

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-DPS 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	
Rocío Lavigne Cerván , 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 avaliação303

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.....

**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

Miraniide 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

Lúis 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

PARTE I

ENSINAR, AVALIAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR



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 Borralho, 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 perspectiva 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 trilho da revisão sistemática

Seguiu-se um trilho 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 selecionámos 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 investigação ⁵ 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-Rebello & 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-Rebello & 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, Borrvalho e Fialho, 2017; Fernandes, 2015b).

Os professores manifestam percepções 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 caráter prático e/ou laboratorial, mais detalhado e sistemático (Cid, Borrvalho & 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-Rebelo & 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.
- 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.
- Borralho, 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]
- Borralho, 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/ investigaci3ns no contexto universitario actual (pp.299-303). Ourense: Educaci3n 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). Pr3ticas avaliativas de docentes universit3rios em Portugal: realidades e perspectivas. In J. J. Olivencia, E. L. Meneses, M. C. Cid & E. V. Canos (Eds), *Investigaciones Innovadoras Hispano-lusas en 3mbitos Universitarios: Una Mirada Espa3ola 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). Crit3rios de avalia3o. Da fundamenta3o 3 operacionaliza3o. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos te3ricos e pr3ticos* (pp. 109-124). 3vora: Centro de Investiga3o em Educa3o e Psicologia – Universidade de 3vora. [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. Trajet3rias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). 3vora: Centro de Investiga3o em Educa3o e Psicologia – Universidade de 3vora.

- 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. & Efklides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 19-32 (ISSN 1646- 2831).
- Efklides, 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 perspectivas*, 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 perspectivas*, 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 perspectivas, 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*. Malaga: 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).

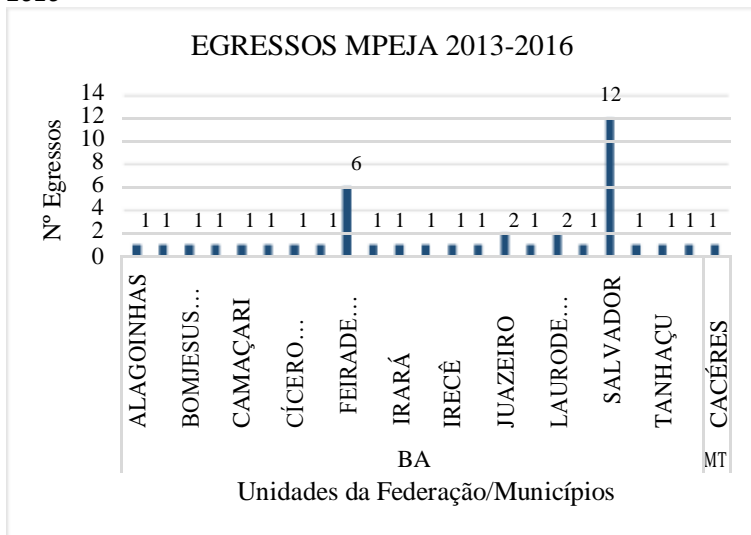
Elisa Chaleta (mec@uevora.pt) é doutorada em Psicologia desde 2003 pela Universidade de Évora. Obteve o grau de Mestre em Psicologia Educacional em 1996 pelo ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal em associação com Université de Provence – Paris XI, França. É actualmente Professora 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 Boralho (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.

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 Redenciamento 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 estratégica 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%20PPGCIUFBA%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/pub/med/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. *II 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

- 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=S0080-21072014000200012>. 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). Berlin: 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 uma 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 vêem 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 conseqüente 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 profissões 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 constrangimentos. 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 Bhola (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)ação, 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 profissões 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 perspectiva 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

²⁸Integrei 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 actividades 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 consequente 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: Teorías, 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 em 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 Educacionais (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 Martin, 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 entrelazada 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 deseáramos 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 universitaria 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). *Guia 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: perspectivas 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

³⁰COMISIÓN 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.

³⁴ COMISIÓN 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.

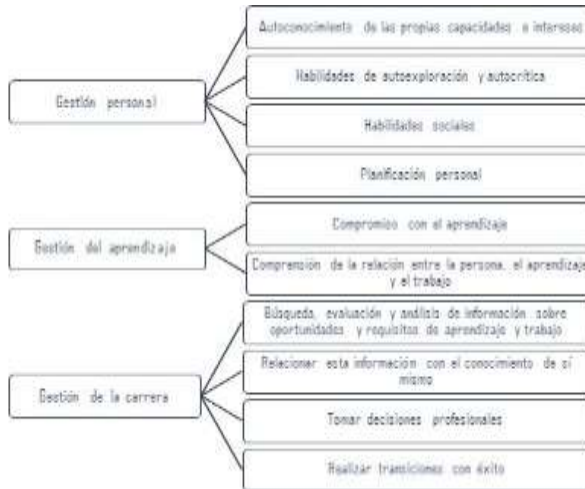


Figura 1. Conocimientos, habilidades y actitudes implicados en las competencias de gestión de la carrera. Fuente: Elaboración propia.

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 (Dirs.), *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

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>



cieplue

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

www.fct.pt