que retrata as características e os resultados dos doutorados, cujos dados apontam que 0,8% das pessoas de 25 a 64 anos no Brasil atingiram o mestrado, taxa bem

²⁶ Esse sistema, iniciado em 1998, qualifica a produção de todos os programas de pós-graduação, das publicações científicas, revistas, periódicos, anais de eventos.

mais baixa entre todos os países e da média da OCDE que 13%. Apenas 0,2% da população tem doutorado, pouco mais de um quinto da média da OCDE 1,1%, embora haja uma variante de 0,1% ou menos na Indonésia e no México a mais de 3% na Eslovênia e na Suíça.

Mais de 80% dos estudantes de mestrado e doutorado do Brasil estão matriculados em instituições públicas, e esses programas, naturalmente, têm uma baixa proporção de estudantes para professores uma vez que o ingresso nesses programas é muito rigoroso. A distribuição dos campos de estudo muda consideravelmente em nível de doutorado, onde o campo mais popular é saúde e bem-estar, responsável por 19% dos graduados, enquanto a média da OCDE é 17%. Isto é seguido pelas ciências naturais, matemática e estatística 15%; engenharia, fabricação e construção 14%.

Com relação à distribuição por gênero, nos doutorados, apenas 40% dos diplomados doutorados internacionais eram mulheres, contra 53% entre os nacionais, em média, nos países da OCDE. Mulheres até se tornaram maioria em nível de doutorado, 54% dos estudantes nos doutorados no Brasil são mulheres, em comparação com 47% no total dos países da OCDE. A paridade de gênero (onde as mulheres representam entre 48 e 52% de todos os graduados) é observada em menos de um terço dos países membros e parceiros da OCDE. A parcela menor de mulheres nos campos da ciência se reflete em sua pequena contribuição para os resultados de pesquisa e inovação, apenas 22% dos autores científicos são mulheres, nos países. Em média, nos países da OCDE, os jovens de 25 a 64 anos com doutorado têm a taxa de emprego mais alta, 92% de todos os demais níveis de escolaridade, comparado a 88% para aqueles com mestrado. Tanto mulheres quanto homens com doutorado se beneficiam de taxas de emprego mais altas do que aquelas com mestrado, e a discriminação de gênero diminui com o maior nível educacional (OCDE, 2019).

A CAPES utiliza uma distinção entre programa e curso. Um programa compreende o pessoal, a infraestrutura e as atividades associadas à oferta de pós-graduação em um campo específico, seja

no nível de mestrado, doutorado ou em ambos. É a principal unidade de análise para as avaliações periódicas da oferta de pós-graduação *stricto sensu*. Dos 3.472 programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados na mais recente revisão quadrienal ²⁷ CAPES em 2017, pouco mais de 60% combinaram mestrado e doutorado, sendo que 37% envolviam apenas mestrado e 2% apenas doutorado (CAPES, 2017).

O termo curso é usado para se referir a um único curso de estudo em um nível específico: mestrado, mestrado profissional ou doutorado. Um programa pode, portanto, conter dois cursos (um mestrado e um doutorado) ou, efetivamente, ser sinônimo de um curso, quando apenas um tipo de curso é fornecido (CAPES, 2017).

A Tabela 2 apresenta a distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, por grande área do conhecimento, ano referência 2018. Uma característica distintiva do ensino superior brasileiro é a existência de um sistema implantado com avaliações externas sistemáticas que visam atender à garantia de qualidade. Essa sistemática de avaliações externa é bastante enfatizada em todo o sistema educacional, contudo, quando aplicada aos programas de graduação e pós-graduação pode levar ao fechamento dos cursos e programas, caso o resultado não ateste certo nível de qualidade aceitável pela CAPES, que é o mínimo de nota três.

Tabela 2

Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, por grande área do conhecimento, ano referência 2018.

Fonte: tabela elaborada pelas autoras, a partir dos dados da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, CAPES, 2019

²⁷ A próxima avaliação quadrienal abraça 2017- 2020 e será divulgada em 2021.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Grande área do conhecimento	Mestrado		Mestrado/Doutorado		Mestrado Profissional		Doutorado									
	Brasil		Bahia		Brasil		Bahia									
	N	%	N	%	N	%	N	%								
Ciências Humanas	186	14,5%	9	13,4%	328	14,7%	8	10,4%	87	38,8%	9	29,0%	2	2,4%	0	0,0%
Ciências Aplicadas	206	16,1%	5	7,5%	237	10,6%	8	10,4%	138	61,6%	3	9,7%	8	9,8%	0	0,0%
Ciência da Saúde	133	10,4%	6	9,0%	388	17,4%	12	15,6%	139	62,1%	4	12,9%	22	26,8%	0	0,0%
Ciências Agrárias	128	10,0%	7	10,4%	261	11,7%	11	14,3%	41	18,3%	2	6,5%	3	3,7%	0	0,0%
Ciências Biológicas	63	4,9%	8	11,9%	222	10,0%	6	7,8%	19	8,5%	1	3,2%	3	3,7%	0	0,0%
Ciências Exatas e da Terra	98	7,7%	7	10,4%	201	9,0%	6	7,8%	24	10,7%	0	0,0%	9	11,0%	2	40,0%
Engenharias	143	11,2%	4	6,0%	200	9,0%	5	6,5%		0,0%	1	3,2%	7	8,5%	0	0,0%
Linguística, Letras e Artes	69	5,4%	4	6,0%	169	7,6%	9	11,7%	14	6,3%	1	3,2%	1	1,2%	0	0,0%
Multidisciplinar	255	19,9%	17	25,4%	224	10,0%	12	15,6%	210	93,8%	10	32,3%	27	32,9%	3	60,0%
TOTAL	1281	100%	67	100%	2230	100%	77	100%	224	100%	31	100%	82	100%	5	100%

Os dados da tabela 2 mostram que, na Bahia, no ano de 2018, existiam 180 programas de pós-graduação, em nível de mestrado, mestrado profissional e doutorado, distribuídos pelas áreas de conhecimentos, o que representa 4% do total desses programas no Brasil. No Estado da Bahia, 53,9% estão em instituições federais; enquanto 36,7% na esfera estadual e 9,4% na rede privada. O número de discentes matriculados nesses programas chega a 14.878. Pode-se observar que, na área de Ciências Humanas, há uma concentração 13,4% de discentes no mestrado e no mestrado profissional 29%; e a área de Ciências da Saúde tem o maior número de matrículas no doutorado 26,8%. Por outro lado, a área de Ciências Exatas e da Terra representa um grande percentual de discentes em programas só de doutorado 40%.

Na visão de Cury (1988, p. 59) “à qualificação do ensino e da pesquisa garantida pelo Estado como seu dever deve corresponder o direito da sociedade de avaliar o custoso investimento social”. A universidade conquistará sua plena autonomia quando, mantidas as condições externas de recursos e independência, for capaz de se avaliar coerente e criticamente. Bonfim, Pimentel e Souza (2019, p. 116) elucidam que as “questões e os impactos da globalização deveriam ser vistos pelas instituições como um contexto no qual o planejamento dos programas e currículos viesse a funcionar de forma proativa”. A expectativa de uma educação que possa responder a esses efeitos contextuais e os serviços prestados pelo sistema educacional deveriam estar voltados para a preparação de titulados de forma que eles venham a compreender criticamente as questões globais e seus efeitos locais sobre as pessoas e comunidades.

A CAPES regulamenta e avalia o surgimento de novos cursos e supervisiona a avaliação periódica dos programas estabelecidos. O sistema de garantia de qualidade externa para o ensino de pós-graduação acadêmica no Brasil começou em sua forma atual em 1998. Compreende dois processos distintos: 1. Avaliação de propostas de novos cursos como base para regulamentar a entrada de cursos de pós-graduação no sistema; 2. Avaliações periódicas de programas de

pós-graduação estabelecidos, atualmente realizados em um ciclo de quatro anos, permitindo a continuidade da operação (permanência) ou, em caso de mau desempenho, levando ao seu encerramento (OCDE, 2018). A avaliação de cursos e programas é realizada pela CAPES mediante suas Comissões de Área, compostas pelos pares selecionados dentre os colegas da mesma área científica. As pontuações são atribuídas pelos comitês da área às propostas e programas existentes, subseqüentemente aprovados ou ajustados conforme os pareceres consolidados pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior.

Os critérios de avaliação estão constantemente em discussão e são renovados visando ao aprimoramento, a fim de que os programas brasileiros tenham competitividade e qualidade reconhecidas internacionalmente. O ranqueamento internacional das universidades e de seus programas está sempre na mira dos gestores. Em 2019, por exemplo, foram emitidas novas orientações para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essas diretrizes serão consideradas para a avaliação do quadriênio 2007 (Incluso) até 2020. Dentre as orientações, há o acompanhamento do egresso dos programas e cursos, assim como a indicação dos cinco melhores artigos publicados, que passou a ser realizada pelo próprio programa. A ideia inicial é de que a indicação seja acompanhada de uma justificativa do “porquê” da escolha, e de que forma os artigos contribuíram para ampliar as fronteiras dos conhecimentos da Área ou para a sociedade, e o impacto econômico, quando houver. Estas são algumas das novas propostas de avaliação da CAPES para o quadriênio (2017-2010).

Tais critérios, por sua vez, embora não desconsiderem os demais, direciona atenção especial para o “Qualis” e o número das produções, os processos de inserção social e a internacionalização. Avalia-se, inclusive, o impacto das publicações ou, de forma mais clara, o número de artigos publicados em periódicos Qualis A, citados por seus pares. Ainda para os próximos relatórios será destacada a dinâmica da autoavaliação dos Programas.

Como Habermas (2004, p. 59) afirma: “a verdade que alegamos para uma proposição aqui e agora, no nosso contexto e na nossa linguagem, deve transcender qualquer contexto dado de justificação”.

Ao se pensar em um sistema de garantia de qualidade para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, precisa-se estabelecer um foco na qualidade interna e rever o papel das instituições externas de avaliação, com maior transparência e melhor direção na organização das atividades. De acordo com Schleicher (2014), a equidade na educação, em detrimento da qualidade, é uma aspiração sem sentido. Os sistemas educacionais de melhores resultados estabelecem metas ambiciosas para todos os estudantes, com foco em excelência e equidade. Eles também desenvolvem professores com capacidades pedagógicas provadas efetivamente e com autonomia suficiente para que possam usar sua própria criatividade e o discernimento na determinação do conteúdo e das atividades que serão utilizadas em sala de aula e que servirão como incentivo ao desenvolvimento da pesquisa (Pimentel & Gomes, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua implantação, o sistema de avaliação dos programas e cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* se constitui como uma grande preocupação dos gestores, pesquisadores, corpo docente, discente e técnicos das universidades brasileiras. O não atendimento aos critérios definidos pela CAPES pode deslançar um compromisso institucional num prazo determinado para suprir as carências identificadas, as quais, se não sanadas no tempo acordado, podem resultar na desativação dos programas e cursos com avaliação inferior a três.

A dinâmica da avaliação então apresentada, com tantas exigências, insere professores doutores em uma rotina burocrática/quantitativa constante, subtraindo-lhes, particularmente, o prazer de ser pesquisador-docente-pesquisador e de participar da construção e da socialização de um conhecimento amadurecido e de relevância acadêmica e social. A extensão é pouco valorizada. Serão necessárias

mais pesquisas a fim de compreender as potencialidades e os limites da avaliação, bem como reflexões e estudos do sistema educacional da pós-graduação no Brasil. Essa é uma condição necessária ao entendimento da avaliação como diagnóstica, processual, contínua e necessária à produção de políticas, realização e implementação do planejamento das instituições, para que possam mudar a realidade que hoje é evidenciada nas instituições brasileiras.

As evidências apontadas neste texto indicam que o Brasil precisa potencializar situações de reformulação de um conjunto de ações que são necessárias para a melhoria da educação no país e, também, da valorização dos profissionais titulados, com impacto efetivo nas atividades pedagógicas desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Um grande desafio para a política de avaliação no Brasil é a garantia de condições físicas, sociais, econômicas e educacionais para a permanência, com sucesso, dos matriculados a fim de que possam concluir, no tempo regulamentado, seus estudos de mestrados e doutorados.

Vale destacar mais três desafios grandes que as universidades brasileiras enfrentam atualmente. Um desafio é manter as políticas que observem a autonomia universitária garantida na Constituição Federal do Brasil, no seu artigo 207, ao afirmar que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O outro desafio diz respeito à manutenção da gratuidade da universidade pública gratuita, sem cobranças de taxas ou anuidades para os estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação. O terceiro desafio é relativo às bolsas de estudos e às bolsas para pesquisa que, nos últimos dois anos, sofreram redução na sua oferta. Essas questões tendem a impactar na qualidade dos estudos, das pesquisas, das publicações e da extensão. Todos esses elementos requerem investimentos em fluxo contínuo para atingir e manter a qualidade e a competitividade que o Brasil almeja no SÉCULO XXI.

O papel científico e tecnológico das universidades, das suas pesquisas, dos programas de graduação, pós-graduação e extensão, desenvolvidos pelo seu corpo de docente, pesquisadores, discentes e

técnicos, ficou mais evidenciado com o impacto da Pandemia, provocada pelo Corona Vírus 19, que assolou o mundo em 2020, e cuja esperança de solução advém do trabalho contínuo das universidades e dos institutos de pesquisa.

As autoras entendem que a avaliação das ações gestoras, docentes, de pesquisa, de extensão, da própria universidade como um todo, é um direito da sociedade e pode aportar maior valor qualitativo e competitividade internacional à universidade brasileira. Para que se logre esse patamar, são necessárias, não só políticas públicas de valorização das universidades em todos os seus aspectos, mas, sobretudo, a observância das políticas referidas.

REFERÊNCIAS

Bonfim, N. R., Pimentel, G. S. R. & Souza, M. S. (2019). Contexto da internacionalização na contemporaneidade: desafios e perspectivas da Universidade do Estado da Bahia. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 28(55) 112-126.

Brasil. (1951). Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. (1931). Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. (1931). Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>

Brasil. (2004). Lei 10.861/2004, de 14 de abril de 2004. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Recuperado de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- CAPES. (2017). *CAPES divulga resultado final da Avaliação Quadrienal 2017*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>.
- Catrib, A. F. & Freitas, K. S. de (2003). Diretrizes de uma proposta transformadora de avaliação interna para a pós-graduação. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 11(41), 518-535.
- Cury, C. R. J., (1988). A pós-graduação e a nova lei de diretrizes e bases. *Em Aberto*, 7(38).
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Acreditação da educação superior*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192.
- Gomes, C. A. (2002). Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. *Gestão em Ação*, 5(1), 9-16.
- Habermas, J. (2004). *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola. (Tradução de Milton Camargo Mota)
- Marchelli, P. S. (2005). Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(3), 11.
- OCDE. (2018). Repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil. Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://www.oecd->

[ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en](https://www.ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en)

- Patrus, R., Dantas, D. C. & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(1), 1-18.
- Patrus, R., Dantas, D. C. & Shigaki, H. B. (2018). Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(4). Resgatado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512018000400642&script=sci_arttext&tlng=pt
- Pimentel, G. S. R. & Gomes, C. A. (2020). Afinal, a educação viaja bem? *RBEC: Rev. Bras. Educ. Comp.*, 1, 1-17.
- Sguissardi, V. (2006). A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, 24(1), 49-88.
- Sguissardi, V. (2006). Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, 27(96), Especial, 1021-1056.
- Sucupira, N. (1980). Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum educ.*, 4(4): 3-18.
- Trevisan, A. L., Dias, E. D., & Ferrão, I. S. (2020). Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas. *Revista Brasileira de Educação*, 25 e250012 2020. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250012>.
- Vieira, R. L. B. & Freitas, K. S. de (2010). O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 443-464.

SOBRE AS AUTORAS

Katia Siqueira de Freitas (sfkatia@gmail.com), tem Doutorado e pós-doutorado em Administração da educação – Educational Administration – pela The Pennsylvania State University-PSU. Professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador-UCSAL no Programa de Políticas Sociais e Cidadania; Experiência nacional e internacional na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, gestão e avaliação de políticas sociais, gestão e avaliação da educação presencial e a distância, educação de adultos, currículo. Pesquisa e publica sobre educação e políticas sociais. Foi Vice-Presidente Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE- bienio 2000-2002 e Vice-Presidente da Região Nordeste da ANPAE bienio 2006-2007. Líder do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Programas Sociais –GAPPS- e vice líder do grupo Políticas Públicas e Gestão Escolar, ambos registrado no CNPq. (ORCID iD : 0000-0003-0984-814X)

Maria de Fátima Pessoa Lepikson (maria.lepikson@ucsal.br) é Assistente Social formada pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador / UCSAL (1978); Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2014), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdades Olga Mettig. Coordenadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador -UCSAL no período de janeiro de janeiro de 2018 a junho de 2020; Membro do copro docente deste PPG. Foi membro da Comissão que elabora Projeto de Mestrado Profissional em Educação (APCN /CAPES) / Programa de Pós-Graduação da UCSAL; Professora e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador; Líder do Grupo de Pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil. (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4952-8768?lang=pt>)

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (meg.pimentel@uol.com.br) tem Pós-Doutorado, pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); Doutora em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e Doutorado Sanduiche na Universidade de Lisboa. Mestre em Educação (UCB). Professora Titular e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia. Líder do grupo de pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação. Diretora Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Presidente do Comitê de Iniciação Científica da UNEB. (ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4278-0573>)

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

PARTE III

QUESTÕES E PROBLEMAS À SAÍDA DO ENSINO SUPERIOR

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

O Abandono Escolar em Cursos de Formação de Professores

Armando Paulo Ferreira Loureiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Miranilde Oliveira Neves, Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditar em si, na força do seu trabalho e nos princípios de uma educação formadora de conceitos capazes de transformar realidades, mesmo diante de um quadro de abandono constante da formação escolar, é possível. E este foi o facto que mais chamou a nossa atenção durante uma pesquisa realizada com professores formadores no interior do Estado do Pará – Norte do Brasil – sobre a prática de formação e a visão que estes obtinham a respeito do abandono da formação escolar em cursos onde ministraram aulas.

Sabe-se que as nuances que envolvem o trabalho docente perpassam por momentos difíceis, momentos, por exemplo, em que o formador reflete e repensa: o que estou a fazer? Por que tantos alunos têm desistido da própria formação quando, da minha parte estou a me dedicar? Em que pontos a prática docente pode ajudar a amenizar este quadro de abandono? Que fatores podem contribuir para causar o abandono? Estas e outras questões nortearam a reflexão aqui apresentada.

É do conhecimento de todos que a formação docente é um processo do qual derivam resultados que podem apresentar-se como positivos ou não. Em alguns casos, o tempo é quem dirá, entretanto, é necessário conhecer o problema, a fim de que este seja resolvido ou amenizado. A principal questão que este texto se propõe trazer é, portanto: qual a visão do formador diante do desejo, por parte dos alunos, de abandonar os cursos de formação?

A pesquisa apresentada recebeu a colaboração de 24 formadores entrevistados, os quais foram professores no PARFOR – Plano

Nacional de Formação de Professores nos cursos de Biologia, Física e Informática e que são professores em diversificadas instituições brasileiras. São formadores que possuem uma experiência profissional entre 2 e 25 anos como docentes em educação e formação de adultos.

Este trabalho traz apenas um dos grupos pesquisados (os formadores), mas dele fizeram parte 90 entrevistados, dentre eles, os formandos que permaneceram em seus cursos (42), os formandos que abandonaram (19) e os coordenadores (5) (Geral, Local e de Cursos). Esta foi uma investigação de cariz qualitativo, estudo de caso (Yin, 2015), desenvolvido com base em análise documental e em entrevistas, que tomou como base Bardin (2011), uma vez que utilizou a análise de conteúdo para analisar os dados. A revisão da literatura do estudo foi direcionada para a formação de professores no Brasil, com destaque para a problemática do abandono escolar, em especial, no ensino superior.

Para melhor compreender como está a acontecer a prática docente e como as consequências do abandono têm sido observadas e enfrentadas pelos professores formadores, este trabalho se propõe a apontar quais as percepções dos formadores a respeito do abandono da formação escolar nos cursos onde trabalharam.

A fim de compreender com maior exatidão todo o processo de formação apresentado, iniciaremos este trabalho apresentando, em linhas gerais, o conceito de abandono escolar e os modelos teóricos de abandono; o abandono no ensino superior; os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa, bem como os resultados encontrados ao final da investigação.

SOBRE O CONCEITO DE ABANDONO ESCOLAR E OS MODELOS TEÓRICOS DE ABANDONO

O abandono da formação superior pode ser compreendido como a não permanência do aluno em seu curso de origem (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 2006).

Em linhas gerais, o abandono escolar pode ser definido como o momento em que o aluno deixa a escola por razões que não advêm de “transferência ou... a morte” (Benavente, Campiche, Seabra, e Sebastião, 1994, p.23). Sabe-se, entretanto, que fatores muito mais profundos carecem de análise quando se trata deste assunto, pois as diversas circunstâncias do dia a dia pelas quais os estudantes passam, os objetivos não alcançados, decepção com os estudos, bem como dificuldades de ordem financeira ou psicológica podem culminar na desistência de um curso.

Para Azevedo (1999), o abandono constitui-se em um problema social que merece atenção desde as causas, às consequências, seja no âmbito social quanto no profissional. Tem-se aqui uma abordagem que busca explicações a partir da socialização de quem abandona ao meio no qual está inserido, o que resultará em problemas para além do contexto académico, pois a não formação trará dificuldade de melhor recolocação no mercado de trabalho, além de o privar de ampliar seu nível cultural e académico.

O abandono no ensino superior tem se alargado substancialmente nas últimas décadas e, para compreendê-lo com mais eficácia, alguns estudiosos elaboraram modelos teóricos que o investigam em profundidade, entre os que mais se destacam estão os modelos teóricos criados por Tinto (1975), conhecido como “Teoria da Integração do Estudante”, o modelo organizado por Astin (1985) – “Teoria do Envolvimento do Estudante” e a “Teoria do Desgaste do Estudante não-tradicional” de Bean e Metzner (1985). A partir dessas teorias, outras foram instituídas mais recentemente, porém de momento, estas são as que abordaremos para tentar explicar os fatores apresentados na parte empírica deste trabalho.

A teoria da Integração do Estudante, de Tinto (1975), baseia-se na identificação de três fatores fundamentais para compreensão do abandono, que são: as dificuldades académicas; inabilidade dos estudantes para solucionar questões educacionais e ocupacionais; e inaptidão de manter-se na vida intelectual e social da instituição. De acordo com esta teoria, portanto, a manutenção do estudante na academia dependerá de uma estrutura que integre os aspectos

formais, informais e extracurriculares, ou seja, o autor considera o abandono a partir de uma abordagem sociológica.

Ao expor seu modelo de integração, Tinto (1975) parte do princípio de que há uma dimensão interna que o aluno já apresenta antes de adentrar à universidade, como suas experiências de vida e características individuais e outra dimensão que surge a partir das experiências presenciadas na graduação, entende-se, então, que a interação entre aluno, instituição e sociedade é fator primordial na permanência ou desistência desse aluno.

A Teoria de Astin (1985), por sua vez, focaliza o envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas como fator determinante para o bom desempenho e continuidade dos estudos. É uma teoria que se baseia em uma análise comportamental frente às variadas situações que podem aproximar ou afastar cada vez mais o estudante no período acadêmico. O modelo teórico de Astin pode ser compreendido a partir de duas situações: oportunidade de envolvimento e envolvimento do estudante. O que nos permite dizer que há necessidade da união entre interesses institucionais e pessoais.

Para Astin (1985) a universidade deve oferecer oportunidade aos alunos, valorizando o tempo que estes têm disponível, as aspirações e necessidades, o que possibilitaria a integração. Por outro lado, espera-se que o estudante se envolva nas diversificadas oportunidades geradas na universidade. Logo, quanto mais envolvido o aluno permanecer, maior será a sua chance de não abandonar um curso.

A “Teoria do Desgaste do Estudante não-tradicional” de Bean e Metzner (1985), baseada no modelo de Tinto (1985), explica que o estudante universitário já não possui um perfil voltado apenas para os estudos, mas é alguém que, em muitos casos, tenta conciliar trabalho e estudos. Bean e Metzner (1985) fundamentaram a teoria a partir de quatro causas: variáveis pré-acadêmicas, variáveis ambientais, resultados acadêmicos e resultados psicológicos. Para os autores, o ambiente no qual os estudantes estão inseridos contribui fortemente

para a sua manutenção ou não na academia. Essa influência do contexto social-académico que contribui para a não continuidade nos estudos de graduação, caracteriza essa teoria como uma abordagem psicológica.

Nota-se que as três teorias, de certa forma, se entrecruzam ao valorizarem o contexto académico como norteador do processo de permanência ou não dos estudantes e cada uma merece ser analisada com afinco, para que a entrada e a permanência do estudante realmente ocorram. Não é coerente pensar apenas na admissão desse estudante, mas trabalhar para que políticas públicas e educacionais sejam implantadas, a fim de reduzir o abandono.

O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil – MEC, a oferta de Ensino Superior tem crescido nas últimas décadas. O avanço, entretanto, aponta que esta ascensão está centrada, especialmente, na iniciativa privada, ou seja, as vagas ofertadas na rede pública ainda são poucas.

O último Censo da Educação Superior de 2018, divulgado pelo Ministério da Educação em 2019 (MEC, 2019), aponta um total de 2.537 Instituições de Ensino Superior – IES, 37.962 cursos, 8.450.755 estudantes e 384.474 docentes. Estes números representam um salto significativo, se comparados com os dados registados no início dos anos 2000 quando existiam apenas 1.180 IES, das quais 1.004 instituições eram privadas e 176 públicas.

Os dados apresentados sobre a entrada dos jovens no Ensino Superior mostram o quanto é necessário alcançar um público maior no que se refere, em especial, ao Ensino Público, pois após 18 anos, a oferta para a rede pública é de apenas 299 instituições contra 2.238 na rede particular (MEC, 2019).

O facto é que um número ínfimo de estudantes e pouquíssimas famílias podem custear os estudos em instituições particulares e aqui surge a grande questão: que fatores causam a saída dos jovens que iniciam um curso de graduação em universidades públicas antes da

conclusão de seus cursos? No caso desta pesquisa, alunos que também são trabalhadores. O censo do Ensino Superior de 2019 apresenta claramente que o número de concluintes em cursos tecnológicos e bacharelado aumentou, mas nas Licenciaturas (foco deste estudo) continua a reduzir.

Explicar o abandono implica a análise de várias vertentes, dentre elas, a situação económica de quem inicia um curso, o perfil e aptidão desses novos estudantes universitários, a afinidade com o curso escolhido, questões geográficas, pessoais, fatores institucionais, dentre outros fatores.

Para Almeida et al. (2012) uma das explicações para o abandono, em especial daqueles que já trabalham e precisam estudar (caso desta pesquisa), centra-se na faixa etária e na necessidade de os novos estudantes universitários terem um diploma ou uma formação para o trabalho. Os autores destacam que “Incentivados pela democratização do acesso, adultos que já exercem uma atividade profissional buscam a educação superior para obtenção de um diploma, muitas vezes concretizando projetos vocacionais pelo atraso escolar ou pela necessidade de rápida entrada ao mercado de trabalho” (Almeida et al., 2012, p.906).

Britto et al. (2008) e Carvalho (2007), por sua vez, confirmam as ponderações de Almeida et al. (2012) e acrescentam que ao iniciar um curso no Brasil, os alunos optam por aqueles cuja seleção é considerada de fácil acesso, além disso, escolhem cursos rápidos e noturnos. Essa é a realidade brasileira e nela é possível encontrar motivos causadores do abandono.

Na pesquisa realizada notou-se que um dos motivos de atração dos alunos para os cursos foi exatamente o facto de ele ser ofertado em períodos de férias (os estudantes só se deslocariam à instituição dois períodos por ano – janeiro e julho e alguns finais de semana). Observou-se também que o facto de não haver processo de seleção para a entrada atraiu os estudantes-trabalhadores, o que ratifica a

visão de Britto et al. (2008), Carvalho (2007) e Almeida et al. (2012) que já haviam observado esta questão em suas pesquisas.

É importante ressaltar que, embora os cursos aconteçam em períodos considerados de curta duração, há uma dificuldade latente em conciliar trabalho e estudo. Muitas vezes os estudantes perdem o foco, se desmotivam, em alguns casos por não terem o acompanhamento necessário ou não terem acesso à internet – caso de muitos dos alunos que fizeram parte da nossa pesquisa.

Britto et al. (2008) e Carvalho (2007) já destacaram em suas pesquisas que existe pouca motivação e bastante dificuldade quando é necessário conciliar trabalho e estudos, pois nem sempre os estudantes possuem recursos financeiros que favoreçam a participação em encontros científicos, atividades culturais ou sociais, o que nos leva a inferir que há, de certa forma, diante dessas questões, um ambiente que propicia o abandono nos cursos.

Em muitos casos, a pouca motivação, já citada, pode partir do próprio ambiente familiar, como confirmaram Davey e Jamieson (2003) ao detectarem em suas pesquisas que diversas mulheres, por exemplo, abandonam seus estudos para manterem seus papéis de responsabilidade apenas com a casa por falta de apoio da família.

Davey e Jamieson (2003), fazendo um estudo comparativo sobre os caminhos iniciais do abandono escolar na Inglaterra e Nova Zelândia, observaram que o abandono estava a acontecer em um nível mais elevado entre aqueles que estavam desempregados, aposentados ou trabalhadores domésticos. A pesquisa demonstra que o abandono pode estar a receber forte contribuição das dificuldades financeiras. Apesar de haver abandono em todos os grupos socioeconômicos, a taxa foi maior, nesta investigação, entre o grupo citado acima, o que confirma o quanto é necessário avaliar as questões que estão para além da sala de aula e que diversas vezes são confundidas com falta de atenção do alunado, desinteresse pelas disciplinas ou algo do mesmo género.

O que está a ocorrer com os alunos que abandonam seus cursos, em verdade, envolve muitos fatores e questões que, diversas vezes, passam despercebidos por parte de professores, gestores e até coordenadores de cursos. Um exemplo é o que acontece com a escolha do curso – em muitos casos, o curso em andamento não é o curso desejado e a falta de afinidade também interfere não só na aprendizagem, mas também no nível de satisfação com que se continua o curso e, certamente, parte daí um anseio em abandonar. No caso da pesquisa realizada constatou-se que alguns estudantes não tiveram a opção de fazer o curso desejado, pois eles deveriam marcar três opções no momento da inscrição e em muitos depoimentos pôde-se notar que a terceira opção foi a escolhida por ser a única possível para formar uma turma, mas que não era a primeira nem segunda opção de quem se inscreveu. Tem-se, nesse caso, o que se chama de “exclusão dos incluídos” – tese defendida por autores como Freitas (2002) e Zago (2006), os quais corroboraram em seus trabalhos que, em certos casos, estar em um curso pode ser uma consequência da situação e não vontade própria do estudante.

Almeida et al. (2012, p.908), de acordo com análises do abandono e insucesso académico tanto no Brasil quanto em Portugal, afirmam que o abandono pode ser gerado a partir da “indecisão vocacional, desmotivação, baixa capacidade, falta de bases de conhecimentos, métodos de trabalho pouco apropriados, abordagens inadequadas ao estudo e à aprendizagem”.

Como se observa em Almeida et al. (2012) são muitas as causas geradoras do abandono – mais um motivo para investigar a fundo o que realmente tem promovido esse déficit nas salas de aula brasileiras, pois o investimento do Governo nas turmas de Ensino Superior é alto.

Considerando o âmbito particular de ensino, algumas das razões que causam o abandono de estudantes brasileiros não se diferenciam muito das que proporcionam o abandono em outros países, como em Portugal. Uma pesquisa realizada na Universidade do Minho, por exemplo, constatou que estudantes com uma faixa etária maior de 25

anos estão adentrando cada vez mais nas universidades e como já têm outras ocupações, em geral relacionadas ao trabalho ou familiar, optam pelo estudo noturno e em finais de semana. A diferença, entretanto, é que em Portugal as instituições que desenvolvem tais ofertas de ensino nessas condições não chegam a 40%, se comparadas ao que ocorre no Brasil (Almeida et al., 2012).

Christie, Hazel, Munro, Moira, Fisher e Tania (2007), a partir de pesquisas realizadas na Escócia com estudantes universitários que permaneceram em seus cursos e outros que saíram, inferiram que as principais causas para o abandono estão relacionadas com: problemas com o curso, ambiente universitário, falta de motivação, pressão financeira, problemas familiares, problemas de saúde, melhores oportunidades, dificuldade de habitação e oferta de emprego.

Bardagi e Hutz (2009) apontam que as causas do abandono escolar no ensino superior são várias, dando destaque ao mau desempenho na universidade.

A pouca integração social na universidade também constitui um fator causador do aumento do abandono – tese defendida por Tinto (1975) após profunda análise a respeito dos motivos que promoviam o abandono de cursos superiores. Esta causa já foi confirmada em outras pesquisas, como as realizadas por Christie et al. (2007), os quais destacam que nos estudos por eles realizados, grande parte dos participantes justificou a saída da instituição superior, devido ao ambiente institucional e social que tinham no contexto universitário: um ambiente no qual não se integravam.

Entender o processo de abandono é uma necessidade entre as instituições acadêmicas, pois em pleno século XXI a aprendizagem e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, em suas diferentes etapas, já não correspondem ao que se espera nem nas situações atuais nem tampouco nas perspectivas do futuro (Jarvis, 1997, citado por Davey & Jamieson, 2003) e se jovens e adultos continuarem a desistir de seus cursos, menos conhecimento adquirirão, o que

contribuirá para uma sociedade cada vez mais desigual tanto no nível cognitivo quanto socioeconómico e político.

NOTAS METODOLÓGICAS

Este estudo configura-se como qualitativo e apresenta como principal técnica de recolha de dados a entrevista. A opção pela recolha de dados trabalhados qualitativamente se deve ao facto de, na pesquisa qualitativa, ser possível a obtenção de dados descritivos com maior riqueza. Além disso, a pesquisa qualitativa possui um plano aberto e flexível e enfoca a realidade sob uma configuração complexa (Lüdke & André, 1986).

Na linha que vem sendo enunciada, também Flick (2008, p. 8) descreveu a pesquisa qualitativa como uma “identidade própria”, que procura “entender, descrever e explicar os fenômenos sociais”. Thomas, Nelson e Silverman (2011, p. 40) partilham desta posição, ao afirmarem que ela difere das outras abordagens porque “é um método sistemático de investigação e, em medida considerável, segue o método científico de solução de problemas, embora haja desvios em certas dimensões”. Parece haver, aqui, uma colagem entre o chamado “método científico” e a “pesquisa quantitativa”, o que, de resto, é bastante comum em manuais de pesquisa em educação (Costa, 2006). As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e construídas com base na elaboração de um guião piloto.

A seleção dos entrevistados baseou-se na escolha dos cursos detectados com maior índice de abandono (Biologia, Física e Informática). Todos os professores formadores que foram encontrados e que se dispuseram a contribuir com a pesquisa foram entrevistados.

Devido a questões geográficas, muitos formadores ministraram aulas nos locais onde foi feita a pesquisa (Tucuruí e Pacajá), mas residem em outras cidades distantes; o número de entrevistados limitou-se a 48% do total, ou seja, 24 do total de 50 formadores.

RESULTADOS

De acordo com cada professor formador várias podem ser as causas de os formandos (que são professores sem habilitação adequada) terem abandonado a formação.

Dos 24 entrevistados, 3 não reconheceram a existência de abandono, o que se justifica pelo facto de assumirem turmas ainda no 1º semestre do ano letivo. Dos 21 que o identificaram, 1 não soube determinar o seu grau de intensidade, outro considera que se encontra em um nível baixo, 2 em um nível médio, 2 em um nível elevado e 15 em um nível muito elevado.

Relativamente às causas do abandono, as de ordem institucional foram as mais evidenciadas. A Tabela 1 mostra os destaques de cada Professor Formador (PF):

Tabela 1

Causas do abandono de acordo com cada PF

PF	CAUSAS DO ABANDONO	TIPO DE CAUSA
PF/BP I	Distância universidade-residência	Regional/Geográfica
	Falta de apoio financeiro	Socioeconómica
	Falta de infraestrutura: biblioteca, laboratório	Institucional/Escolar
PF/BP II	Distância universidade-residência	Regional/Geográfica
	Questões familiares	Pessoal
PF/BP III	Falta de organização da coordenação	Institucional/Escolar
	Falta de preparação dos professores formadores	Institucional/Escolar
	Falta de organização das disciplinas	Institucional/Escolar
	Má qualidade do ensino básico	Institucional/Escolar
PF/BP V	Idade avançada	Pessoal
	Dificuldade de aprendizagem	Pessoal
PF/FP I	O processo de seleção	Institucional/Escolar
	Desconhecimento do perfil do curso e das componentes curriculares oferecidas	Pessoal
PF/FP II	Má qualidade do ensino básico	Institucional/Escolar
PF/FP IV	Os formandos já tinham Licenciatura	Institucional/Escolar
PF/FP V	A não identificação com o curso	Pessoal

	Desconhecimento do perfil do curso e das componentes curriculares oferecidas	Pessoal
PF/IP I	O processo de seleção	Institucional/Escolar
	Dificuldade de aprendizagem	Pessoal
PF/IP II	Desconhecimento do perfil do curso e das componentes curriculares oferecidas	Pessoal
	Falta de infraestrutura: biblioteca, laboratório	Institucional/Escolar
	Falta de apoio institucional das Secretarias de Educação	Institucional/Escolar
PF/IP III	Falta de infraestrutura: biblioteca, laboratório, falta de energia constante	Institucional/Escolar
PF/IP IV	Dificuldade de aprendizagem	Pessoal
	Falta de infraestrutura: laboratório, falta de energia constante	Institucional/Escolar
PF/IP V	Falta de apoio financeiro	Socioeconómica
PF/IP VII	O projeto político pedagógico do curso não atraiu aos formandos	Institucional/Escolar
	Dificuldade em custear os estudos	Socioeconómica
	A falta de infraestrutura do curso	Institucional/Escolar
	O desinteresse pela formação	Pessoal
	Falta de preparação dos professores formadores	Institucional/Escolar
PF/IT I	Falta de organização da coordenação	Institucional/Escolar
PF/IT II	Os formandos já tinham Licenciatura	Institucional/Escolar
PF/IT III	Instabilidade no trabalho	Socioeconómica
PF/IT IV	Dificuldade financeira	Socioeconómica
	Questões familiares	Pessoal
	A falta de infraestrutura do curso	Institucional/Escolar
PF/IT V	Os formandos já tinham Licenciatura	Institucional/Escolar
PF/IT VI	Desconhecimento do perfil do curso e das componentes curriculares ofertadas.	Pessoal
	Os formandos já tinham Licenciatura	Institucional/Escolar
	Calendário escolar	Institucional/Escolar
PF/IT VII	A não identificação com o curso	Pessoal
	Distância universidade-residência	Regional/Geográfica

De seguida apresentam-se, de forma um pouco mais desenvolvida, os diferentes tipos de causas apontadas pelos entrevistados.

Causas pessoais

As *causas pessoais* que, na visão dos formadores, se devem a um conjunto de fatores já referidos, como sejam as questões familiares, dificuldades de aprendizagem, desconhecimento sobre o que seria o curso, não identificação com o curso, entre outras questões, precisam de ser alvo de uma reflexão por parte de todos os envolvidos no processo formativo.

Foi possível perceber, durante o processo de recolha de dados, que a formação anterior dos formandos e as dificuldades de aprendizagem causaram muita preocupação aos formadores. Como destaca um formador que trabalhou no curso de Física: “O principal motivo do abandono é porque a maior parte dos alunos não tem base matemática suficiente para dar conta do curso” (PF/FP II).

É necessário um olhar amplo, que cumpra o papel da educação, porque devemos estar conscientes de que “Preparar para a vida, [...], ultrapassa também o processo formativo desenvolvido na escola, e ultrapassa um sentido individualista, em que caberia ao sujeito estabelecer a relação de sua formação com a realidade social e econômica” (Antonio e Lucini, 2007, p.184).

É preciso, portanto, que gestores e formadores estejam atentos ao interesse ou desinteresse dos formandos pelo curso, saber se se identificam com a formação, se estão a passar por dificuldades de aprendizagem, porque, detetado a tempo, podem prevenir o abandono.

Causas Institucionais/escolares

Como se observa no Quadro 1, entre os professores formadores, muitos consideraram que o abandono se deveu a *questões institucionais*, como: infraestrutura, processo seletivo, a oferta de muitas disciplinas em pouco tempo, entre outras. Especificamente em Pacajá, um dos polos onde funcionam os cursos, o problema da infraestrutura é extremamente prejudicial ao ensino, como afirma este professor formador do curso de Informática: “Em Pacajá a gente

sofre muito com falta de energia, a gente sofre muito com lentidão de internet. Então, você faz todo um planejamento de aula considerando esses itens e às vezes você chega lá e fica o dia sem energia” (PF/IP III).

Alguns formandos já tinham uma licenciatura, logo, estudar nas férias não constituía um atrativo, como relata esta formadora: “Outra situação também que a gente percebe é que a maioria já tem uma licenciatura, então por já ter essa licenciatura, ele não está se importando em ter outra, então, quando ele percebe que ele tem que abrir mão dos recessos, das férias... Então, ele: não, não quero” (PF/IT VI).

Os dados mostram que tudo começa na seleção e que não é aconselhável oferecer uma vaga aos alunos sem a infraestrutura básica. Como exigir um curso superior de qualidade sem um laboratório, uma biblioteca ou materiais necessários para as aulas? Verifica-se uma incidência maior nos fatores *institucionais/escolares*, como a questão da infraestrutura e da falta de organização/planejamento ou de apoio institucional aos próprios professores, como causas do abandono. No polo de Pacajá, por exemplo, os professores alegaram que não dispunham de banheiros adequados para formadores e formandos. Os cursos funcionavam em uma escola cedida pelo município, como explica uma professora, que afirmou: “Falta de logística de sala de aula, planejamento. Não tem lugar adequado, não tem uma biblioteca, não recebi nem o plano de curso, nem uma informação” (PF/BP III).

Como se pode depreender das palavras desta professora, quem organiza o formato do curso tem de ter a sensibilidade para planejar a formação numa perspectiva sociogeográfica. Indiscutivelmente, é preciso uma ação conjunta de todos os responsáveis pelos cursos. A prefeitura almeja que os seus professores tenham formação porque dela necessitam; o governo federal disponibiliza o pagamento dos professores formadores e dos seus custos diários. Mas ainda há muito a fazer, e é do trabalho conjunto que a solução poderá vir a surgir. A universidade não pode perder o seu foco, que deve ser “a construção científica e crítica do conhecimento” (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 103), porém, em situações como as descritas, toda esta construção fica comprometida.

A seleção inadequada, que se enquadra como causa institucional/escolar, como já foi referido, é também responsável pelo abandono, pois, durante o processo, não há o cuidado de verificar quem realmente necessita da formação e está a ser preparado para recebê-la. Os dados referentes aos formandos entrevistados que abandonaram a formação ajudam a confirmar esta constatação: dos 19 formandos entrevistados que abandonaram os seus cursos, 17 já tinham formação superior.

A seleção torna-se, justamente, um dos atrativos no momento da inscrição, visto que para concorrer a uma vaga no PARFOR não é preciso submeter-se a nenhuma prova de avaliação; no entanto, concorrer a uma vaga noutras circunstâncias que não estejam no âmbito do PARFOR é mais difícil: além de se ter de prestar provas, as vagas oferecidas são em número inferior, a procura é maior, e, dependendo da instituição ou modo de acesso, o candidato ainda terá de pagar uma mensalidade.

A facilidade que envolve o processo de entrada pode ajudar a justificar a saída de muitos desses alunos: “Se a seleção fosse mais criteriosa, principalmente, onde houvesse alunos que já tivessem uma percepção do que é o curso, para que área é que está voltado o curso, nós teríamos um aproveitamento muito melhor” (PF/IP II).

Proceder a uma correta seleção faz a diferença no decorrer e no final de um curso superior. É preciso, pois, solucionar este problema, porque, ao mesmo tempo em que alguns alunos (que também são professores) estão a abandonar a formação académica, muitos outros, a exercer a atividade, esperam por uma formação.

Outras causas institucionais foram apontadas, como a insatisfação com o projeto político pedagógico do curso, que, segundo um formador, não incluía disciplinas atrativas para os formandos.

Causas Socioeconómicas

O abandono também se deve a fatores socioeconómicos, já que muitos formandos não ganham o suficiente para se manter durante o período de aulas quando estão longe das suas residências. Durante a investigação, foi possível observar que algumas das questões pessoais deram lugar a causas socioeconómicas. Vários formadores relataram que durante as aulas muitos alunos deixavam de comparecer ou de

apresentar algum trabalho por terem tido conhecimento de que a prefeitura iria demiti-los ou diminuir as suas cargas horárias nas localidades onde trabalhavam. Este tipo de situação interfere bastante com a qualidade da aprendizagem, na medida em que o público-alvo da formação são quase todos pais e mães de família, dependendo do salário auferido.

Os alunos investigados estão inseridos em um contexto completamente adverso. Desde logo residem nos lugares mais remotos, longe da cidade ou da zona rural. Sem salário, todo o edifício psicológico do aluno, bem como todo o seu planejamento, podem ruir, como ressalta uma formadora: “[Todos] precisam de toda uma estrutura para residir no município, porque eles vêm de outros lugares, da zona rural, essa seria também uma questão para investigar” (PF/IP V).

Nota-se que, muitas vezes, a exclusão social torna-se latente nos cursos de formação e como já afirmaram outras pesquisas, influenciam na educação de uma forma geral. De entre outros estudos, o de Zeelen et al. (2014), por exemplo, nos mostra como as questões socioeconômicas podem interferir na educação de adultos em áreas rurais.

Causas regionais/geográficas

Vários formadores atribuíram as causas do abandono a mais de um fator, a questão regional. Na opinião de um formador, “por problema de distância, de transporte não adequado, por problemas familiares, teve mulheres lá que ficaram grávidas no meio do caminho, teve casamento que separou, então, teve uma série de problemas que interferiram nisso (PF/BP II).

A questão regional/geográfica tem um peso muito grande, resultando em prejuízo a quem mora longe do local da formação. Com efeito, o local de residência de muitos formandos fica distante da universidade, criando outras dificuldades que, em certas situações, podem levar ao abandono, como destaca um professor formador: “Dos alunos do interior, eu vejo a distância que eles têm que se deslocar e o município não dá o apoio, tem aluno que passa fome e também a própria falta de incentivo dentro do curso” (PF/BP I).

Percebe-se nas palavras desta professora formadora que a questão geográfica deve ser objeto de uma reflexão que conduza à adoção de medidas concretas de combate ao abandono no futuro. Essas medidas têm de garantir que os formandos tenham o mínimo de condições – como internet ou telefone, aspetos básicos em qualquer país, nos dias que correm – para prosseguirem, com sucesso, os seus estudos.

As respostas dadas pelos professores formadores evidenciam a existência de várias causas, muitas das quais se entrecruzam, que devem, por isso, continuar a ser estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi identificar a visão dos professores formadores sobre os motivos que têm proporcionado o abandono escolar em cursos de formação.

A pesquisa desenvolvida na região Norte do Brasil, Estado do Pará – uma das regiões mais necessitadas de professores com formação adequada – desenvolveu-se em duas grandes etapas. A primeira foi a escolha/seleção dos participantes (Professores Formadores) pertencentes aos cursos de Biologia, Física e Informática de um Instituto Federal de Educação, e a sua caracterização no contexto de pesquisa. A segunda correspondeu à realização das entrevistas e à análise de dados delas resultantes, que visaram ao entendimento dos motivos do abandono da formação.

Este trabalho deixou claro que nem sempre quem abandona um curso o faz por razões pessoais, mas que, subjacente a esse problema, podem estar causas institucionais/escolares, assim como regionais/geográficas e socioeconómicas.

O facto de o PARFOR, no ambiente pesquisado, não oferecer turmas em período regular, por exemplo, influenciou significativamente o abandono da formação – caso específico deste contexto, já que, em outros locais do Brasil, há uma grande quantidade de turmas e cursos pertencentes ao mesmo Plano de Formação e que ocorrem em período regular.

Durante a pesquisa, foi identificada a preocupação dos governos brasileiros com a entrada de formandos nas universidades, embora

tenham sido adotadas poucas medidas capazes de contribuir eficazmente para a permanência destes nas instituições de Ensino Superior. Este dado merece ser alvo de um “olhar” diferenciado, e uma solução que contemple todos e não apenas alguns, como é o caso do Programa Bolsa Permanência, que auxilia bastante os estudantes, mas limita-se, entre outras questões, à carga horária total dos cursos, o que deixa muitos estudantes sem esta assistência.

A presente investigação demonstrou que é preciso que o processo de seleção seja repensado e tenha uma nova formatação, pois, tal como se processa atualmente, tem deixado de fora professores sem formação adequada e contemplado muitos professores que já possuem formação e exercem a sua atividade em outras áreas que não aquela em que estão a receber formação.

Esta análise revela que é hora de implantar novas políticas de acesso e permanência dos formandos nas universidades, chamando a atenção para o facto de que, se tivessem sido tomadas medidas preventivas, o problema não seria tão grave, e de que é urgente prosseguir com a investigação neste domínio.

Após esta pesquisa, acredita-se que com um contrato de trabalho pedagógico assinado por formandos e formadores, um acolhimento que envolva entrevistas no primeiro mês de entrada dos formandos e durante os primeiros anos de curso, um processo de seleção mais adequado, que não privilegie quem já possui formação, e sim quem não a possui, entre outras medidas, os resultados poderão ser melhores e o índice de sucesso académico maior.

Este estudo mostra a necessidade de se prestar maior atenção ao fenómeno do abandono no Ensino Superior, em especial nos programas e planos de formação de professores. Acredita-se que seja necessário conhecer o perfil de quem frequenta os cursos e trabalhar a integração entre os novos estudantes, entre estudantes veteranos e com a própria instituição de forma geral (coordenadores, professores e outros funcionários).

De tudo o que foi referido, é possível concluir que ainda há muito trabalho a fazer e que se trata de um trabalho urgente porque a comunidade escolar, e a sociedade civil em geral, não podem continuar a sofrer as consequências do aumento do abandono. Enquanto muitos professores estão a desperdiçar a oportunidade, há

outros, ansiosos, à espera por uma vaga nos bancos das universidades. Por isso, reforça-se a ideia de que é preciso uma ação conjunta.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. et al. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Antonio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos*, 27(72). Campinas maio/agosto. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200005&script=sci_arttext. Acesso em 18 de abril de 2014.
- Astin, A. (1985). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção no Mercado de Trabalho: um estudo de casos*. Coleção Cadernos PEETI – Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2009). 'Não havia outra saída': percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Porto Alegre, 14(1), 95-105, jan./abr.
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Ed. Fim de Século.
- Britto, L.P.L. et al. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, 13(3), 777-791, nov.

- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (2006). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. *Avaliação*, 1(2), 55-65.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2007). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 37-41. Disponível em <http://www.tandfonline.com/loi/cshe20>. Acesso em 08 de fevereiro de 2015.
- Costa, I. (2006). *Percursos de cientificidade em Educação: uma abordagem aos textos normativos*. Vila Real: UTAD.
- Davey, J. & Jamieson, A. (2003). Against the odds: pathways of early school leavers into university education: evidence from England and New Zealand. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 266-280. Disponível em <http://www.tandfonline.com/loi/tled20>. Acesso em 08 de fevereiro de 2015.
- Flick, U. (2008). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. C. (2002). A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, 23(80), 299-325.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MEC (2019). *Censo da Educação Superior – CENSUP*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em 19 de abril de 2020.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L.G.C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K., & Silverman, S. J. (2011). *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Zago, N. (2006). Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11(32), 226-237.
- Zeelen, J, Rampedi, M, & Linden, J (2014). Grounding Adult Education Research in Rural Areas: Reflections on the Development of a Research Program at the University of Limpopo in South Africa. *Adult Education Quarterly*, 64(1), 20-38.

SOBRE OS AUTORES

Armando Paulo Ferreira Loureiro (aloureiro@utad.pt) é Doutor em Educação, Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde dirige o Departamento de Educação e Psicologia. É investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. Leciona, investiga e publica, sobretudo, nas áreas da sociologia da educação e da educação de adultos. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta de Prados, 5001-801 Vila Real.

Miranilde Oliveira Neves (miranilde.oliveira@ifpa.edu.br) possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É doutora em Educação e Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal e ministra aulas nos ensinamentos Básico, Técnico, Tecnológico, Pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Atua, principalmente, nos temas: Trabalho e Educação, Linguagens, Cultura, Educação do campo e Formação de Professores.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-Campus Castanhal, Castanhal-PA – Brasil, Rua João Nascimento de Matos, 106 Bairro: Cristo Redentor, Castanhal-PA CEP: 68740-800.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Acompanhamento e relacionamento com egressos de programas de pós-graduação: um estudo no Mestrado Profissional em EJA da UNEB

Neide Maria Ferreira Lopes, Universidade do Estado da Bahia

Patrícia Lessa Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia

Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva, Universidade do Estado da Bahia

1. INTRODUÇÃO

As universidades brasileiras tiveram um grande aumento no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implantou em 2013 a Plataforma Sucupira em decorrência da necessidade de avaliação dos programas de pós-graduação. No ambiente da plataforma, mais especificamente, no contexto das informações descritivas, são identificados dois itens voltados ao detalhamento dos objetivos do programa e do perfil do egresso. O item Solidariedade, Nucleação e Visibilidade destina-se ao acompanhamento do egresso - banca de defesa, inserção acadêmica, profissional e social e a devolutiva para sociedade quanto à implantação do produto, no caso de Mestrado Profissional.

Para Adam (2007) o tema egresso tem crescido e precisa aumentar diante da sua importância como conexão primordial da permanência de uma Instituição de Ensino Superior. O egresso, constitui-se, assim, em termômetro que pode e deve sinalizar interfaces de mudanças necessárias a sociedade.

Maccari e Teixeira (2014), enfatizam que o acompanhamento eficaz do egresso fornece informações gerenciais e ricos subsídios aos processos de planejamento dos programas bem como a avaliação do impacto desses na vida do egresso:

Partindo do princípio de que os egressos (ex-alunos) de um programa de pós-graduação têm suas ações práticas

afetadas pelas experiências vividas no curso e que a qualidade do programa é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante contextualizar o programa e suas lógicas de forma a compreender as contribuições que o curso trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos alunos (Maccari; Teixeira, 2014, p. 102).

É neste contexto que se insere o presente estudo, oriundo de dissertação de mestrado, que teve como objetivo geral a proposta de desenvolvimento e implantação do Sistema de Gestão, Acompanhamento e Relacionamento com o Egresso do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Uneb o qual denominamos de SIGARE. Para atingir o objetivo geral foram definidos objetivos específicos: identificar estratégias de gestão, acompanhamento e relacionamento com os egressos do MPEJA – Uneb; conhecer o perfil dos egressos do MPEJA-Uneb; analisar as práticas de gestão do acompanhamento e relacionamento com egressos em Programas de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras; e criar e implantar um sistema de gestão dos egressos do Programa MPEJA.

Para esse fim, a partir do marco teórico, foram realizados estudos sobre a política de gestão e estratégias de acompanhamento e relacionamento com egressos e identificadas ferramentas, através de pesquisas em sites de programas de pós-graduação, recomendados pelas CAPES, em IES brasileiras. Subsídios relevantes foram obtidos com o delineamento do perfil dos ex-alunos com base nos resultados oriundos da aplicação de questionários aos egressos do MPEJA.

O método da pesquisa foi o estudo de caso (YIN, 2010), (GIL, 2010), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e (MARTINS, 2008). A pesquisa de natureza aplicada (GIL, 2008), com abordagem qualitativa (ÁNDRE,1998) e (MINAYO, 2012).

3. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA) DA UNEB: CENÁRIO DA PESQUISA

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado vinculada à Secretaria da Educação (SEC). Estruturada no sistema multicampi, geograficamente, encontra-se presente, com seus vinte e nove Departamentos, em vinte e quatro municípios do estado da Bahia, chegando à quatorze regiões econômicas e dezoito dos vinte e seis territórios de identidade do estado, isso torna a Uneb destaque na formação de professores, difusão do conhecimento em desenvolvimento regional.

Fialho (2009, p. 25) explica a importância estratégica da multicampia quando afirma que esta,

[...] emerge da própria razão de ser de uma instituição como a Universidade e envolve questões como o seu assentamento geográfico, o contexto regional e urbano, a distribuição do seu corpo docente, o fluxo de informações e a comunicação entre os seus diferenciados espaços, a dinâmica do seu funcionamento, a convivência entre seus sujeitos, membros de uma comunidade acadêmica, entre muitas outras. Ou seja, estão implicadas as dimensões acadêmicas, organizacional. (Fialho, 2009, p. 70)

A multicampia, portanto, não diz respeito apenas a articulação entre o espaço geográfico, a gestão, a infraestrutura operacional administrativa e ao espaço, mas a uma diversidade de outros fatores que possibilitam a instituição contribuir para desenvolvimento econômico e social das regiões onde se insere.

Atualmente, a gestão da Uneb embasa seus conceitos de universidade em: instituir mecanismos internos de avaliação para a pós-graduação lato sensu e stricto sensu; elaborar Plano de Expansão e Interiorização dos Mestrados Acadêmicos e Profissionais em conformidade com as demandas de desenvolvimento local e regional; desenvolver Plano de Apoio Acadêmico para orientar os programas de pós-graduação, na melhoria de seus resultados internos (Uneb) e externos (CAPES/MEC);

promover maior integração entre os cursos de pós-graduação lato sensu e seus respectivos departamentos (Uneb PDI 2017-2022, p. 75).

Os marcos teóricos da Uneb enfatizam o fortalecimento dos programas de pós-graduação, sua expansão e interiorização contribuindo para o desenvolvimento local e regional, buscando não só a melhoria dos resultados internos, mas também a articulação entre os programas de pós-graduação.

Os programas e cursos de pós-graduação stricto sensu da Uneb são propostos e oferecidos pelos seus Departamentos, em articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) e regularmente aprovados pelo Conselho Universitário (CONSU). A Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) é o órgão responsável pela gestão, assessoria e avaliação das atividades relacionadas à pesquisa e ao ensino de pós-graduação.

Conforme dados do PDI 2018-2022, em 2015, a Uneb possuía quatorze programas e quinze cursos em nível de formação stricto sensu, distribuídos em nove mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais, um mestrado profissional interinstitucional em rede, um doutorado acadêmico e um doutorado interinstitucional (PPG, Uneb, 2015).

No contexto do objeto do presente estudo a ênfase centra-se no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Uneb. Criado por um grupo de professores do Departamento de Educação – Campus I, da Uneb, o MPEJA tem uma carga horária de 840 horas, com duração dois anos de curso, constitui-se em espaço de qualificação e lugar de formação continuada do profissional da EJA. O programa é composto por três áreas de concentração: 1. Educação, Trabalho e Meio Ambiente; 2. Formação de Professores e Políticas Públicas e 3. Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Desde a sua implantação ao longo da sua trajetória, conforme evidenciado na Tabela 01, o MPEJA tem seis (6) turmas ingressas, com 177 alunos matriculados e 106 defesas. Verifica-se maior demanda na

Área de Concentração 2 Formação de Professores e Políticas Públicas (43,17%). Já a Área 1. Educação, Trabalho e Meio Ambiente responde por 31% das aprovações.

Tabela 1
Ingressos e egressos do MPEJA

TURMAS	SELEÇÃO	APROVADOS			MATRÍCULAS	DEFESAS
		ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3		
2013.2	Edital nº041/2013	11	13	6	30	28
2014.2	Edital nº037/2014	9	14	7	27	26
2015.2	Edital nº047/2015	9	14	7	30	30
2016.2	Edital nº036/2016	10	12	10	30	22
2017.2	Edital nº042//2017	8	14	8	29	0
2018.2	Edital nº013/2018	9	12	10	31	0
TOTAL	6	56	79	48	177	106

Fonte: Secretaria do MPEJA, 2018. Elaborado pelas autoras

No período analisado, 2014 – 2018, verificamos que a Área 2. Formação de Professores e Políticas Públicas tem a maior concentração aprovados, respondendo por 43% do total. Esta área contempla os estudos e saberes característicos da docência, da pesquisa e da extensão em EJA, as especificidades desta modalidade, abordando questões conectadas com as competências e habilidades básicas do profissional em EJA, as experiências inovadoras que garantam bom desempenho do profissional assim como possibilite a efetiva qualificação para o mercado de trabalho. Esses dados reforçam a importância do MPEJA na formação e qualificação profissional no Estado.

4. DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Minayo (2005, p. 19) alerta para a relevância dos processos de avaliação argumentando que “como técnica e estratégia investigativa,

é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa”.

Desde a década de 70 o processo e mecanismos de avaliação dos Programas de Pós-graduação, definidos e realizados pela CAPES tem sido objeto de estudos e debates. Todavia, observamos certa escassez em pesquisas com ênfase na análise do papel e impacto das informações inerentes à gestão e acompanhamento do egresso, tanto no contexto do planejamento dos programas de pós-graduação, quanto no modelo de avaliação utilizado pela referida Coordenação. Na Plataforma Sucupira, não são identificadas informações diretas e específicas atinentes ao acompanhamento dos egressos pelos Programas de Pós-graduação, mas, ainda assim, a CAPES considera o acompanhamento um item relevante na avaliação qualitativa solicitando-o aos programas.

Martins, Maccari e Martins (2013) consideram que dentre as ações dos programas de pós-graduação que mais poderiam impactar para a elevação de conceito na CAPES seria o controle e acompanhamento do egresso.

Na etapa exploratória deste estudo, observamos que as pesquisas sobre o tema egressos têm como base cinco temáticas principais: avaliação do curso pelos egressos; ligação do egresso na composição curricular; subsídio do curso na trajetória profissional do egresso; utilização prática do conhecimento do egresso para mentoria de graduandos; e doações/apoio institucional por parte do ex-aluno.

Em buscas realizadas através de palavras chave - egresso e gestão; egresso e relacionamento; e egresso e gerenciamento - nas bases SciELO, Biblioteca Eletrônica Científica Online no período 2000 a 2016, foram identificados trabalhos no Brasil que abordavam o tema gestão do relacionamento com o egresso de forma abrangente conforme as temáticas citada (GALLO, 2013; ALVES, 2014; LOUSADA; MARTINS 2005; POHTHONG; TRAKOOLDIT, 2013; QUEIROZ, 2014; SANO, 2009). Importante ressaltar que os estudos avaliados não se limitam aos egressos da Pós-graduação.

Tabela 2
Frequência dos estudos sobre egressos, 2000 -2009

CATEGORIA	AUTORES	FREQ. ABSOLUTA
Avaliação do programa	Edgar; Hyde (2005); Maccari et al (2009); Maccari; Riccio; Martins (2013); Maccari; Almeida; Riccio; Alejandro (2014).	4
Perfil, expectativas e perspectivas dos egressos	Madeira (1996); Paiva (2006); Oliveira (2007); Teixeira; Oliveira; Faria (2008); Cocchiara et al (2010); Nicchellatti (2011); Valadão Junior; Rodrigues (2012); Borges (2013); Richetti (2014); Fernandes (2014); Oliveira (2014); Silva (2014); Souza (2014).	13
Acompanhamento dos egressos	Timoteo (2011); Maccari; Teixeira (2014), Cabral 2017.	3
Contribuição do egresso para o desenvolvimento da ciência e dos programas	Castro (2008).	1
Alcance e qualidade dos programas	Monteiro (2014); Santos (2006a) Santos (2006b).	3
Doações e apoio institucional por parte do egresso	Johnson; Thomas; Peck (2010).	1
TOTAL		25

Fonte: adaptado de Cabral (2017)

Conforme evidenciado no Quadro 1, identificamos que nos vinte e cinco estudos analisados seis categorias distintas: avaliação do programa; perfil, expectativas e perspectivas dos egressos; acompanhamento dos egressos; contribuição do egresso para o desenvolvimento da ciência e dos programas; alcance e qualidade dos programas; e doações e apoio institucional por parte do egresso. Quando a pesquisa se enquadrava em mais de uma categoria tendeu-se por posicionar o estudo na categoria predominante. Constatamos que, no período analisado, a maior concentração (52%) traça o perfil do egresso no que diz respeito às perspectivas e expectativas dos ex-

alunos; (16%) tratam da avaliação do programa; os estudos sobre o acompanhamento do egresso e o alcance, e a qualidade dos programas, respondem, ambos, por (12%), o que os diferencia é que estudos de acompanhamento de egressos possuem pesquisas mais recentes.

Os dados evidenciam que a temática gestão, acompanhamento e relacionamento com egressos, requer ampliação e aprofundamento de estudos e pesquisas. Identificamos como possíveis justificativas ao quantitativo de pesquisa a precariedade e, em muitos casos, a inexistência de estratégias, ferramentas ou sistemas que possibilitem o acompanhamento do egresso.

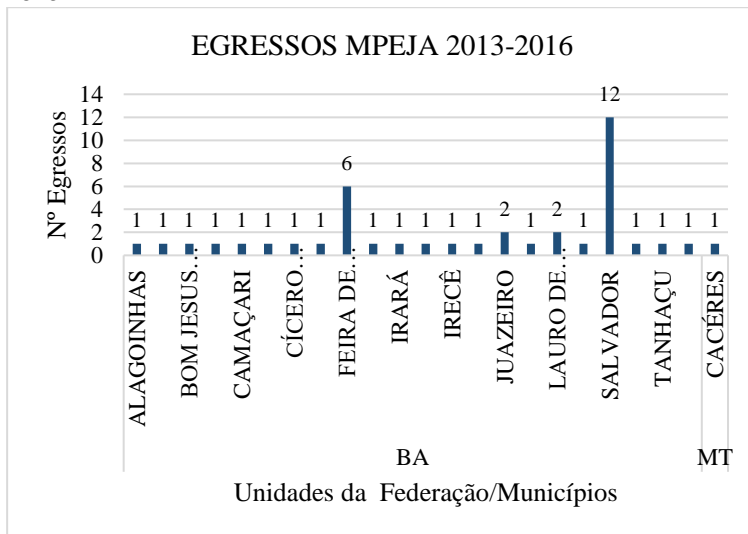
Os resultados obtidos a partir da aplicação de formulários evidenciam algumas percepções e expectativas dos egressos e fornecem ricos subsídios à proposta de construção do Sistema de Gestão, Acompanhamento e Relacionamento com o Egresso (SIGARE).

Aspectos como os impactos e mudanças à vida pessoal, desenvolvimento, realização e crescimento profissional, manutenção do relacionamento e acompanhamento, contribuições dos conhecimentos adquiridos no programa, assim como o distanciamento em decorrência da ausência de sistemas, aplicativos ou ferramentas que possibilitem o relacionamento entre a instituição e os egressos, foram explicitados nas respostas dos egressos.

A capilaridade da estrutura e abrangência das atividades da Uneb, no caso específico deste estudo, da pós-graduação, demandam desenvolvimento, implantação e efetiva utilização de ferramentas gerenciais que permitam, entre outras possibilidades, o acompanhamento e relacionamento com seus ex-alunos.

Gráfico 1

Procedência dos egressos do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Uneb. 2013-2016



Fonte: MPEJA.2018. Elaborado pelas autoras.

A análise da procedência dos alunos do MPEJA, por região e município evidencia não só o alcance, mas também, a responsabilidade e impacto do programa, principalmente no Estado da Bahia. Nas turmas de 2013 a 2016 tem-se um total 41 egressos, sendo 40 oriundos de 22 municípios baianos e 01 de Cárceres no Mato Grosso.

O MPEJA em apenas quatro anos (2013-2016) formou 40 mestres em 22 municípios baianos. A maior concentração é identificada no município de Salvador (12), capital do Estado, secundariamente tem-se Feira de Santana (6).

É neste cenário que surge e se justifica a implantação do SIGARE, que consiste em uma ferramenta interativa de gestão, acompanhamento e relacionamento com os egressos da pós-graduação.

Os argumentos à implantação do sistema se fortalecem com base na afirmação de Queiroz, 2014 ao enfatizar a necessidade da

universidade promover um forte trabalho de comunicação o qual demanda suporte tecnológico tendo em vista que sistema de informação se constitui em fundamental instrumento facilitador das questões atinentes ao relacionamento com os egressos.

Jacoski (2011) destaca que no que concerne à implantação e utilização de sistemas informatizados, os sistemas de controle acadêmico e sites institucionais já estão presentes na maioria das IES. Salientando, todavia, que os sistemas ou portais de egressos carecem de redimensionamento e aperfeiçoamentos para utilização eficaz. O uso de sistema que disponibilizem informações gerenciais e estratégicas para as IES é imprescindível aos processos de tomada de decisão em todas as dimensões da pós-graduação.

4.1. SISTEMA DE GESTÃO, ACOMPANHAMENTO E RELACIONAMENTO DE EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB: BREVE DESCRIÇÃO

O Sistema de Gestão, Acompanhamento e Relacionamento do Egresso (SIGARE) caracteriza-se como proposta inovadora, tendo em vista que não foram identificadas na Uneb e, mais especificamente, no contexto da gestão acadêmica e administrativa dos programas de pós-graduação, diretrizes, sistemas, ferramentas ou instrumentos que possibilitem efetivo acompanhamento e relacionamento contínuo com egressos.

Foi idealizado como instrumento de gestão institucional capaz de subsidiar a gestão, acompanhamento e relacionamento permanente dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Uneb e se constitui em um seguro banco de dados com interface e integração com outros sistemas e ferramentas já utilizados pela Instituição, a exemplo: Sistema Acadêmico (Sagres), Sistema de Gerenciamento de dados da Pós-graduação Stricto Sensu – Plataforma Pandora, Plataforma Lattes, Plataforma Sucupira, Sistema de Recursos Humanos, Sistema de Inscrição Alunos Regulares (SIAR), Sistema Integrado de Planejamento (SIP), base de dados do Centro de Documentação, Informação da Uneb (CDI) e Saber Aberto, estes dois últimos caracterizados como repositórios institucionais da Universidade do Estado da Bahia.



Figura 1 – Diagrama: Integração e Interfaces SIGARE x Demais Sistemas/Ferramentas Uneb
(Fonte: Template SIGARE, elaborado pelas autoras, 2019)

Entre as inúmeras finalidades do SIGARE, para além de possibilitar a atualização constante da Plataforma Sucupira, consideramos as mais relevantes a caracterização e evidenciação do perfil atualizado do egresso, articulação contínua e relacionamento efetivo com o programa, acompanhamento da aplicação, impactos e resultados do projeto de intervenção e a sua contribuição para programa, para as demais instâncias envolvidas e sociedade em geral.

Assim, com lastro na base de dados do sistema será possível, entre outras informações estratégicas e gerenciais, conhecer quem são os alunos formados pelos Programas de Pós-Graduação da Uneb, o que produziram em decorrência do trabalho de conclusão de curso apresentado, em que esfera governamental, setor e segmento social e econômico estão inseridos, estabelecer indicadores que permitam a avaliação dos resultados do curso, os impactos das pesquisas desenvolvidas, considerando as áreas de concentração de cada programa, conhecer o fluxo dos egressos em relação à inserção no mercado de trabalho, mapear a produção acadêmico e científica dos egressos por áreas, subsidiar o debate sobre políticas e estratégias da pós-graduação, além de possibilitar o planejamento, replanejamento

e redimensionamento dos programas e cursos ofertados pela Universidade.

Um grande diferencial do sistema proposto é a acessibilidade digital. A partir de funcionalidades que possibilitam a acessibilidade, no contexto da prática inclusiva de construção de sistemas, serão utilizados recursos de tecnologias assistivas, que auxiliam na realização de diversas atividades, promovendo, desta maneira, a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência.

O acesso ao sistema será através do endereço eletrônico, site do Programa de Pós-graduação ou através do Portal da Uneb.



Figura 02 - Tela Inicial de Acesso ao SIGARE
(Fonte: Template SIGARE, elaborado pelas autoras, 2019)

O SIGARE fará a busca, observado o perfil do usuário, nas diversas bases de interface, enviando e-mail com mensagem para validação e confirmação. Tem-se também as opções para cadastramento e recuperação de senha.



Figura 03 - Tela Menu / Funcionalidades Disponíveis SIGARE
(Fonte: Template SIGARE, elaborado pelas autoras, 2019)

O sistema armazena e disponibiliza, entre diversas outras informações, dados pessoais, formação do egresso, contendo referências sobre cursos técnicos, graduação e pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), participação em programa de iniciação científica, grupo de pesquisa, projetos de pesquisa, estágios extra curriculares, atuação profissional e produção científica.

A avaliação dos Programas de Pós-Graduação e, mais especificamente, dos Mestrados Profissionais, considera, entre outros relevantes aspectos, o impacto do curso na vida profissional do egresso. Nesse contexto o SIGARE contempla dados inerentes à atuação profissional do egresso dos Programas de Pós-Graduação.

Considera ainda a relação entre o trabalho desenvolvido e o mestrado, aplicabilidade do mestrado no campo de trabalho, atividade relevante do mestrado para prática profissional, mudanças pós-mestrado a prática profissional, área de trabalho atual relacionada a temática e as contribuições do mestrado para atividade profissional serão inseridas pelo usuário.

Serão utilizados alertas periódicos programados, observando situações a exemplo do calendário de atualização da Plataforma

Sucupira, Avaliação dos Programas, Credenciamento e Recredenciamento de Cursos, sinalizando a importância de o usuário proceder atualizações.

O sistema disponibilizará manuais, documentos e tutoriais detalhando a utilização, navegação, operacionalização e funcionalidades do SIGARE, glossário com termos específico, além de legislações – leis, decretos, portarias, resoluções, atos administrativos – inerentes pós-graduação.

O egresso poderá interagir com o Programa, através canal de comunicação e central de relacionamento com o egresso, direcionando, se desejar questões, contribuições, sugestões gerais ou a áreas específicas, com acesso ainda, a relatórios, gráficos, tabelas e à base de perguntas mais frequentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emissão do diploma não pode caracterizar o fim do relacionamento entre o egresso e a instituição (Cabral, 2017; Teixeira; Maccari, 2014a) pelo contrário deve ser fortalecido e ampliado para que exista a troca de saberes. O crescimento profissional do egresso lhe permite a ressignificação do saber (Sander, 1995) com a transformação prática do ensino, pesquisa e extensão. A importância de um sistema de gestão para o acompanhamento e relacionamento do ex-aluno permite segundo Teixeira e Maccari (2014a) a colaboração nas atividades de planejamento e gestão, possibilitando mudanças, inovações e crescimento universitário.

Não temos dúvidas da importância estratégia do egresso para a instituição. O suporte de uma ferramenta tecnológica e de comunicação (Queiroz, 2014) é muito importante para viabilizar o processo do sistema de gestão de acompanhamento e relacionamento do egresso. Outro importante fator é o sentimento de pertencimento do ex-aluno em relação ao programa e a instituição, esse envolvimento deve nascer desde o seu ingresso e manter-se mesmo após o término do curso.

Assim, o sistema proposto possibilitará a Gestão, Acompanhamento e Relacionamento do Egresso, fortalecendo a integração contínua entre o MPEJA e a sociedade, disponibilizando relevantes informações gerenciais à política de pós-graduação da instituição atendendo, ainda, as demandas de avaliação da CAPES

Desse modo, espera-se com os resultados obtidos com a implantação do SIGARE atender às demandas dos egressos com mais eficácia, caracterizar e evidenciar o perfil atualizado do egresso, formalizar institucionalmente ações de integração com os egressos, gerar informações que subsidiem a política de relacionamento e acompanhamento dos egressos da Universidade, conhecer a contribuição da instituição na formação dos egressos, as contribuições do curso em relação às atividades profissionais desenvolvidas, estágio, ocupação, empregabilidade e situação profissional atual, a produção acadêmica e científica, os impactos, resultados e benefícios do trabalho e produto defendidos no curso, bem como o relacionamento com o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Adam, M. C. P. (2007). *O relacionamento entre as instituições de ensino superior e seus ex-alunos: reflexos na capacitação de recursos - Estudo de Caso da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas e do Instituto Presbiteriano Mackenzie*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Alves, A. L. R. (2014). *A política de egressos da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR)*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Andre, M. E. D. A. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: Aproximações e diferenças Professional, Academic Master Courses: approximations and differences, Master Profesional y Master Académico: aproximaciones y diferencias. *Revista Diálogo Educativo*, 17(53), 823-841.

- Borges, M. A. P. (2013). *Pós-graduação em serviço social: apreensão e repercussões na inserção acadêmico-profissional dos egressos - PPGSS/UFSC*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PGSS0132-D.pdf>>.
- Cabral, T. L. O. & Pacheco, A. S. V. (2015). As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais online de egressos. In: *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI*, Mar del Plata – Argentina. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136252/104_00267.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 10 abr. 2017.
- Castro, M. I. C. (2008). *Contribuição dos egressos do programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação/UFBA para a consolidação e visibilidade da Ciência da Informação*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação - UFBA, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8185/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20Egressos%20PPGIUFBA%20-%20Maura%20Icl%C3%A9a%20.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- Cocchiara, F. K., Kwesiga, E., Bell, M. P., & Baruch, Y. (2010). Influences on perceived career success: findings from US graduate business degree alumni". *Career Development International*, 15(1), 39-58.
- Edgar, T. & Hyde, J.N. (2005). An alumni-based evaluation of graduate training in health communication: Results of a survey on careers, salaries, competencies, and emerging trends. *J Health Commun*, 10(1), 5-25. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15764441>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- Fernandes, C. O. (2014). *Da especialidade à multidisciplinaridade: perfil dos egressos de um Programa de Pós-Graduação em Saúde da criança e do adolescente – 1988-2010*. Dissertação

(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas,.

- Fialho, N. H. (2009). Chão desigual: A categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. In A. D. Nascimento & T. M. Hetkowski (Orgs.), *Educação na contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Gallo, M. L. (2013). Higher education over a lifespan: a gown to grave assessment of a lifelong relationship between universities and their graduates. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1150-1161. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.833029>>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed). São Paulo: Atlas. Disponível em: <http://www.valor.com.br/carreira/5287037/mestrados-profissionais-tem-publico-experiente> Acesso em: 17 jul 2018.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lousada, A. C. Z., & Martins, G. A. (2005). Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*, 37, 73-84. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/3415>>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Jacoski, C. A. (2011). Um estudo da gestão da informação em diferentes universidades da América do Sul. XI Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. // *Congresso Internacional IGLU*. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: Acesso em: 06 ago. 2019.
- Johnson, J. W., Thomas, V. & Peck, J. (2010). Do specialized MBA programs cultivate alumni relationships and donations? *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1). Disponível

em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08841241003788144?journalCode=wmhe20>>. Acesso em: 15 jun. 2016

- Maccari, E. A., Almeida, M. I. R., Riccio, E. L. & Alejandro, T. B. (2014). Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Rev. Adm.*, 49(2), 369-3834. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S080-21072014000200012>. Acesso em: 13 mai. 2017.
- Maccari, E. A., Riccio, E. L. & Martins, C. B. (). A influência do sistema de avaliação da AACSB na gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração nos Estados Unidos. *REAd*, 19(3), 738-766. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112013000300008>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- Maccari, E. A., Teixeira, G. C. S. (2014). Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. *Revista de Administração da UFSM* 7(1), 101-116.
- Maccari, E. A., Rodrigues, L. C., Alessio, E. M. & Quoniam, L. M. (2008). Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 5(9), 11.
- Madeira, I. R. (1996). *A pós-graduação "stricto sensu", nível mestrado, voltada para pediatras, no estado do rio de janeiro: a construção de uma visão crítica a partir de seus egressos*. Dissertação (Mestrado) - Instituto Fernandes Figueira.
- Martins, S. B., Maccari, E. A. & Martins, C. B. (2013). A abordagem de múltiplos critérios na priorização de projetos em um Programa de Mestrado Profissional. *10th International Conference on Information Systems and Technology Management – CONTECSI*, (pp. 1405-1430).
- Martins, C. B., Maccari, E. A., Storopoli, J. E., Almeida, M. I. R., & Ricco,

- E. L. (2012). A influência do sistema de avaliação nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiro. *Revista GUAL*, 5(3), 155-178.
- Minayo, M. C. S. (2005). Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In M. C. S. Minayo, S. G Assis, & E. R. Souza (Orgs.), *Avaliação por triangulação de método: abordagem de programas sociais* (20.ª ed) (pp. 19-52). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Monteiro, L. A. S. (2014). A percepção de docentes e egressos sobre os componentes e atributos da qualidade nos programas de pós-graduação das engenharias nas universidades federais da região sul do Brasil. Tese de doutorado. Florianópolis.
- Nicchellatti, T. P. (2011). Perfil pessoal e profissional dos egressos do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Administração da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Dissertação (mestrado).
- Oliveira, L. R. (2014). *Contribuições do programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- Paiva, A. M. (2006.). *Rumos e perspectivas do egresso do programa de pós-graduação stricto-sensu em educação PUCCampinas - (1993-2004)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/579>>. Acesso em: 15 mai. 2016.
- Pohthong, A., Trakooldit, P. (2013). An electronic learning system for integrating knowledge management and alumni systems. *Advances in information systems and technologies* (Vol. 206, pp. 11-21). Berlim: SPRINGER-VERLAG.

- Queiroz, T. P. (2014). O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Richetti, G. P. 2014 (2014). *Um instrumento para avaliar a formação de egressos da pós-graduação: o Programa de PósGraduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis.
- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea). ISBN 978-85-85701-18-5
- Sano, H. (2009). A Proposal for a framework for an e-alumni program using SNS. *Human-Computer Interaction*, 5613, 209- 216.
- Silva, L. S. (2014). *O perfil dos egressos do programa de pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis.
- Sleutjes, M. H. S. C. (1999). Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *Revista de Administração Pública*, 33(3), 99-111.
- Souza, M. A. (2014). Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração da Universidade Federal da Bahia. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração - Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Teixeira, D. J., Oliveira, C. C. G, Faria, M. A (2008). Perfil dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/FDC no período de 2000 a 2005. *Revista*

Economia & Gestão da PUC Minas, 8(16).Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/178>>. Acesso em: 15 mai.2017.

Teixeira, G. C. S., & Maccari, E. A. (2014). Proposition of an alumni portal based on benchmarking and innovative process. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 11(3), 591-610.

Timoteo, M. E. (2011). *Acompanhamento de egressos e avaliação de cursos de pós-graduação stricto sensu: uma proposta para mestrados profissionais*. 2011. Dissertação (Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro.

Valadão Jr., V. M. & Rodrigues, H. G. (2012). Competências na pós-graduação: o olhar dos egressos. *RAEP*, 13(2), 325-354. Disponível em:
<<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/94>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

SOBRE AS AUTORAS

Neide Maria Ferreira Lopes (neidocalopes@hotmail.com) é Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2019); Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB (2016); Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2015). Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL (1995). Integra o Grupo de Pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho - InterGesto. Atua como Secretária, no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Patrícia Lessa Santos Costa (plessacosta@gmail.com) tem Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2010). Área: Sociologia Política. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003). Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (2000). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Estuda Educação, Gestão e Universidade; Movimentos Sociais, Redes Transnacionais. Atualmente coordena o Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. (Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2038-8132>)

Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva (marta.end@hotmail.com) tem Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Uneb/Ba (2017). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Uneb/Ba (2013). Mestrado em Ciências Contábeis (FVC) (Créditos concluídos, 2000). Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Visconde de Cairú (FVC) (1986), Pós-Graduada em Administração Financeira e Governamental-Ufba/CETEAD e em Administração Financeira, Faculdade Integradas Estácio de Sá. Possui especialização em Planejamento e Gestão em Educação, Uneb/Ba. Atuou como docente, de 2000 a 2009, no curso de Pós-Graduação Gestão Estratégica em Segurança Pública CEGESP/Uneb. (Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4578-8749>)

Profissionalidade(s) em Ciências da Educação: construção possível de uma especificidade identitária, entre formação, oportunidades e experiência(s)

Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra

1. PORQUE FALAMOS DE PROFISSIONALIDADE(S)?

Uma das missões mais naturais das Universidades, desde o seu aparecimento, na Alta Idade Média, tem sido a da preparação dos estudantes para o exercício de diferentes profissões. Por essa razão, as Universidades foram erigindo e ajustando esta sua marca identitária, através da procura e consolidação de metodologias de construção contínua de novos saberes e da sua transmissão, organizando-os em percursos estruturados que conduziam ao domínio de níveis elevados de conhecimento sistemático, reconhecidos por um diploma socialmente muito valorizado. Essa certificação autorizava, depois, o desenvolvimento, desejavelmente competente, de atividades profissionais, segundo um código ético e deontológico, em condições específicas de independência e auto-regulação, que a pertença aos coletivos corporizados pelos colégios profissionais e pela ligação à alta administração do estado ajudavam a sedimentar e prestigiar. Já em plena Modernidade, no quadro autocraticamente dominante do paradigma socioeconómico (Torraine, 2005), as Universidades reforçaram, muitas vezes com cedências pouco criteriosas, a assunção de um papel de preparação de peritos para um economia em constante, acelerada e dificilmente previsível mutação, terminando o último século e começando o atual, numa posição de transigência com processos avaliativos que passaram a valorizar, decisivamente, a empregabilidade dos seus escolares.

Em breve síntese, no início tínhamos Universidades pensadas e desenvolvidas como comunidades educativas autónomas, de professores e estudantes, que se constituíram para desocultar a verdade e preparar profissionais para o engrandecimento e reforço da cristandade e dos reinos que a integravam, ou poderiam vir a integrar, numa ambição de progressiva universalidade. Na actualidade, após um longo caminho, nem sempre percorrido de maneira muito linear, temos instituições que se vêm impelidas, no quadro das responsabilidades e competências que os poderes públicos lhes atribuem, a orientar uma parte significativa dos seus fins e meios para uma lógica de quase prestação de serviços, formando os profissionais exigidos como competentes e ajudando a tornar mais diferenciadas e competitivas as economias locais, nacionais e planetária.

A esta orientação dos discursos, políticas e práticas educativas, nas Universidades contemporâneas, também não são estranhas as características e necessidades dos públicos que constituem a esmagadora maioria da procura mais recente. Marcados por um certo espírito de época, que a sobrevalorização da dimensão económica e das teorias do capital humano ajudaram a reforçar, o investimento pessoal dos estudantes e o esforço de mobilização e disponibilização de recursos das famílias e dos estados, foi ganhando particular sentido pelo retorno que os adquiridos e o correspondente diploma poderão acrescentar ao sucesso dos processos de socialização profissional, ao desenvolvimento de carreira, à prossecução de vantagens competitivas no mercado de trabalho, da produtividade e consequente saúde das economias. Tudo isto, fundamentado com argumentos, já relativamente naturalizados, de que precisamos de medir e justificar os benefícios que os investimentos significativos na educação de nível superior trazem às pessoas e às sociedades. De maneira consentânea, os indicadores utilizados na elaboração dos *rankings* de maior visibilidade para diferenciar as Universidades, em todo o mundo, passam recorrentemente pela sobrevalorização da empregabilidade dos graduados, muitas vezes salientando o contributo profissional para o contexto geográfico da própria instituição, dos lugares de destaque que os ex-alunos conseguem no

mercado de trabalho e os prémios de reconhecimento que lhes são atribuídos, da quantidade de produção científica presente em publicações dos primeiros percentis e das patentes tecnológicas que disponibilizam, particularmente, à competitividade das economias.

Naturalmente que estas justificações e opções apresentam dificuldades reais de sustentação, perante qualquer acareação séria com a realidade que pretendem servir. No caso concreto da socialização profissional dos graduados, sabendo-se, por um lado, que o trabalho é um ambiente de forte imprevisibilidade, desenvolvido em sociedades, elas próprias, de características fortemente fluidas, experimentando situações de risco, com controlo improvável e de difícil identificação (Beck, 1993; Bauman, 2001) e tendo-se consensualizado, por outro lado, a constatação de que os seres humanos estão em contínuo desenvolvimento, ao longo do seu ciclo de vida, ainda que as Universidades fossem capazes da melhor preparação de peritos, para as funções mais exigentes, quando este eventual ajustamento viesse a acontecer nem a pessoa formada, nem o trabalho a desenvolver, seriam, definitivamente, os mesmos. Pelo que, a multiplicação nem sempre coerente de cursos e licenciaturas, que foram proliferando no ensino superior, surgiu muitas vezes em contraciclo com a necessidade reforçada de uma formação holística, que envolva a pessoa na sua totalidade, preparando-a para lidar com situações, de trabalho e de vida, marcadas pela incerteza, mas capazes de uma ação transformadora contínua, na procura de ambientes solidários de trabalho digno e comunidades profissionais, de vizinhança e culturais, progressivamente mais humanizadas.

Por tudo isto, é forçoso que a Universidade se vá negando a cedências pouco criteriosas, ligadas a respostas de interesse mais imediatista, esperando-se dela, como faz notar Reboul (2017, p. 47), o desempenho de um conjunto diversificado de funções, que resultem da necessidade de se assumir como uma instituição que deve, obrigatoriamente, aliar “o ensino superior à investigação fundamental”. Este ensino, porque é superior, será, naturalmente, uma maneira de proporcionar uma identificação com o que de mais atualizado existe, em cada momento, em determinada área de saber,

englobando uma dimensão cultural, de conteúdo geral e desinteressado, ainda que especializado, uma dimensão profissional que prepara para o exercício futuro de atividades profissionais com identidade própria e uma dimensão de ensino da investigação, constituindo-se como ponto de partida para um desafio contínuo aos seus alunos e alunas para sedimentarem uma atitude, livre e resiliente, de compreender a realidade, refletir sobre as possibilidades de mudança e, através de ações concretas, nomeadamente profissionais, contribuir para essa contínua transformação.

Por seu lado, a investigação que se faz nas universidades, porque predominantemente fundamental, não pode ser exclusivamente programada para servir benefícios económicos imediatistas, com agendas nem sempre perceptíveis, devendo, pelo contrário, conceder a si própria o tempo necessário e suficiente para uma reflexão crítica, livre e desinteressada, tratando o conhecimento produzido, para usar uma expressão do direito romano, como *res communes*, porque é de todos e está à disposição de todos, em virtude dos dispositivos legais que lhe consagram e o obrigam a esse estatuto. Então, pelo seu regime particular, o conhecimento que se produz na Universidade, tem que estar disponível para uma ponderação e debate descomprometido sobre os processos de construção e os seus efeitos, de curto, médio e longo prazo, bem como sobre as possíveis sínteses e relações entre elas. Por essa razão, ainda que a investigação possa reforçar a sua força e prestígio, suportando-se nos pilares da disciplinaridade e da pluridisciplinaridade, será na abertura a abordagens mais interdisciplinares e transdisciplinares que se pode procurar a verdadeira marca institucional universitária, constituindo-se como cultura inquestionável de uma comunidade de estudo e confronto de ideias, sem cedências excessivas a pressões e sem se deixar manietar por condicionalismos espúrios, que os diferentes poderes sempre procuram articular, ainda que seja indispensável pensar-se no contributo que dá para a consolidação de uma assumida opção sobre uma conceção de ser humano e dos seus diferentes contextos de vida, incluindo o profissional.

É, exatamente, no quadro dessa missão, de contribuir criticamente, sem atender a interesses particulares e a epifenómenos circunstanciais, para o desenvolvimento pessoal e social dos membros da sua comunidade e, em simultâneo, para a construção de sociedades mais humanizadas, visando a preservação e dignificação da espécie humana (Morin, 2002) e dos ambientes que ela habita, que o debate sobre a preocupação das Universidades na (re)construção da(s) Profissionalidade(s) pode fazer sentido, até como recusa a uma dimensão mais individualizada, utilitarista e auto desresponsabilizadora da sociedade e dos estados, que a ideia de Empregabilidade traduz.

O conceito de Profissionalidade emergiu da procura permanente de uma recomposição das identidades profissionais, no quadro de contextos com organização mais descentralizada, em economias com maior presença do sector dos serviços, com crescente valorização e interdependência dos saberes, caracterizadas pelo dinamismo e reconfiguração incontornáveis das funções, onde a interação e o diálogo resultante de contribuições individuais diferenciadoras, com os parâmetros e as causas assumidas coletivamente, pelas comunidades profissionais de pertença, vão ganhando dimensões mais significativas (Alcoforado, 2014). Assim, de uma maneira muito mais ampla e dinâmica do que a profissão que lhe serve de suporte concetual, mas sem fazer perigar a dimensão coletiva e solidária como acontece com a proposta da empregabilidade, a profissionalidade procura responder à complexidade e variabilidade de saberes, capacidades, atitudes e competências que permitem, pela articulação dinâmica entre estilizações pessoais e assunções coletivas, redefinir os contornos continuamente mutáveis das identidades profissionais, sempre numa lógica de reconfiguração da ação, na procura de melhores soluções para o bem-estar comum.

A questão mais óbvia será a de procurar saber quais as linhas orientadoras que dão lastro a estes movimentos identitários profissionais, rumo à definição de algumas especificidades, ainda que sempre contingenciais. Temos procurado responder a esta busca (Alcoforado, 2014), assinalando a obrigatoriedade de identificar

quatro dimensões interdependentes que podem revelar valor heurístico e explicativo para a (re)composição dos contornos psicossociais, de uma determinada profissionalidade, num determinado momento histórico da sua evolução: ser integrada por um conjunto de pessoas que a exercem de maneira continuada; pressupor a existência de uma linguagem específica comum; subentender o domínio de metodologias de ação próprias e, no essencial, distintas das usadas por outros coletivos profissionais; apelar ao envolvimento dos seus membros na construção de condições adequadas ao desenvolvimento do seu trabalho, em projetos sociais solidários, consolidando direitos, deveres e oportunidades, segundo um código ético e deontológico próprio.

Do que se disse sobre as funções da Universidade, urge retirar algumas ilações para este entendimento de Profissionalidade. Se as Universidades são instituições onde o ensino e a investigação são indissociáveis, ao serviço de uma determinada conceção de ser humano, da sociedade que ele integra e da espécie humana, em que ele se deve reconhecer, a formação dos seus escolares necessita de se articular na conjugação dinâmica da formação técnica e científica mais atualizada, despertando curiosidades e consolidando saberes de procura contínua da trans(form)ação quotidiana, associada à constante busca de racionalidade comunicativa dialógica, visando o entendimento progressivo entre pessoas e grupos e, em consequência, obrigatoriamente ligada a uma procura descolonizadora das influências com que os diferentes sistemas nos procuram condicionar, permitindo os recursos necessários para que possamos exercer controlo racional sobre as nossas vidas. Este programa epistemológico plural deve envolver-se numa ação cultural holística, de compromisso com o estudo, o debate e a compreensão do mundo, propiciando experiências de extensão duplamente desafiantes: do conhecimento à vida e da vida ao conhecimento.

Um tal entendimento apela, naturalmente, para uma formação inicial que ajude a estruturar os recursos necessários, particularmente saberes, mas precisa de espaços e tempos de ação que mobilizem vontades e projetos individuais e coletivos promotores de autonomia

e responsabilidade. Se nos detivermos, mais em detalhe, numa reflexão sobre o contributo que se pode esperar das Universidades na aquisição dos saberes necessários e mobilizáveis, podemos alvitrar a necessidade de reforçar percursos educativos capazes de proporcionar saberes instrumentais, voltados para o desenvolvimento de uma ação eficaz, práticos para a otimização do entendimento, através da comunicação intersubjetiva e emancipatórios para reforçar o controlo racional sobre a ação e a vida (Habermas, 2010), a partir do questionamento, reflexivo e crítico, das forças institucionais, ou ambientais, que geram obstáculos a essa ação consciente, autónoma e responsável. Estes saberes, associados a atitudes e capacidades que as Universidades também devem ajudar a estruturar, serão a base para uma contínua aprendizagem e atitude científica que ajudem a encontrar melhores soluções para todas as situações problemáticas, ajudando a corporizar, no trabalho e na vida, a luta prometaica pela humanização e pela liberdade individual e coletiva, através da progressiva diminuição de ignorâncias, de falsas crenças e de constrangimentos.

Mas a preocupação das Universidades, com a construção e desenvolvimento de profissões, não pode, nem deve, ficar apenas por aqui. Sabendo que a construção das profissões é, também, o resultado de transições e experiências, as Universidades necessitam de se envolver responsabilmente como centro da construção de comunidades que garantam as oportunidades necessárias à socialização e ao desenvolvimento profissional, ligando-se à sociedade civil, através das instituições da vida económica, social e cultural e assumindo atitudes dinâmicas de intervenção junto dos poderes públicos, ao nível local, nacional e transnacional, procurando influenciar políticas que melhor sirvam a formação e (re)construção das profissões dos seus (ex)estudantes.

É sobre estes princípios gerais, aplicados ao domínio epistemológico, área de formação e caminho de construção de profissão(s) das Ciências da Educação, que pretendemos refletir nos pontos seguintes. Começaremos por equacionar a importância de um campo de ação profissional, desenhado a partir das práticas conhecidas e da

resposta da formação inicial, nesta área de conhecimento, para, posteriormente, intentar compreender como esses princípios e esse caminho foram (e estão) sendo desenhados na Universidade de Coimbra, com um enfoque particular na área da Educação e Formação de Adultos.

2. PROFISSIONALIDADE(S) NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

São, naturalmente, intemporais as actividades profissionais, com as respetivas designações associadas, que podemos relacionar com tudo o que hoje incluímos na ideia de educação e formação. Basta recordar expressões como Pedagogo, Percetor, Guru e Mestre, entre muitas outras, para percebermos que o exercício de modelar, orientar, acompanhar, ou desafiar alguém, pessoas ou grupos, a empreender processos de mudança, através da procura de um sentido, consolidado pela associação desejável de saberes e valores, sempre esteve presente em diferentes formas de cultura. Apesar disso, apenas após o século XVIII, com a emergência e consolidação da escola pública, surge a profissão de Professor, entendida como integrante de alguém que era especialista numa área de saber e na forma de o transmitir, esperando-se a sua capacidade para desempenhar uma função, na qual professa, expõe, disponibiliza, ensina saberes e transmite valores, que os alunos devem adquirir, em resultado do seu esforço e aptidões (Alcoforado, 2014).

Como tem sido recorrentemente demonstrado por diferentes autores (Freire, 1996; Sarramona, 2011), os desafios mais recentes e atuais que vamos colocando à Escola, vêm obrigando e (re)pensar continuamente a necessidade de formação inicial e contínua dos professores, ao mesmo tempo que as suas funções e tarefas vão sofrendo uma sucessiva reconfiguração em resultado de actividades profissionais que ultrapassam inevitavelmente qualquer forma de prescrição. Ainda que mantendo o seu ADN, sempre orientado para a necessidade de transmitir a herança cultural das gerações adultas, às novas gerações de crianças e adolescentes, organizando-a em disciplinas com saberes sequenciados e hierarquizados, a escola vê-se

hoje com a obrigação de envolver todos os membros dessas novas gerações, por muito mais tempo, diversificando as experiências educativas que lhes proporciona, numa perspectiva inclusiva de não discriminação de nenhum dos seus membros, obrigando-se, no quadro destas atribuições, a dialogar e colaborar com diferentes parceiros, do contexto em que se insere. Face a estas novas funções e à sua atuação nesta rede de relações, a escola não necessita, apenas, de repensar o perfil e a formação inicial e contínua de professores, mas precisa de se alargar a novos profissionais e novas profissões, capazes de otimizar o diálogo entre parcerias e de assumir as novas experiências diferenciadas e inclusivas, maioritariamente de orientação não exclusivamente disciplinar.

Estes especialistas, no quadro de políticas públicas que respeitem o essencial das referidas atribuições e responsabilidades, podem ser membros da comunidade escolar, ou de outra instituição que integre a rede educativa de que a escola terá que fazer parte, num determinado contexto territorial. Assim, uma política de educação nacional, ou local, deve ser pensada e desenvolvida, não só atendendo ao sistema escolar, mas igualmente levando em consideração todas as oportunidades educativas que os contextos e as instituições podem e devem disponibilizar. Neste projecto educativo alargado podemos incluir museus, casas de cultura, parques naturais, clubes desportivos, instituições de solidariedade social, mundo do trabalho, serviços públicos, instituições de saúde, órgãos de comunicação social e associações com diferentes objectivos e naturezas, a que hoje devemos juntar o ciberespaço, com todas as suas inimagináveis possibilidades, mas também os seus potenciais estrangulamentos. Esta visão foi resultando numa consensualização pacífica, que o movimento da Educação Permanente ajudou a consolidar, desde os anos sessenta e setenta do século XX, traduzida na ideia de que a educação se prolonga, inevitavelmente e por razões epistemológicas, culturais, tecnológicas e profissionais, ao longo e a todos os espaços de vida das pessoas e dos seus grupos de pertença.

Na definição que nos trazia o primeiro trabalho académico realizado em Portugal sobre este tema (Simões, 1979) a educação passava a

referir o campo total das aprendizagens de cada pessoa, quer fossem conscientes, ou inconscientes, intencionais, ou não intencionais, desenvolvidas por iniciativa própria, ou em resposta a propostas alheias, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. O que transportava a educação permanente para a dimensão de uma relação (com pessoas, coisas, ou lugares) que compreendia todas as formas, expressões e momentos do ato educativo (Faure, 1974), através do qual nos vamos (trans)formando. Dava-se, desta forma, corpo ao apelo, que a UNESCO ajudou a amplificar, de que seria necessário pensar uma sociedade planetária organizada para que todos/as pudessem ser cidadãos/ãs plenos/as, sujeitos da sua formação e agentes de produção cultural. Claro que o planeamento e desenvolvimento de uma educação com estas características, para todas/os, em todas as idades e todos os espaços de vida, necessitavam de levar em consideração a história, estruturas, recursos, obstáculos e facilidades das diferentes comunidades onde deveria ocorrer, bem como a vontade das pessoas para se envolverem em processos transformativos, no sentido dos seus anseios e na satisfação das suas necessidades. Não são nada anódinas expressões como Cidade Educadora e Educação/Intervenção Comunitária que, desde então, passaram a estar umbilicalmente associadas aos entendimentos posteriores que embasaram a construção de políticas educativas, mormente de base local, em diferentes latitudes e longitudes.

Já nas últimas duas décadas do século XX, um novo movimento, suportado em modelos teóricos robustos, designado como histórias de vida, ou como métodos autobiográficos (Alcoforado, 2012), ajudou a alargar e dar novas dimensões a este debate. Partindo de uma profissão de fé na necessidade de procurar uma nova epistemologia da formação, baseada numa construção de sentido a partir de fatos temporais passados, afirmava a convicção de que é sempre a própria pessoa que, ao elaborar uma compreensão do seu percurso de vida, se forma e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção do seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo, dando-lhe uma

continuidade temporal no presente e fazendo a sua projeção no futuro. Este exercício hermenêutico, em simultâneo, retrospectivo e prospetivo, assume que a aprendizagem não ocorre apenas em resultado da apropriação de saberes disciplinares exteriores à pessoa, mas pode receber fortes contributos no conhecimento de si própria, convocando como recursos, o vivido e as heranças culturais e sociais de todos os envolvidos num processo educativo.

Em resultado destes movimentos, que corporizaram novas abordagens epistemológicas e reconfiguraram a(s) especificidade(s) do campo de práticas da educação e da formação, as profissões que aí atuavam, ou passaram a atuar, começaram, elas próprias, a empreender um processo de balcanização identitária e metodológica, procurando acompanhar, muitas vezes em desespero reativo e criativo, as dinâmicas observadas. Estas tendências surgiram naturalmente alinhadas com as opções de formação superior já identificadas como traço identitário do paradigma socioeconómico, traduzido por uma tentação de multiplicar a formação de peritos para atividades profissionais bem específicas, acreditando ser este o melhor caminho para acompanhar as marcas predominantes do pensamento quantitativo dominante, traduzidas pelas ideias da eficiência e eficácia do trabalho. Como defendemos anteriormente, fazendo ainda mais sentido aplicar essas ideias ao campo da educação, todas as nossas convicções teóricas e de desenvolvimento de práticas profissionais nos levam a acreditar num caminho diverso, que passaremos a defender, ainda que muito brevemente, como um trabalho com estas características aconselha.

Alargando um pouco as reflexões de Bholá (1989), acreditamos que, como qualquer acção concreta, a educação é sempre uma mistura de ideologia e tecnologia ou, de uma maneira mais simples, de fins e meios, unidos por políticas, organização, metodologias, recursos e avaliação. Em síntese, educar pressupõe a existência de pessoa(s), em determinadas circunstâncias, que empreendem um processo de mudança, resultante da associação de saberes e valores, num determinado sentido previamente assumido. Se a educação escolar é predominantemente disciplinar e lhe interessa, mais marcadamente,

o sujeito cognitivo, a educação extra ou pós-escolar só pode ser centrada na mudança, pessoal e social, interessando-lhe o sujeito em (transform)acção, com todas as dimensões que estes processos envolvem. Portanto, um profissional da educação e da formação só pode, mesmo, ser um Mediador de transformações pessoais e sociais, entre as pessoas, os saberes e os valores, nos processos predominantemente socializadores que a escola materializa e no âmbito de uma *praxis* transformadora que a educação, em sentido mais amplo, deve procurar corporizar. Se este processo de mediação em ambientes escolares, só pode ter na profissionalidade de Professor/a, enquanto mediador/a da construção de valores e saberes científicos (Alcoforado, 2014a; Sarramona, 2011; Freire, 1996) a sua referência, a mediação dos processos educativos e de formação, fora dos ambientes estritamente escolares, porque se destina a envolver pessoas em ação, apela a uma formação alargada, integrada e holística, que percorra todas as necessidades de compreensão e descrição dos factos educativos, sendo capaz de elaborar as melhores opções no planeamento, desenvolvimento e avaliação dos atos educativos, pensados e estruturados numa relação (trans)formativa da(s) pessoa(s) e dos seus contextos de vida. Profissionais, não só numa área de conhecimento e da maneira de o transmitir, ou de o organizar para ser adquirido, mas especialistas capazes de mediar diferentes formas de cooperação e, mais que isso, também preparados para acompanhar transformações pessoais e sociais a partir das histórias, das realidades de vida e da construção de projetos, simultaneamente, realistas e desafiantes.

Compreender e descrever os factos educativos, disponibilizando o saber necessário a um melhor desenvolvimento das atividades das mediações referidas constitui, exactamente, os contornos epistemológicos das Ciências da Educação (Boavida & Amado, 2006), quer enquanto domínio de investigação e construção de conhecimento, quer como espaço de ação profissional, quer ainda como área formativa universitária dos mediadores indispensáveis. E tal como se defendeu anteriormente, uma formação que obriga a articular uma abordagem pluridisciplinar, com uma permanente

reflexão inter e transdisciplinar, procurando aprofundar os processos de compreensão e encontrar as melhores respostas para os atos a empreender. Então, o grande contributo esperado das Ciências da Educação tem de alargar-se à formação de professores, especialistas numa área de saber e na melhor maneira de o tornar passível de ser apreendido por todos os seus alunos, bem como na capacidade de se envolver na prossecução das funções que se vão atribuindo à escola e, como desde há muito tempo vem sendo referido, à formação de mediadores de transformações pessoais e sociais, partindo das circunstâncias, necessidades e projetos das pessoas e dos seus grupos de pertença, numa articulação virtuosa das dimensões ideológicas e tecnológicas com o respetivo perfil de atuação (Lesne, 1977; Gomez, 1998). Sabemos que este não é um tempo fácil para o reforço da especificidade deste domínio e campo de práticas. Com a preponderância autocrática do paradigma socioeconómico e sobrevalorização dos interesses que ele corporiza, tornou-se comum que a formação e objectivos destes mediadores estejam mais alinhados com outras áreas de saber e outras medidas de eficácia. No entanto, a dimensão dos problemas culturais e de exclusão (Torraine, 2005) que vêm reforçando a dificuldade de construir sociedades integradas por pessoas com os mesmos direitos, deveres e oportunidades, há muito tempo obriga a sublinhar a necessidade de reforçar a importância de empreender os processos transformativos necessários e de formar especialistas com saber científico (Juif & Dovero, 1972) capazes de os ajudar a corporizar.

É, portanto, nesta indissociabilidade do saber científico com as diferentes dimensões das experiências e práticas educativas que necessitamos de pensar a formação dos especialistas que podem acompanhar as mudanças das pessoas e respectivos grupos. Sem construir um conhecimento integrado relativo às pessoas e aos seus contextos e um saber sobre as diferentes teorias e práticas que podem constituir os princípios de desenvolvimento dos atos educativos, seguidos pelo domínio de áreas que percorrem as políticas, organização, recursos, metodologias e avaliação, será sempre muito difícil sustentar a sua orientação no sentido que melhor

sirva as transições a empreender. Em síntese, uma formação holística, no domínio das Ciências da Educação que, por ser universitária, deve compreender a conjugação dinâmica de domínio dos saberes especializados, com a investigação e a ação educativa, na forma de extensão e transferência de conhecimento, será a resposta para as necessidades enunciadas. E essa tarefa, de preparar especialistas em educação, mediadores de transformações pessoais e sociais, sem ligação imediata e exclusiva a uma abordagem disciplinar das aprendizagens, foi sendo assumida por diferentes Universidades, envolvendo-se elas próprias, por este viés, na procura de construção de novas profissionalidades para a educação.

3. PROFISSIONALIDADE(S) NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: ADQUIRIDOS E EXPECTATIVAS

Essa foi também uma missão que as Universidades portuguesas foram assumindo, num processo histórico que, de alguma forma, mimetizou algumas experiências europeias. Ainda no início do século XX começamos a assistir às primeiras iniciativas de contribuição para a formação inicial de professores, acompanhadas pelas primeiras experiências de investigação sistemática. Já na segunda metade desse mesmo século, começou a ganhar forma a formação ao nível de Mestrado e Doutoramento, reforçando a necessidade de reconfigurar e prestigiar o domínio epistemológico. A última década do século, num quadro de grande expansão do ensino superior português, trouxe a oferta formativa ao nível da graduação, dando corpo à necessidade de formar profissionais indispensáveis às políticas e práticas educativas, para além do ambiente estrito das salas de aula, como o conhecíamos até aí.

No caso da Universidade de Coimbra (Rebello & Simões, 1999; Simões & Rebello, 1999; Acoforado et al., 2007), a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação iniciou a licenciatura em Ciências da Educação no ano lectivo de 1990/1991. Na prática, na Universidade, invertia-se toda a lógica de preparação de profissionais da educação. Se, para o caso da formação de professores, todo o processo se

iniciava com a formação científica numa área disciplinar que, depois, era completada com uma formação em ciências da educação, nesta nova licenciatura apostava-se numa formação de base científica, no domínio das ciências da educação, deixando para uma fase posterior uma especialização, não em áreas disciplinares, mas numa perspetiva de mediação de transformações, partindo da especificidade de pessoas e grupos, de instituições, ou do domínio de recursos e tecnologias com características bem definidas. Assim começaram a diplomar-se licenciados em ciências da educação que se preparavam para iniciar os seus percursos profissionais, trabalhando como estava previsto, aquando da criação do curso, na educação de pessoas adultas, em educação especial, inadaptação social e em planificação e inovação educativa. Entretanto, as possíveis áreas de atuação, correspondendo a áreas de estágio curricular, tiveram uma primeira reestruturação, passando a incluir educação de adultos, educação especial, análise e intervenção em educação e formação e tecnologias educacionais.

Ainda que inicialmente existissem expectativas optimistas sobre o possível desenho de uma nova profissionalidade, construída a partir desta formação superior inicial, também subsistiam inúmeros receios e indefinições que se transmitiam a quem ia ousando trilhar estes novos caminhos. Mesmo que, no cumprimento das suas atribuições, a Universidade revelasse preocupações com o processo de socialização profissional, prevendo a efectivação de um estágio, a realizar em instituições públicas ou privadas, destinado a permitir contacto direto com as actividades específicas do curso, as interrogações e incertezas eram ainda predominantes. Se a profissionalidade é o resultado de uma interação entre os sistemas de educação, trabalho e emprego, conjugando percursos educativos, oportunidades e experiências, num quadro de absoluto desconhecimento da nova licenciatura, “os estágios deveriam prestar o múltiplo contributo de se constituírem como espaços de aplicação de conhecimentos, de formação em contexto real de trabalho, de investigação e produção de conhecimento, de ajuda na transição para o mercado de trabalho e como fonte de informação de retorno sobre

os possíveis espaços de intervenção, ajudando a faculdade a reflectir sobre a organização curricular da licenciatura” (Alcoforado et al., 2007, p. 377).

As/os próprias/os estudantes sentiram esta tarefa como também sua e logo no terceiro ano de funcionamento da licenciatura organizaram um evento com elevadíssima participação, particularmente da sociedade civil, que contribuiu para atenuar algumas dúvidas e eventuais desânimos. Assim, quando no final da década se realizaram os primeiros estudos sobre a satisfação (Simões & Rebelo, 1999) e a situação face ao emprego de licenciadas/os (Rebelo & Simões, 1999), a situação caminhava, até com alguma surpresa, para o reforço do otimismo inicial. Estudos posteriores, agora mais centrados na área de atuação da Educação e Formação de Adultos (Alcoforado et al., 2007; Oliveira et al., 2009) vieram reforçar as dimensões de satisfação com a formação e de otimismo relativo a oportunidades e experiências. Esta tarefa dignificadora foi, entretanto, reforçada com a realização dos Congressos das licenciaturas em Ciências da Educação (primeira edição em 1996, na FPCEUP)²⁸ que passaram a criar o hábito de juntar as pessoas que estudam e ensinam nestas licenciaturas, em Portugal, a que se seguiu, posteriormente, a criação da Associação Nacional de Licenciados em Ciências da Educação (ANALCE).

Mas a pergunta que subsiste remete-nos para a necessidade de clarificar se o tempo e o caminho percorrido foram já suficientes para

²⁸ Integrei a Comissão Organizadora do primeiro evento, participei como convidado noutras edições, incluindo a última, realizada em 2018, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUC). Este capítulo resulta, exactamente, da informação recolhida e da reflexão efectuada para essa apresentação, tendo ficado, desde logo, a vontade de estruturar um texto para possível publicação. Na semana anterior ao evento, foram contactadas/os telefonicamente dez licenciados da primeira fase “pré-Bolonha”. Talvez seja interessante sublinhar que a criação da ANALCE ocorreu por iniciativa de licenciadas/os da FPCEUC e que estive ligado a esse processo desde o seu primeiro momento.

percebermos os contornos identitários de uma profissionalidade na área das Ciências da Educação, a partir, em particular, dos caminhos percorridos pelas primeiras gerações de licenciadas/os. Uma primeira resposta pode ser encontrada através da análise das entidades que envolveram as/os estudantes desta primeira fase da licenciatura, no seu ano de estágio curricular. Num levantamento não muito exaustivo, poderemos afirmar que estas oportunidades surgiram de inúmeras instituições, de natureza muito diversa, percorrendo espaços de educação formal e de características essencialmente socializadoras, até instituições educativas (ou com dimensões educativas) com vocação natural de organização do informal, baseadas na transformação de pessoas e contextos. Assim, encontrámos escolas, centros de formação profissional, universidades e centros de actividades de tempos livres, centros de formação de adultos, administração central e local, associações de desenvolvimento, centros de educação à distância, organizações internacionais, unidades de saúde, associações (de pais, de jovens, culturais, desportivas...), centros de dia e lares de idosos, comunidades culturais e de vizinhança, empresas de consultadoria, centros de I&D, instituições de educação inclusiva, etc...

Uma segunda resposta pode ser encontrada na constatação de que, até hoje, podemos encontrar licenciados em Ciências da Educação a trabalhar na generalidade deste tipo de instituições, desempenhando funções e desenvolvendo actividades relacionadas com as diferentes dimensões da educação e formação. É legítimo concluir que, em face das oportunidades conseguidas e das experiências acumuladas, as/os licenciadas/os e as diferentes instituições souberam encontrar conjuntos integrados de actividades com identidade própria, que vêm sendo construídos e reconfigurados, mas que têm a sua base de desenvolvimento nos saberes científicos deste domínio e nas práticas de um campo alargado, mas de contornos bem identificados. Apesar de todas estas constatações, ainda nos resta a questão, de resposta muito mais complexa, de saber se todas estas actividades configuram uma profissionalidade, com linguagem e tecnologias próprias e são capazes de agregar todos/as no esforço coletivo de concertação sobre

as condições psicossociais, mas também éticas e deontológicas, dessa possível construção identitária.

Procuremos responder com recurso à nossa ligação à especialidade de Educação e Formação de Adultos, na Universidade de Coimbra. Se no estudo que realizámos há treze anos resultava muito plausível uma elevada satisfação com a área de formação, a especificidade da área de trabalho e as possibilidades de desenvolvimento de actividades profissionais com identidade progressivamente mais reconhecida, também é possível constatar que o campo da formação e da educação, mormente nas práticas não escolares, depende muitas vezes de projetos e contratos-programa temporários que nem sempre facilitam a continuidade temporal necessária à construção de uma identidade profissional. Contudo, qualquer contacto com profissionais (ex-licenciados) nos permite constatar alguma mobilidade (diacrónica e sincrónica) entre as diferentes especialidades, levando-nos a alvitrar que a formação científica de base é suficientemente robusta para permitir uma navegação profissional no âmbito do campo de práticas, acontecendo muitas vezes o desempenho conjunto de atividades que, à partida, seria expectável comporem diferentes áreas de atuação, porque envolvem públicos, espaços e iniciativas muito diversificadas.

Mantendo-nos na reflexão possível sobre o trabalho educativo com pessoas adultas, que conhecemos melhor, encontramos um espectro de designações que se alarga de Gestor e/ou Coordenador de Formação a Coordenador Pedagógico, de *Coach a Instructional Designer* em ambientes virtuais, de Animador Sociocultural a Gestor de Projetos, de Responsável de Academias de Formação a Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências e, para não prolongarmos demasiado este exercício, de Mediador a Formador e de Técnico Superior de Educação a Gerontopedagogo. Nestes casos, em concreto, como nos que poderiam ilustrar outras mobilidades entre as diferentes especialidades que a licenciatura foi propondo, se é verdade que encontramos variedade de públicos e actividades, também facilmente se pode encontrar a uma fortíssima identidade da

matéria teórica e prática de que é (e pode ser) (re)configurada a profissionalidade, sublinhando a existência incontornável de uma linguagem comum e do recurso a tecnologias (no seu sentido mais amplo) específicas. Por outro lado, sendo certo que este exercício nos demonstra a vitalidade do horizonte de possibilidades, também limita a assunção de uma identidade que facilite uma necessária organização do colectivo, em favor do reforço dessa reconfiguração e do conseqüente reconhecimento social que lhe deve estar associado.

4. O QUE AINDA PODEMOS FAZER...

Falta responder a uma questão final. Em face de todas estas constatações, podemos falar, para o caso destas actividades de mediação de transformações pessoais e sociais, envolvendo as pessoas e os seus diferentes contextos de vida, de uma ou mais profissões? Mais recentemente, vamos sentindo que este problema identitário, tantas vezes debatido e tantas vezes adiado, continua a não facilitar um sentimento de comodidade na ligação ao mundo do trabalho. Isso nota-se, em particular, na necessidade que os licenciados sentem em fazer opções de segundo ciclo que reforcem a identificação com designações suportadas numa visibilidade já estabilizada. Registe-se que não está, nunca, em causa, quer para os diplomados/os, quer para as instituições, a qualidade diferenciada da formação científica e técnica de base e a especificidade de desenvolvimento de actividades, mas apenas a designação que as atuais dinâmicas laborais demoram a consagrar. Também é evidente que o facto de ainda não termos conseguido fazer valer essa designação, de aceitação e reconhecimento generalizado, não tem contribuído para reforçar a solução indispensável da organização do colectivo à volta das condições necessárias à consolidação de uma profissionalidade.

Esta evidência leva a duas conclusões que importa deixar aqui, para um debate futuro, mais circunstanciado. A primeira passa por reafirmar a indispensabilidade de uma formação inicial, científica e técnica, dinâmica e de qualidade, no quadro teórico e no campo de práticas das Ciências da Educação, numa perspectiva pluri, inter e

transdisciplinar. Como nos pareceu claro, uma formação com estas características, alargada e temporalmente consolidada, será sempre o melhor preditor de uma socialização e desenvolvimento profissional mais favorável às expectativas e aos projetos das/os diplomadas/os, bem como às transformações que devem ser desenvolvidas, com as pessoas e os seus grupos de pertença. Depois, é desejável que se reforce a preocupação de uma abertura, na fase preparatória da transição entre a Universidade e o trabalho, para a exploração de oportunidades e descoberta de caminhos em diferentes, mas restritos, conjuntos de práticas com identidades mais estabilizadas, resistindo à loucura analítica de proliferação inconsequente de designações que apenas contribuiriam para enfraquecer a expressão e dignificação da dimensão coletiva, procurando, pelo contrário, um caminho capaz de fazer mover todas estas práticas para a ideia de uma profissionalidade que se poderá estruturar na hipótese identitária de Mediação (ou Acompanhamento) das Transições e Transformações Pessoais e Sociais, ao longo e nos diferentes espaços de vida, valorizando e desenvolvendo sinergias com associações profissionais como a Federação Europeia de Profissionais de Pedagogia. Para isso, no entanto, as Universidades e os especialistas com esta formação de base precisam de se envolver, de maneira ainda mais volitiva, na necessidade de reconhecimento imediato, por parte das instituições de educação e formação, de uma preparação científica adequada, por contraponto ao senso comum e às inércias existentes. Talvez seja o momento de reforçarmos, aplicando a esta causa, a vocação natural de uma teleologia que se revê na urgência de mobilizar movimentos de contracorrente, os quais, reforçando a indispensável cientificidade das actividades educativas, mobilizem vontades para a construção de sociedades progressivamente mais decentes, bonitas, solidárias e sustentadas, onde a criação de riqueza, pelo trabalho, tenha dimensões mais qualitativas de verdadeira preocupação com a justiça social, a participação e a qualidade de vida de todos/as.

BIBLIOGRAFIA

- Alcoforado, L. (2014a). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais, *Educação*, 39(1), 65-84.
- Alcoforado, L. (2014b). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. Silva (Ed.), *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico* (pp.14-34). João Pessoa: Ideia.
- Alcoforado, L. (2012). As histórias de vida na educação e formação de adultos: o desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória. In J. L. Cunha, & P. P. Vicentini (Eds.), *Pesquisa (Auto)Biográfica, Temas Transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos* (pp. 29-54). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Alcoforado, L., Sousa, C., Moio, I., Simões, J., Rita, R. & Carvalho, V. (2007). Transição para o trabalho de licenciados em Ciências da Educação pela FPCEUC, com estágio curricular na área de Educação de Adultos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 375-388.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Beck, U. (1993). *The risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: IUC.
- Dubar, C. (1996). *A Socialização. Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, J. A. C. (1998). Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. In J. Trilla (Ed.), *Animación Sociocultural: Teorias, Programas Y Ambitos* (pp. 45-63). Barcelona: Ariel.

- Habermas, J. (2010). *Fundamentação linguística da Sociologia (Tomo I)*. Lisboa: Edições 70.
- Juif, P., & Dovero, F. (1972). *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*. Paris: PUF.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edições Piaget.
- Oliveira, A. L., Vieira, C., Alcoforado, L., Ferreira, J. A. & Simões, A. (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: a perspectiva dos alunos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 205 - 224.
- Reboul, O. (2017). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, J. A. S. e Simões, A. (1999). A situação de emprego dos licenciados em Ciências da Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 183-197.
- Sarramona, J. (2011). Que significa ser profissional docente en la actualidad. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, 427-440.
- Simões, A. e Rebelo, J. A. S. (1999). A mudança de curso entre os alunos de Ciências da Educação: dimensões e razões do fenómeno, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 159-181.
- Torraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme*. Paris: Fayard.

SOBRE O AUTOR

Luís Alcoforado (lalcoforado@fpce.uc.pt) é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos. É Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educativas (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Foi Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012-2018) e é Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (ORCID: 0000-0003-4425-7011)

El practicum del grado de pedagogía como eje de profesionalización y enlace con el mundo laboral

Núria Rajadell-Puiggròs, Universidad de Barcelona

Fernanda Duprat San Martín, Universidad de Barcelona

Los requerimientos profesionales de la Educación Superior en la actual sociedad del conocimiento, y la importancia que posee el Practicum

Cuando en las universidades europeas se planteó el reto de diseñar los nuevos planes de estudio según las directrices del EEES –hace ya algunos años-, tuvieron lugar numerosas reuniones, internas y de intercambio, en las que se debatía el sentido, la pertinencia y la idoneidad del perfil de las diferentes profesiones educativas ofertadas, así como la importancia que jugaba la universidad, teniendo en cuenta las demandas y requerimientos propios de la sociedad del momento. Un elevadísimo porcentaje del alumnado universitario, más allá de la ampliación y profundización de sus conocimientos, pretende lograr con esta titulación de reconocido prestigio, un empleo o una mejora profesional, si es que se encuentra ya inserido en el mercado laboral.

El escenario profesional por el que transcurre el profesional de la Pedagogía, focalizado en el desarrollo con y para las personas, sea fundamentalmente de manera directa, aunque también existe la posibilidad de trabajar indirectamente, debe atender básicamente a una triple demanda:

- a) necesidad de flexibilidad, de ser capaz de cambiar con cierta agilidad, de conectar conocimientos con individuos y redes sociales diversas.
- b) capacidad de disponer y aplicar competencias para trabajar con una mirada interdisciplinar, intercultural y colaborativa, sin olvidar un correcto dominio de la virtualidad.

c) aptitud y actitud para gestionar el caos y la incertidumbre propios de nuestra sociedad globalizada y de nuestro vigente mercado laboral.

Hay que tener en cuenta, además, las características y tendencias del cambiante mercado laboral, en las que se atiende:

a) amplia diversidad de perfiles profesionales existentes en estos momentos.

b) fragmentación de la formación, que se combina con cierta frecuencia los periodos de empleo con los de desempleo.

c) movilidad y flexibilidad en los procesos contractuales

d) permeabilidad en los países y en las profesiones

e) realce de una serie de valores de carácter personal y social, como la iniciativa, la creatividad o el trabajo en equipo, entre otros.

Estos requerimientos profesionales, demandados por una sociedad del conocimiento globalizada y compleja, provocan una urgente necesidad de reflexionar y redefinir el papel que juega en estos momentos la universidad respecto a la sociedad, y por ello consideramos que el Practicum toma un importante protagonismo como agente catalizador, dada su naturaleza intrínseca y como nexo de unión entre las personas, las organizaciones, entre los saberes y la realidad profesional.

El Practicum representa el escenario más idóneo de aplicación de las competencias específicas y transversales requeridas desde el mismo contexto universitario, aunque reclamadas desde el mundo laboral, por lo que en cada nuevo curso académico se manifiesta un mayor protagonismo y el alumnado también así lo reclama; numerosas aportaciones de diferentes autores -Aneas, 2013; Rodríguez Moreno et al., 2010; Tobón, 2010 o Navío, 2006, por citar algunos-, manifiestan que el desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades que se presentan o que se buscan, con la clara

misión de poner en práctica los conocimientos, en el sentido más amplio de la palabra. Por tanto, el mero hecho de salir de un aula universitaria para penetrar en una realidad profesional concreta, asegura claramente al alumno la incorporación y asentamiento de un importante potencial de competencias propuestas –y deseadas– desde los Planes Docentes universitarios (Clanchy y Ballard, 1995). Las instituciones a las que acuden los y las estudiantes para realizar sus prácticas externas, posibilitan al alumnado la oportunidad de aplicar los conocimientos, sus habilidades y además reforzar aquellas actitudes que les permiten desarrollar funciones concretas, según unos requerimientos organizativos y técnicos específicos, y de manera integrada.

Zabalza (2011) diferencia cuatro modalidades de Practicum: a) orientado a la aplicación de lo aprendido; b) orientado a facilitar el acceso al trabajo, c) orientado a completar la formación general con otra más especializada y d) orientado a enriquecer la formación básica completando los aprendizajes académicos con la experiencia en los centros de trabajo. Tejada (2012) puntualiza la diferencia entre la asignatura específica de Practicum y algunas prácticas específicas y puntuales en los centros de trabajo.

Nuestro modelo aglutina las cuatro variantes propuestas por Zabalza ya que a través de las diferentes asignaturas que integran la materia de Practicum facilitan esta progresiva inmersión en una organización profesional que permite desarrollar competencias y aplicarlas, y que ha sido también reconocida por numerosos autores (Ventura, 2005; Zabalza, 2003...), destacando además el gran impacto que posee para la empleabilidad de algunos de los graduados (Tejada 2012, Rodríguez-Espinar 2010). El Practicum requiere un contexto organizativo que permita la plena activación y, además, exige al alumno que disponga del cúmulo de recursos (saberes) competenciales a activar que en teoría ha adquirido en el grado (Tejada 2006); todo ello facilitará al alumno un progresivo recorrido efectivo y provechoso hacia su autonomía e identidad profesional.

La inmersión en la organización de prácticas requiere una delicada actuación, por parte del alumno, ya que debe aprender a ajustarse con las características y el clima particulares de la institución, debe mostrar su actitud proactiva para ofrecer sugerencias o solventar problemas derivados de la actividad, y debe apostar por este toque innovador, aunque con la humildad que le corresponde como alumno/a de prácticas. Este modelo específico de Practicum, basado en el desarrollo de competencias y desde un enfoque por competencias, remite ineludiblemente a los escenarios socio-profesionales como aquellos lugares genuinos para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales; en ellos, además de esta adquisición de competencias, se interioriza un modelo de comportamiento profesional y, sobre todo, esta asimilación desde un modelo identitario (García Delgado, 2002; Correa, 2010), representando un cruce y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006; Coiduras, 2010).

EL PRACTICUM COMO EJE VERTEBRADOR DEL GRADO DE PEDAGOGIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Como ya se ha podido vislumbrar, la universidad juega un papel troncal en la fórmula I+D+I de cualquier país, con el conocido rol de la “tercera misión”, focalizada en la transferencia del conocimiento que en ella se genera. La universidad debe representarse como una fuente innovación y de emprendimiento, debe facilitar la cohesión social del territorio; la universidad debe ir más allá de la docencia y de la investigación a las que estábamos acostumbrados hasta hace pocos años. Todo ello desemboca en que la transferencia ocupa un lugar de indiscutible importancia, y precisamente desde el equipo de coordinación del Practicum velamos para generar y facilitar estos estímulos y acciones de transferencia, para jugar este rol mediador entre la Facultad y la sociedad, reforzando y mejorando esta red entretejida entre la sociedad y la universidad.

Entre las diferentes actuaciones generadas y/o realizadas desde el grupo Praxis-UB²⁹ queremos mostrar en primer lugar la situación curricular existente en estos momentos en nuestro grado; posteriormente el modelo de Practicum adoptado hasta el curso pasado –conocido como el “*Modelo del Practicum de las tres T*”, para mostrar, a continuación, la nueva propuesta del “*Modelo del Practicum de las cuatro I*” que, en estos momentos, se encuentra en proceso de discusión.



Figura 1. Logo del GIDC Praxis-UB.

Reclamamos la importancia del Practicum exigiendo que debería configurarse como el eje vertebrador del grado de Pedagogía, porque realmente, y como equipo coordinador, conocemos y reconocemos la realidad académica y laboral de nuestro alumnado y egresados, y a partir de esta materia deberían incardinarse las diferentes asignaturas obligatorias y optativas. Deseamos resaltar que, con la implementación del Plan de Bolonia, la licenciatura de Pedagogía redujo un curso académico y, por tanto, dejaron de impartirse interesantes propuestas de formación pedagógica –algunas con un fuerte componente práctico-, que abrían la posibilidad de contacto con el mundo profesional.

²⁹ Praxis-UB es un grupo de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona, formado por Núria Rajadell (IP), Astrid Castells, Elena Noguera, Fernanda Duprat, Ruth Vilà y Assumpta Aneas. Su actividad académica y de difusión se puede consultar en su página web: <http://www.ub.edu/praxis>.

El concepto del profesional de la Pedagogía, en algunos espacios o para algunas personas, no acaba de quedar claro, y por ello consideramos necesario mostrar un par de puntualizaciones para poder simplemente visibilizarlo.

En primer lugar, queremos mostrar nuestra concepción de pedagogo o pedagoga como el profesional de la educación, polivalente, que puede actuar en diferentes ámbitos en los que, directa o indirectamente, se dé el hecho educativo o formativo. La formación de Pedagogía le capacita fundamentalmente para el desarrollo de una serie de funciones que aglutinamos en las siguientes:

- Interpretar los cambios y tendencias que introduce la sociedad de la información en la realidad educativa/formativa
- Diseñar, implementar y evaluar, programas, proyectos, recursos educativos/ formativos, adecuados a las características de las personas, grupos y organizaciones, en diferentes contextos.
- Gestionar programas, proyectos y recursos pedagógicos.
- Crear servicios y recursos educativos/formativos adecuados a los colectivos, incluyendo las Tecnologías de la Información.
- Investigar y ser crítico en la investigación actual.
- Actuar como consultor en educación/formación.
- Podemos llegar a condensar su actuación básicamente en tres funciones:
 - Intervenir en diferentes tipos de colectivos (niños, jóvenes, personas mayores, colectivos específicos, en riesgo social, personas paradas, formación población activa...).
 - Desarrollar en organizaciones diversas (tercer sector, empresas, museos, consultorías, ayuntamientos, centros cívicos ...).
 - Especializarse en temáticas concretas (entornos digitales de aprendizaje, mediación, orientación e inserción profesional, dinamización cultural, ética profesional...).
 - La propuesta curricular que diseñamos en su día para desplegar la materia del Practicum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, se concretaba en el desarrollo de tres asignaturas, de carácter obligatorio, que se impartían a lo largo del grado y que, paulatinamente, se

encaminaban hacia esta deseada y necesaria profesionalización:

- Profesionalización y Salidas Laborales I (PSL-I). Es una asignatura que se desarrolla en el segundo semestre de 1º curso, con carácter presencial, y un peso de 6 créditos. Su finalidad consiste básicamente en promover el autoconocimiento, fomentar ciertas habilidades y actitudes requeridas para el rol de pedagogo y, sobre todo, explorar el mapa de la profesión que, en nuestro caso, distribuimos en tres ámbitos: escolar, empresarial y social que, a su vez, se dividen en diferentes sub-ámbitos. Aproximadamente se matriculan cada curso unos 240 alumnos –en turnos de mañana y de tarde- y contamos con 6 profesores.
- Profesionalización y Salidas Laborales II (PSL-II). Es una asignatura que se desarrolla en 3º curso, con carácter semestral y presencial, y también abarca 6 créditos en turnos de mañana y de tarde. Pretende integrar los contenidos académicos aprendidos, así como otras experiencias de aprendizaje adquiridas, a través de situaciones prácticas simuladas asociadas a la profesión de pedagogo/a, en la triple vertiente presentada ya en PSL-I (escolar, empresarial y social). Aproximadamente acceden anualmente a esta asignatura unos 200-210 alumnos, y también se destina la responsabilidad docente a 6 profesores.
- Prácticas Externas (PEX). Es una asignatura de 4º curso, de carácter anual, presencial y con un importante peso en el currículum del grado -18 créditos-, aunque siempre resulta insuficiente tanto para el alumnado como para el equipo de coordinación y los equipos de tutores. Su objetivo se centra en la inmersión del estudiante en una organización laboral real, y nunca se aceptará un escenario ficticio preparado para la obtención de un óptimo resultado para el alumnado. Conlleva la realización obligatoria de 225 horas de prácticas en una organización laboral, aunque se permite su ampliación, siempre bajo acuerdos firmados entre todos los agentes participantes; además, el alumnado asiste con cierta periodicidad –una vez al mes- a los Seminarios de Práctica Reflexiva, junto a un pequeño grupo de compañeros/as y bajo la tutorización de un mismo docente universitario; todos ellos están realizando sus prácticas externas en instituciones diferentes. De manera global, acceden aproximadamente a

esta asignatura unos 180 alumnos y 24 profesores-tutores, con un perfil muy específico para poder guiar, seguir y potenciar a este alumnado hacia el mundo profesional.



Figura 2. Diseño de la materia del Practicum y sus tres asignaturas.

MODELO DE PRACTICUM DE LAS TRES “T”

En 2008 se incorporó nuestro nuevo modelo de Practicum, partiendo de las directrices del proceso de Bolonia y pensando que era una gran oportunidad de innovación curricular; se iniciaba, además, un proceso de reconfiguración que iba más allá del perfil del pedagogo, para profundizar algo más en las relaciones institucionales, las reflexiones epistemológicas o las propuestas metodológicas y personales, y cuyos efectos se analizaron a través de un proceso horizontal e híbrido entre los diferentes campos profesionales, la tipología de las instituciones y los diferentes roles experimentados en el propio Practicum.

De estas reflexiones en el marco de nuestro equipo de coordinación, y profundizando a partir de lecturas de experiencias en diferentes escenarios formativos, diseñamos una serie de nuevas capas de

generación de conocimiento y nos implicamos, a partir de las numerosas experiencias vividas, en el diseño de un nuevo modelo: el *Modelo de las tres "T"*, denominación surgida de las tres columnas básicas que lo sustentan: Transdisciplinariedad, Transición y Transferencia.

Transdisciplinariedad

Reconocemos como transdisciplinar la manera en que se han venido articulando los diferentes conocimientos y actuaciones, barajándose con valores, entre todos los agentes personales que configuran el equipo relacionado con las prácticas (equipos responsables, tutores de la universidad y de los centros, alumnado...), que planten iniciativas y experiencias de innovación e investigación basadas en necesidades e ilusiones sentidas. El Practicum va más allá de las disciplinas porque ofrece esta mirada y perspectiva integradoras, relacionando áreas de conocimiento y experiencias profesionales y académicas muy diferentes. Se ha apostado por un concepto de comunidad en la que todas las personas aportan, reciben y su voz tiene un peso, y de esa sinergia horizontal surgen efectos singulares y colectivos que provocarán una transformación, más o menos manifiesta. Consideramos básica la propuesta de encajar las diferentes asignaturas existentes en el currículum oficial del grado, obligatorias y optativas, a la materia del Practicum, afianzando este carácter global y transversal que posee.

Transición

A través de la materia del Practicum se manifiesta claramente el enlace entre el mundo académico y el mundo laboral. A través de las tres asignaturas que configuran dicha materia –PSL-I, PSL-II y PEX- se vislumbra el avance desde lo más teórico hasta lo más aplicado. Consideramos, desde el equipo de coordinación, la importancia que posee esta materia a través de sus tres asignaturas que avanzan progresivamente desde la universidad hasta la realidad profesional, presentando en un primer momento el abanico de posibilidades en las que un profesional de la Pedagogía puede ejercer su profesión,

diferenciando los ámbitos básicos a pesar de que la frontera no está tan claramente delimitada. Progresivamente se ofrece este acercamiento, esta “transición” desde la teoría hasta la práctica, hasta la realidad profesional.

Transferencia

Las relaciones de transferencia diseñadas y articuladas en torno al Practicum de nuestro grado provocan la información y traspaso de conocimiento generado en la universidad hacia las organizaciones, especialmente por lo que se refiere a la información, competencias profesionales reflejadas en los resultados de aprendizaje del alumnado y, además, a las relaciones institucionales y al marketing social. En el sentido contrario, las organizaciones aportarían al personal docente e investigador y a nuestro alumnado, escenarios y propuestas de formación y desarrollo de experiencias profesionales, oportunidades de empleo y, posibilidades de investigación.

Esta misión de constituirse como agente de transferencia se está iniciando actualmente con la programación una serie de actividades institucionales que representarán el inicio de una nueva visión de nuestro Practicum, cuya finalidad pretende seguir incidiendo en nuestro alumnado como personas y profesionales de la educación con una mirada más cohesionada, justa y sostenible dentro de un mundo global que reconoce el conocimiento y los valores humanos fundamentales.

Diversas aportaciones reflejan la importancia de este modelo adoptado por el grupo Praxis-UB a lo largo de unos años.

MODELO DE PRACTICUM DE LAS CUATRO “I”

A partir de la realidad conocida y experimentada, y con este continuo interés de mejora y esa visión prospectiva, nos encontramos en estos momentos gestando desde el colectivo Praxis-UB una nueva propuesta, un nuevo modelo, caracterizado con cierto toque ambicioso, aunque con el afán de llevarlo a cabo con la máxima eficiencia y ofreciendo propuestas atrevidas que colaboren un poco

más con este acercamiento entre la academia y la realidad profesional.

Presentamos a continuación, nuestro nuevo *Modelo de las cuatro I*, del que todavía no podemos ofrecer resultados contrastados, aunque somos optimistas por su avance en la realidad profesional y laboral.

Esta denominación específica de “las cuatro I” surge simplemente porque después de diferentes y variados debates en el equipo de coordinación, decidimos focalizar nuestra actuación atendiendo a cuatro pilares básicos que, de manera muy genérica, mostramos a continuación:

Internacionalización

Muchas universidades proponen en sus páginas web la posibilidad de realizar unas prácticas curriculares en otros países, y el Programa Erasmus+Prácticas, que facilita esta posibilidad para financiar para financiar el periodo de prácticas en otro país. Existen dos modalidades básicas, aunque no excluyentes: en algunos casos son los propios estudiantes los que proponen la organización donde poderlas llevar a cabo, y nuestra Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) facilita la firma de un convenio entre ambas instituciones. La otra modalidad surge de la propuesta de la ORI a partir del ofrecimiento de instituciones extranjeras a nuestro alumnado, habiendo realizado ya toda la documentación legal oportuna. En ambos casos, es indispensable, conjuntamente con la matrícula, la realización de un seguro complementario de movilidad.

Sin embargo, consideramos que al menos con esta visión de Comunidad Europea, las Prácticas deberían poder realizarse y ser reconocidas en los diferentes países de una manera más simple y ágil. Se siguen realizando gracias a los contactos entre el profesorado, a nivel particular y no tanto institucional. Por todo ello, insistimos en la necesidad de forjar estas interrelaciones y propuestas con un mayor peso institucional y con esta visión globalizadora.

Innovación

A partir de la experiencia acumulada con la asignatura de tercer curso, PSL-II, incidimos en uno de sus bloques centrado en la simulación en la creación de una empresa de carácter pedagógico, que fue presentado en la Feria de Emprendimiento Pedagógico en nuestro campus universitario. Algunos alumnos transformaban la propuesta en una realidad laboral y otros presentaban posteriormente esta "empresa" en el Barcelona Instituto de Emprendimiento (BIE) de la Universidad de Barcelona. En este curso estaba programada la iniciación de esta nueva modalidad de emprendimiento para las Prácticas Externas del último curso del grado de Pedagogía, recibiendo apoyo del mismo BIE, pero la situación provocada por la Covid-19 ha retrasado su inicio y esperamos que pueda ser realidad su implementación en el curso 2020-2021.

Inclusión

Por fin, después de años de insistencia, se ha hecho realidad el seguimiento de los estudiantes desde las primeras prácticas hasta las últimas, a partir de las tres asignaturas: PSL-I, PSL-II y PEX, que a nivel administrativo resultaba tremendamente imposible. Para acotar las acciones en este sentido ya es una realidad el diseño y la realización de una plataforma virtual, con calificaciones y observaciones de todo el profesorado de las tres asignaturas; así pues, se podrá realizar el seguimiento del itinerario curricular de cada alumno, por lo que respecta a las asignaturas del Practicum, interpretados como el eje vertebrador del grado, y podremos corroborar al llegar al final de los estudios el logro de las competencias profesionales de cada alumno, con un sólido y potente conocimiento.

Nos encontramos en estos momentos, en negociaciones con la facultad para posibilitar la contratación de un técnico informático para la implementación y el seguimiento de esta plataforma. De momento la hemos realizado desde el equipo de coordinación, aunque consideramos que no disponemos de los conocimientos y posibilidades para aprovechar al máximo esta plataforma.

Integración

Incorporamos este apartado, porque nos preocupa desde hace un tiempo y lo hemos estado debatiendo y contrastando con compañeros y compañeras de los equipos de coordinación de prácticas de otras universidades, la consideración de algunos alumnos o alumnas concretos que no alcanzan las competencias profesionales básicas exigidas al finalizar el grado, y con total seguridad no las alcanzarán por el hecho de repetir la asignatura de Prácticas Externas. Particularmente, y con toda nuestra máxima sinceridad y respeto, no nos queremos sentir responsables de aportar al mercado laboral un graduado o graduada con la marca UB que atenderá o trabajará con personas, sin disponer de las competencias personales y profesionales básicas y necesarias. Hemos realizado alguna reunión con el Servicio de Atención al Estudiante de nuestra universidad (SAE), y también hemos iniciado este delicado asunto con la jefa de estudios, el consejo de estudios, el equipo del Plan de Acción Tutorial de nuestra facultad (PAT) y la misma Junta de Facultad. Se trata de un tema que nos ocupa y nos preocupa, y consideramos que la materia del Practicum podría representar un eje básico para aflorar este tema y provocar la reconducción del estudiante hacia un itinerario mucho más idóneo en función de sus capacidades, habilidades y actitudes específicas. Planteamos, a partir de esta realidad, algunos seminarios con los tutores de prácticas del grado de Pedagogía -que podría ser extensible más adelante a otros grados-, con la finalidad de detectar síntomas y poder reconducir cuando antes esta situación.

LOS CONVENIOS DE PRÁCTICAS CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES

El alumnado de nuestro grado realiza la asignatura de Prácticas Externas –PEX-, como ya hemos mencionado anteriormente, a lo largo del último año del grado y avaladas por un compromiso firmado a través de un Convenio entre la institución específica y la Facultad (ver *Anexo 1*), y un Proyecto Formativo concreto en el que se detalla la concreción de horarios, tareas y competencias específicas y transversales, y todo ello avalado por los agentes específicos

implicados (tutor/a de la institución, tutor/a de la universidad y alumno/a) (ver *Anexo 2*), siempre bajo el paraguas legal del Plan de Estudios vigente- (ver *Anexo 3*).

A pesar del protagonismo del alumno o alumna, el rol que juega el tutor/a de la universidad podrá minimizar, neutralizar o potenciar su actuación en la organización donde lleva a cabo sus prácticas, así como su visión prospectiva.

Un alumno/a deberá realizar una estancia mínima de 225 horas en una institución de prácticas avalada por el equipo de coordinación, y que corresponde a la asignatura de Prácticas Externas (PEX). Esta institución ha sido seleccionada por parte del alumno o la alumna en función de sus intereses y posibilidades geográficas y horarias, y en la modalidad de oferta general o de autoasignación. Cada alumno o alumna dispondrá de un tutor/a en la universidad y también en la institución de prácticas, los cuales velarán por su óptima formación.

Más allá de la formación práctica obligatoria que acabamos de mencionar, el alumno o alumna, tiene la posibilidad de ampliar su formación hasta el último momento en el que sea considerado alumno de la Facultad; para ello, se le ofrece la posibilidad de realización de convenios de prácticas denominadas extracurriculares, promovidas, avaladas y seguidas por parte del equipo de coordinación. La normativa oficial que rige las prácticas de nuestro alumnado permite la realización de experiencias prácticas hasta un máximo de 900 horas por curso académico, por lo cual algunos de nuestros alumnos o alumnas, más allá de las 225 horas estipuladas curricularmente para las PEX, tienen la posibilidad de completar, sin ser obligatorio, en el mismo centro de prácticas –o quizás en otro diferente- las 675 horas restantes.

Esta propuesta facilita la posibilidad de afianzar este puesto de trabajo iniciado con las prácticas, de poder obtener una nueva experiencia profesional o de incorporarse en el mundo laboral, ya que diferentes instituciones abogan por este alumnado con un bagaje profesional, que se encuentra en el límite de la graduación y que pueden conocerlo previamente antes de apostar por un contrato laboral.

Llevamos algunos cursos potenciando esta modalidad y aunque no hemos realizado estudios de seguimiento específicos, hemos

conocido interesantes experiencias tanto de alumnado como de instituciones, llegando a posteriores contratos laborales con alumnos específicos.

Disponemos de una plataforma en la que las instituciones pueden incorporar sus solicitudes, y a la que los alumnos pueden acceder y optar por esta posibilidad. Las instituciones ofrecen remuneración al alumno o alumna, aunque todavía encontramos algunas reticentes que acabamos por convencer una mínima compensación para el alumno. También encontramos algunas instituciones que aprovechan este filón para evitar contratos laborales, lo cual también conlleva al equipo de coordinación un trabajo para

Desde nuestra Facultad desearíamos tener la posibilidad de afianzar una Oficina del Practicum que fuese más allá de la mera gestión administrativa con el alumnado que realiza las Prácticas Curriculares, para dedicarse a la búsqueda y selección de nuevas instituciones de carácter profesional, así como al seguimiento de nuestro alumnado de la última etapa univesitaria y recién o medio egresados.

UNAS ÚLTIMAS PALABRAS...

La materia del Practicum ofrece un sinfín de posibilidades tanto de formación como de conexión con la realidad. Desde el equipo de coordinación nos atrevemos a decir que es la materia y las asignaturas más *vivas* del grado, porque se encuentra en constante movimiento y lo demuestran un sinfín de reflexiones, entre las cuales resaltamos las siguientes:

- El complejo y cambiante escenario profesional en el que puede incorporarse el pedagogo o pedagoga
- La influencia de la formación universitaria en el mundo profesional focalizada en la necesidad de introducir y/o consolidar el perfil del pedagogo/a en un centro específico
- La búsqueda de nuevos centros de prácticas, justificando su razón de ser así como las ventajas que supone disponer gratuitamente de un alumno/a de prácticas y un tutor universitario referente
- El esfuerzo para lograr la incorporación laboral de un alumno de prácticas

- El contacto con cierta continuidad con el alumnado egresado inmerso en el mundo laboral o con interés para incorporarse.

Pero también insistimos en la importancia de tutores *profesionales* del Practicum y que no se interesen por estas asignaturas que componen el Practicum simplemente para cubrir sus horarios. Ser tutor requiere unas competencias específicas y transversales que no todo docente posee o puede adquirir.

Y seguiremos avanzando para que nuestro alumnado esté motivado para realizar el Practicum, desde que se matricula en el grado; esté satisfecho a lo largo del proceso, y que al final considere que se le ha hecho corta esta experiencia y desea seguir conociendo y practicando más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneas, A., Rajadell, N., Renom, A. & Armadans, I. (2013). Practicum: Transición, Transdisciplina, y Transformación. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. y otros (Coords.). *Alejando las paralelas y acrecentando las perpendiculares. Experiencias a partir del practicum en la UB. XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, Actas ISBN: 978-84-8408-719-9 CD (pp. 149-157).
- Aneas, A., Vilà, R. Armadans, I. & Cid, A. (2013). Evaluación de las competencias transversales del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Academia Journals*, 5(3), 23-35.
- Clanchy, J. & Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(2), 155-166.
- Coiduras, J. (Coord.) (2010). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior. *VI CIDUI; Nuevos*

escenarios de calidad en educación superior. Barcelona, 30 junio-1/2 julio.

Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. *VI CIDUI; Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 junio-1/2 julio.

García-Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 2(1), 13-20.

Llanes, J. (2015). Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf

Llanes, J., Figuera, P. & Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP*, 28(2), 46-60.
<https://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>

MCIU (2019a). Inserción laboral de los egresados universitarios.
http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/INFORME_INSERTION_2013_14.pdf

MCIU (2019b). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 18-19.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>

Navío, A. (2006). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*. 351, 107-137.

- Rodríguez, M.L. (Coord.) (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo: cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa*. Barcelona: Eds. de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M.L., Serreri, P. & Del Cimutto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (2006). El Practicum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139.
- Tejada, J. (2012). Alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Eds.
- Ventura, J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral, inédita.
- Vilà, R., Rajadell, N. et al. (2019). *Guía de Pràctiques Externes del Grau de Pedagogia UB per a les organitzacions*. Universitat de Barcelona. [\[http://hdl.handle.net/2445/32365\]](http://hdl.handle.net/2445/32365).
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

SOBRE LOS AUTORES

Núria Rajadell-Puiggròs (nrajadell@ub.edu) es Profesora titular de Didáctica y Organización Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Posee un amplio recorrido en docencia, gestión, investigación y transferencia en el ámbito de Pedagogía. Coordinadora del grupo de innovación consolidado por la Universidad de Barcelona Praxis-UB (GINDOC-UB/149) y miembro del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya GIAD (2017SGR1315). Directora del Máster Crianza 0-3 y acompañamiento Familiar en red, y directora del Postgrado Altas Capacidades Intelectuales, ambos de la Universidad de Barcelona. (<https://orcid.org/0000-0002-9162-629X>)

Fernanda Duprat San Martin (fduprat@ub.edu) es Licenciada en Sociología. Diploma de Estudios Avanzados “Educación y Democracia” en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Barcelona. Profesora universitaria desde 1982 hasta 2005 en Universidades Argentinas y, desde 2014, profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Forma parte de del grupo de innovación consolidado por la Universidad de Barcelona Praxis-UB (GINDOC-UB/149). Trabajos de investigación en relación a la construcción de subjetividades en la marginalidad y la pobreza: Representaciones, Identidades y Actores Sociales; y con el Practicum de Pedagogía.

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

Desafíos y claves para la construcción de la carrera en la transición al mercado de trabajo

Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona
Juan Llanes Ordóñez, Universidad de Barcelona
Soledad Romero-Rodríguez, Universidad de Sevilla

La universidad y la política educativa. Empleabilidad y competencias clave

Una de las funciones de la Universidad para con la sociedad es el desarrollo de capital humano y la empleabilidad, favoreciendo la inserción laboral de las personas egresadas. La *Nueva Agenda de Capacidades para Europa* (Comisión Europea, 2016)³⁰ considera a la orientación a lo largo de la vida como uno de los elementos esenciales para cumplir esta función. La Estrategia Europa 2020³¹ para el “crecimiento inteligente, sostenible e integrador” incluye entre sus medidas una modernización del currículo universitario, con un enfoque de aprendizaje permanente. Como forma de potenciar este crecimiento sostenible se apuesta por la potenciación, desde la educación, del desarrollo de competencias clave, que comienza en los primeros años de escolarización y alcanza hasta la educación superior.

En línea con este planteamiento, la *Agenda de la UE para la educación superior* (2017)³², subraya la necesidad de formar al estudiantado en

³⁰ COMISIÓN EUROPEA (2016). *Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad. Nueva Agenda de Capacidades para Europa*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 10-06-2016, COM (2016), 381.

³¹COMISIÓN EUROPEA (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010. COM (2010) 2020.

³²COMISIÓN EUROPEA (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. Bruselas, 30.5.2017 COM(2017) 247.

competencias transversales y clave, para que puedan tener éxito y responder a las crecientes exigencias de cualificación de alto nivel de los puestos de trabajo que se prevén para el 2025. El desarrollo de estas competencias debe favorecer, además, un compromiso más activo de las personas egresadas con sus comunidades al objeto de favorecer la inclusión social. Se considera que, una educación superior centrada en el desarrollo de competencias clave, permitirá el formar y orientar al estudiantado desde un enfoque de equidad y justicia social. Esta concepción de la educación superior va asociada a una estructura que permita la configuración de itinerarios formativos flexibles y permeables entre los diferentes tipos y niveles de formación.

En diversos documentos emitidos desde la Comisión Europea y/o a través de sus grupos de trabajo (Informe del grupo de trabajo Educación y Formación 2020³³, *European Lifelong Guidance Policy Network-ELPGN*, 2015]; *Advisory Committee on Vocational Training*, 2018³⁴, *Recomendación del Consejo de Europa*, 2018³⁵) refuerzan la necesidad de desarrollar procesos de orientación a lo largo de la vida que aborden y promuevan las fases de la transición dentro de la educación y desde la formación al trabajo y desde una perspectiva de aprendizaje permanente. El hilo conductor de estos procesos es el fomento de las competencias clave, como recursos que permitan la empleabilidad, la autodeterminación en la vida profesional, el afrontamiento de los constantes cambios en el mercado laboral, la

³³*Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”): Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación(2015/C 417/04)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de diciembre de 2015, C 417/25 – C/417/35.

³⁴COMISIÓN EUROPEA (2018). *Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020*. 3 December. Advisory Committee on Vocational Training.15 pp.

³⁵*Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente(2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 4 de junio de 2018, C 189/1-C 189/13.

realización de las transiciones profesionales con éxito, la inclusión social, la gestión de la propia vida y el desarrollo individual, familiar y de la comunidad, así como la ciudadanía activa.

Tal como define la *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, estasson:

aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible y saludable, éxito en la vida en sociedades pacíficas y ciudadanía activa. Se plantean con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, no formal e informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades... Integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales (p. 189/7)

En esta misma Recomendación se indica que, para abordar el desarrollo de dichas competencias, se debe garantizar el apoyo de todos los niveles educativos, subrayando la necesidad de la modernización de la educación superior (entre otros elementos, en sus contenidos y metodologías de enseñanza).

La orientación y las tutorías se consideran de “capital importancia” para que el estudiantado pueda planificar sus trayectorias académicas en este contexto de flexibilidad y de aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2017). En España, el Estatuto del Estudiante Universitario dedica el capítulo V a la tutoría en la Universidad, como elemento esencial para facilitar que el estudiante sea un sujeto activo en su propio proceso de formación. Al objeto de reforzar los procesos de tutoría, se recomienda en el capítulo XV la creación de “unidades de atención al estudiante”.

Un planteamiento de la enseñanza universitaria ligado al impulso de competencias clave y como parte del itinerario del aprendizaje a lo largo de la vida supone el reconocimiento del continuo que existe entre tutoría y docencia, al superar una visión reduccionista del aprendizaje como adquisición de conocimientos.

DESAFÍOS EN LA TRANSICIÓN UNIVERSIDAD-MERCADO DE TRABAJO

La finalización de los estudios es uno de los momentos esenciales de atención en la orientación y tutoría. Identificar las alternativas formativas y profesionales que se presentan a la persona, decidir las que serán más adecuadas y el camino para lograrlo, le va a implicar poner en marcha competencias como la flexibilidad, adaptabilidad, actitud proactiva, el compromiso social y disposición hacia el cambio. En este apartado nos vamos a centrar en analizar los principales desafíos de los estudiantes y cómo repercuten en el diseño de la acción orientadora.

El valor de los estudios: “Pero: ¿tiene salida mi carrera?”

Las preocupaciones sobre las salidas laborales, las oportunidades abiertas a los graduados y el cómo y dónde buscar un trabajo adecuado a los estudios son cuestiones comunes entre aquellas personas que se encuentran en la fase previa a la transición o ya en ella. En muchos casos, es fácil observar cómo estas rememoran dudas y conflictos de la fase de transición a la universidad, un momento vital en el que las salidas profesionales se pusieron en primer plano, bien para reforzar una elección o para desecharla y que ahora debe considerarse de manera más urgente.

Si bien muchos de nuestros alumnos trabajan durante la carrera, tal como ponen de manifiesto los estudios de inserción laboral (MCIU, 2019a), sus experiencias están alejadas de los sectores laborales propios o son experiencias de prácticas en un contexto de supervisión o mentoría. Este hecho explica que la dificultad de orientarse en el mercado de trabajo cualificado sea uno de los hándicaps identificados

por los recién graduados (Figuera y Llanes, 2020). ¿Tiene salida mi carrera?, es la pregunta que suelen realizar a tutores y orientadores.

Debemos considerar como aspecto negativo la ausencia de un sistema de orientación universitario potente que promueva, desde los primeros años, una exploración del campo profesional (Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2018). En muchas ocasiones, la aproximación a estas temáticas se ha hecho sin la profundidad necesaria y, por ello, los estudiantes carecen, en muchos casos, de competencias para manejar la transición.

También, desde el contexto laboral existen barreras a la exploración profesional que son un reto añadido en este proceso. Barreras vinculadas a la falta de transparencia del mercado y de las políticas de selección por parte de la empresa, a la diversidad de criterios en función de los mercados, sectores y tipología de organización o a la falta de correspondencia entre parte de los títulos y las ocupaciones (Figuera, 1996; Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez, 2009).

El estudiante desconoce, en muchos casos, que la relación entre la formación y la ocupación es muy dinámica y evoluciona con el tiempo, condicionando la oferta-demanda de titulados en un ámbito específico. Además, la ausencia de un sistema de información fiable sobre estos temas contribuye a elaborar creencias erróneas, o falsos mitos que limitan la efectividad de su plan de inserción.

Hay que considerar que el mercado de trabajo no es uniforme. El valor de los estudios, en un tiempo y espacio geográfico determinado, va a depender del grado de regulación que existe en las salidas de la carrera (por ejemplo, medicina o maestro son titulaciones reguladas). Estas regulaciones se han visto afectadas por la implantación de las titulaciones de máster, desplazando en algunos casos el valor del título de grado (por ejemplo, psicología clínica, ingenierías). Además, se debe considerar las oportunidades laborales en lo que se denomina “mercado de trabajo abierto”, representado por sectores susceptibles de reclutar una gama variable de titulados.

Estos hechos justifican la importancia de preparar al estudiante para “leer”, con criterio, su mercado de trabajo y desarrollar una actitud proactiva y crítica frente al proceso de búsqueda. Esta situación interpela al propio sistema universitario, quien debe asumir un rol facilitador de las fuentes adecuadas que permitan este proceso.

El desembarco de los másteres Bolonia: un nuevo cruce en la trayectoria

Para los estudiantes el final de la carrera siempre ha significado un nuevo espacio de decisión sobre su futuro profesional, tal como se ha señalado en el apartado anterior. No obstante, durante la última década y, fundamentalmente a partir de la implementación del EEES, se ha introducido una nueva variable en este proceso, que se repite hoy, en forma de pregunta, en las conversaciones de muchos recién graduados: ¿me conviene hacer un máster o buscar experiencia profesional?, ¿por qué?, ¿cuál?

El imaginario social ve en la formación de máster el elemento que va a diferenciar el currículum de un graduado; y por ello, los estudiantes y sus familias aspiran acceder a esta formación con la mirada puesta en elevar su competitividad en el mercado de trabajo cualificado.

La oferta de másteres oficiales, es decir aquellos acreditados por una agencia de calidad oficial, ha democratizado en parte el acceso a este nivel educativo. Hemos asistido, pues, a un aumento muy significativo de estudiantes en el sistema universitario español: la tasa de variación del número de matriculados en la última década es ya del 151% (MCIU, 2019b). Además, se ha incrementado el porcentaje de estudiantes que acceden directamente desde el grado, convirtiendo esta formación de segundo ciclo en un tiempo adicional para su especialización profesional y un paso, obligado en algunos casos, hacía la profesión (Figuera y Torrado, 2019a).

No obstante, las investigaciones desarrolladas con estudiantes recién graduados ilustran las dificultades a la hora de elaborar su proyecto formativo de postgrado (Figuera y Romero-Rodríguez, 2019). La causa

principal está en los problemas para explorar y discriminar entre la amplia y diversa oferta existente.

Los másteres proporcionan una especialización en conocimientos y técnicas que son específicos de un ámbito disciplinar concreto, si bien difieren en su orientación o finalidad última. Así, por un lado, tenemos másteres académicos o de investigación (concepto más utilizado en España) que son de carácter más general y tienen como finalidad incrementar el nivel de conocimiento científico y la capacidad de investigación en un ámbito específico y, en general, están enfocados a la realización de los estudios de doctorado. Y, por otro, másteres orientados a la especialización profesional que capacitan en competencias para el ejercicio profesional. Además, en España, el marco legislativo diferencia, dentro de los profesionalizadores, aquellos que habilitan para el ejercicio de una profesión regulada y sus características son homogéneas en todas las universidades.

Coexisten, así, tres tipologías de máster con realidades muy diferentes en finalidad, duración, contenidos u organización. Muchos remiten a los mismos ámbitos laborales, pero solo aquellos “requisito para la profesión” tienen una vinculación clara con su mercado de trabajo. Además, no existen estudios de inserción específicos que nos permitan, hoy por hoy, identificar las diferencias entre títulos en términos de ocupación o utilidad para el progreso profesional (tal como analizamos en Figuera y Torrado, 2019b). De este modo, la información procede de la difusión de los propios interesados, es decir, los promotores de las titulaciones, a las que poder acceder directamente (webs propias) o a través de metabuscadores (Educaweb, Universia, entre otros). En este proceso de decisión no siempre se dispone de indicadores objetivos para contrastar las opciones laborales (perfil, funciones, competencias, titulación requerida...).

Este hecho explica las dificultades que tienen los graduados para organizar de forma comparativa la información para elaborar su proyecto formativo (Lent y Brown, 2020). En este contexto, el “boca a boca” del profesorado, de los iguales, familias y redes de contacto,

funcionan como un sistema de información importante, con todos los problemas de fiabilidad que conlleva, ya que los datos que se manejan en estos canales pueden ser parciales y suelen estar cargados de valor; por lo tanto, las decisiones que se tomen en base a los mismos serán sesgadas.

Esta circunstancia es más importante si tenemos en cuenta las consecuencias de una elección errónea. Las investigaciones desarrolladas por el equipo consolidado Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) (2017SGR54) constatan problemas de adaptación, insatisfacción y abandono entre estudiantes de máster con informaciones sesgadas o expectativas irreales (ver Figuera, Buxarrais, Llanes y Venceslao, 2018; Figuera, Llanes y Valls, 2019; Jurado, Figuera y Llanes, 2019). Es necesario, pues, que las universidades se comprometan durante el proceso de toma de decisiones, transmitan adecuadamente el sentido formativo de cada modalidad de máster y la vinculación con su proyecto de inserción, permitiendo así que la persona desarrolle unas expectativas adecuadas sobre su formación ya que estas incidirán positivamente sobre su satisfacción (Hardré, Liao, Dorri y Beeson, 2019).

Transitar en tiempos de complejidad e incertidumbre

Desde siempre, salir de la academia y convertirse en profesional ha sido un momento complicado. El actual paradigma laboral ha venido a hacer aún más complejo este paso e, independientemente del ámbito profesional, uno de los retos importantes en la transición es elaborar un proyecto de futuro en un marco laboral que se sabe incierto y cambiante.

Los cambios que han provocado este incremento de la complejidad son de un calado muy profundo. Muchos de ellos tienen que ver con el proceso de globalización y los fenómenos que le acompañan, como el incremento de los movimientos migratorios y su consiguiente efecto como factor de multiculturalidad no siempre bien resuelto o la competitividad en un mercado globalizado. Otro de los factores radica en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación e Internet como un elemento de comunicación planetaria. Habría que destacar, además, la creación de instituciones políticas y económicas supranacionales. Todos ellos son elementos que han transformado profundamente el mundo laboral (Donald, Baruch y Ashleigh, 2017), no siempre de manera satisfactoria para las personas y la construcción de sus carreras.

Estos cambios se han venido a sintetizar bajo el acrónimo VUCA (VICA en lengua española) para describir el entorno en el que los estudiantes deben construir sus proyectos de futuro, definido como: Volátil, por los cambios frecuentes e impredecibles; Incierto (*Uncertain*), por el desconocimiento de las posibles consecuencias de los cambios en un futuro; Complejo, por la ingente cantidad de información, relaciones y procedimientos interconectados; y Ambiguo, lo que impide hacer predicciones acerca de lo que se puede esperar.

La evolución de los perfiles profesionales ha acelerado su ritmo al objeto de responder a las exigencias impuestas por los cambios mencionados. Esta aceleración presenta consecuencias importantes en la caducidad de la información laboral. La imagen de la profesión se presenta más ambigua y desdibujada que nunca, debido a las consecuencias de un mercado de trabajo incierto y complejo, y del lenguaje críptico y poco clarificador. En estas circunstancias, es difícil comprender e incorporar la información laboral para resolver con éxito el establecimiento de prioridades, la elaboración de metas profesionales y orientar sus actividades de búsqueda de empleo (Figuera y Llanes, 2020).

En este marco, también el sentido y el significado de la propia trayectoria profesional se ha transformando. El concepto de carrera proteica pone el foco en la persona, como autora directa de sus propias elecciones, objetivos profesionales y necesidades personales. Este tipo de carrera se caracteriza por una mayor desvinculación con la organización, mayor movilidad laboral, flexibilidad e independencia laboral (Hall, 2004; Llanes, 2015); le va a exigir una mayor autorregulación, autodesarrollo y autosatisfacción en su proyecto profesional, así como un mayor compromiso con su empleo (Li, Ngo y

Cheung, 2019). Sin embargo, no todas las personas tienen la posibilidad de poder gestionar su propia carrera. En esta situación, el reto está en poder contar con las herramientas para poder adaptarse a las circunstancias, sin dejar de ser críticos y comprender las causas de la misma. Asimismo, es importante que, a pesar de los condicionantes, las personas egresadas puedan mantenerse socialmente activas.

Integrar las identidades en un proyecto con sentido

La construcción de la carrera implica un juego entre los diferentes valores, creencias, modelos e identidades desarrolladas por el estudiantado a lo largo de su trayectoria vital. Tan, Van der Molen y Schmidt (2017), en su trabajo con estudiantes universitarios, señalan que la identidad profesional se construye en interacción con los diferentes sistemas de pertenencia (familia, amistades, institución educativa...) e implica un compromiso personal a lo largo de la vida. Las personas vamos construyendo nuestras múltiples identidades armando diferentes maneras de entender el mundo, una jerarquía de valores y una hoja de ruta sobre lo que es y no es adecuado, valioso, deseable, justo. Esta construcción actúa tanto consciente como inconscientemente, impactando en sus intereses, aspiraciones y metas, así como en la percepción de posibilidades que orienta la toma de decisiones de la carrera y en las acciones para su logro. El desafío para el estudiantado está en hacer consciente este proceso, así como los elementos que están configurando su trayectoria académica, vital y profesional.

Una de las dificultades con la que el estudiantado se encuentra para comprender sus propias identidades es su complejidad. Esta complejidad estriba en los elementos que las caracterizan (Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2019):

- Tenemos múltiples identidades, no es única.
- Evolucionan, se deconstruyen y vuelven a construir a partir del proceso de dar sentido a la experiencia.

- Las experiencias a partir de las que se construyen son cada vez más amplias y diversas.
- Incluyen una gran cantidad de dimensiones, como género, edad, origen étnico, orientación sexual, capacidad, religión y clase social y sus intersecciones.
- Son flexibles y fluidas, ya que son definidas y redefinidas en base a las múltiples y simultáneas interacciones que tenemos con el contexto y nuestros sistemas de pertenencia.
- Son interiorizadas de manera profunda y en su mayoría no son conscientes.
- Muestran una parte de ellas y con más o menos intensidad en función del contexto.
- Contienen elementos que pueden entrar en contradicción entre sí.

A todo ello hay que sumar que la expresión de las identidades puede quedar constreñida y restringida por la influencia de barreras estructurales y sociales (Arthur & McMahon, 2019), lo que aún dificulta más su exploración.

Si bien el alumnado y recién graduado universitario es diverso en edad y trayectorias, una mayoría de ellos se encuentra en lo que se ha venido a denominar la etapa “adulto emergente” (Arnett, 2004; Guichard, 2013). Las estrategias con las que enfrentan su vida y sus opciones son claramente diferentes de las generaciones anteriores; tienen otras claves para posicionarse en el mundo laboral y social, en las que exploran posibilidades, redefinen sus proyectos personales y profesionales e identidades múltiples. Este escenario implica un proceso constante de toma de decisiones que entraña la gestión de duelos personales descritos por Bohoslavsky (2002). Estos duelos están vinculados con las fantasías que se crean respecto a lo que se elige y las consecuencias fantaseadas respecto a lo que se abandona.

La construcción de las identidades se desarrolla, para el autor, a través de la superación de una serie de crisis acompañadas de las siguientes cuestiones: quién soy, quién quisiera ser, quién creo que debo ser y quién me permito ser.

La elaboración de un proyecto de futuro apela a la conexión entre sus diferentes identidades. Los cambios y múltiples inputs que incluyen en su vida tienen como desafío el encontrar un hilo conductor a sus trayectorias, que le den significado en términos de supervivencia (situarse en el mercado de trabajo) y de sentido vital.

Construir un proyecto desde el compromiso social

Las universidades manifiestan asumir cada vez más su responsabilidad institucional en la formación de profesionales y ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible (UNECE, 2012; Wilhelm, Förster y Zimmermann, 2019). En este sentido, la Universidad se considera como una actriz clave para potenciar los aprendizajes que contribuyan al desarrollo de una humanidad sostenible³⁶, atendiendo a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030³⁷. Entre estos aprendizajes destaca el desarrollo de la competencia ciudadana, fundamental en la *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave* (2018). Concebida como “la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales” (p. 189/10).

En el apartado anterior hemos señalado que el estudiantado debe disponer de las herramientas para realizar la exploración de sus

³⁶ Así lo pone de manifiesto la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE).

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>

³⁷ <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

sistemas de valores, creencias, principios; ahora estamos llevando el foco hacia el exterior (la comprensión de las estructuras sociales, económicas, jurídicas, etc.), para cuya indagación se van a requerir también de habilidades, destrezas y actitudes específicas. Aprender a identificar estos elementos personales es clave para poder responder con sentido a la pregunta relativa a cómo ejercer la profesión, atendiendo a la incidencia que la propia carrera tiene sobre el desarrollo global.

El alumnado deberá estar preparado no solo para realizar estos procesos de exploración, sino para observar los retos que le plantea el entorno, resolver dilemas éticos y no solo “saber cómo” actuar, sino tener integrado o, al menos, haber tomado posicionamiento sobre su rol como agente de cambio y transformación social (Romero-Rodríguez, Miranda-Santana y Moreno-Morilla, 2020). En definitiva, necesitará de las herramientas que le permita encontrar sentido a su propia trayectoria como parte del desarrollo global, por lo que debe estar en consonancia con el trabajo decente, el desarrollo sostenible del planeta, la equidad y la justicia social.

CLAVES PARA LA INTERVENCIÓN

Para responder a los desafíos descritos más arriba es necesario desarrollar en la Universidad procesos de formación y orientación que contribuyan al aprendizaje de las competencias que permitan gestionar la carrera y afrontar con éxito los procesos de transición. Estos procesos deben responder a una serie de elementos clave que pasamos a describir.

La orientación como un proceso educativo a lo largo de la vida

La ELPGN (2015) define la orientación a lo largo de la vida como

un conjunto de actividades y productos que capacitan a las personas adultas para participar y comprometerse con el aprendizaje y, cuando corresponda, para progresar en la

cualificación y el aprendizaje permanente, así como en las transiciones laborales (p. 33).

El reciente comunicado del *Centro Internacional para el Desarrollo de Carrera y Políticas Públicas* (ICCDPP) considera que el desarrollo de la carrera permite a las personas participar en el mundo, en la educación y el mundo del trabajo y añade que “no se trata tan solo de tomar decisiones en momentos clave de transición. Los programas y servicios de desarrollo de carrera deberían empoderar a los ciudadanos y ayudarlos a seguir sus propias carreras” (2019, p. 5).

Esta concepción de la orientación la vincula directamente al desarrollo del currículo formativo por cuanto la liga a la consideración del aprendizaje y la cualificación permanentes. Implica, por tanto, la integración de las competencias de gestión de la carrera como parte de los planes de estudio desde la infancia y a lo largo de toda la educación y formación tanto desde un ámbito formal como no formal. Esto incluye, por supuesto, a la enseñanza universitaria.

Las transiciones como una oportunidad de aprendizaje

Las transiciones se presentan como oportunidades de aprendizaje al plantear a la persona un reto a resolver. La respuesta al reto se puede presentar como algo estimulante o bien como una barrera insuperable (Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2018). Desde una perspectiva psicopedagógica, las transiciones son un espacio único para desarrollar competencias para la vida (Figuera, 2015). La incorporación de estos aprendizajes al corpus de competencias personales depende de la interpretación que la persona realiza del resultado de su proceso de transición. Es, por tanto, un proceso subjetivo de dar sentido a la experiencia (Figuera y Romero-Rodríguez, 2019). De ahí que la principal función de las personas que actúen como agentes de orientación, sea facilitar herramientas para que el estudiantado pueda evaluar de manera adecuada el proceso, construir el sentido de la experiencia e integrar los aprendizajes que se derivan de ella, en forma de competencias para la vida.

La transición al mercado laboral, que es la que nos ocupa en este capítulo, requiere de la puesta en práctica de estrategias de autoexploración y de conocimiento del mundo laboral, formulación de objetivos, valoración de las propias potencialidades, identificación de vías de acceso al trabajo y técnicas para afrontar con éxito el acceso al empleo (Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2018).

La orientación como un proceso educativo de formación en competencias de gestión de la carrera

Los rápidos, acelerados e imprevisibles cambios del mercado laboral hacen necesario trabajar de manera preventiva favoreciendo que las personas cuenten con las herramientas necesarias para gestionar su carrera profesional (Pinto, Taveira y Llanes, 2015). Es la persona la que construye su propia vida y su propia carrera profesional identificando o dando significado a su conducta profesional. Taveira (2019) resalta la importancia de la universidad como agente promotor de estas competencias, contribuyendo a la capacitación de la persona para que pueda asumir las riendas de su futuro profesional. Para ello, es preciso que el currículo formativo incluya entre sus resultados de aprendizaje la adquisición de competencias de gestión de la carrera.

La gestión de la carrera se considera como una parte de la competencia personal, social y de aprender a aprender (Romero-Rodríguez, 2013), la cual está incluida entre las ocho competencias clave propuestas por la Comisión Europea (*Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave, 2018*) como las que se consideran esenciales para que las personas se puedan desenvolver en la vida. La competencia personal, social y de aprender a aprender es

la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional,

conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo (p. 189/10)

Por su parte, la ELPGN (2015) concibe las competencias de gestión de la carrera como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan a las personas de cualquier edad o contexto para gestionar su aprendizaje y su trayectoria vital” (p. 15). Específicamente, las competencias de gestión de la carrera incluyen conocimientos, destrezas y actitudes como los sintetizados en la Figura 1.

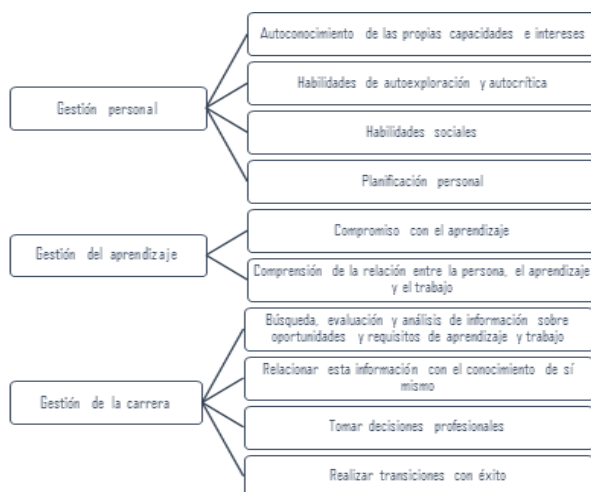


Figura 1. Conocimientos, habilidades y actitudes implicados en las competencias de gestión de la carrera. Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Proyecto Resolución Consejo de Europa 2008/C 319/02. p.54 y ELPGN, 2015).

Estas competencias son necesarias para desenvolverse en el actual mercado de trabajo, para decidir y actuar en los entornos cambiantes donde la persona titulada se tendrá que situar, contando con las estrategias que le permitan construir su propio proyecto vital y profesional buscando el equilibrio entre sus expectativas y las

posibilidades en el entorno que les rodea (Llanes, Figuera y Torrado, 2017; Romero-Rodríguez, García-Jiménez, Guichot-Reina, Mateos-Blanco y Moreno-Morilla, 2020).

La carrera como un proceso de construcción narrativo-sistémico

El proceso de construcción de la carrera se caracteriza por una serie de elementos que sintetizamos en la Figura 2. En la determinación de estos elementos se han integrado aportaciones de la Teoría de la Construcción de la Carrera desarrollada por Savickas (2012; 2013) o el enfoque sistémico de la orientación propuesto por Patton y McMahon (2006).

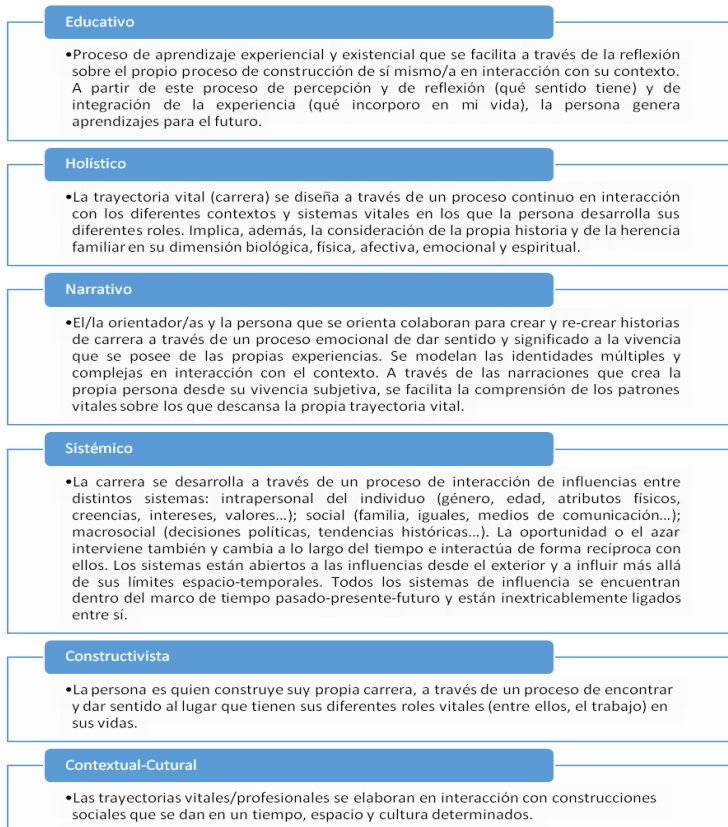


Figura 2. Características del proceso de construcción de la carrera. Fuente: Elaboración propia adaptada de Romero-Rodríguez (2013).

Estos elementos se concretan en la práctica de los procesos de orientación para aprender a construir proyectos personales y profesionales, tal como se recoge en Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo (2018). El proceso tiene como referente a la persona, a su experiencia y sus sistemas de pertenencia; busca la toma de conciencia y la proacción hacia el cambio e implica un proceso de co-construcción (profesional de la orientación-persona) que requiere de un compromiso personal.

Un elemento clave en este enfoque constructivista es la adaptabilidad de la carrera. En Romero-Rodríguez, Figuera-Gazo, Freixa-Niella y Llanes-Ordóñez (2019) analizamos, a partir de entrevistas autobiográficas realizadas a estudiantado universitario, cómo éste desarrolla dicho elemento.

Implicaciones para la práctica de la orientación universitaria

En este último apartado presentamos una serie de recomendaciones y estrategias dirigidas a la orientación de los estudiantes de grado y máster. Esta recopilación incluye aquellas desarrolladas directamente por los autores o adaptadas por los mismos a nuestro contexto universitario. En todo caso tratan de responder a los desafíos planteados en este capítulo y, lo hacen, desde las claves y principios de la orientación para la gestión de la carrera. De los apartados anteriores se deduce que el estudiante debe disponer, a lo largo de su paso por la universidad, de espacios guiados donde aprender a ser agente activo y proactivo, autodeterminado y capaz de autogestionar su carrera, dotando de significado su trayectoria y contribuyendo así a la construcción de su identidad (académica, personal y profesional).

La adquisición de las estrategias de gestión de la carrera recogidas en la figura 1, requiere de la existencia de un diseño curricular específico que permita organizar las estrategias en base a criterios prefijados y monitorizar su adquisición. A nivel internacional, son varios los países que han elaborado marcos de competencias para la gestión de la carrera profesional y cuya utilidad se analiza en el trabajo de McCarthy (2018). The *National Career Development Association*

proporciona también una guía de competencias que puede orientar el diseño curricular³⁸. En el caso específico del desarrollo de la carrera en la universidad, remitimos a la propuesta sobre el aprendizaje de competencias de Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo (2018).

La necesidad de anticipar y prepararse es uno de los objetivos de la propuesta de elaborar, de manera progresiva, un sistema de recogida, análisis y síntesis de información sobre su trayectoria formativa y laboral que ayuden al estudiante universitario a integrar una visión de futuro, incorporando la toma de conciencia sobre los diversos aprendizajes que va realizando a lo largo de los estudios. Esta es la propuesta de Rodríguez-Moreno *et al.* (2009); basada en la metodología del balance de competencias, permite a los estudiantes recoger evidencias, tomar conciencia y documentar las experiencias, las competencias adquiridas y los puntos fuertes y débiles de la trayectoria universitaria. La síntesis de la información se transforma, en forma de proyecto, en una guía de acciones que orientan la siguiente etapa en su carrera profesional. La propuesta se organiza en dos tipos de balance: el reflexivo y el de síntesis. Se acompaña de instrumentos que pueden ser utilizados por el propio estudiante/graduado, o las personas que le tutorizan y orientan. Existen también experiencias desarrolladas en el contexto de los servicios de orientación que representan propuestas a desarrollar progresivamente a lo largo de la formación. Destacamos la propuesta del *Pasaporte Profesional*, programa desarrollado por el servicio de orientación de la Universidad de Barcelona³⁹.

Es importante también que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propia gestión de las transiciones, en general, y de la transición universidad-mercado de trabajo en particular. El *Modelo* de las 4S de Nancy Schlossberg (Anderson, Goodman y Schlossberg, 2012) representa un marco conceptual y metodológico para estructurar actividades que, de manera sistemática, contribuya a este proceso de reflexión-acción. Anclado en el enfoque cognitivo, la interpretación de

³⁸ https://ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=16587

³⁹ <http://www.ub.edu/sae/orientacio/passaport-a-la-professio.html>

la persona sobre la situación y sus activos constituyen la base para enfocar el cambio. Pone el foco en el “aquí y ahora” del proceso de transición, profundiza en su vivencia y en los factores que intervienen en su gestión y que son objeto de análisis: de la situación, de sí mismo, de su sistema de apoyo o de sus propias acciones (estrategias). El análisis implica también la toma de conciencia de las posibilidades de cambio en cada área que se transforman en objetivos dirigidos a incrementar la capacidad de gestionar la transición actual y/o futura. Hemos podido confirmar la utilidad y adecuación del modelo, desarrollado en forma de guía en Schlossberg (2008), en estudiantes universitarios en diferentes contextos y niveles.

Otro de los elementos que debe ocupar la reflexión por parte del estudiantado es el conjunto de aspectos que ejercen influencia sobre sus trayectorias de carrera. La herramienta *My System of Career Influences* (MSCI) desarrollada por McMahon, Patton y Watson (2013), invita al estudiantado a identificar, a través de un proceso de reflexión guiada, los elementos personales y contextuales que inciden en sus decisiones y en la gestión de sus transiciones. Este proceso ayuda a que tomen conciencia del grado de incidencia de estas influencias. Además, propone un análisis con una perspectiva temporal, al analizar si la incidencia se produce por la interpretación de experiencias pasadas, por vivencias del presente o por expectativas de futuro. Asimismo, se contempla la incidencia de situaciones azarosas que cambian el sentido y/o la dirección de la trayectoria. La herramienta considera el elemento kinestésico (ubicar las influencias en el espacio y el tiempo) como factor para potenciar el aprendizaje. Está basada en el modelo sistémico de gestión de la carrera (Patton y McMahon, 2006). En Figuera-Gazo y Romero-Rodríguez (2019) se puede observar la aplicación de este modelo al análisis de trayectorias de estudiantado universitario.

La adquisición de un mayor autoconocimiento de los intereses, las motivaciones, las cualidades y las aptitudes personales propias para el desarrollo de las tareas profesionales, en diferentes lugares de trabajo, es un reto a indagar por parte de los estudiantes. El *Diario de Identidad* se basa en el análisis de las experiencias formales e

informales realizadas por la persona, buscando conexiones con su carrera, con la finalidad de descubrir o explorar posibles caminos laborales. Su finalidad es proporcionar un espacio para que puedan reflexionar sobre sí mismos y su propia formación, y contribuir a cómo construir su itinerario curricular. Se concreta en siete actividades divididas en tres bloques. El primero trabaja el autoconocimiento, situando a la persona en las competencias aprendidas (y a fortalecer) en relación a la carrera escogida. El segundo indaga en sus experiencias vitales resaltando los aprendizajes en contextos específicos de su profesión y contribuyendo a cómo crear nuevos itinerarios profesionales. El tercero trabaja la conexión directa con su profesión. Este diario está adaptado a la carrera de Pedagogía y en la actualidad se trabaja en primer curso, se podría extender a lo largo del grado y a otras formaciones (ver más en <https://juanijollanes.wordpress.com/>).

El Seminario de Gestión Personal de la Carrera de Pinto, Taveira y Llanes (2015) plantea el reto de considerar a la persona como agente activo, autodeterminado y capaz de autogestionar su progreso profesional, dotando de significado la construcción de su carrera. Parte de la teoría socio-cognitiva de Lent y colaboradores (1994) y la teoría de construcción de la carrera de Savickas (1995) y de los modelos de intervención de Greenhaus y Callanan (1994) y King (2001) poniendo especial énfasis a las expectativas de autoeficacia. Está dividido en siete sesiones en las que debe analizar su historia en términos personales, académicos, profesionales, sociales y de ocio, valorar sus intereses, competencias, valores, aptitudes y proyectos profesionales conseguidos en diferentes contextos a lo largo de la vida, impulsar su red de contactos y de las influencias ejercidas sobre sus decisiones, buscar información relativa al mundo educativo, formativo y profesional y su aplicabilidad a la vida cotidiana, establecer objetivos profesionales y metas, estimulando la planificación y fomentado competencias específicas para la resolución de conflictos y de las transiciones vitales, y crear un plan de actuación, implementado las estrategias para la carrera.

Al final de la trayectoria, el estudiante tendrá que conocer herramientas que le permita iniciar el proceso de transición al mercado de trabajo con la máxima autoconfianza y efectividad, aprovechando los recursos que tiene a su disposición, con la finalidad de superar las barreras que en ocasiones limitan el acceso y el progreso profesional. Para ello, tendrá que indagar sobre las claves del actual mercado de trabajo cualificado y las estrategias de reclutamiento y selección de la empresa. El punto de partida es conocer las posibilidades objetivas que le proporciona su carrera y, en paralelo, focalizar en sus intereses. Y, por último, aprender a como visibilizarse en este mercado de trabajo. En Figuera y Llanes (2020) se aporta un repositorio de técnicas y estrategias para prepararse para la búsqueda de empleo.

Además de las estrategias y recursos presentados, existe una gran variedad de técnicas y procedimientos de carácter cualitativo que se pueden utilizar para facilitar la autoexploración por parte del alumnado. Esta fase es el elemento esencial del proceso de construcción de la carrera, pues es desde donde se le podrá dar sentido y significado. Las técnicas y procedimientos a los que nos referimos cuentan, además, con otra aportación, y es que no solo permiten obtener información sobre sí mismo, sino que, en ellas mismas, constituyen una herramienta de aprendizaje. Muchas de estas técnicas y procedimientos han sido descritas en trabajos anteriores (Romero-Rodríguez, 2008, 2013; Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2018; Romero-Rodríguez, Miranda-Santana y Moreno-Morilla, 2020). Otras están detalladas en el Programa Orient@cual⁴⁰ (Romero-Rodríguez, Álvarez-Rojo, Seco-Fernández y Lugo Muñoz, 2014). Entre estas técnicas y procedimientos cabe destacar: la *fotobiografía*, el *genograma de carrera*; el *fotolenguaje*; la utilización de la *evocación* (objetos, músicas); la elaboración de *cartografías* o *mapping*; la *narración autobiográfica*; la elaboración de *dibujos* o el *diario de emociones*. La aportación de estas técnicas con estudiantes

⁴⁰ <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28021>

universitarios ha sido explorada en diferentes proyectos de innovación e investigación realizados por las autoras y el autor de este capítulo⁴¹. Un ejemplo de la utilización de objetos como elemento evocador se puede ver en Freixa y Llanes (2019). La obra colectiva coordinada por McMahon y Watson (2015) recoge de forma exhaustiva y detallada toda una colección de este tipo de procedimientos cualitativos.

Referencias Bibliográficas

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teen through the twenties*. England: Oxford University Press.
- Arthur, N. & McMahon, M. (2019). *Contemporary theories of career development: international perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Bohoslavsky, R. (2002). *La información ocupacional en orientación vocacional. El diagnóstico en orientación vocacional. Aportes para una teoría de la estrategia diagnóstica*. Argentina: Nueva Vision.
- Donald, W., Baruch, Y. & Ashleigh, M. (2017). Boundaryless and Protean Career Orientation: A Multitude of Pathways to Graduate Employability. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate* (129–150). London: Palgrave Macmillan.
- ELPGN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finlandia: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>

⁴¹Consultar: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/27968>
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28019>
<https://idus.us.es/handle/11441/98011>

- Figuera, P. (2015). *Las transiciones: Eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI*. <http://hdl.handle.net/2445/65624>
- Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Barcelona: Ediciones UB.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2019a). Els estudiants de màsters. En A. Ariño, R. Llopis, M. Martínez, E. Ponsy & A. Prades (Dir.), *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris 2017-2019* (pp. 100-118). Barcelona: Xarxa VIVES.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2019b). El rol de los másteres universitarios en la transición al mercado laboral. En P. Allueva (Coord.), *Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education* (pp.397-412). Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Figuera, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, 34, 219-237. <https://10.15581/004.34.219-237>
- Figuera, P., Llanes, J. & Valls, R.G. (2019). Online Master's Students' Profile and Motives for Enrollment. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 629-636. <https://10.13189/ujer.2019.070236>
- Figuera, P. & Romero-Rodríguez (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-122). Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. & Llanes, J. (2020). Técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo. En A. Pantoja (Coord.), *Buenas prácticas en la tutoría universitaria* (pp. 171-192). Madrid: Síntesis.
- Freixa, M. & Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera (Coord.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Barcelona: Laertes.

- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 85-110). Barcelona: Laertes.
- Hall, D.T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hardré, P.L., Liao, L., Dorri, Y. & Beeson M.A. (2019). Modeling American graduate students' perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 105-132. <https://doi.org/10.28945/4161>
- Jurado, P., Figuera, P. & Llanes, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educar*, 55(2), 325-341. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016>
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Li, H., Ngo, H. & Cheung, F. (2019). Linking protean career orientation and career decidedness: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103-322. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103322>
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en pedagogía*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf
- Llanes, J., Figuera, P. & Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *REOP*, 28(2), 46-60. <https://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- McMahon, M. & Patton, W. (2006). The Systems Theory Framework: A conceptual and practical map for career counselling. En M.

McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 94-109). Abingdon, Oxon: Routledge.

McMahon, M. & Watson, M. (2015). *Career assessment. Qualitative approaches*. The Netherlands: Sense Publications.

McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2013). *My System of Career Influences. MSCI (Adult). A Qualitative Career Assessment Reflection Process*. Samford: Australian Academic Press.

MCIU (2019a). *Inserción laboral de los egresados universitarios*. http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/INFORME_INSERTION_2013_14.pdf

MCIU (2019b). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación* 18-19. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>

Pinto, J., Taveira, M.D. & Llanes, J. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional*. Barcelona: UOC.

Rodríguez Moreno, M.L. (coord.), Álvarez, M., Figuera, P. & Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo: cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa*. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.

Romero-Rodríguez, S. (2013). Orientación sistémica. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.

Romero-Rodríguez, S. (coord.), Álvarez-Rojo, V., Seco-Fernández, M. & Lugo-Muñoz, M. (2014). *Orient@cual. Programa de orientación para la elaboración del Proyecto Profesional y Vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28021>

Romero-Rodríguez, S. & Figuera-Gazo, P. (2018). La orientación en la universidad. En A. Manzanares y C. Sanz (Drs.), *Orientación*

profesional. Fundamentos y estrategias (pp. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer. <http://hdl.handle.net/10578/16292>

- Romero-Rodríguez, S. & Figuera-Gazo, P. (2019). Orientar desde el ser: Un compromiso con la equidad y la justicia social. Taller presentado en *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación comprometida para la transformación social*. Madrid, 19 a 21 de junio.
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. & Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Romero-Rodríguez, S. (Coord.), García-Jiménez, E., Guichot-Reina, V., Mateos-Blanco, T. & Moreno-Morilla, C. (2020). *La Orientación en la Formación Profesional Andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual (en prensa).
- Romero-Rodríguez, S., Miranda-Santana, C., & Moreno-Morilla, C. (2020). *Orientación y tutoría en educación*. Madrid: Síntesis (en prensa).
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2.ª ed.) (pp. 147-183). EE. UU.: Wiley.
- Schlossberg, N.K. (2008). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lanham MD: Evans and Company.
- Tan, C.P., Van der Molen, H.T. & Schmidt, H.G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519.
- Taveira, M. D. (2019). Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad. En P. Figuera (Coord.), *Trayectorias, transiciones*

y resultados de los estudiantes en la universidad (pp. 13-30).
Barcelona: Laertes.

UNECE, (2012). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva, Switzerland: United Nations Economic Commission for Europe (UNECE).

Wilhelm, S., Förster, R. & Zimmermann, A. B. (2019). Implementing competence orientation: Towards constructively aligned Education for Sustainable Development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11, 1891.
<https://doi.org/10.3390/su11071891>

SOBRE LOS AUTORES

Pilar Figuera Gazo (pfiguera@ub.edu) es Profesora titular de Orientación Profesional en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54) y miembro del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER (GIDUB13/27). Campus Mundet Passeig de la Vall d'Hebrón 171, Edifici Llevant, 08035, Barcelona, España. (<https://orcid.org/0000-0002-5194-5085>)

Juan Llanes Ordóñez (juanllanes@ub.edu) es Profesor lector en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la misma universidad. Miembro del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54) y coordinador del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER (GIDUB13/27). Campus Mundet Passeig de la Vall d'Hebrón 171, Edifici Llevant, 08035, Barcelona, España. (<https://orcid.org/0000-0002-0059-9741>)

Soledad Romero-Rodríguez (sromero@us.es) es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Orientación Profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla (España). Investiga sobre diseño de programas de Orientación Profesional para las transiciones en la Formación Profesional y en la Universidad. Miembro del equipo

Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior:
perspetivas internacionais

de investigación consolidado MIDO (SEJ467) y colaboradora del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54). Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla (España). <https://orcid.org/0000-0002-7105-2700>



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR