

XXI.º COLÓQUIO

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E TERRITÓRIO

- O papel da educação no desenvolvimento



FICHA TÉCNICA | FICHE TECHNIQUE

TÍTULO | TITRE

Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

ISBN

978-989-8272-19-5

Estrela, T. *et al* (2014). Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

CONCEÇÃO, COMPOSIÇÃO E GRAFISMO
CONCEPTION, COMPOSITION ET GRAPHISME

Patrícia Figueiredo
Miriam Cordeiro



O PAPEL DA PRÁTICA PROFISSIONAL/PRÁCTICUM
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM OLHAR DOS PROFESSORES TUTORES UNIVERSITÁRIOS

LE ROLE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE / PRACTICUM
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS:
UN REGARD SUR LES PROFESSEURS TUTEURS UNIVERSITAIRES

ID212

Maria de Lurdes Carvalho

lurdesdc@ie.uminho.pt, Universidade do Minho

José Tejada

jose.tejada@uab.cat

Carmen Ruiz Bueno

carmen.ruiz.bueno@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMO

A universidade no Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) assume-se como um espaço aberto e permeável a mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, reduzindo os “conhecimentos mortos, a favor de conhecimentos vivos”, diversificando metodologias de trabalho (aulas práticas, workshops, seminários, tutorias conjuntas, *e-learning*, entre outras) e valorizando a relação pedagógica.

A ênfase mais ou menos atribuída às Práticas/*Practicum* nos diferentes planos de estudo de cada universidade, a sua distribuição e organização ao longo da formação, prescrevem a cientificidade do trajeto de construção, desconstrução, co-construção e reconstrução do perfil, competências e identidade profissionais do estudante em formação. Amplia-se a função e ação do professor tutor/supervisor universitário que, sustentado num enfoque formativo competencial, assume ser mais do que um responsável pela formação integral dos estudantes integrando uma aprendizagem profissional relacionadas com o *saber* e o *saber-fazer*, mas também está implicado na aquisição e desenvolvimento de um conjunto de habilidades sociais, éticas e de valores humanos relacionados com o *saber-ser* e o *saber-estar*.

O objetivo deste estudo é analisar o papel dos tutores/supervisores de Práticas/*Practicum* nos processos de construção e desenvolvimento de competências e identidade profissional através de processos de mediação e transferência de conhecimento profissional.

Neste trabalho apresentamos os resultados parciais de um estudo de caso de carácter descritivo-interpretativo. Analisam-se as entrevistas (n=11) realizadas a professores universitários que em 2012-13 constituíam o corpo de tutores de *Practicum* dos cursos de Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Universidade Autònoma de Barcelona. Os resultados valorizam mais os aspetos organizacionais do que os curriculares. As preocupações com o desenvolvimento de competências conceptuais (*saber*) e procedimentais (*saber-fazer*) estão mais presentes nos discursos dos tutores/supervisores do que as competências relacionais intra e interpessoais (*saber-ser*, *saber-estar*).

PALAVRAS-CHAVE

Práticas Profissionais, Professores tutores universitários, competências profissionais.





RESUME

L'université dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) est vue, indubitablement, comme un processus ouvert et perméable à des changements dans l'enseignement et l'apprentissage, ce qui réduit la « connaissance morte, en faveur de la connaissance vivante », la diversification des méthodes de travail (cours, ateliers, séminaires, tutorats conjoints, e-learning, etc.) et la consolidation de la relation pédagogique.

L'accent plus ou moins attribué à la pratique / *practicum* dans les différents plans d'étude pour chaque université, sa distribution et son organisation tout au long de la formation, de prescrire le chemin de construction, de déconstruction, de co-construction et de reconstruction scientifique du profil, des compétences et de l'identité professionnel des étudiants dans la formation.

S'élargit la fonction et l'action du tuteur / superviseur universitaire qui, appuyé par le modèle de formation des compétences, se révèle plutôt un responsable de l'éducation des étudiants intégrant un apprentissage professionnel en rapport avec le *savoir* et de *savoir-faire*, mais qui est aussi impliqué dans l'acquisition et dans le développement d'un ensemble de compétences sociales, éthiques et des valeurs humaines liées au *savoir-être*.

Le objectif de cette communication est d'analyser le rôle des tuteurs / superviseurs universitaires de pratique / *practicum* dans les processus de construction et de développement des compétences et de l'identité professionnelle à travers les processus de médiation et de transfert de connaissances professionnelles.

Nous présentons les résultats partiels d'une étude de cas de nature descriptive et interprétative. Nous analysons des entretiens (n = 11) menés auprès des professeurs d'université qui en 2012-13 constituaient le corps de tuteurs de cours d'Éducation Préscolaire et d'Éducation Primaire de l'Université Autonome de Barcelone. Les résultats soulignent davantage les aspects organisationnels du programme que les aspects pédagogiques. Les préoccupations concernant le développement des compétences conceptuelles (*savoir*) et procédurales (*savoir-faire*) sont plus présentes dans le discours des professeurs tuteurs / superviseurs que les compétences relationnelles intra et interpersonnelles (*savoir-être*).

MOTS-CLES:

Pratiques professionnelles, professeurs tuteurs d'université, compétences professionnelles.

Introdução

As constantes reformas e comunicados surgidos durante o processo de construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), as mudanças da sociedade atual consequência da globalização, descobertas recentes da ciência, o crescente recurso às novas tecnologias, entre tantas outras mudanças da ciência e da sociedade, orientam a universidade para novos desafios de tal forma essenciais e exigentes que a mesma deve transformar-se em “*ecossistema de aprendizagem*” (Mateo Andrés, 2012) e introduzir mudanças para fazer frente a esses retos e circunstâncias.

A Declaração de Bolonha anuncia a necessidade de uma formação universitária capaz de refletir sobre as possíveis respostas às necessidades sociais emergentes de cada profissão para que, ao final da formação académica, cada estudante seja “capaz de fazer com o que sabe” (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010, p. 46).

A universidade no EEES assume indubitavelmente ser um espaço aberto a mudanças substanciais no processo de ensino e de aprendizagem, reduzindo os “conhecimentos mortos, a favor de conhecimentos vivos” (Denyer, et al., 2007, p.31, citado por Guzman Ibarra & Marin Uribe, 2011, p.153), diversificando as metodologias ativas de trabalho (aulas práticas, *workshops*, seminários, tutorias conjuntas, *e-learning*, entre outras) e de relação pedagógica,





permitindo que os estudantes, futuros professores, se tornem gradualmente mais autónomos, capazes de recolher e tratar a informação recebida, construindo os seus próprios saberes e competências. Para tudo isto, a literatura científica discute a necessidade de mudanças no currículo formativo de professor, as novas metodologias de ensino e de aprendizagem, a formação de um “novo corpo de professores” capazes de caminhar ao mesmo ritmo que as circunstâncias surgem e que exigem a assunção de novos papéis e competências profissionais.

Esta mudança no processo de ensino e de aprendizagem exige uma nova “*mentalização do professor universitário*” (García Nieto, 2008) deixando para trás a segurança da sua função de transmissor de saberes científicos e metodológicos numa determinada área de saber (“a sua”), progredindo no seu perfil profissional para este novo paradigma, posicionando-se como “experto”, educador e formador. Ou seja, exige-se um professor renovado com competências profissionais e humanas indubitáveis do seu trabalho como docente e na sua ação tutorial. Tais competências permitirão enfrentar novos papéis com maturidade e ética, evitando situações de improvisação ou de voluntarismo, outrora presentes, mas hoje não suficientes no ato educativo, seja qual for o grau ou nível de escolaridade.

O centro do processo deixa de ser o professor e o aluno assume o papel de “*trabalhador da aprendizagem*”. Urge a necessidade de assumir que o estudante, e não o professor, é o indiscutível protagonista na construção da sua aprendizagem que, com o seu esforço, determinação, empenho e trabalho autónomo continuado, deve investigar e adquirir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades capazes de garantir um futuro profissional com êxito (García García & Salmerón Gómez, 2010).

Centrados neste cenário, focalizamos o nosso estudo na análise do Prácticum enquanto *espaço* privilegiado de articulação entre as propostas originárias das diversas áreas curriculares que constituem a formação inicial mais teórica (cognitiva) na universidade e outra, mais prática, face às exigências dos contextos nos centros/escolas, reconhecendo uma apropriação gradual de competências profissionais e identitárias, fundamentada em processos de investigação-ação-reflexão colaborativa. Mais especificamente centramos a atenção na análise do pensamento dos atores do Prácticum nesta nova realidade profissional.

O Prácticum e o novo cenário formativo

Para além do Prácticum constituir um *espaço* de experimentação e implicação profissional é, simultaneamente, um *tempo* onde o estudante tem a oportunidade de experimentar as aprendizagens, os conhecimentos e as relações interpessoais adquiridos na formação inicial. Preconiza-se uma formação competencial – saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar – imbuída de hábitos de reflexão, de compreensão das indeterminações existentes no processo de desempenho profissional ou na atividade docente quotidiana.

Nesta perspetiva, pode considerar-se o Prácticum como “a ação e a prática profissional como referentes e como estratégias formativas” (Tejada Fernández, 2013, p. 177) caracterizado pelo trabalho colaborativo entre os atores implicados (tutor/supervisor-estudante, tutor/cooperante-estudante, estudante-estudante) e, pelo seu perfil interdisciplinar, enraizado em lógicas metodológicas de articulação curricular e de inovação *em* e *entre* a universidade e os centros/escolas de Prácticum. Estamos face a uma “*comunidade de práticas*” (Wenger, 2002) definida como um grupo de pessoas com uma prática comum, recorrente e estável no tempo e portanto com interesses e problemas importantes e comuns aos elementos do grupo, que refletem e desenvolvem o conhecimento de forma colaborativa e partilhada, prestando ajuda adequada ao “aprendiz” no seu lugar de trabalho (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010).





Assim, o Prácticum é um marco de abertura à profissionalização que abarca um conjunto complexo de dimensões que atuam como pilares de sustentação de um profissional competente e que envolve a aprendizagem, o conhecimento, a socialização e a identidade profissionais. Nesta perspetiva, “é a interconexão entre o mundo formativo e o mundo produtivo” (Tejada J. , 2006, p. 2), um “espaço formativo” de “circularidade de saberes” (Martinand, 2004, citado em Ludke, 2009, p. 102) e um tempo em que os estudantes “aprendem fazendo” (Shön, 1992, pp. 45-46), um tempo de experimentação de propostas educativas fundamentadas e planeadas para um contexto real e concreto, só possível pelos padrões de reciprocidade existente entre a universidade e as instituições educativas. Os saberes profissionais são saberes construídos, trabalhados, organizados, elaborados, modelados e incorporados a situações profissionais, mas são também, a cada momento reconstruídos, adaptados e aplicados de forma significativa e com apropriação a cada situação, ou seja, saberes em ação, “saberes do trabalho”, “saberes no trabalho” (Tardif, 2004). Este processo cíclico de saberes *do* e *no* trabalho leva à construção da identidade profissional, porque consequência de uma co-construção de saberes, gradualmente mais complexos até chegar a competências, e que flutua nos processos de transferência das relações, colegialidade, responsabilidades e ética entre os “expert” e os “aprendizes”.

Toda a equipa (tutores/supervisores universitários, tutores/cooperantes de centro e estudantes) incorpora elementos-chave do Prácticum que, com as suas funções diferenciadas, seguem um caminho convergente para um mesmo fim, criando “comunidades profissionais de aprendizagem” que, integrando apenas pessoas da mesma “*família profissional*” (Tejada, 2009, 2009a) procuram o crescimento profissional (Molina Ruiz, 2005).

O papel dos tutores universitários: quem e para quê?

Na universidade, como cenário de formação académica, o professor tutor/supervisor é considerado como um “expert” na sua área do conhecimento que acompanha, orienta e apoia o estudante a construir os seus conhecimentos e pensamentos específicos da profissão docente. Para tal, conceptualiza, clarifica e formaliza as aprendizagens através da reflexão e integração de novos conhecimentos e mais ainda, através da mobilização dos conhecimentos já adquiridos pelo estudante ao longo da sua formação inicial e da sua vida. Assume então o papel de mediador, facilitador y procurador de conflitos e de desequilíbrios necessários a promover mudanças e transformações pessoais e sociais fundamentados em processos cognitivos de ordem superior do estudante (Berni, s/d; Tejada, 2009; Martínez Clares, 2011) considerado como uma pessoa em sua plena integridade, mas também preconizando um “agente de mudança e inovação” garante de “qualidade e de equidade” (Martínez Clares, 2011, p. 45). Estes profissionais de “grande qualidade e bem formado” são diretamente responsáveis da educação da sociedade de amanhã, têm a responsabilidades de desenvolver as competências profissionais nos seus alunos de forma a tomarem-se capazes de enfrentar “um mercado laboral de dimensão mundial que exige níveis de atitudes cada vez mais altos” (Comisión-Europea, 2012, p. 12).

Todavia, para além desta dimensão profissional, os tutores universitários e sua idiosincrasia manifesta-se também na dimensão relacional que estabelecem com os seus alunos. Para além da parte visível do currículo que o professor universitário transmite ao estudante – os conteúdos – o que mais lhe fica gravado é o oculto, o invisível da identidade profissional do professor: “o que nos veem fazer, a forma como pensamos, a forma como os tratamos e resolvemos os conflitos, a forma como vivemos a nossa experiência profissional com eles e com os nossos colegas” (Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 64). Esta dimensão pessoal do professor, parte integrante da sua identidade profissional, tantas vezes invisível frente a um grupo de estudantes, concretiza-se nas expectativas que o tutor tem





sobre os seus estudantes/orientandos e essa crença nas capacidades e habilidades (Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012). Ou seja, o professor tutor universitário, ao involucrar-se no processo de aprendizagem dos estudantes, é participe deste dito processo” (Paricio, 2005, cit. em Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañera, 2012, p. 198).

Nesta linha de pensamento, a função do professor tutor não está longe da definição de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) apresentada por Vygotsky (1978) como um espaço de interações entre o aluno e alguém mais capaz (professor) para a construção do conhecimento em quanto processo fundamentalmente social e interativo. Aqui, também o papel do professor tutor/cooperante de centro é primordial, já que proporcionará uma experiência e um tempo de acomodação – no qual os estudantes se orientam, seguem, reproduzem o que observam nos professores na aula, aceitando-o como boas práticas estabelecidas – ou, pelo contrario, um espaço e um tempo de formação de competências pedagógicas e curriculares, de investigação e reflexão supervisionadas. Neste sentido, “o professor continua a ser um elemento chave na mediação, mas considerado num contexto concreto de exigência de novas modalidades organizativas, possibilitadas e integradas pelos meios em interação com os estudantes como protagonistas e mediadores da sua própria aprendizagem” (Tejada J. , 2009, p. 472).

Amplia-se a função e ação do professor tutor que mais do que responsável pela “formação integral dos seus estudantes desde uma proposta formativa fundamentada no desenvolvimento de uma série de competências para a aprendizagem relacionadas com o *saber* e o *saber fazer*” estará implicado também com a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de habilidades sociais, de atitudes e valores humanos mais universais relacionadas com o *saber ser* e o *saber estar*” (Cano González, 2009, p. 203).

Todavia, a função do professor tutor universitário está involucrada entre dois papéis, não raras vezes, incompatíveis: por um lado, o papel de tutor, elemento de mediação, de apoio e orientação e, por outro lado, o papel relacionado como elemento avaliador. Estas duas posições, tarefas e papéis, induzem a um conjunto de tensões que “carecem de explicitação no quadro de um *continuum* que vai de um maior para um menor grau de estruturação dos programas e das práticas de tutoria ou *mentoring*, no âmbito da natureza do apoio facultado e dos objetivos que se pretendem alcançar” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, p. 84).

Uma questão relevante assinalada na literatura e comumente referida pelos professores tutores universitários é a necessidade de formação dos professores no desenvolvimento competencial, a necessidade de adquirir e desenvolver competências próprias da tutoria como “comunicação eficaz, escuta ativa, resolução de conflitos, planificação e trabalho em equipa” (Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañera, 2012, p. 193) para poder desenvolver tutorias eficazes e benéficas para os estudantes. Para além disso, os autores sublinham que o grau de confiança, segurança, motivação, experiência e formação em determinadas competências são também elementos cruciais para o bom desenvolvimento competencial nos estudantes.

Ação tutorial e Prácticum: Entre o aprendido na universidade e o vivido na realidade prática das escolas

O novo paradigma regulado pelas diretrizes do Plano de Bolonha introduziu mudanças significativas no papel do estudante e do professor, enfatizando dois grandes eixos que teimam em caminhar juntos: como mediador académico e pessoal do estudante. Nesta perspetiva, a ação tutorial reveste-se de especial relevância e “sem tutoria, não há Prácticum” (Martínez Figueira & Raposo Rivas, 2011, p. 158).





A ação tutorial assume um compromisso funcional na formação integral do ser humano (professores e estudantes) capaz de ajustar-se, atuar e transformar o contexto e, por sua vez, capaz de ser construtor da sua própria história de forma autónoma, consciente e interativa. Constitui um tempo em que o estudante “se sinta acolhido, escutado, apoiado, orientado e assessorado na sua formação. No conselho ponderado, na opinião racional, na ajuda próxima do professor “expert”, conhecedor rigoroso, por formação e experiência, do meio universitário e social, isto é, um verdadeiro tutor, pode encontrar a melhor das ajudas no seu processo formativo” (García Nieto, 2008, p. 29).

O especial enfoque multidimensional e dinâmico do Prácticum, como espaço de formação e desenvolvimento profissional num contexto real, possibilita a “vertebração” da formação (conhecimentos, competências e destrezas) clarificando “o nexos entre a teoria e a prática de aula com a prática *in situ*, com o fim de poder conectar a realidade escolar com a laboral e aprender a tomar decisões ante situações quotidianas desenvolvendo a reflexão crítica e o autoconceito sobre a própria ação” (Martínez Figueira & Raposo Rivas, 2011, p. 159).

Funciona então como o pendulo do relógio – da universidade para a escola e desta para a universidade. Tal como no relógio o constante movimento de “vaivém” é o que o faz funcionar como a máquina, a ação tutorial de Prácticum permite a construção e reconstrução de conhecimentos progressivamente mais complexos e amplos com a ajuda reflexiva dos tutores (de universidade e de centro). Isto é, a ação tutorial é uma “atividade sistemática, intencional, corretamente articulada e programada” (García Nieto, 2008, p. 25) espelhando as relações interinstitucionais entre os dois mundos formativos: a universidade e os centros.

Cid Sabucedo e seus colaboradores, assim como outros autores, sublinham dois aspetos principais no desenvolvimento da ação tutorial. Um primeiro aspeto está relacionado com os benefícios que a tutoria aporta para os tutores e para os tutorandos: para os tutores enquanto “desenvolvimento profissional e pessoal, aprendizagem (reflexão) e satisfação no trabalho” e, para os estudantes/tutorandos enquanto “apoio para o seu desenvolvimento profissional, ajuda para a realização de aprendizagens (reflexão) e a socialização” (2011, p. 144). O segundo aspeto está relacionado com as condições ineludíveis a uma tutoria eficaz, como são a formação de tutores, as estratégias para a tutoria, construção de instrumentos de regulação; a monitorização dos processos tutoriais, a seleção de tutores e atribuição de tutorandos e a cooperação/colegialidade entre a equipa de tutores (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008; Cid Sabucedo, Pérez Abellás, & Sarmiento Campos, 2011).

Metodologia

Este estudo é parte integrante de um projeto de investigação mais amplo no âmbito de Prácticum e o seu principal objetivo é averiguar as perceções dos professores tutores/supervisores universitários na formação de professores de Educação Pré-escolar e Primária da Universidade Autónoma de Barcelona.

O desenho metodológico estrutura-se como um Estudo de Caso, tão utilizado em investigações do âmbito educacional, já que o objetivo requer a utilização de uma metodologia qualitativa, fundamentalmente de tipo descritivo-interpretativo (Cohen & Manion, 1990).

Sustentado na técnica de entrevista (Taylor & Bogdan, 1996), o diálogo organizado e “cara a cara” de uma realidade concreta e sobre a qual se erigia a questão de investigação, permite que na conversação recíproca o informante assumia a sua identidade dum membro do seu grupo profissional – tutores de Prácticum. As perguntas “como” e “porquê” são explicativas e levam-nos à compreensão mais profunda do estudo de caso e seus objetivos.

Optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas a professores com experiência em tutorias de Prácticum abrangendo todos os seus níveis (Prácticum I, II, III y IV), incluindo: os coordenadores de curso (n=2) de EPE e Primária,





professores tutores/supervisores dos diferentes Prácticum (I, II, III e IV) que constituem o currículo de formação (n=8) dos cursos de EPE e Primária, assim como o coordenador (vice-decano) de Prácticum (n=1) num total de 11 informantes.

Como estratégia para a recolha de dados recorreremos à técnica de entrevista buscando o “olhar” interno dos informantes da interpretação de uma realidade – Prácticum -, ou seja, a perceção expressada pelas suas próprias palavras. Partimos de um guião de questões estruturadas em dimensões que foram um diálogo enquanto processo de comunicação interpessoal, sem seguir rigorosamente a ordem das questões planeadas, permitindo que os tutores/supervisores expressassem no seu discurso as suas ideias de forma clara e natural. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento do entrevistado e, no final, desenrolou-se o processo de transcrição. Os entrevistados tiveram a possibilidade de ler as suas entrevistas antes de se iniciar o processo de análise de dados.

As questões contemplavam duas grandes dimensões: a) estrutura e organização do Prácticum dentro do modelo de formação e a b) formação profissional preconizada nesta unidade curricular.

A dimensão “Estrutura e organização” inclui os indicadores relacionados com a *Organização geral da formação* de professores fruto da inserção no espaço europeu (EEES) e as mudanças mais relevantes da implementação do plano de Bolonha; *Organização geral do Prácticum* considerando: cada semestre e seu peso em ECTS; *Organização temporal do Prácticum* (seminários, tutorias, aulas práticas e trabalho de campo nos centros); *Organização estrutural do Prácticum* incluindo a coordenação, os professores tutores/supervisores e sua distribuição pelos centros; alocação dos estudantes por centros; critérios de seleção de centros e professores tutores; *Organização administrativa* considerando a certificação dos centros como centros de formação e recursos (humanos e materiais) disponíveis para o Prácticum.

A dimensão “Formação profissional” compreende as vertentes da formação de professores nos contextos de Prácticum na procura de profissionais mais capazes, autónomos, críticos, ou seja, competentes. Esta dimensão compreende a aprendizagem, conhecimento, socialização e identidade profissional, assim organizadas:

- “*Aprendizagem profissional*” onde se consideram os indicadores relacionados com: a construção e apropriação de conhecimentos e saberes teóricos e práticos capazes de uma formação profissional integradora; os momentos e situações de aprendizagem profissional no contexto de sala de aula (as crianças/alunos, os conteúdos, as metodologias, as propostas educativas), nas tutorias ou outros elementos de aprendizagem e também de avaliação como a avaliação pessoal, os portefólios (“carpetas”) de aprendizagem.

- “*Conhecimento profissional*” onde se considera o conjunto de conhecimentos, saberes de diferentes áreas científicas relacionado com a profissão docente, a ação educativa, o desenvolvimento do ser humano, a realidade social e cultural do contexto.

- “*Socialização profissional*” onde se consideram os indicadores relacionados com o saber conviver (viver juntos), as relações interpessoais no exercício da prática docente que se pautam pela ética, o respeito e a valorização das diversidades.

- “*Identidade profissional*” que engloba a construção do saber ser e saber estar ante as situações e circunstâncias da prática docente, assumindo a liderança, respeito, autonomia e ética como fundamentos elementares da identidade.

O tratamento estatístico aplicado aos dados foi uma análise descritiva e para isso utilizamos o *software MAXQDA 10*.



Analise e discussão dos resultados

Considerando as duas dimensões de *Estrutura Organização e Formação Profissional* (Fig. 1) os dados demonstram uma superioridade numérica superior na frequência em aspetos organizacionais ($f=699$) face aos aspetos curriculares de formação ($f=431$), coincidindo com outros estudos (Zabalza, 2011).

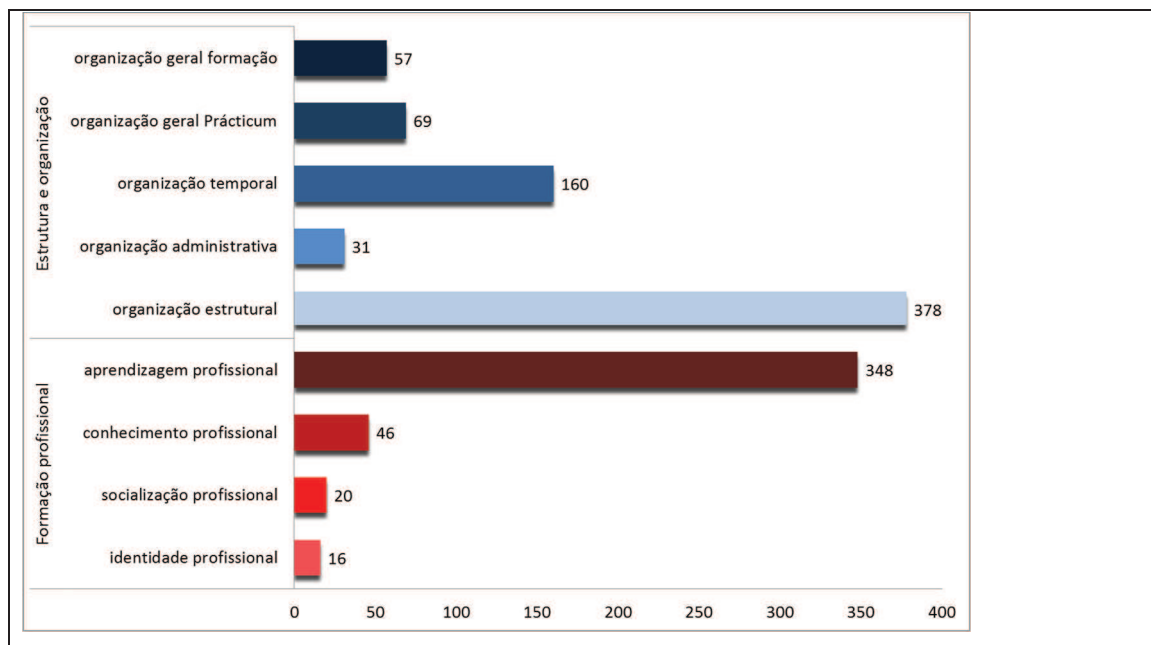


Figura 1 – Dimensões e categorias de análise de dados

Na *Organização estrutural* os dados sublinham as funções e tarefas dos professores tutores/supervisores ($f=46$) não raras vezes coligadas aos ratios tutor-estudantes ($f=24$), a complexidade de seleção de tutores/supervisores ($f=38$) e os processos colaborativos e de colegialidade entre tutores/supervisores de Prácticum ($f=18$). Ou seja, esta categoria abarca aspetos diretamente relacionados com o Prácticum na universidade ($f=176$), mas também nos centros ($f=162$) e os processos de comunicação interinstitucional ($f=34$).

Considerando o contexto universidade, o tempo estabelecido e o tempo real destinado às tutorias/seminários na faculdade ($f=91$) constituem um problema já que não permite um trabalho com “a profundidade necessária e desejável”.

Outro aspeto realçado é a atribuição do Prácticum a professores tutores ($f=38$) com e sem formação e experiência profissional, determinada por fatores de organização do departamento e não tanto pela continuidade ou experiência profissional. Alguns estudos apontam para a necessidade da formação de professores tutores/supervisores no domínio do desenvolvimento de competências própria das tutorias, *coaching* o *mentoring* (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008; Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañeda, 2012).

Se bem a colaboração entre tutores esteja presente ($f=18$) só é assinalada na equipa de tutores de cada um dos Prácticum. Esta é uma das limitações na ação tutorial apontadas na bibliografia e que alerta para a necessidade de colaboração entre los tutores “como estratégia de promoção de processos y prácticas de tutorias y de *mentoring*”, já que os processos de *peer mentoring* promovem “oportunidades de desenvolvimento pessoal, académico e profissional, não só nos estudantes, mas também para os tutores” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, p. 84).



Considerando a *Organização estrutural* relativa aos centros, enfatiza-se a complexidade e dificuldade do processo de seleção dos centros ($f=53$), os processos de cooperação entre os dois contextos de formação ($f=30$) e a comunicação viabilizada pelas visitas dos professores tutores/supervisores aos centros para acompanhamento e supervisão de estudantes ($f=47$). Este aspeto pode estar relacionado com fatores de *Organização administrativa* como a ausência de recursos humanos ($f=12$) e materiais/económicos ($f=13$). Estes fatores têm consequências nos processos colaborativos ($f=34$) entre os dois contextos de formação. Outras investigações confirmam estas perceções considerando a colaboração e coordenação entre a universidade e os centros frágeis ou pouco eficazes (Latorre Medina, 2007).

No que se refere à dimensão de *Formação Profissional* (Fig. 2) o que está mais presente são as aprendizagens profissionais ($f=351$) dos estudantes no contexto de Prácticum.

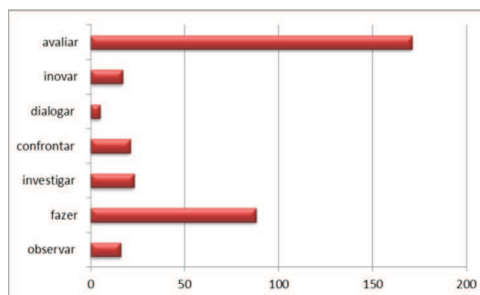
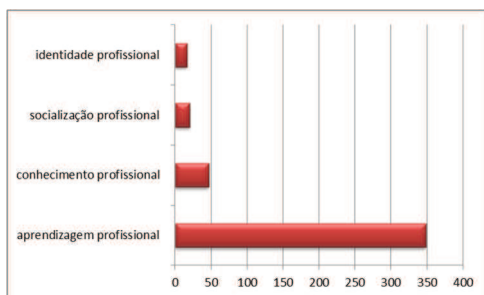


Figura 2 – Categorias da dimensão Formação Profissional Figura 3 – Indicadores de Aprendizagem Profissional

A avaliação ($f=162$) (Fig. 3) destaca-se entre os restantes resultados de *Formação Profissional*. Verifica-se uma preocupação nos discursos dos tutores/supervisores com os sistemas de avaliação, âmbito, critérios e indicadores, pois, não obstante existir um guia referencial para todos os supervisores de curso, este permite diferentes olhares dos professores tutores/supervisores.

O “fazer” também assume valores consideráveis ($f=65$) quando comparamos com as restantes variáveis, ou seja, enfatizam-se as oportunidades que os estudantes possuem para desenvolverem propostas educativas nos seus contextos reais e concretos de Prácticum. Este processo de “fazer” está muitas vezes associado ao processo de observação ($f=18$) e com a necessidade de dialogar e negociar com os professores tutores/cooperantes de centro e com os professores tutores/supervisores da universidade ($f=11$). O uso de ferramentas digitais, como o *Campus Virtual* ou as *Dropbox*, ($f=14$) trazem vantagens operacionais relevantes, já que funciona como uma estratégia de partilhar e um complemento das tutorias presenciais.

O processo de reflexão ($f=13$) sobre as observações ou intervenções desenroladas ao longo do Prácticum é parte integrante das sessões de tutorias na universidade e dos registos diários e finais dos estudantes, pois permitem uma confrontação entre teoria e prática ($f=20$), entre o discurso do professor universitário na aula e a realidade da escola, assim como uma reflexão sobre a ação, sobre o que faz como num ‘diálogo com o tu meditativo’ (Villar, 1998, citado em Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011, p. 43).

A dimensão de *socialização profissional* ($f=18$) (Fig. 2), se comparada com as restantes variáveis, parece estar debilitada mas implícita na abordagem ao diálogo entre professor cooperante-estudante, professor supervisor-estudante ou ainda nas tutorias conjuntas. O Prácticum é um tempo e espaço de grande significação e relevância para os futuros professores que proporciona um *conhecimento* profissional da realidade educativa ($f=46$) num





determinado contexto real como que fazendo uma imersão na sua atividade laboral futura (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011), favorece a sua inserção numa “família profissional” (Tejada, 2009, 2009a) com uma determinada cultura profissional.

A construção da *identidade profissional* ($f=16$) parece estar presente de forma exígua, mas subtilmente implícita e associada às reflexões/ autoavaliações que os estudantes fazem ao longo das tutorias na universidade e nos registos de avaliação.

Conclusões

A presente investigação espelha a ambiguidade que ainda reveste a mudança de paradigma no ensino superior após a convergência europeia e a implementação do processo de Bolonha. A forte presença de argumentos organizacionais refletem a não consolidação e apropriação deste novo modelo, alguma resistência ao processo de mudança e reorganização (administrativa, curricular, de gestão) e a procura de um ajuste do antigo modelo às novas realidades por parte dos professores tutores universitários.

A análise dos dados permite-nos sistematizar os seguintes aspetos:

- Débil trabalho colaborativo entre o conjunto de tutores/supervisores, focalizando-se apenas na equipa de tutores de cada ano de Prácticum
- Ausência de critérios de formação e experiência profissional na atribuição da unidade curricular pode, por um lado, fragilizar a gradual complexidade da unidade curricular ao longo do curso e, por outro lado, não garantir a continuidade nem ao nível de confiança, de segurança, nem de motivação cruciais para o desenvolvimento de competências nos estudantes.
- A observação e orientação *in situ* do exercício profissional e competências emergentes de cada estudante são determinadas e afetadas por situações económicas, administrativas ou de gestão do departamento/faculdade fragilizando a comunicação interinstitucional.
- A ênfase em aprendizagens profissionais, principalmente em competências procedimentais, sustenta a ênfase na formação praxiológica, minimizando as relações interpessoais na sua família e cultura profissional ao longo da formação inicial.
- Os ratios tutor/supervisor-estudante não facilitam a ação tutorial individualizada na universidade nem nos centros pela sua dispersão, mas enriquece a reflexão partilhada e a socialização profissional.
- A avaliação e seus dispositivos é percebida como um eixo fundamental de formação profissional e, simultaneamente, como um problema devido a inexistência de instrumentos de monitorização uniformes que viabilizem o rigor e a equidade aquando da avaliação dos estudantes. A construção conjunta de instrumentos de regulação e de monitorização dos processos de tutoria possibilitaria homogeneizar os critérios de avaliação.
- O processo de reflexão individual e partilhado, na ação tutorial ou nos registos, mediado pelo papel do professor tutor/supervisor universitário favorece os processos de articulação teoria e prática e as relações intrapessoais e interpessoais.
- As metodologias ativas presentes nos distintos momentos do Prácticum na universidade e nos centros promovem a emergência de competências pessoais e profissionais dos estudantes.
- O uso de ferramentas tecnológicas como suporte e complemento da ação tutorial promove a partilha, a comunicação assíncrona e a gestão de tempo.





Em suma, destacamos três pontos fundamentais:

- *Saber* – os resultados demonstram que os conhecimentos adquiridos ao longo dos diferentes Prácticum e diferentes unidades curriculares que o envolvem são entendidos como cruciais e valorizados na formação inicial de professores. Simultaneamente, o papel de mediador do professor tutor/supervisor possibilita a integração dos conhecimentos, sua significatividade e sua apropriação.
- *Saber-fazer* – os resultados enfatizam o papel do Prácticum como um tempo de imersão na futura atividade profissional na medida em que é especialmente um tempo de observação e experimentação (sem perigos) estruturante para o desenvolvimento profissional.
- *Saber-ser e saber-estar* – os resultados expressam algumas fragilidades no que se refere à construção do *saber-ser* e *saber-estar*, ou seja, a competências relacionais (inter e intrapessoais). A dimensão pessoal do professor tutor/supervisor enquanto figura de “segurança” que apoia a integração social dos estudantes é evidenciada pelo deficit de tutorias individuais e, conseqüentemente, pelo frágil desenvolvimento do “eu” e de habilidades sociais/relacionais, de atitudes e valores relacionadas com o *saber-ser* y el *saber-estar*.

Referências bibliográficas

- Aguilera, A., Mendoza, A., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Berni, R. I. (s/d). *Mediação: o conceito vigotskyano e as suas implicações na prática pedagógica*. Obtenido 05 de febrero de 2013, http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, A., & Asensio Castañera, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencias de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Cid Sabucedo, A., & Ocampo Gómez, C. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Sarmiento Campos, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión-Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores*. Estrasburgo.
- García García, C., & Salmerón Gómez, R. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la Opinión de los Alumnos. *ESE - Revista sobre Educación*, 19, 237-260.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Guzman Ibarra, I., & Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 151-163.
- Latorre Medina, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.





- Latorre Medina, M., & Blanco Encomienda, F. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- Ludke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente.*, Vol 01; n. 01, 95-108.
- Martínez Clares, P. (2011). La orientación en tiempos de cambio. In J. J. Maquilón Sánchez, *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 45-62). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez Figueira, E., & Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-223.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2006). El Practicum. *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, J. (2009a). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 13, 2, 1-15.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Veiga Simão, A., Flores, A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Revista Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza Beraza, M., & Zabalza Cerdeiriña, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

