



# Formação inicial de professores: experiências e reflexões face ao processo de Bolonha

Initial teacher education: experiences and  
reflections facing the Bologna process

Nilza Costa, Ana Isabel Andrade e Carlota Tomaz (org.)

universidade de aveiro



theoria poiesis praxis



# Formação inicial de professores: experiências e reflexões face ao processo de Bolonha

Initial teacher education: experiences and  
reflections facing the Bologna process

Nilza Costa, Ana Isabel Andrade e Carlota Tomaz (org.)

2022

Aveiro

Universidade de Aveiro

## Ficha Técnica

*Título:*

Formação inicial de professores: experiências e reflexões face ao processo de Bolonha  
*Initial teacher education: experiences and reflections facing the Bologna process*

*Organização:*

Nilza Costa, Ana Isabel Andrade, Carlota Tomaz

*Paginação:*

Diana Soares

*Impressão:*

Officina Digital - Impressão e Artes Gráficas

*Editora:*

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

*Data:*

1ª Edição – fevereiro 2022

*Tiragem:*

150 exemplares

*ISBN:*

978-972-789-732-2

*DOI:*

<https://doi.org/10.48528/znck-b106>

*Depósito Legal:*

495546/22

## Índice

Siglas .....	5
<i>Nilza Costa, Ana Isabel Andrade &amp; Carlota Tomaz</i> Formação inicial de professores e reestruturação curricular: o caso do Projeto TERECE.....	7
<i>Roza Dumbraveanu</i> The impact of TERECE on Moldova higher education institutions .....	19
<i>Leonor Santos, Isabel Alarcão &amp; Ana Isabel Andrade</i> Formação de Professores: uma experiência de monitorização e tutoria no Ensino Superior em Portugal.....	37
<i>Ana Isabel Andrade &amp; Filomena Martins</i> Pour une éducation à la diversité linguistique et culturelle: réflexions autour d'un parcours de formation dans le cadre de la licence en éducation basique .....	63
<i>Rui Neves</i> Educational Intervention Projects – an Initiation Model for Professional Practice in Primary School Education.....	81
<i>Carlota Fernandes Tomaz &amp; Filomena Martins</i> From students to teachers: representations about the Supervised Teaching Practice .....	97



## Siglas

- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- ECTS – European Credit Transfer System
- EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior
- EIP – Educational Intervention Projects
- ERS – Educational Research Seminars
- ES – Ensino Superior
- EU – European Union
- FP – Formação de Professores
- HEI – Higher Education Institutions
- ICT – Information and Communication Technology
- ITE – Initial Teacher Training
- LEB – Licenciatura em Educação Básica
- LMS – Learning Management Systems
- LOs – Learning Outcomes
- MD – República da Moldávia
- OT – Orientação Tutorial
- PPF – Projeto Pessoal de Formação
- PT – Programa de Tutoria
- TEREC – Teacher Education Review And Update Of Curriculum
- UC – Unidade(s) Curricular(es)
- UA – Universidade de Aveiro





# Formação inicial de professores e reestruturação curricular: o caso do Projeto TERC

---

**Nilza Costa** ([nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt))  
**Ana Isabel Andrade** ([aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt))  
**Carlota Tomaz** ([ctomaz@ua.pt](mailto:ctomaz@ua.pt))

CIDTFF | Universidade de Aveiro  
PORTUGAL

## Introdução

O projeto *Teacher Education Review and Update of Curriculum* (TEREC)<sup>1</sup> partiu da necessidade de qualificar os programas de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior da República da Moldávia, de forma a promover uma formação mais centrada nos estudantes e incentivando a mobilidade académica, a atratividade e a competitividade daquelas instituições. O projeto desenvolveu-se entre 2010 e 2013, com a grande finalidade de apoiar a reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores da República da Moldávia, à luz dos princípios subjacentes ao Processo de Bolonha e recorrendo à metodologia do projeto Tuning (<http://www.unideusto.org/tuningeu/>). O projeto TERC foi financiado pelo Programa Tempus IV que visava apoiar reformas nacionais ao nível do ensino superior através de parcerias entre países da União Europeia e da Federação Russa e Repúblicas da Ásia Central e Cáucaso (McCabe, Ruffio, Heinämäki, 2011). Lembremos que tal processo não foi fácil, nem isento de debates e contradições, pois, tal como outros países do Leste europeu, também a República da Moldávia se abriu à sociedade globalizada ao mesmo tempo que adaptava os planos de estudo das instituições de

---

<sup>1</sup> Referência do projeto: 511063-TEMPUS-1-2010-1-PT-TEMPUS-JPCR, coordenado por Nilza Costa, Universidade de Aveiro, Portugal.

ensino superior aos princípios do Processo de Bolonha. Como escreve Aydarova, a propósito da situação russa, “Relationships between global or international actors and national policy-makers often rest on assumptions of universal principles – that all educational problems can be solved with market based reforms” (2014, p. 64).

O projeto TERC, coordenado por Nilza Costa, ficou sediado no Departamento de Educação<sup>2</sup>, tendo tido o apoio do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, Portugal. Para além desta instituição, que coordenou o projeto, participaram mais 13 instituições de três países diferentes (Estónia, República da Moldávia e Roménia), num total de 14 instituições, conforme podemos ver no quadro seguinte:

País	Instituição
Estónia	Tallinn University Haapsalu College
Portugal	Universidade de Aveiro
República da Moldávia	The State University of Moldova
	Balti State University Alec Russo
	The State Pedagogical University Ion Creanga
	State Tiraspol University
	Ministério da Educação
	Curriculum resource center
	The Lyceum Ion Creanga”
	The Vasile Alecsandri Theoretical Lyceum
	Directorate General for Education, Youth and Sport Orhei
	The Lyceum Iulia Hasdeu
Pro Succes Gymnasium	
Roménia	Vasile Goldis Western University

Quadro: Instituições parceiras

No caso da República da Moldávia participaram instituições de diferentes tipos, todas elas com responsabilidades ao nível da formação inicial de professores, a saber: o Ministério da Educação, universidades, escolas e um centro de recursos educativos.

<sup>2</sup> Atual Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Esta rede de instituições foi coordenada localmente por Roza Dumbraveanu da State Pedagogical University Ion Creanga.

Como resultado do trabalho desenvolvido entre as diferentes instituições envolvidas no projeto, organizou-se a presente publicação em diferentes línguas, intitulada *Formação inicial de professores: experiências e reflexões face ao Processo de Bolonha*, com a finalidade de dar conta de dinâmicas partilhadas pelas equipas no trabalho que realizaram aquando da atualização dos currículos de formação inicial de educadores e professores no quadro do Processo de Bolonha.

Assim, esta publicação tem como objetivo apresentar o projeto TERC e as experiências desenvolvidas e refletidas por diferentes atores responsáveis por unidades curriculares, cursos e programas de formação de educadores e professores quer na Universidade de Aveiro, quer em instituições da República da Moldávia.

## 1. Conceção e desenvolvimento do projeto TERC

O projeto TERC partiu da convicção, sustentada na literatura, de que os professores e os seus formadores são peças chave no desenvolvimento das sociedades, pelo que a formação dos atores educativos se assumiu como prioridade para os parceiros envolvidos nesta rede. Tratou-se de construir e partilhar conhecimento ao nível das finalidades, conteúdos, metodologias e modos de avaliação de programas de formação de educadores e professores, assim como intervir ao nível do poder político e dos atores educativos, para a melhoria da formação. Neste sentido, a principal finalidade do projeto TERC foi refletir e reconstruir currículos de formação inicial de professores da República da Moldávia, tendo em conta algumas diretrizes internacionais, nomeadamente europeias, e as características das instituições de formação daquele país. A consecução desta finalidade foi conseguida pelo estabelecimento de uma parceria entre as instituições anteriormente referidas, parceria essa que se concretizou através de contactos presenciais e a distância (reuniões gerais do projeto, reuniões parcelares entre alguns parceiros e reuniões locais com os principais atores envolvidos na formação de educadores e professores).

De modo mais concreto, os principais objetivos do projeto foram: (a) caracterizar o estado da arte da formação inicial de professores na República da Moldávia; (b) modernizar os programas de formação de professores de Licenciatura e de Mestrado daquele país, tendo em conta os princípios subjacentes ao Processo de Bolonha e a

metodologia do Projeto Tunning, bem como a aproximação aos contextos de prática de ensino e a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC); (c) implementar, monitorizar e avaliar os novos programas de formação de professores na República da Moldávia; (d) desenvolver ações de formação com e para os principais atores envolvidos na formação de professores deste país no sentido de garantir a desejada inovação; (e) utilizar a experiência de outros países como fator de motivação e enriquecimento de reformas a adotar na República da Moldávia.

As parceria estabelecida com as diferentes instituições foi, assim, enriquecida pela diversidade de competências, na formação de educadores e professores, a diferentes níveis, e a seguir apresentadas: (i) formação inicial de educadores e professores; (ii) organização, gestão e desenvolvimento curricular no ensino superior; (iii) TIC aplicadas à gestão de sistemas de aprendizagem no ensino superior; (iv) avaliação e monitorização da qualidade no ensino superior; (v) diálogo intercultural.

Na sequência do exposto, podemos afirmar que o projeto TERECE contava com uma parceria de instituições que demonstravam competências em diferentes domínios, incluindo um saber e uma experiência ao nível da articulação com as autoridades locais, regionais e nacionais e com escolas de diferentes níveis de ensino. Para além das instituições de ensino superior, a parceria contou ainda com o envolvimento de estudantes, professores em exercício e representantes do mercado de trabalho, no sentido de aferir a pertinência da Reforma Curricular a implementar.

De entre os principais resultados alcançados destacam-se:

- a caracterização da situação de formação inicial de professores na República da Moldávia (Costa, Dumbraveanu & Cabac, 2012);
- a conceção de novos programas de formação inicial de professores e sua negociação com os responsáveis desses mesmos programas a nível do Ministério da Educação, das universidades e das escolas;
- a implementação e monitorização dos planos curriculares reformulados das universidades parceiras da República da Moldávia;
- a realização de ações de formação conducentes ao sucesso da implementação dos novos planos curriculares de formação, ações essas dirigidas essencialmente no corpo docente;
- produção de brochuras (por exempl, Bînaz, 2013) e materiais de suporte ao processo de reorganização curricular.

Em suma, o projeto TERECE constituiu-se como uma plataforma de troca de experiências e conhecimento entre países e instituições de modo a permitir a

consolidação do espaço europeu comum de ensino superior, neste caso centrado sobre programas de formação habilitando para o exercício da profissão docente.

## 2. Componentes da obra: testemunhos em torno de mudanças curriculares na formação inicial de professores

Como resultado das dinâmicas estabelecidas pelo Processo de Bolonha, e no contexto da parceria entre as instituições envolvidas no projeto TERC, apresenta-se nesta obra um conjunto de textos cuja principal finalidade é refletir sobre programas de formação de educadores e professores, no sentido de monitorizar o seu funcionamento e permitir a sua melhoria. De referir que a maior parte dos textos espelha problemáticas que estiveram presentes em intervenções ocorridas em reuniões presenciais do projeto.

O primeiro texto, intitulado *The impact of TERC on Moldova higher education institutions*, de autoria de Roza Dumbraveanu, dá-nos conta, de forma mais pormenorizada, do modo como se desenvolveu o projeto TERC nas instituições de ensino superior da República da Moldávia. A autora começa por descrever como se constituiu a equipa de trabalho que deu corpo a este projeto e qual a sua grande finalidade: revisão, atualização e modernização dos currículos de formação inicial de professores, nas instituições de ensino superior atrás referidas, de acordo com os princípios subjacentes ao Processo de Bolonha e ao projeto Tuning. O texto da autora moldava apresenta as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e o impacto positivo das mesmas ao nível das mudanças introduzidas nos programas de formação inicial de professores, no desenvolvimento profissional dos professores das instituições de ensino superior e nos próprios estudantes. Sendo reconhecido que os processos de mudança e inovação são processos complexos, não isentos de dificuldades, a autora reflete também sobre os principais desafios e problemas que a equipa do projeto teve de enfrentar e ultrapassar ao longo dos três anos de duração do projeto. Termina enfatizando a importância da constituição de redes e parcerias como a que se criou no âmbito do projeto TERC no sentido de construir conhecimento sobre a formação de professores em contexto europeu, contribuindo para a melhoria da qualidade da mesma.

No segundo texto, *Formação de professores: uma experiência de monitorização e tutoria no Ensino Superior em Portugal*, Leonor Santos, Isabel Alarcão e Ana Isabel Andrade refletem sobre processos de monitorização e de tutoria no quadro do

funcionamento da recém criada Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro (Portugal). O estudo descreve um programa de tutoria destinado a estudantes do Ensino Superior português, evidenciando a necessidade de processos de gestão curricular mais dialogados, envolvendo professores, estudantes e responsáveis pelo funcionamento dos cursos. Descreve-se, no processo de monitorização que se implementou, como se procurou envolver os diferentes atores educativos em processos refletidos e partilhados de compreensão de uma nova filosofia de formação centrada sobre os estudantes e sobre a comparabilidade e transparência das formações no Espaço Europeu de Ensino Superior. De notar que, apesar de não chegar a propor um modelo concreto para ações de monitorização e/ou de tutoria, o texto deixa sugestões de atividades a desenvolver quer com docentes, quer com estudantes de modo a que os responsáveis por cursos e/ou por unidades curriculares possam contar com a compreensão dos princípios subjacentes às alterações das reformas educativas. Passados que foram mais de 10 anos após a primeira edição da Licenciatura em Educação Básica, importa referir que os estudantes contam, na Universidade de Aveiro, com um programa de tutoria e mentorado mais ou menos institucionalizado em que estudantes e docentes, todos voluntários, apoiam os estudantes do 1.º ano no processo de construção de um percurso académico na instituição de ensino superior.

O texto de Ana Isabel Andrade e Filomena Martins, *Pour une éducation à la diversité linguistique et culturelle: réflexions autour d'un parcours de formation dans le cadre de la licence en Éducation Basique*, apresenta um autoestudo em que as autoras procuram refletir sobre o programa que concebem e põem em prática na unidade curricular opcional *de Educação Plurilingue e Intercultural* do 3.ª ano do plano de estudos da Licenciatura em educação Básica da Universidade de Aveiro. O estudo, ainda que exploratório, permite compreender, analisando as representações de uma futura educadora e professora, o valor de estratégias de formação mais centradas sobre os estudantes. De um modo geral, os resultados do estudo mostram a importância de conhecer as histórias dos estudantes de modo a permitir o desenvolvimento de uma competência didática, mesmo que (pré)profissional, capaz de educar para a diversidade linguística e cultural. O estudo remete para a importância da consciencialização por parte das formadoras das suas responsabilidades, nomeadamente a responsabilidade de conceberem e colocarem em ação estratégias possibilitadoras da (re)construção identitária dos sujeitos nos percursos formativos para que os futuros educadores e professores e possam conceber novos modos de ser professor(a) e/ou educador(a).

No terceiro texto, intitulado *Educational Intervention Projects – a framework for professional practice in Basic Education*, Rui Neves partilha o trabalho desenvolvido no

âmbito da construção e desenvolvimento de uma unidade curricular de iniciação à prática profissional, designada de *Projetos de Intervenção Educacional*, inserida no 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro. Para além de apresentar o quadro concetual e organizacional desta unidade curricular, criada com a Reforma Curricular enquadrada no Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro, Rui Neves apresenta e reflete sobre dados de monitorização do funcionamento da unidade curricular, recolhidos num período de cinco anos, relativos à visão dos estudantes sobre esse mesmo funcionamento, bem como sobre as suas práticas no âmbito dos projetos desenvolvidos em diferentes contextos educativos, com vista à melhoria contínua do funcionamento da unidade curricular.

Finalmente, o texto de Carlota Fernandes Tomaz e Filomena Martins, *From students to teachers: representations about the Supervised Teaching Practice*, apresenta um estudo exploratório realizado no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste texto, as autoras analisam as representações de futuros educadores e professores sobre o processo de formação vivenciado pelos mesmos no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente ao nível do acompanhamento supervisiivo, das dificuldades sentidas pelos mesmos e do balanço que fazem do seu percurso de formação. Com base nos resultados, as autoras questionam e refletem sobre as práticas de formação, visando a melhoria dos espaços curriculares que constituem os estágios pedagógicos.

De notar que atendendo à relevância do desenvolvimento no quadro projeto TERC da competência plurilingue e intercultural, optou-se pela escrita de textos em diferentes línguas (português, francês e inglês). Embora fosse nossa intenção introduzir textos em língua romena não o fizemos pelo desconhecimento que as organizadoras desta publicação têm dessa mesma língua. Esperemos que os colegas da República da Moldávia o possam vir a fazer.

### 3. Em jeito de síntese: (continuando) as reflexões em torno das mudanças curriculares na formação de professores

Os textos que compõem esta publicação evidenciam a consciencialização da complexidade da formação inicial de educadores e professores, ao mesmo tempo que apontam possibilidades de mudança ao nível da construção de currículos de formação inicial de educadores e professores (definição de finalidades a atingir e competências

a trabalhar com os estudantes, bem como identificação de um conjunto de estratégias de formação, monitorização e avaliação). No entanto, apesar das mudanças perseguidas e introduzidas pelos formadores, quase todos investigadores das suas práticas e autores dos textos aqui compilados, importa, na sua perspetiva, continuar a investigar os resultados das alterações curriculares que o Processo de Bolonha trouxe, isto porque a formação inicial de educadores e professores não parece ter resolvido alguns dos problemas que a têm afetado nos últimos anos (ver, por exemplo, Flores, 2011). De realçar ainda que levar orientações do Processo de Bolonha à prática exige investimento para que os novos percursos académicos possam ser promissores em termos da formação de atores educativos que não sejam apenas técnicos que apliquem princípios e práticas concebidos por outros, mas que revelem pensamento crítico no sentido da construção de sociedades mais inclusivas e justas para todos (Aydarova, 2014, sobre crítica a reformas implementadas na formação de professores).

Vejamos, ainda que de forma breve, algumas das tensões que os textos aqui publicados levantam e sobre as quais importa reunir esforços, a saber:

- *a socialização profissional dos futuros educadores e professores*, relacionada com a preocupação com a melhoria da qualidade nas atividades em contextos educativos autênticos (informação, observação, ação, colaboração e reflexão), onde se joga a construção de uma identidade profissional que se pretende aberta a novas possibilidades de ser educador(a) e/ou professor(a). Apesar de ter sido uma preocupação do Processo de Bolonha, o atual modelo em dois ciclos parece oferecer poucas oportunidades de socialização profissional, tal como mostram os textos de Rui Neves ou de Carlota Tomaz e Filomena Martins, preocupação confirmada, por exemplo, pelo estudo de Almeida, Leite e Santiago (2017), ao afirmarem que é necessário investir na criação de oportunidades de formação em contexto que promovam a socialização da profissão e que permitam o desenvolvimento de identidades profissionais docentes adaptadas aos desafios sociais presentes e futuros;
- *a centração dos programas de formação sobre os percursos e as características individuais dos estudantes*, apontando, como mostram claramente dois dos textos aqui publicados (Andrade & Martins; Tomaz & Martins), para a necessidade de conhecer os estudantes (os seus percursos, as suas características e as suas expectativas), de os envolver na gestão curricular dos espaços e tempos de formação, permitindo que construam conhecimento profissional em diferentes dimensões, ao mesmo tempo que descobrem e definem a sua identidade profissional (ver sobre conhecimento de si, Sá-Chaves, 2000, na sequência dos



estudos de Freema Elbaz). Como escreve Flores, num estudo sobre o Processo de Bolonha e a formação de professores em Portugal, “Becoming a teacher is a complex and idiosyncratic journey” (Flores, 2011, p. 461), onde a reconstrução de imagens e crenças sobre a educação e o ensino são processos longos e difíceis de realizar;

- a *consideração de estratégias centradas sobre o processo de aprender a ensinar*, estratégias que tenham em conta os processos de ensino e a atividade educativa em geral, em diferentes e variados contextos (ver o texto de Rui Neves sobre os diferentes contextos de formação pelos quais passam os estudantes futuros educadores e professores). Julgamos que a identificação, a conceção e a inserção curricular de estratégias que ensinem a ensinar são, assim, aspetos sobre os quais os formadores, responsáveis por unidades curriculares e programas de formação, devem continuar a construir conhecimento. E este trabalho de conceção e desenvolvimento de novos processos formativos não pode dispensar uma reflexão, a realizar em rede, sobre uma nova ideia de escola e seu papel social e cultural (Freitas, 2007). Muitos dos estudos aqui apresentados são exploratórios, isto é parecem ser estudos a continuar, na nossa e na perspectiva dos autores, de modo a que os formadores possam continuar a conceber, a experimentar e a avaliar, de modo colaborativo e partilhado (entre profissionais de diferentes instituições, bem como de diferentes países com contextos políticos, sociais, culturais e económicos diferenciados), conhecimento sobre as melhores modalidades de formar educadores e professores para sociedades, inevitavelmente marcadas pela transição e pela mobilidade, onde a relação com a prática educativa, prática de ensino ou prática profissional não pode deixar de ser considerada (Percy & Troyan, 2017, sobre experiências de ensino em contextos de formação inicial de educadores e professores);
- a *formação de formadores*, como preocupação de diferentes estruturas e atores, tal como vão evidenciando os diferentes textos, ainda que de forma tímida, e que se prende com a responsabilidade dos professores em contexto universitário conhecerem melhor a atividade profissional docente e colocarem esse conhecimento ao serviço da formação dos estudantes futuros educadores e professores. O mesmo é válido para o caso dos professores cooperantes que, em contexto de trabalho, recebem e orientam os futuros educadores e professores. Sabemos por experiência própria, pelas experiências aqui relatadas e pela literatura publicada como a formação para educar e ensinar não tem sido questionada relativamente ao perfil dos formadores que a realizam. Sabemos,

no entanto, que tal tarefa é urgente, como também referem outros autores em contexto nacional (entre outros, Flores, 2011; Leite, Dourado & Morgado, 2016).

Podemos dizer ainda que, com a consciência clara da complexidade dos problemas levantados pela formação de formadores, determinada por conceções epistemológicas e modelos organizacionais específicos, bem como pelas características sociais, políticas, culturais e económicas dos contextos em que essa formação se desenvolve, compreendemos a dificuldade de encontrar respostas e soluções adequadas a esses mesmos problemas. Sabemos, apesar de tudo, que importa continuar a investir na formação de profissionais da educação de modo sério, questionando o perfil do profissional que se consegue formar e prestando atenção aos desafios sociais, locais e globais. Dito de outra forma, julgamos que importa voltar a olhar para os modelos de formação de formadores que estão em funcionamento, não esquecendo os desafios que a Europa e o mundo em geral nos colocam e compreendendo que a melhoria da educação e da formação exige investimento ao nível dos recursos humanos e materiais (Freitas, 2007, sobre reflexão a propósito de reformas em contexto brasileiro). Talvez importe procurar respostas para questões como: *Que profissionais de educação formam os programas que temos em funcionamento? Como intervêm nos contextos em que agem e em função de que finalidades? De que forma têm em consideração os princípios subjacentes ao Processo de Bolonha nas atividades educativas que desenvolvem? Como tornar os modelos em que estes profissionais são formados mais significativos para os contextos?* Os tempos mais próximos devem permitir-nos construir respostas para estas questões de modo a compreendermos como intervir no presente para prepararmos o futuro, nos locais pelos quais somos responsáveis, sem perdermos de vista os desafios que as sociedades globalizadas nos colocam.

Na senda desta obra, e do acabado de referir, diferentes atores educativos ligados à Universidade de Aveiro têm continuado a produzir conhecimento potenciado por parcerias europeias sobre a formação inicial de educadores e professores (Simões, Lourenço & Costa, 2018), bem como a produzir recursos para a transformação dos espaços e tempos da formação de formadores, nomeadamente, «numa perspetiva de educação para a sustentabilidade (ver projeto TEDS em curso, [www.teds.web.ua.pt](http://www.teds.web.ua.pt)).

## Referências bibliográficas

- Almeida, L., Leite, C., & Santiago, E. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 119-135.
- Aydarova, O. (2014). Universal principles transform national priorities: Bologna process and Russian teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 64-75.
- Bîrnaz, N. (2013). *Didactica Biologiei*. CEP USM. Chisinau.
- Costa, N., Dumbraveanu, R. & Cabac, V. (2012). *Formarea inițială a cadrelor didactice în universitățile din Republica Moldova*. CEP USM. Chisinau
- Flores, M.A. (2011) Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611015>
- Freitas, H. C. L. D. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1203-1230. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gleeson, J., Sugrue, C., & O'Flaherty, J. (2017). Research capacity and initial teacher education reform: Irish experiences, international perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 62, 19-29.
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna Policies for Teacher Training in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 21(1), 181-201.
- Leite, L., Dourado, L., & Morgado, S. (2016) Initial Science Teacher Education in Portugal: The thoughts of teacher educators about the effects of the Bologna Process, *Journal of Science Teacher Education*, 27(8), 873-893.
- McCabe, R., Ruffio, P. & Heinämäki, P. (2011). *TEMPUS@20. A retrospective of the tempus programme over the past twenty years, 1990-2010*. Publications Office of the European Union.
- Peercy, M. M., & Troyan, F. J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher education*, 61, 26-36.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Simões, A., Lourenço, M. & Costa, N. (Eds) (2018), *Teacher Education Policy and Practice in Europe. Challenges and Opportunities or the Future*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315141763-3.



## The impact of TEREC on Moldova higher education institutions

---

Roza Dumbraveanu ([dumbraveanu.roza@gmail.com](mailto:dumbraveanu.roza@gmail.com))

Ion Creanga State Pedagogical University  
REPUBLIC OF MOLDOVA

### Abstract

One of the main actions of the European Tempus program had entailed curricula reform, which was especially relevant in the context of the Bologna process. The TEREC project was devoted to the curricula development and modernization in initial teacher education in Moldova Higher Education Institutions. The project activities were aimed at improving several curricula components: design of the study program based on competence and learning outcomes approach; professional development of the teachers; enhancing the teaching & learning resources, setting the use of ICT in the study process.

This chapter, written by the MD local coordinator, describes the achievements of the TEREC project and the impact it has in time on the target groups from the partner country institutions as well as the changes it produced in teacher education curricula.

The curricula reform related to Bologna action lines in Moldova Higher Education Institutions had caused challenges due to different problems linked to the quality of changes. The chapter considers, also, the difficulties encountered by the project team in implementing the envisaged changes and the support offered by the EU program universities in overcoming the constraints.

**Keywords:** Initial Teacher Education, course design, curricula reform, learning outcomes approach.

## Resumo

Uma das principais ações do Programa Europeu Tempus visava a reforma curricular, que foi particularmente relevante no contexto do processo de Bolonha. O projeto TEREK teve como principal finalidade o desenvolvimento e modernização dos currículos na formação inicial de professores em Universidades da República da Moldávia. As atividades do projeto visavam: melhorar as várias componentes curriculares dos programas de formação de professores, nomeadamente, o desenho dos planos de estudo com base na abordagem de competências e resultados de aprendizagem; o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na formação; o aumento de recursos de ensino e aprendizagem, em particular o uso das TIC no processo de estudo dos estudantes.

A reforma curricular relacionada com as ações do processo de Bolonha nas Instituições de Ensino Superior da Moldávia sofreu desafios devido a diferentes problemas ligados à qualidade das mudanças. Este capítulo, escrito pela coordenadora local do projeto, descreve as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto TEREK e o impacto que as mesmas tiveram nas instituições do país parceiro, bem como as mudanças produzidas nos currículos de formação de professores.

A reforma curricular trouxe vários desafios devido aos diferentes problemas que foram surgindo ao longo do processo. Neste texto discute-se, também, as dificuldades e os constrangimentos sentidos pela equipa do projeto na implementação das mudanças previstas e o apoio que foi proporcionado pelas universidades incluídas no TEREK para ajudar a superar os constrangimentos.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores, conceção de cursos, reforma curricular, objetivos de aprendizagem

## Introduction: Launching TEREK

The main challenges for higher education in Moldova confirmed by the National Report regarding the Bologna Process implementation (Bologna Process Template For National Reports: 2007-2009) were: assurance of quality in education; enhancement of academic mobility; enhancement of the attractiveness and competitiveness of the national Higher Education (HE) on the international level. Analysing these

challenges and the national priorities for the Tempus programme at that time, a team of academics from several Higher Education Institutions (HEI) of Moldova have initiated a project proposal in the field of Initial Teacher Training (ITE). The consortium was constituted in accordance with the project goal, the expertise in the field of the involved experts, the academic relations established beforehand within the previous collaboration projects and events. It have included three universities from programme countries – Aveiro University, Portugal, as coordinator, Tallinn University, Estonia, Vasile Goldis Western University from Arad, Romania; four universities from the partner country, Republic of Moldova – Ion Creanga State Pedagogical University, Balti Alecu Russo State University, State University of Moldova, Tiraspol State University; the Ministry of Education and six pre-university organizations, including four lyceums. The prime domain of the project was the modernisation and implementation of the renewed curriculum for ITE in line with the European Union (EU) standards stated in the Education and Training 2010 programme (Commission of the European Communities, 2010).

The team ascertained a set of problems in Moldova Higher Education Institutions related to the quality of changes under Bologna reform (The European Higher Education Area and the Bologna process) so that some action lines already implemented were likely to require revision and updating. Even the Bologna cycles were in place, the main problems that persisted were the compatibility of the degrees and the employability of the graduates. Implementation of the Bachelor and Master cycles was understood as a task in itself, rather than a mean to achieve other objectives. The focus has been on changing education structures with little attention paid to the real substance of the reform aims. The content delivered before Bologna was compressed into the first cycle programme. Student-centred learning, as a guiding principle of curriculum reform, was declared as adopted, though teaching methodologies did not change accordingly. In many cases the learning outcomes (LOs) (Kennedy, Hyland & Ryan, s.d.) approach in the course design has been implemented rather superficially. LOs were either not relevant or the alignment between LOs, teaching/learning and assessment strategies was missing. Little support was offered to teaching staff on the new educational paradigm and on re-considering curricula from this standpoint. Little evidence of linkage between the LOs and ECTS (Academic Credit System, s.d.) the student workload and ECTS was identified across study programmes.

The problems identified require further analysis, namely in what concerns:

- The teacher education curriculum not compliant with the student centered approach.

- The study cycles with classical teaching and assessment methods not compliant with the Tuning models (Tuning Educational Structures in Europe) for teacher education.
- The graduates of ITE programs not prepared enough for future practical work in schools.
- The ECTS not reflected correctly in the student workload.
- The staff not prepared to use the possibilities offered by ICT to enhance learning.

In order to remediate these problems, the consortium set the goal to update and to harmonise ITE curricula with the labour market demands, the Bologna requirements and the Tuning methodology, defining the following specific objectives:

- to bring the current curriculum in teacher education at the partner universities in line with the Bologna requirements and the Tuning models.
- to train the academic staff in using new methodology, especially student centered approach.
- to implement renewed curricula for future teachers at some pilot faculties.

## 1. The partnership and targets

The partnership covered several groups of competencies and contributor categories. The first category had included the academic staff with expertise in comparative studies of pedagogical methodologies, curriculum design and quality evaluation. The second category had included those with expertise in Learning Management Systems (LMS) and Information and Communication Technology (ICT) applications relevant to teacher education in learning contexts. These two categories were represented by the EU partners and by core project team from partner universities that were involved in the review and updating of the existing curricula in teacher education.

The third category was represented by the academic staff from the universities of the partner country. This category made contributions to the project outputs and outcomes and, at the same time, have benefited from the expertise provided by the staff from the first and the second category. The fourth category had consisted of representatives of the labour market, namely lyceums, gymnasiums, and other education institutions. The fifth category contained the end-users of the project



results. These were represented by teaching staff involved, bachelor and master's degree students from five Moldova's partner universities and by the larger target audience. All five categories were actively involved in the project work during the time span of the project and beyond, contributing with their unique competences, perspectives, and experiences to the achievement of the project objectives.

The consortium members' inception hopes were that the TEREK project will concur to highlight innovative educational models for target groups, to implement viable student learning approach, to train academic staff in curriculum alignment approach, and in implementation of ICT tools that will enhance the quality education of future teachers.

## 2. ITE curriculum reform

The TEREK project was one of the drivers of the curricula modernisation at the universities in the Republic of Moldova that train future teachers. The project addressed the Curricular Reform in the academic field Education and Teacher Education identified as National priority for Moldova, using the European Credit Transfer System (ECTS), the three-cycle system and the recognition of degrees. The curricula review and curricula update activities in ITE had allowed the universities from Moldova to improve their understanding of the curricula development processes, the quality assurance mechanisms and the evaluation methods aligned with the Bologna process. The project has addressed the following Tempus programme specific objectives:

- to promote the reform and modernization of higher education in the partner countries;
- to enhance the quality and relevance of higher education in the partner countries;
- to build up the capacity of higher education institutions in the partner countries and the EU, in particular for international cooperation and for a permanent modernization process, and to assist them in opening themselves up to society at large;
- to enhance mutual understanding between peoples and cultures of the EU and of the partner countries.

### 3. The TEREK main activities

The project had illustrated the modernisation of the curricula through the review and the harmonisation of the existing ITE programs or the development and establishment of new ones, addressing the degree profile description, competence and learning outcome approach, redefining the ECTS based on student workload, implementation of ICT in teaching and learning.

The first step in curriculum development and updating was to review the existing ITE programs through collection of relevant information, preparation of analysis reports training guides, materials, and recommendations.

The second step was the preparation of the renewed programs on Bachelor and Master cycles in ITE, based on the findings of the aforementioned review and study. The renewed curricula were implemented during project lifetime for a few pilot studies programs. Afterwards the project results were used for other study programs. Especially the project findings were of a real help during preparation and internal and external evaluation of ITE study programs by the National Agency for Quality Assurance in Professional Education (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional. Programe de studii acreditate) in 2016. The teaching guides and materials related to the analysis of the relationships between competences, learning outcomes, and credits, as well as other printed materials have been distributed to other institutions in order to improve the quality of the study programs.

Curriculum changes envisaged by TEREK project were performed by the teachers, but the teachers had implemented changes with and through their students. They educated their students to understand the study programs requirements. Student learning is a complex phenomenon and the teachers were challenged to find a way to inform students about it and to guide them to achieve the foreseen competences through an effective learning. Students were generally informed about the changes step by step during their studies. The teachers did not focus on changes as such; they just implemented them as integrated components of the curriculum. In fact, the student cohorts that were involved in the project did not know how the teaching & learning & assessment process was for the previous series of students. They could have heard about differences from fellow senior students and from the older study programs, published on the university web site. The younger the students, the less they perceived that the curriculum was renewed. The curriculum was update for degree ITE programs and the impact the students felt was inherent for their

enrolment in bachelor or master degree studies. The transparent information they received about study programs and courses seems to them a necessity, what it was supposed to be in place. The same opinions do they have about the course materials and deliverables placed within the LMS. Those students that are enrolled in the available electronic courses consider this facility as a course requirement, necessary requisite and attribute of the university courses.

## 4. The TEREK impact

### 4.1 An overview

In general, the project has achieved its objectives. It had matched the needs identified at the feasibility analysis phase. The project results were attained by completed the activities outlined in the work plan with periodical revisions during coordination meetings. The main steps undertaken for the curriculum modernisation were: analysis of the study programs for ITE based on Bachelor and Master cycles study system, comparison with consortium members practices and Bologna & Tuning recommendations; review and update of study programs; collection and development of teaching materials for training the staff; training the trainers and the staff in curriculum alignment, in student centered approach, in using ICT tools for enhancing teaching & learning & assessment; development and implementation of courses; quality control of elaborated materials and courses.

On renewing the curriculum these principles were promoted on:

- Student centered approach that should be implemented during and beyond the project life span.
- Providing a learning environment rather than a teaching centered environment.
- Schools' involvement.
- Students' access to course materials via LMS.
- Implementation of Tuning project recommendations and methodology in teacher education.
- ECTS course allocation based on learning outcomes approach and student workload.
- Collaboration between universities.

Positive changes in curricula reform have been achieved as the consequences

of the project, namely: state of the art in initial teacher education in Moldova universities; developed and promoted methodology for analysing study programs; promoted methodology for description of degree profiles and student centred approach in accordance with Tuning and Core-Tuning (Core projects. Competences in Education and Recognition, s.d.) materials and recommendations; collection of digital resources for staff; elaborated guides for (a) degree profile description (Lokhoff et al., 2010) and (b) horizontal and vertical curriculum alignment; knowledge and expertise on curriculum reform and development transferred from EU universities to MD universities; development and evaluation of e-courses; handbooks for students related to pedagogic component of the ITE programs; implemented courses in LMS environment; trained staff in curriculum alignment and use of LMS; shared experience and best practices in teacher education from EU partners.

#### 4.2 TERC Impact on academic staff

Participation in TEMPUS projects have influenced the management and the academic skills of the staff employed at the partner universities in Moldova, as well as inter- and intra-institutional cooperation and coordination.

The opportunity for the direct exchange of experience with EU partners in curriculum development and update has increased the staff understanding of curriculum elaboration processes. Before the project, the academics have made some changes to the study programs to transform them in accordance with Bologna action lines. However, those modifications were made in a short period with little understanding on the essence of the Bologna paradigm. The collaboration and networking with EU experts have contributed to more substantial curricula changes. In more concrete terms, the EU expertise in curriculum development was used to support intra-project cooperation through opening possibilities for training of partner academics that were in charge with curricula development and implementation. EU universities had a significant role in transferring knowledge, in organising and delivering training sessions for the partner staff on their experience in modernisation of curricula in accordance with Bologna requirements. During international mobilities, teachers had the opportunity to see how various teaching strategies (like problem based learning, project work, case studies, teaching practice seminars, group work assignments based on students' teamwork) were implemented by EU academics as complementary to the traditional lecturing.

Professional development of the academic staff from Moldova universities was provided in the following domains: methodology of learning outcomes; diversification of the teaching & learning strategies; appropriateness of assessment strategies; curriculum alignment approach; organization of students' internships; best practices of collaboration with schools; a implementation of ICT tools.

The project team partners were engaged in enhancing the professional staff competences in new teaching methodologies and their implementation in teacher education.

The approach for retraining had included intensive training sessions of groups of local experts from partner European Universities during their visits to Aveiro University (Portugal), Tallinn University (Estonia), Vasile Goldis Western University of Arad (Romania), combined with further sessions on sites at partner universities, as well as with digital mediated sessions. Training sessions were organized at each partner university for implementation of constructive alignment. Constructive alignment illustrates the power and quality of curriculum design that included: defining the intended outcomes; choosing teaching & learning activities to achieve the learning outcomes; assessing students' learning outcomes to see how well they match what was intended.

The mobilities to partner EU institutions and MD universities as a way of capacity building were one of the most appropriate activities for training and expertise sharing. These visits were considered by teaching staff as one of the most significant factors influencing their way of teaching. Mobility activities were beneficial not only for project team who had the opportunity to take part in the visits, but also to the other university staff. Upon return from EU universities, activities have been organised to further disseminate gained knowledge within the larger academic community. Exposure to good EU universities practices contributed to a deeper understanding of the innovations in the fields of initial teacher training and had an impact on partners' staff professional development.

The teaching and learning process at partner universities has been also improved by developing electronic courses, thus making use of ICT in the teaching & learning & assessment process.

The ICT training sessions had included initiation and advanced classes in the Learning Management System usage. The more experienced staff had shared the expertise they gained with their colleagues. The matters discussed: variants of delivering courses in the LMS; elaboration of digital resources in different format; design and elaboration of learning activities and of assessment tasks in e-learning

environment, tracking the students' activities, their progress, and compliance with course assignments. Implementing an e-course in the LMS is not an easy task, especially for staff not acquainted with ICT matters. Events on sharing this kind of experience were organized in each partner university with participation of representatives from other universities, students, and labour market. Advanced training in using LMS plug-ins and options was provided for teachers who had initial training and knowledge in ICT tools.

The professional development of staff ICT skills is lasting after the project lifetime, as the teachers needed permanent training just in time, when they prepare courses. The partner universities had developed the continuous professional courses in using Learning Management Systems for their staff. The training sessions are organized and delivered by former project team. Also, the LMS administrators offer sustainable support to the teachers that implement electronic courses for students on the MOODLE platform on partner university servers. This practice for professional development is prolonged as MoodleMoot events organized yearly by MD project partners together with the project staff members from Romania. The State University of Moldova, the Alecu Russo Balti State University and Ion Creanga State Pedagogical University had hosted Moodle Moot (2017) training courses for newcomers in LMS and workshops for more experienced teachers. The trainees cover the larger audience than the partner institutions employees. The MoodleMoot movement had spread out to other universities: Technical University of Moldova, Academy of Economic Studies of Moldova.

Development of new teaching materials, guides, and handbooks has influenced in a great extent the staff professional development. The elaboration of teaching aids turned out to be a complex task: it was a reiteration process performed by small teams of academic staff working on elaboration of the resources in collaboration with EU team that provided suggestions and recommendations on the quality of the resources. The project team had retrieved, had studied, and had analysed a vast amount of web resources. The staff made a comparison of the developed materials with available handbooks and resources, to highlight the evidence of good practices and to provide implementation hints of findings. The collected relevant materials were structured in an electronic repository available for all interested beneficiaries. The developed teaching aids and guides included the synthesis of translated EU valuable resources that are otherwise not used by partner university staff due to poor foreign language skills. Notice that these aids continue to be used for readings and trainings after the project had finished.

### 4.3 Impact on technical facilities

The TEREC project had a special consideration for the universities' technical facilities that are the inherent part of the curriculum development. The acquisition of modern equipment by universities has contributed to a better quality of the teaching and learning process. The equipment had included servers, projectors, printers, and computers for each partner university. The servers were, and continue to be, used to host the Learning Management Systems and related server applications and plug-ins as well as the open repository of the collected digital resources that are available for the whole academic community, not only for the project team. The free and open-source software were installed on the servers that allowed teachers to elaborate electronic versions of their courses and to deliver them to the students. The minor part of the desktop computers is constantly used by teachers to prepare the syllabuses, the study programs, the courses materials and the resources, like learning and assessment tasks for students in printed and digital format.

ICT equipment is positively influencing the quality of academic work of the teaching staff. It allows: the teachers to access the web resources, to collaborate and to share resources and professional ideas with their colleagues more rapidly and efficiently; to prepare more quickly the lecture materials, practical exercises, and learning materials for the students. This demonstrates the benefits of ICT equipment for teachers in terms of time gains in the course preparation, as well as enhanced access to quality resources from the worldwide repositories. Easier and faster communication facilities through established modern ICT tools had expanded the opportunities for staff network-building, collaboration, and professional exchange with their colleagues from the same institution or from abroad.

Involvement of ICT in the teaching and learning process had also provided an opportunity for some motivated university staff to participate in training courses for professional development, delivered by different Higher Education providers from anywhere, like those from coursera.org (s.d.) platform.

The major number of computers and the projectors were installed in classrooms for students. Therefore, the main beneficiaries of the equipment were not only teachers, but primarily the students. The students had benefited, as end users of the learning resources, course materials, as well as of different software applications they used during classes. Those students that are exposed to ICT tools became used with these facilities and do not imagine the teaching without technologies.

#### 4.4 Impact on students

The main target of the TERECE project was, and remained, the student population of the universities from Moldova that deliver initial teacher education. Initially the renewed curriculum was implemented for the students of the first and second cycles from 8 faculties in teacher education. About 600 students were trained with updated curriculum. The impact of the curriculum update had increased after the project lifetime as the changes affected other faculties.

The impact of student-centred approach cannot be interpreted univocally. This approach requiring students to become responsible for their own learning and teachers should give them the opportunities to explore and to be engaged in their own learning process. There are different interpretations of this approach: some associate student-centred approach with techniques such as group work; others with practices when the teacher gives little instruction and students discover knowledge for themselves; others say it is a 'philosophy', and it is not tied to any particular method at all (Clifford, 2015). Despite these differences a student-centred approach is considered in some way opposite to teacher-centred approach, which is seen as authoritarian and hierarchical, encouraging rote learning and memorisation, with little real understanding. Student centred approach is therefore difficult to implement. Its impact and success depend on several factors:

- Teachers' flexibility and deep understanding of learning theories.
- Teachers' skills in translation learning theories into the classroom learning environment.
- Teachers' networking and collaboration.
- Students' subject knowledge level.
- Students' motivation and readiness to devote time and efforts to learning.
- Students' adequate guidance in developing the competences foreseen in the study programs.

Not all students were prepared and ready to adopt the learner-centred approach. Some had misconceptions about self-directed and individual learning: they preferred teacher directed learning, well defined learning, and assessment tasks.

The teaching staff and the university stakeholders are crucial to the curriculum reform process. Much remains to be done to improve higher education and to achieve higher quality standards.

As referred previously, Information and Communication Technologies are to be



used to contribute to enhance the quality of education. When technology is integrated into teaching & learning, students seem to be more interested in the subjects they are studying. Technology provides different opportunities to make learning more interesting in terms of teaching same things in new ways. ICT help students to improve knowledge understanding. Web resources and well-conceived learning & assessment activities performed with ICT engage students and they become more interested in things they are studying, are expected to have better knowledge retention. Technologies also facilitate the individual learning. Students have different learning styles and different skills. Technology provides opportunities for students to learn at their own speed, to review difficult concepts, to access a broad range of web resources, which enrich their knowledge. ICT developed students' abilities for collaboration by sharing documents like learning resources, assignments, assessment comments.

Technologies contributed, also, to develop digital skills needed for the future work activities such as collaboration with others, solving complex problems, critical thinking, developing different forms of communication and improving motivation. More concretely, technology helped students to develop many practical skills, such as elaboration of interactive presentations, learning to appreciate the quality of web resources, to use proper web search criteria, to prepare answers for the assessment tasks.

## 5. Challenges and problems

The process of curricula development and updating was challenging in itself for the most of ITE programs from the participating universities. The most difficult aspect was to change staff culture related to the needed changes in the curricula as there were differences in development, approach, understandings in different universities and countries. The academic staff is not homogeneous as for their pedagogical content knowledge, the experience of collaboration with other national and international partners, the comprehension of European policies and approaches, the readiness to accept other practices. Even teachers adopted formally the student-centred approach, the real implementation continues to be difficult to achieve. Some teachers had showed conservative attitude towards changes. They remodelled their mentality quite slowly.

By pursuing the best practices from other countries by the project members, and discussing these issues at the face-to-face meetings, the project team could

make progress, but the process of promotion and implementation of student centred approaches and of constructive curricular alignment is the one still lasting.

Best educational practices are developed through intellectual efforts for decades. An important mission of teacher education is to promote the development of scientific literacy. This concept is quite complex: it includes subject knowledge, general and subject didactics, reasoning skills, critical thinking skills and their integration into a teacher philosophy, this being university or pre-university teacher. During the last decades, curriculum revisions in tertiary and in secondary education have led to unwanted correlated turbulences. Teachers play a critical role when reforms are promoted, and a new curriculum is implemented. However, research and practices in EU countries have shown that there are considerable challenges for teachers in the implementation of a new curriculum that should fulfil the Bologna requirements (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). The implementation of such curricula calls for the incorporation of competence and learning outcomes approach, for the horizontal and vertical curriculum alignment, for changes in the pedagogical paradigm: from teacher-centred to learner-centred.

The transformation of classroom practices where the teacher is mostly positioned as the transmitter of knowledge to the situation where the teacher can master the real classroom learning environment combining in a flexible way both teacher centred and learner centred approaches required certain conditions to be fulfilled. Among these conditions are: clear and coherent policies at national and institutional levels; competent decision-makers; well trained teachers and dedicated to the profession; adequate teaching resources (study programs, textbooks, guides, teaching aids etc.); continuous professional development facilities and opportunities; socio-economic and cultural perspectives.

The TERECE project area of intervention was limited only to some of these domains. It had tackled the analysis and update of the ITE study programs, the development of some teaching resources and partly the teacher professional development. These are only some components of the whole reform puzzle. Nevertheless, it provided a better understanding of the challenges associated with implementing Bologna action lines. It had opened a window for the university teachers to the European practices in drafting the study programs, in learning from best experiences of performing teacher training courses and combining teaching with action learning and internships.

The follow-up and sustainability of the TERECE activities and results depend on the education system variables, context, and constraints.

Some national policy documents caused constraints in designing and renewing

the curricula (Framework plan for Higher Education, adopted in 2011 and reviewed in 2015; National Qualification documents adopted in 2010 by the Ministry of Education). One of the declared goals of the Framework plan is the modernisation of the Higher Education in view of integration of MD HE into European Higher Education Area, but in fact some of its lines contravene to the EU documents and recommendations. The prescribed components for the study programmes cause impediments to the achievement of compatibility with the similar study programmes from European Universities. The National Qualification documents do not correspond to the similar EU documents. There are misunderstandings in the conception and in the quality of these documents. As consequences they cannot serve as reference points for the curricula development. In order to contribute to overcome this difficulty TERC coordinator team made recommendations to the Ministry of Education of Moldova regarding National Qualification Framework. These recommendations were not followed, due to frequent changes of the Ministry boards and lack of persuasion power of the project promoters against the autocratic inertia.

Further important issues which met difficulties was the implementation of the student-centred approach with alignment approach as these issues needed permanent development, monitoring and dissemination of good practices. An issue was to find common methodological and technical standards to course development. By presenting several methods already in practice by some project members and discussing these issues at the face to face and virtual meetings, finally the project could agree on all issues. Outside the project scope the problem still exists. The relation between competences and learning outcomes, the assessment of competences represents the test stone for many education actors. There are different interpretations of these subjects even among European researchers. The MD academic community is influenced by some groups that unfortunately promote incorrect concepts and relationships thus producing confusions and misunderstandings.

Another shortcoming is related to the implementation of ICT tools into teaching. During project lifetime it was identified inverse dependence between the number of teachers that got training in using e-learning environment and their readiness to elaborate e-courses, at some partner universities. The number of e-courses with completed functionality is still relatively small. The main reason consists in the big amount of efforts and time to be devoted to the elaboration of a quality course and the correlation of this activity to the level of remuneration. The project team made proposals to the universities board to promote the elaboration and implementation

of e-courses. The experience of EU universities showed that the study programs and the courses' elaboration are of the responsibility of a special Committee program. This proposal still needs to be promoted in MD universities.

Quality is at the same time a cornerstone and a fragile issue. Quality assurance touches the content, the process, and the results. TERC project had tackled some aspects of quality assurance but this is a continuously process that needs considerable resources and efforts. Fairly speaking, the quality matter requires substantial improvement. Peer review and team discussions with suggestions, recommendations and interventions were used to overcome with these difficulties. Training sessions and team consultancy services, feedback from colleagues and experts helped to improve the quality of delivered courses, but not always the achievements correspond to the expected high levels.

Language skills also presented shortcomings for the project implementation. To solve it the translation service was all the time involved during project meetings with EU partners, but it is not a solution. Future developments require language literate academic staff.

## Conclusions

Successful development and implementation of a renewed curriculum is a complicated task. It is not simply a matter of teachers' understanding and responding to policy documents. Well-conceived actions aimed at developing premises for curriculum reform, at supporting its implementation and augmenting its sustainability are needed. The premises included the correct implication of student-centred approach (competences and learning outcomes, constructive alignment of learning outcomes, learning strategies and activities, assessment tasks); professional development of teachers; adequate assigned resources. TERC project offered teachers the opportunity to enact changes that were embedded into curriculum design by Bologna requirements and to implement them into classroom practice in accordance with European practices.

TERC had helped to improve the university decision makers and academics understanding of the curricula development processes and the curricula quality standards, and also the quality assurance mechanisms aligned with the Bologna process.

The practice had demonstrated that there were considerable challenges for

teachers in the implementation of a renewed curriculum that should fulfil the Bologna requirements. The persisting problem was the staff culture and mentality related to the curricula reform and the availability of adequate training & teaching resources. Even academics had adopted formally the student-centred approach, the real implementation continues to be difficult to achieve. The project partnership was of real value in overcoming these problems. By pursuing the best practices and case studies from the programme universities and by discussing these issues at the face-to-face meetings, the project team could make progress in achieving project objectives.

The project increased cooperation and network-building between decision makers and academics from EU programme and partner countries and helped the partner higher education institutions to understand more deeply the principles of the Bologna Process, the implications of curriculum design and its adequate implementation in quality assurance; to disseminate the gained knowledge beyond the project scope and outside partner institutions.

The TERECE had created good opportunities for further continuous collaboration among academics involved within project activities. It is manifested in developing Erasmus+ applications, in organising common academic events, in exchanging academic resources, in sharing good practices and in discussing existing problems.

## References

- Academic Credit System (ECTS)* (s. d.). European Commission. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/sistema-europeu-de-transferencia-e-acumulacao-de-creditos-ects>.
- Agência Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional. (s. d.). *Programe de studii acreditate*. <http://www.anacip.md/index.php/ro/evaluari/programe-de-studii-acreditate>.
- Clifford, I. (2015). *Do Learner Centered Approaches Work in Every Culture?* British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/do-learner-centred-approaches-work-every-culture>.
- Commission of the European Communities (2010). *Implementation of the "Education & Training 2010" programme*. [http://aei.pitt.edu/42882/1/SEC\\_\(2003\)\\_1250.pdf](http://aei.pitt.edu/42882/1/SEC_(2003)_1250.pdf).

- Core projects. (s. d.). *Competences in Education and Recognition*. <http://www.core-project.eu/>.
- Coursera.org (s.d.). Take the world 's best courses, online. <https://www.coursera.org/>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf).
- Kennedy, D., Hyland, Á & Ryan, N. (s.d.). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. [http://eqe.gov.ge/res/docs/Kennedy\\_Writing\\_and\\_Using\\_Learning\\_Outcomes.pdf](http://eqe.gov.ge/res/docs/Kennedy_Writing_and_Using_Learning_Outcomes.pdf).
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Rose, L. & Gobbi, M. (ed.) (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- MoodleMoot (2017). *Conferinta Internationala de Elearning MoodleMoot Moldova 2017*. <https://moodle.md/moot2017/>.
- European University Association. (s. d.). *The European Higher Education Area and the Bologna process*. <http://www.eua.be/policy-representation/higher-education-policies/the-european-higher-education-area-and-the-bologna-process>.
- Tuning Educational Structures in Europe (s.d.). <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

# Formação de Professores: uma experiência de monitorização e tutoria no Ensino Superior em Portugal

---

Leonor Santos ([mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt](mailto:mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt))

Isabel Alarcão ([ialarcao@ua.pt](mailto:ialarcao@ua.pt))

Ana Isabel Andrade ([aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt))

CIDTFF | University of Aveiro  
PORTUGAL

## Resumo

A adequação ao Processo de Bolonha dos cursos de formação de educadores-professores levou, entre outros aspetos, à criação, em Portugal, da Licenciatura em Educação Básica, um curso de 1º Ciclo com a duração de 3 anos. Para o exercício da profissão docente, os estudantes deste curso devem prosseguir estudos realizando um mestrado, com a duração de 1 ano e meio ou 2 anos, mestrado esse que habilita para a docência em um ou mais níveis de ensino nos primeiros anos.

Preocupações com a qualidade do curso de licenciatura em Educação Básica e com a necessidade de ajudar os estudantes a compreenderem o novo modelo de formação, bem como a alcançarem sucesso no seu percurso académico, desencadearam, na Universidade de Aveiro, a conceção e implementação de um processo de monitorização do funcionamento do referido curso e de um programa de tutoria dos estudantes que o frequentavam. Neste texto, contextualizam-se estas duas iniciativas, paralelas mas complementares, descrevem-se os seus pressupostos e ações e apresentam-se os seus principais resultados.

**Palavras-chave:** formação docente, monitorização, tutoria.

## Abstract:

The adaptation to the Bologna Process of the teacher education curricula led, among other aspects, to the creation, in Portugal, of the Degree in Basic Education, a course of 1st cycle with a duration of 3 academic years. In order to have a professional qualification for teaching, the students of this course must carry out a master's degree course, with a duration of 1 and 1/2 or 2 years, which enables them to teach at one or more levels in the first years of the educational system.

Concerns about the quality of the undergraduate course in Basic Education and the need to help students to understand the new model of teacher education degrees and to achieve success in their academic course led the University of Aveiro to design and to implement a process of monitoring the program and of tutoring the students who attended it. In this text, the authors contextualize the two parallel and complementary initiatives, describe the assumptions and actions developed within the framework of these initiatives, as well as present and discuss their main results.

**Key Words:** teacher education, monitoring, tutoring.

## Introdução

A globalização que hoje vivemos, e as novas mundividências que este fenómeno consigo trouxe, tem tido inúmeros reflexos ao nível da formação e do ensino. Ao nível do Ensino Superior (ES), assistimos, na Europa, ao movimento que ficou conhecido como Processo de Bolonha. Norteados pela finalidade de criar um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) competitivo, a concretização desse espaço implicou repensar o ES europeu nas suas finalidades, contextualizá-lo nas condições da atualidade, compreender as suas relações com a sociedade, reorganizar este nível de ensino, redefinir os papéis dos seus atores, articular formação e investigação, isto é pensar e promover a sua qualidade (ver sobre tensões deste processo, Leite, Fernandes & Sousa Pereira, 2017). Neste quadro, surge como elemento importante no Processo de Bolonha, a orientação da lecionação no ES para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências (específicas e transversais), trazendo para primeiro plano o papel do estudante na construção da sua formação e implicando uma nova cultura profissional docente.



Este texto procura relatar e refletir sobre o processo de monitorização de um novo curso criado para a área da formação de professores em Portugal, curso esse formatado segundo a estrutura preconizada pelo Processo de Bolonha. Como escreve Kallioinen:

*“According to Figel in Higher Education in Europe 2009 (Eurydice, 2009), the Bologna process has been driving forward the most important higher education reforms in the modern era. Through significant reforms a greater compatibility of the different national European degree structures has been achieved and now we have to work on quality, especially the content and profile of qualifications, to ensure that they are found meaningful and relevant across Europe.” (2010, p. 56).*

Face à relevância e novidade da focalização do *curriculum* sobre o processo de aprendizagem, o projeto de monitorização incluía também o acompanhamento de uma experiência de tutoria dos estudantes. Na sua estrutura, o texto começa por apresentar o enquadramento do curso, no âmbito de um contexto mais alargado de criação do EEES, a reestruturação do modelo de formação de professores para os primeiros anos de escolaridade e os conceitos de monitorização e tutoria. Seguir-se-á o relato do processo de monitorização, incluindo a experiência de criação de uma atividade tutorial, e a apreciação crítica dos processos seguidos e dos resultados obtidos.

## 1. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)

O processo de Bolonha teve como principal objectivo a criação, até 2010, de um EEES que contribuísse para a afirmação, no mundo, da Europa do conhecimento, capaz de competir, neste domínio, com outras grandes potências mundiais. Assumindo-se que uma Europa do conhecimento não se realiza sem a aposta numa “sociedade de aprendizagem” (González & Wagenaar, 2003; ver European Commission, 2010), advoga-se a assunção, pelo sujeito, da responsabilidade pela sua própria aprendizagem, orientada para um leque de competências a desenvolver, e redireciona-se o papel dos docentes para uma dinâmica supervisora da construção dessas aprendizagens. Bolonha veio, deste modo, colocar em evidência concepções e posturas sobre o ensino em geral, e o ES em particular, que, não tendo sido propriamente novidade, se viam agora legitimadas por um discurso político-educativo que as tornava incontornáveis:

*Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante (Decreto Lei nº74/2006).*

A consolidação deste EEES foi-se realizando, sobretudo, através de um processo de harmonização dos sistemas de formação, no sentido do favorecimento da mobilidade de docentes e estudantes e da comparabilidade das formações, permitindo assim um mais fácil reconhecimento das habilitações adquiridas em diferentes contextos. Estes objetivos conduziram à adoção, pelos vários países que têm vindo a aderir ao Processo de Bolonha, de uma série de medidas, de entre as quais se destacam:

- a organização do ES tendencialmente em 3 ciclos de formação (o 1º correspondendo a *bachelor* – bacharelato ou licenciatura, consoante a designação adotada pelo país; o 2º a *master* – mestrado; e o 3º a *doctor* – doutoramento);
- a identificação de resultados de aprendizagem, para os diferentes cursos e respetivas Unidades Curriculares (UC), em termos de competências a desenvolver frequentemente organizadas segundo os denominados *Descritores de Dublin* (conhecimento e compreensão; conhecimento aplicado; avaliação e análise crítica; comunicação; autonomia e parceria na aprendizagem);
- o sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) que, centrado no estudante, procura contabilizar o esforço e tempo por ele dispendidos no desenvolvimento da totalidade das tarefas inerentes ao seu processo de aprendizagem.

Estas medidas foram adotadas, na generalidade dos países, mas várias foram e são as vozes, inclusivamente de responsáveis institucionais, que vêm reconhecendo que a consolidação do EEES necessita de um investimento em ações que vão para além da reestruturação de graus, ciclos de formação e créditos (Haug, 2010; Bártolo, 2010; Flores, 2011; Leite, Fernandes & Sousa Pereira, 2017). Os objetivos de uma aprendizagem verdadeiramente centrada no estudante e no desenvolvimento de competências que possam favorecer a sua integração socioprofissional e a aprendizagem ao longo da vida estão ainda longe de poderem ser verdadeiramente alcançados.

## 2. Novo modelo de formação de professores em Portugal

A adequação ao Processo de Bolonha teve um grande impacto na formação de professores em Portugal. Como escreve Bárto Paiva Campos: “The new initial teacher qualification policy in Portugal was designed to meet the education and training challenges teachers face nowadays and to make a greater contribution to improving the quality of their teaching practices” (2010, p. 15; ver ainda Andrade, Alarcão & Santos, 2008). Procurou-se qualificar os cursos de formação inicial de professores e educadores, desde logo pela divisão da formação em ciclos, passando a ser o Mestrado o grau exigido para o exercício da profissão, assumindo-se que “it is only in the master degree that the initial teacher training effectively begins. It is during this study cycle that students have real contact with situations related to the teaching practice” (Leite, Fernandes & Sousa Pereira 2017, p. 185). Neste modelo bi-etápico, institucionalizado pelo Decreto-Lei nº 43/2007 (e confirmado, ainda que com algumas alterações, pelo Decreto-Lei nº 79/2014), surgiu a Licenciatura em Educação Básica (LEB) como um 1º ciclo “natural” para o acesso aos mestrados que conferem habilitação profissional aos Educadores de Infância (responsáveis pela educação das crianças dos 0 aos 6 anos) e aos professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) (crianças dos 6 aos 12 anos de idade). Na figura abaixo pode ver-se o modo como a estrutura de formação se alterou.

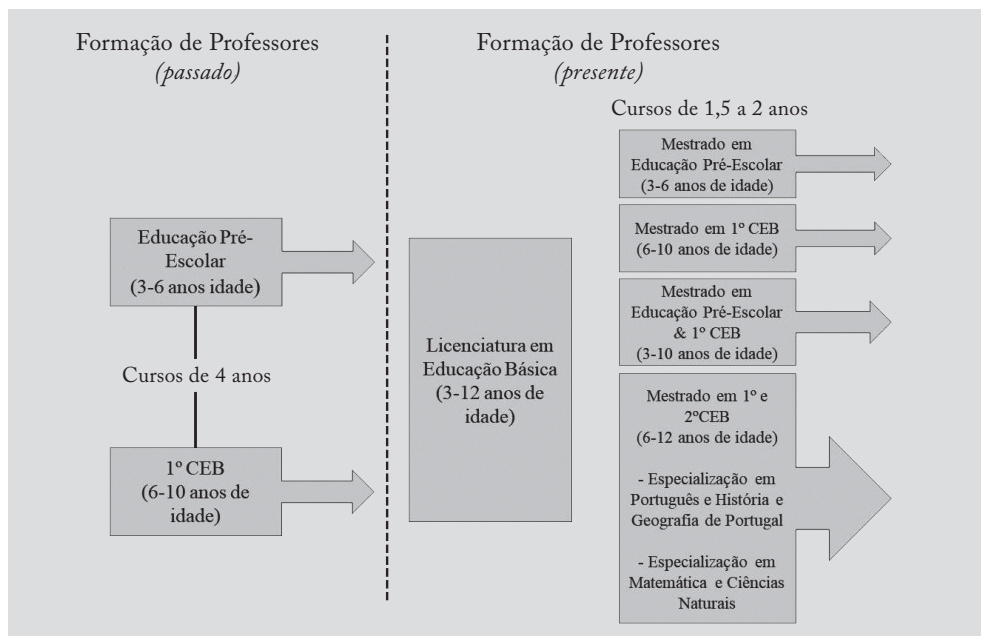


Figura 1: alterações na estrutura da formação de Professores em Portugal

A LEB, que constituiu o contexto de desenvolvimento das ações de monitorização e tutoria objeto deste artigo, traduz-se num curso de 1º ciclo, com a duração de 3 anos (180 ECTS), não profissionalizante, mas com potencial de empregabilidade (de acordo com o preconizado por Bolonha para este nível de formação), que tem por objetivos (cf. Alarcão *et al.*, 2009, p.23):

- a) proporcionar uma base sólida de conhecimentos e competências em diferentes áreas de intervenção no domínio da Educação;
- b) possibilitar o desenvolvimento de um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais;
- c) assegurar um perfil de formação orientado para o desenvolvimento de projetos e recursos educativos;
- d) proporcionar uma formação susceptível de aprofundamento compatível com a profissionalização num dos cinco domínios previstos no Decreto-Lei nº 79/2014.

A mesma legislação que enquadrou as alterações no modelo de formação de professores determinou também, em grande medida, a construção dos currículos, uma vez que estabeleceu as componentes de formação (e respetivo número de ECTS mínimo) a incluir nos planos de estudo:

<b>Componentes de formação</b>	<b>ECTS (min.)</b>
Áreas de docência	125
Língua Portuguesa	30
Matemática	30
Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal	30
Expressões	30
Área Educacional Geral	15
Didáticas Específicas	15
Iniciação à Prática Profissional	15

Quadro 1: Componentes de formação da LEB

Como se pode ver pelo Quadro 1, foram definidas 4 grandes componentes de formação obrigatórias: o conjunto das Áreas de docência (com um mínimo de

125 ECTS); a Área educacional geral (com um mínimo de 15 ECTS); a área das Didáticas Específicas (com um mínimo de 15 ECTS); e a área da Iniciação à Prática Profissional (com um mínimo de 15 ECTS), perfazendo um total de 170 ECTS que as instituições são obrigadas a alocar às áreas referidas. Nesta linha, as instituições de formação tiveram uma margem muito reduzida de flexibilidade e de autonomia para a concretização do seu próprio projeto de formação, apenas dispendo de 10 ECTS para distribuírem de modo livre.

### 3. Monitorização

No quadro da criação e colocação em prática de um novo curso destinado a formar licenciados capazes de exercerem funções educativas e de prosseguirem estudos que os habilitem a ser educadores de infância ou professores dos primeiros anos de escolaridade, um curso cuja estrutura foi, em grande medida, definida por legislação, impunha-se, no contexto do novo enquadramento do ES português, monitorizar, desde logo, o seu funcionamento no sentido de consciencializar docentes e estudantes para uma nova filosofia de formação.

Entende-se aqui monitorização como processo de supervisão curricular (*surveillance, course monitoring*, Barnet, 1994, p. 165) realizado por pessoas com poder de decisão sobre um dado percurso de formação. Trata-se de um processo de acompanhamento visando a compreensão das fragilidades e das potencialidades de um novo currículo. Nas palavras dos responsáveis institucionais da Universidade de Aveiro (UA), tratava-se de realizar “um acompanhamento sistemático e organizado de natureza formativa e investigativa” da implementação da LEB (Despacho n.º 2/CD-07, in Alarcão *et al.*, 2009).

Assim, na linha de alguns estudos sobre avaliação educacional, a monitorização foi, no contexto deste processo, considerada como um tempo-espaço de construção de conhecimento sobre a formação proporcionada aos estudantes, envolvendo esses mesmos estudantes, mas também outros atores educativos, numa atividade de pesquisa e de autoformação capaz de dotar os docentes e os responsáveis educativos (conhecedores do campo) de mais conhecimento e, conseqüentemente, de mais poder sobre a sua atividade. O espaço formativo da LEB traduzia-se num tempo-espaço de reconfiguração de um projeto novo, capaz de fazer construir novas identidades de formador e de formando. Pressupunha-se, como escreve Maria Isabel da Cunha, que “Intervir nesse processo [novo] de naturalização profissional exige uma energia

sistematizada de reflexão baseada na desconstrução da experiência”, isto porque “os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de reflectir sobre si e sobre sua formação [...] recompondo uma acção educativa e profissional consequentemente fundamentada” (2006, p. 259). Pressupunha-se que, na transição para um novo modelo de formação, essa reflexão de si e das suas práticas se apresentava como mais urgente. Por outras palavras, entendeu-se este processo de monitorização como uma forma de “quality assurance” com uma função formativa de carácter dialógico, no sentido de sedimentar uma comunidade académica e profissional com um projeto próprio, orientado para o futuro e relativamente informal (Barnet, 1994, p. 165-167 sobre diferentes procedimentos avaliativos no ensino superior; Henkel, 1998, sobre fundamentos teóricos dos estudos de avaliação).

Partiu-se, nesta linha, para a organização do processo de monitorização com a convicção de que o próprio processo nos faria encontrar outros modos de gerir o currículo instituído (Rodrigues & Sá-Chaves, 2004), reconhecendo visões alternativas possibilitadoras de um projeto institucional a assumir, discutir e refletir coletivamente, com a participação dos estudantes, mas onde o grupo de docentes que nele intervinham tinha a função principal (“transformando inquietude em energia emancipatória”, Sousa Santos, 2000, in Cunha, 2006, p. 268). Acreditou-se que, tal como numa avaliação educacional de tipo formativo, monitorizar se poderia traduzir num “valor para os próprios sujeitos que dela participavam, e que exigia saberes relacionados com a partilha analítica das situações educativas”, para que o currículo proporcionado pudesse ser compreendido de modo crítico e transformador por aqueles que o tomavam em mãos (Cunha, 2006). Assumiu-se que monitorizar continha uma ação de auto responsabilização colegial, a diferentes vozes, construída na interação entre diferentes atores (Barnet, 1994, pp. 172-173).

Monitorizar a LEB colocou-se, para o grupo que coordenou o processo, como uma vontade de assegurar espaços-tempos de discussão sistematizada para que pudessem surgir iniciativas emancipatórias no seio da própria instituição, mostrando ser possível aproveitar a mudança, construir conhecimento e projetos próprios a partir de uma análise de discursos oficiais, nacionais e europeus, mas também institucionais, tornando as práticas futuras mais fundamentadas, numa conceção de “evaluation as a dialogue between [...] key actors which would generate self reflection, criticism and action for improvement among all parties” (Henkel, 1998, p. 290). Definiu-se como intenção promover a realização autónoma de um projeto institucional, com a vontade de garantir a qualidade académica, permitindo que os atores se vissem de outra forma e encontrassem novas formas de agir, tomando

em consideração as atividades de ensino que eram capazes de organizar (Barnet, 1994; Cunha, 2006). Tentou pôr-se em prática um processo de regulação orientado para a tomada de decisões futuras, assente nas competências dos sujeitos e nas características dos contextos.

Não foi intenção levar a cabo um processo de avaliação da qualidade no seu sentido pleno (ou positivista, segundo Henkel, 1998), isto porque nunca esquecemos “how complex is quality evaluation as a pragmatic field of operation” (Barnet, 1994, p, 166) e que “Higher education is an arena of social life in which there are a number of different voices trying to be heard; and perhaps some voices have been entirely silenced” (*ibidem*, p. 178). Tratou-se de assegurar que a implementação de um novo currículo e de um novo projeto de formação se estava a realizar de forma participada e responsabilizadora, sem deixar de assegurar a autonomia e a autoridade de cada um dos atores na criação de um novo perfil de formação, inserido num contexto institucional determinado.

#### 4. Tutoria

A investigação e os discursos mais recentes relativos às funções das instituições de ES, do mesmo modo que acentuam a necessidade de colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, enfatizam a necessidade de a universidade se preocupar também com objetivos mais amplos de formação que não exclusivamente os académicos (Almeida & Soares, 2003, in Bellodi & Martins, 2005; Kallioinen, 2010, sobre definição de competências). Neste sentido, “cuidar” assume-se como finalidade complementar da formação superior, um cuidado que se traduz numa atenção ao desenvolvimento do sujeito em áreas de formação nem sempre valorizadas nos currículos e práticas pedagógicas:

*uma formação sociocultural mais ampla, o desenvolvimento de um sistema de valores, a definição de projectos de carreira, a aquisição e o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, liderança e empreendedorismo (Bellodi & Martins, 2005, p. 42).*

O interesse atual pela temática da tutoria, pelo menos nos países do Sul da Europa, decorre, pois, do reconhecimento desta necessidade, mas é também alimentado pelos desenvolvimentos do Processo de Bolonha e de criação do EEES (cf. Rodríguez Uría

*et al.*, 2007, entre outros), em resposta aos desafios com que as instituições de ES se têm vindo a deparar, a saber:

- heterogeneidade do público estudantil (massificação do ES);
- maior exigência da sociedade face aos resultados apresentados pelas instituições de ES (taxas de (in)sucesso e de conclusão dos cursos e desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho...);
- processos de avaliação institucional – mecanismos de apoio ao estudante como fatores potenciadores da qualidade.

Como salientam Espinar *et al.*: “el interés en torno a la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella” (2008, p.12; Pereira, 2005).

E como explicitam Garret e Zabriskie (2004, *apud* Carrasco Embuena, 2008) o desenvolvimento da ação tutorial no contexto do ensino superior pode considerar-se como um indicador de preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem, numa perspetiva de que a exposição de conhecimento não é suficiente para a formação dos estudantes. A institucionalização da ação tutorial indicia que os processos de acompanhamento e supervisão devem ser personalizados, assentes nas necessidades dos estudantes e traduzidos em orientações precisas, e desafiadores para cada um dos estudantes.

No contexto português, a preocupação com a Tutoria impôs-se nas agendas da generalidade das instituições de ES por via de uma orientação legal que veio definir e enquadrar as medidas de adequação ao Processo de Bolonha. Ao explicitar, neste âmbito, o novo sistema de créditos, define-se como “«Crédito» a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, **sessões de orientação pessoal de tipo tutorial**, estágios, projecto, trabalhos no terreno, estudo, avaliação” (Decreto-Lei nº42/2005). Esta “obrigatoriedade” de implementação de uma modalidade de trabalho tutorial, sem que se definisse claramente os seus objetivos ou modos de operacionalização, aliada à falta de tradição dos países mediterrânicos nesta matéria (Rodríguez Uría *et al.*, 2007) e, conseqüentemente, ao pouco conhecimento sobre tutoria detido por responsáveis institucionais e docentes, levou a que cada instituição portuguesa adotasse práticas muito diferenciadas, mas que nem sempre valorizaram este tipo de processos. No caso da Universidade de Aveiro, determinou-se que todos os cursos de 1.º ciclo teriam 1h semanal de Orientação Tutorial, vulgo OT, relativa a cada Unidade Curricular (UC) ou disciplina, a qual, especificada em tempo e espaço no horário de docentes e



discentes, seria, para estes últimos, opcional. As OT entraram, assim, no quotidiano dos estudantes do ES em Portugal, mas, independentemente das diferentes formas de operacionalização, grau de obrigatoriedade, representatividade no horário letivo, *etc* – ou talvez também por isto mesmo – desde cedo algumas vozes começaram a questionar a sua finalidade (os imperativos de uma agenda a cumprir não se tinham compadecido, na maioria dos casos, com uma aprofundada reflexão prévia em relação à medida implementada, nem esta era contabilizada no tempo de serviço docente dos professores) e, sobretudo, a interrogar-se sobre se a forma como se estava a implementar esta medida corresponderia ao que deveria ser o apoio tutorial.

Podemos, pois, considerar que as questões em cima da mesa, em muitas das instituições de ES portuguesas e, em particular, no caso aqui em causa, a UA, são as seguintes: o que é a tutoria, e em particular a tutoria universitária? Qual a finalidade das “sessões de orientação pessoal de tipo tutorial” preconizadas na lei portuguesa? Pode a componente de tutoria afirmar-se como a atividade docente fundamental no ES? Como se pode articular a OT definida e a tutoria? Que espaço(s), objetivos(s) e modos de operacionalização para a atividade tutorial? Que recursos exige?

A iniciativa de tutoria que aqui iremos descrever e analisar foi, pois, concebida e implementada neste ambiente de indefinição, inquietação e interrogação de conceções e práticas, e vivida em espírito de descoberta de potenciais modos de operacionalização que melhor se adequassem às condições e condicionantes da nossa instituição. Face à dificuldade em encontrar, à época (2007), uma definição clara do conceito de tutoria que iluminasse o nosso projeto e intenções, assumimos a vontade de contribuir para o desenvolvimento global dos estudantes da LEB, em termos pessoais, académicos e profissionais.

## 5. Uma experiência de monitorização e tutoria na Universidade de Aveiro, Portugal

A preocupação institucional com a qualidade da formação que seria oferecida ao nível do curso de Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro em Portugal, induziu, como fomos explicitando, o desenvolvimento de um processo de monitorização – levado a cabo por um “Grupo de Acompanhamento” instituído pela direção do Departamento responsável pelo curso – que assumiu contornos reflexivos, interventivos e investigativos, e ao qual se aliou a implementação de um projeto de tutoria.

Na sequência da conclusão do processo institucional e formal de adequação dos cursos de formação de educadores e professores a Bolonha e da reflexão que sobre este processo vinha sendo feita (cf. Santos, Alarcão, Andrade & Costa, 2008b), duas preocupações foram emergindo:

- por um lado, a consciência de que a modalidade de aprendizagem centrada no estudante e no desenvolvimento de competências que se pretendia implementar não se coadunava com a cultura escolar ainda em vigor no Ensino Secundário do qual os estudantes eram oriundos, caracterizada por uma postura mais passiva e de absorção de conhecimento exposto por professores e manuais (Wingate, 2007);
- por outro lado, alguma inquietação causada pela novidade do curso e do modelo de formação e a necessidade de clarificação, junto dos estudantes, dos pressupostos de construção deste novo curso, a LEB, e do seu desenho curricular.

Monitorização e tutoria afiguraram-se, neste contexto, simultaneamente, como respostas operacionais às inquietações sentidas e como imperativos de uma ação que se pretendia informada, reflexiva, participada e transformadora. Desenvolvidos em paralelo, mas cruzando-se com grande frequência, ambos os processos se alimentaram mutuamente: ambos contribuíram para um conhecimento aprofundado das forças e fragilidades do curso em causa; ambos apontaram caminhos de intervenção no sentido da melhoria da qualidade da formação; ambos fomentaram a interação entre os diferentes actores envolvidos (direção de curso, docentes, estudantes, responsável pela tutoria, grupo de acompanhamento, comissão de curso, ...). Esta complementaridade ficará bem patente nas seções seguintes e conduz-nos às conclusões apresentadas no final.

### 5.1. A ação do Grupo de Acompanhamento

Desenvolvida por um “Grupo de Acompanhamento” especialmente constituído para o efeito, a monitorização da LEB foi perspectivada em três linhas de ação que acentuavam a importância concedida aos atores – professores e estudantes – e à sua relação com a aprendizagem:

- a) o desenvolvimento profissional dos docentes como supervisores das condições de aprendizagem dos estudantes e monitores das suas próprias atividades de ensino;

- b) a consciencialização dos estudantes para o seu papel de gestores e supervisores da sua própria aprendizagem;
- c) o acompanhamento do processo de implementação e gestão curricular do novo curso, uma licenciatura capaz de permitir aos estudantes avançarem para mestrados em ensino.

As três linhas de ação interrelacionaram-se e orientaram-se no sentido da observação e intervenção com uma intencionalidade formativa e reguladora da qualidade, isto é, numa lógica de monitorização. O Grupo procurou desenvolver e inculcar em todos os envolvidos na implementação do curso uma postura simultaneamente reflexiva, indagadora e interventiva em relação ao desenvolvimento do novo currículo (cf. Santos et al., 2008a).

Na concretização das linhas de ação atrás referidas foram utilizadas diversas estratégias de monitorização orientadas para a compreensão dos fenómenos e para a intervenção no terreno, nomeadamente:

- a) promoção de reuniões com os docentes para preparação e balanço de cada um dos semestres letivos (envolvimento dos docentes numa abordagem reflexiva, colaborativa e interventiva focada na organização e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem);
- b) dinamização de atividades de acolhimento aos estudantes e explicitação dos objetivos e estrutura do novo curso; proposta de desenvolvimento de um Projeto Pessoal de Formação (PPF) no contexto de um Programa de Tutoria (PT);
- c) realização de inquéritos (por questionário e entrevista) a docentes e estudantes cujos resultados foram posteriormente discutidos com os intervenientes no curso;
- d) observação participante (olhar atento sobre o desenrolar do curso, sobretudo por parte da Diretora de Curso e da Coordenadora do Programa de Tutoria, ambas membros do Grupo de Acompanhamento, de modo a identificar ocorrências significativas a exigir intervenções atempadas);
- e) análise das fichas das unidades curriculares elaboradas pelos docentes;
- f) realização de reuniões da Direção de curso e Coordenação do Programa de Tutoria com os estudantes.

A análise final dos dados recolhidos revelou que a LEB, na UA, se apresentava como um curso atrativo, com as suas vagas preenchidas na totalidade e ocupando

os lugares cimeiros nas preferências nacionais. A apreciação dos estudantes e dos docentes relativamente à implementação do curso foi, de um modo geral, muito positiva, embora a natureza não profissionalizante do curso (uma novidade em relação aos cursos similares anteriores ao Processo de Bolonha) tenha sido muito difícil de entender e de aceitar pelos alunos, que pretendiam, na sua grande maioria, vir a ser Educadores de Infância ou Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas circunstâncias, o papel da Direção de Curso e da responsável pelo Programa de Tutoria foram de clarificação constante sobre as saídas do curso, tanto em termos de empregabilidade, como de prosseguimento de estudos.

Uma preocupação do Grupo de Acompanhamento foi compreender que tipo de estudantes se inscrevia neste novo curso, caracterizá-los e passar essa informação aos professores, para que melhor compreendessem o público com o qual trabalhavam. Constatou-se que os estudantes que frequentavam este curso eram muito heterogêneos em termos de idade e de formação anterior, o que remetia para a necessidade de flexibilizar abordagens e de apoiar os percursos académicos de modo mais personalizado. Os estudantes demonstravam dificuldades sobretudo nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, dificuldades que dificilmente conseguiam resolver e que resultavam em fraco aproveitamento. Sentiam, em geral, dificuldades de adaptação ao ES e revelavam hábitos de estudo desajustados, pouca autonomia e dificuldade em se responsabilizarem pelo seu processo de formação, estando ainda muito dependentes dos docentes e apegados à cultura do *manual escolar*. Os estudantes revelavam pouca consciência da mais-valia da formação complementar e global que lhes era oferecida nas OTs, no Programa de Tutoria e em outras atividades, manifestando pouco interesse em participar e em formar-se para o exercício de uma cidadania mais ativa.

A grande heterogeneidade do perfil dos estudantes lançou novos desafios aos docentes, que mencionaram dificuldades em centrar neles a aprendizagem e referiram, como principais obstáculos, o elevado número de estudantes por turma e a sua pouca autonomia. Notou-se ainda uma tendência para o ensino expositivo, com valorização das competências relativas à aquisição de conhecimento e à sua aplicação, não sendo muito claro (nem assumido por todos os docentes) de que modo as competências de âmbito mais transversal (ligadas à comunicação, à aprendizagem autónoma e em equipa, e ao desenvolvimento do espírito crítico e criativo) podiam ser promovidas. A relação entre ECTS e o tempo de trabalho solicitado pelos docentes e dispendido pelos estudantes (uma inovação da reforma de Bolonha) não foi bem compreendida nem por uns nem por outros, e revelou-se também difícil de monitorizar, de modo,

inclusivamente, a perceber a razão do desfasamento entre o número de horas totais de trabalho que os professores consideravam que exigiam e o número de horas que os estudantes afirmavam ocupar com cada UC. Também se salientou uma preocupação, recorrentemente manifestada, relativamente aos objetivos das OTs e ao modo de trabalhar nesses tempos de formação, que se reconhecia deverem ser algo mais do que espaços de esclarecimento de dúvidas.

Tornou-se também evidente a pertinência da dinâmica das reuniões de docentes intervenientes no curso com o Grupo de Acompanhamento e com a responsável pelo Programa de Tutoria, uma vez que a experiência revelou que estes encontros podem ser contextos favoráveis à consolidação da identidade do curso pela partilha, reflexão e avaliação de pressupostos e práticas, para além de criarem contextos de articulação entre docentes das diferentes UCs.

Por último, salienta-se a importância da Direção de curso na orientação e articulação de todos os agentes e serviços envolvidos. Da avaliação inerente ao Processo de Acompanhamento ficou também evidente a pertinência da manutenção do Programa de Tutoria, não obstante a necessidade de o ir adaptando às necessidades emergentes. Mas desse elemento falar-se-á na secção seguinte.

## 5.2. O Programa de Tutoria

A ideia de desenvolver atividades de índole tutorial surgiu no âmbito da atividade do Grupo de Acompanhamento, mas foi desenvolvida por meio de um projecto individual de investigação-ação, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. A investigadora<sup>3</sup>, que era membro do Grupo, assumiu, assim, o papel de Responsável pelo Programa de Tutoria.

Quando iniciámos o projeto de investigação-ação, a falta de tradição de Tutoria, em especial no ES português, confirmada pelo reduzido número de publicações sobre o tema (cf. Gairín *et al.*, 2004), aliada às conotações menos positivas que por vezes o vocábulo “tutoria” parecia evocar, conduziram a que realçássemos a ideia de desenvolvimento de um Projeto Pessoal de Formação pelos alunos da LEB, por meio do qual se pretendia

*envolver os estudantes no desenvolvimento de um projecto de formação global,*

---

<sup>3</sup> Leonor Santos

*reflexivo e comprometido, que os ajude a construir os perfis pessoal e profissional com que pretendem desempenhar os seus papéis na sociedade. Pretende-se que este projecto promova uma articulação coerente, não só entre as diversas aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas ao longo do curso, mas entre estas e outros domínios do desenvolvimento pessoal (cultural, social, ético, etc) dos estudantes, resultantes das vivências intra e extra académicas por eles valorizadas (Santos, 2007).*

Este projeto, cuja construção ocorreria ao longo dos 3 anos da licenciatura, seria de adesão voluntária e pretendia constituir-se como um espaço facilitador do desenvolvimento dos estudantes nos domínios “pessoal”, “académico” e “profissional”, promovendo processos de autoavaliação, monitorização e reflexão, e dando particular atenção à promoção de condições para a compreensão e desenvolvimento de competências de índole transversal e interdisciplinar. As ações a desenvolver deslocar-se-iam, progressivamente, dos domínios académico e pessoal para o domínio profissional, visando a preparação dos alunos para a UC nuclear de *Projetos de Intervenção Educacional* e, conseqüentemente, para a posterior conceção, implementação e avaliação de projetos educativos destinados a contextos diversificados de ação e de formação educacional, no quadro de potenciais condições de empregabilidade (cf. Andrade, Alarcão & Santos, 2008).

Definiram-se, por isso, como objetivos específicos do PPF:

- potenciar o sucesso académico e profissional dos alunos pelo apoio, nomeadamente, ao desenvolvimento de competências transversais;
- promover nos alunos a capacidade de autoanálise, reflexão e avaliação das suas competências, dificuldades e necessidades em função da construção de um percurso de sucesso, quer a nível pessoal e académico, quer a nível do futuro profissional;
- proporcionar atividades de formação potenciadoras do desenvolvimento global dos estudantes e da sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida;
- aproximar os estudantes das diversas iniciativas de potencial formativo dinamizadas pela UA.

Assim, no início do ano letivo 2007/08, no contexto da Semana de Acolhimento aos novos estudantes, foi-lhes proposto que colaborassem na construção de *Projetos Pessoais de Formação*, participando, para tal, nas iniciativas que iriam ser dinamizadas no âmbito de um projeto de tutoria, o qual foi muito brevemente apresentado como um projeto de apoio à sua formação e desenvolvimento.

Ainda na Semana de Acolhimento foram realizadas atividades em que se procurou explicitar o novo modelo de formação, a estrutura curricular da LEB – princípios-base na conceção do curso e competências a desenvolver – e o PPF (partindo de uma reflexão sobre as perceções dos alunos quanto ao perfil/papel do estudante universitário). Posteriormente, tiveram lugar: (i) uma sessão de apresentação e esclarecimento sobre a plataforma de *e-learning* da UA, utilizada para apoio ao trabalho em cada UC, (ii) um encontro para dar início aos PPFs dos estudantes interessados (em que se procurou que refletissem sobre as dimensões em que necessitavam de se desenvolver mais ao longo do curso) e (iii), por iniciativa da coordenação do Programa de Tutoria, mas organizado pelos alunos, um lanche de Natal, para o qual foram convidados também os docentes.

A baixa taxa de adesão dos estudantes a estas iniciativas (por razões diversas, mas em particular por terem horários muito concentrados e não se disporem a vir à universidade em manhãs ou tardes em que não tinham aulas), a dificuldade em levá-los a compreender as potencialidades formativas do PPF (nomeadamente pela pouca capacidade em refletirem sobre si e perspetivarem percursos próprios de desenvolvimento), bem como a perceção de que este trabalho beneficiaria de uma mais estreita articulação com as OT das diversas UC (promovendo-se, assim, a desejada reflexão sobre finalidades e potencialidades de operacionalização destes espaços de apoio) conduziram à revisão do plano de atuação para o semestre seguinte.

No 2º semestre optou-se, pois, por propor aos estudantes sessões de formação que fossem ao encontro das suas potenciais necessidades de desenvolvimento nos domínios académico e pessoal, tendo como referência, nomeadamente, as exigências que lhes seriam feitas no âmbito das UC a frequentar. Procurava-se, deste modo, articular mais estreitamente o PPF com o desenvolvimento curricular do curso e, em especial, com o trabalho desenvolvido nas diferentes UC.

Na reunião de preparação do semestre dinamizada pelo Grupo de Acompanhamento apresentou-se esta ideia aos docentes e, em conjunto, acordou-se que seria útil promover sessões de formação sobre as dimensões:

- académica – “pesquisa e gestão da informação”, “mapas de conceitos e outros organizadores gráficos”, “identificação de ideias principais e elaboração de resumos”, “software de apresentação – rentabilização e gestão”;
- pessoal – “apresentação das (e sensibilização para) atividades culturais e desportivas promovidas pela Associação de Estudantes”, “gestão da agenda pessoal”.

Tendo em conta as dificuldades detetadas no 1º semestre relativamente aos horários e locais para realização das atividades, solicitou-se aos docentes que disponibilizassem algumas das suas OT para estas sessões, solicitação a que acederam os responsáveis por duas UC.

- A avaliação desta linha de acção conduziu-nos a duas conclusões fundamentais:
- sempre que as sessões foram apresentadas, pelos docentes, como muito aconselháveis (se não mesmo obrigatórias) para o sucesso no trabalho da UC, os estudantes compareceram em número considerável;
  - sempre que as sessões não estavam estreitamente ligadas às UC continuou a verificar-se uma afluência muito reduzida e constituída, geralmente, pelos mesmos estudantes que tinham mostrado disponibilidade para participar nas iniciativas no semestre anterior.

Apesar de ter continuado a ser evidente alguma dificuldade na mobilização dos estudantes para esta proposta, aqueles que a ela aderiram afirmaram, nos inquéritos, que as sessões tinham sido bastante úteis e que gostariam de ver tratadas outras temáticas (embora sem especificar) que contribuíssem para o seu sucesso académico. Também os docentes, cujas UC se relacionavam mais directamente com algumas das temáticas propostas, expressaram uma opinião positiva face a esta abordagem.

A avaliação da iniciativa do PPF e a crescente preocupação institucional com as questões da tutoria – termo que começava a ser omnipresente nos discursos sobre o ES – fundamentou a conceção de um projecto-piloto de Programa de Tutoria para o ano letivo seguinte (2008/09).

Esta proposta de PT assumia como finalidade o apoio aos alunos da LEB no desenvolvimento de um perfil pessoal, académico e profissional de sucesso, através da promoção de processos de reflexão potenciadores da construção de um perfil de profissional interventivo, adequado às exigências do mundo atual e, simultaneamente, transformador da realidade. Como objetivos específicos mantiveram-se, em grande medida, os delineados para o PPF, mas acrescentou-se um novo, decorrente da busca de maior articulação entre PT e OT, a saber:

- apoiar os docentes na planificação das sessões de Orientação Tutorial (OT) das UC e proporcionar espaços de partilha e reflexão sobre a experiência docente.

Quanto ao rumo para a ação, ele seguiria, em traços genéricos, a metodologia adotada no 2º semestre do ano letivo anterior, ou seja, a proposta de sessões de formação sobre temas que, pela nossa interação com os estudantes, pelos dados recolhidos no



âmbito da monitorização e por sugestão dos docentes do curso, nos pareceram poder contribuir de forma mais significativa para a compreensão das finalidades da LEB pelos estudantes e para o desenvolvimento de competências fundamentais para um estudante de ES, futuro profissional de Educação.

O Programa de Tutoria dirigiu-se, no ano letivo de 2008/09, aos alunos do 1.º e do 2.º anos da LEB, tendo sido diversas as ações implementadas. Alguns exemplos, de acordo com o ano curricular, apresentam-se no Quadro 2:

A análise dos dados recolhidos ao longo do letivo 2008/09, no que respeita à implementação do Programa de Tutoria (referimo-nos a questionários e documentos de reflexão preenchidos pelos estudantes e a notas de campo elaboradas por nós após as sessões), permite-nos salientar os seguintes aspetos:

- as taxas de adesão ao PT, pelos alunos de 1º ano, foram bastante mais altas do que no ano letivo anterior, ainda que tenha sido clara a desmobilização dos alunos a partir de meados do semestre (facto que se terá ficado a dever à aproximação do final do semestre e à maior exigência em termos de preparação de trabalhos extra-aula);
- apreciação bastante positiva da maioria das sessões do PT, pelos estudantes que nelas participaram;
- apreciação positiva, também, das atividades de acolhimento;
- pouca mobilização dos estudantes de 2º ano para as atividades do PT, frequentemente justificada por questões de horário;
- necessidade de maior articulação com os docentes e as UC (neste aspeto parece-nos haver muito caminho a percorrer, pois nem todos os docentes concordaram que a existência deste tipo de Programa seja uma mais-valia para a formação dos estudantes);
- impossibilidade de a Responsável pelo PT explorar, da forma mais dinâmica, interessante e formativa, algumas das temáticas, dado que não eram do seu domínio de especialidade (necessidade de fortalecer a cooperação com outros membros da instituição que possam dar contributos mais fundamentados).

A propósito do PT, refira-se ainda a criação e manutenção, ao longo destes 2 anos letivos, de um espaço na plataforma de *e-learning* da UA, o qual se encontrava dentro da secção da Comissão de Curso e pretendia ser ponto de encontro e partilha entre as sessões presenciais do Programa. Este espaço não foi, no entanto, rentabilizado pelos estudantes, que apenas participaram ativamente nos fóruns quando tiveram

Ano curricular	Sessão	Objectivos
1º	<i>“Eu e o meu curso”</i>	Conhecer as expectativas, motivações e objectivos pessoais dos alunos em relação à LEB. Identificar as suas dúvidas/preocupações sobre o curso e a universidade.
	<i>“O meu curso e eu”</i>	Explicitar os objectivos e a estrutura curricular da LEB Explicitar as finalidades do Programa de Tutoria Identificar e clarificar as principais competências a desenvolver ao longo do 1º ano. Responder a dúvidas que emergiram no trabalho da sessão anterior.
	<i>Técnicas de pesquisa e gestão da informação</i>	Dar a conhecer os recursos disponíveis na UA em termos de pesquisa bibliográfica. Explicitar o funcionamento e potencialidades da pesquisa online nas bases de dados dos Serviços de Documentação da UA.
	<i>“Avaliação no Ensino Superior”</i>	Reflectir sobre as exigências da avaliação no ES. Dar pistas sobre como se preparar para a avaliação.
	<i>“Mapas de conceitos”</i>	Apresentar a noção e características de “mapa conceptual”, distinguindo-a de “rede de conceitos”. Explicitar o processo de construção de um mapa de conceitos. Evidenciar a utilidade deste organizador de pensamento, não só no âmbito da UC de Ciências Integradas da Natureza, mas também como ferramenta de estudo.
	<i>Elaboração de powerpoint: dicas para uma apresentação eficaz e de qualidade</i>	Explicitar as funções e funcionalidades do uso do software “powerpoint” como suporte à apresentação de trabalhos. Apresentar alguns princípios e dicas para a construção de apresentações eficazes e de qualidade.
	<i>“Tanto para fazer... e tão pouco tempo! Aspectos de gestão da agenda pessoal”</i>	Reflectir sobre eventuais dificuldades sentidas pelos estudantes em relação à gestão do tempo e das diversas actividades que são chamados a desenvolver. Preparação de uma “agenda” para o final de semestre e época de avaliação.
2º	<i>“Reflexões sobre Educação Básica”</i>	Compreender a percepção dos estudantes sobre o conceito de “educação básica” e promover a discussão, apoiada no excerto de um texto de Maria do Céu Roldão.
	Dinâmicas de trabalho em grupo	Identificar problemas sentidos pelos alunos na gestão e concretização de trabalhos em grupo. Reflectir sobre factores que potenciam o trabalho em grupo e estratégias de resolução dos problemas.
	<i>“Apresentação e discussão do Relatório de Avaliação da LEB”</i>	Dar a conhecer as principais conclusões do Relatório Anual de Curso. Discutir os dados que mais directamente dizem respeito aos estudantes (seu desempenho e percepção face ao curso).
	<i>“Que futuro para o licenciado em Educação Básica? Empregabilidade e/ou prosseguimento de estudos”</i>	Aprofundar a compreensão da identidade do curso pela reflexão sobre as possibilidades de empregabilidade e/ou prosseguimento de estudos.
	<i>“Carta de conduta do estudante: que direitos e deveres tenho?”</i>	Dar a conhecer a Carta de Conduta do Estudante da UA (recentemente aprovada).

Quadro 2: Sessões do Programa de Tutoria (2008/09)

necessidade de expor problemas no funcionamento de duas UC (nesse contexto, a interação foi extremamente útil).

O ano letivo de 2009/10 foi dedicado à análise da experiência realizada e ao estudo de condições de sustentabilidade da iniciativa, dado que ela ocorreu no âmbito de um projeto de investigação individual, necessariamente limitado no tempo e desenvolvido por uma investigadora que, na condição de bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, não fazia parte do quadro de funcionários docentes da UA.

Em jeito de balanço geral do nosso projeto de Tutoria, consideramos que, no que respeita aos fundamentos, finalidades e objetivos, o PT que concebemos tinha potencialidades muito interessantes:

- quer do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes, sobretudo no que se refere às competências de avaliação e análise crítica (ligadas aos processos de reflexão fomentados sobre si próprios, sobre as suas relações com os outros e sobre a instituição, o curso, *etc*);
- quer em relação à maior compreensão dos sujeitos da sua relação com o currículo, por parte de docentes e responsáveis institucionais;
- quer, ainda, no que se refere ao reforço da qualidade da formação (e, neste domínio, seria passível de estender a outros cursos de 1º ciclo/Bolonha da UA).

Do ponto de vista da operacionalização, a nossa proposta teve limitações que terão contribuído para a dificuldade em alcançar o sucesso desejado, nomeadamente no que se refere às taxas de adesão dos estudantes às iniciativas. Consideramos, na altura, que seria vantajoso que a instituição assumisse com clareza uma posição relativa às vantagens de implementação de um programa de tutoria institucional, sistemático, abrangendo todos os seus cursos<sup>4</sup>.

## Conclusão

A atual dimensão europeia do ES, que se tem consubstancializado na construção do EEES, com a decorrente necessidade de legibilidade e comparabilidade das formações; o desejo de reforço da posição do ES europeu num contexto mundial globalizado e, reconhecemo-lo, competitivo; o anseio pela construção de sociedades

---

<sup>4</sup> Importa notar que a UA tem, atualmente, em curso um projeto global ligado à tutoria (e OT) e ao mentorado, envolvendo vários departamentos e cursos (e em expansão), liderado por uma das vice-reitoras, o qual se inspirou, em grande parte, neste que foi uma espécie de projeto-piloto desenvolvido com a Lic<sup>a</sup> em Educação Básica.

mais justas, equilibradas, humanizadas e sustentáveis, baseadas no conhecimento e no consequente empoderamento dos seus cidadãos: todos estes fatores tornam a avaliação da qualidade um “referente incontornável do desempenho das instituições de ensino superior, dentro do entendimento que a sua actividade se realiza em ambiente de independência e credibilidade, permitindo o estímulo da qualidade excelência” (Veiga Simão, Santos & Costa, 2005, p.32).

Mas a avaliação da qualidade não pode ser vista independentemente da promoção da qualidade e, neste contexto, os processos de monitorização de cursos, a implementação de medidas de apoio ao estudante, nomeadamente de índole tutorial, e o envolvimento ativo dos docentes em todos estes processos afiguram-se como estratégias potenciadoras da qualidade da formação por três ordens de razões. Não só porque ambos favorecem um conhecimento aprofundado e em tempo real, que permite uma intervenção atempada e fundamentada no caso da emergência de situações problemáticas. Mas também porque ambos promovem a interação entre os diferentes atores envolvidos na formação. E ainda porque ambos exigem uma atitude reflexiva e interventiva que favorece a adequação das intenções às ações, e destas aos contextos concretos.

As dinâmicas postas em ação pela monitorização desenvolvida pelo Grupo de Acompanhamento, em particular no que respeita à reunião semestral dos docentes com a Direção de Curso e, numa fase posterior, com os representantes dos alunos, revelaram-se um instrumento essencial na construção e reforço de uma identidade para um curso que era novo. Estes momentos de partilha de experiências, perceções sobre o ocorrido, balanço do trabalho, em que diferentes olhares se cruzaram e em que diferentes parceiros dialogaram terão sido, porventura, o aspeto mais interessante, em termos da ação do Grupo de Acompanhamento. Não sendo habitual que tal ocorra, pelo menos na nossa instituição, tendo o Grupo cessado a sua atividade e tendo mudado a Direção de Curso, restava a esperança de que esta dinâmica tivesse condições de permanecer.

No que se refere ao Programa de Tutoria, esperava-se que o futuro passasse por um trabalho de formação, idealmente em ambiente de investigação-ação, com docentes da UA interessados na temática da tutoria e em desenvolver, nos seus contextos, uma ação tutorial que avançasse para cenários de prática mais cativantes para os estudantes, porque adequados aos seus anseios e necessidades de desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Terminamos citando alguns dos comentários finais do Relatório do Grupo de

Acompanhamento que consideramos serem válidos para o trabalho apresentado neste artigo:

*Um trabalho de monitorização desta natureza tende a pôr em evidência as fragilidades da implementação de um curso (algumas das quais certamente comuns a outros cursos), ainda que se procure evidenciar igualmente os aspectos positivos detectados e, no nosso caso, a satisfação global revelada pelos diversos intervenientes.*

É, todavia, esta atenção ao detalhe (eventualmente menos positivo), a recolha sistemática de informação – a que processos mais institucionalizados de avaliação porventura têm dificuldade em aceder –, bem como a reflexão constante e interventiva, que podem fornecer indícios interessantes sobre os melhoramentos necessários para que, mais do que apenas “satisfação”, se venha a atingir a “excelência” (Alarcão *et al.*, 2009, p.123).

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (coord.), Andrade, A. I., Portugal, G., Santos, L. Santos, P. (2009). *Relatório do Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica* (documento policopiado). Universidade de Aveiro.
- Andrade, A.I., Alarcão, I. & Santos, L. (2008). A aprendizagem por projecto na formação de educadores. *Educação*, 31(3), 210-216.
- Barnet, R. (1994). Power, enlightenment and quality evaluation. *European Journal of Education*, 29(2), 165-179.
- Bellodi, P.L. & Martins, M.A. (2005). *Tutoria. Mentoring na formação médica*. Casa do Psicólogo.
- Carrasco Embuena, V. (2008). Enfoques de la acción tutorial en la Universidad de Alicante. Propuestas y valoraciones de los profesores participantes. In *Tutoria e mediação em educação: novos desafios à investigação educacional. Actas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF*. Lisboa. (CD-Rom).
- Cunha, M.I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

- González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report, Phase 1*. Universidad de Deusto.
- Haug, G. (2010). Los procesos actuales de la reforma de la universidad en Europa y Latinoamérica. *CIDUI-Congreso Internacional de Docencia Universitaria y Innovación*. Barcelona, 30 junho, 1 e 2 de julho de 2010.
- Henkel, M. (1998). Evaluation in Higher Education: conceptual and epistemological foundations. *European Journal of Education*, 33(3), 285-297.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 21(1), 181-201.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares*. Universidade de Aveiro.
- Relatório de concretização do Processo de Bolonha – 2007/08. Licenciatura em Educação Básica*. Universidade de Aveiro. (não publicado)
- Rodrigues, M., & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J. Costa, A. Neto-Mendes, A.I. Andrade, N. Costa (org.) *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp 99-111). Universidade de Aveiro.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Alvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner Martínez, Á., Homar, J. M., & Torrado Fonseca, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Ediciones Octaedro.
- Rodríguez Úria, M.V., Pérez Gladish, B.; Arenas Parra, M.; Bilbao Terol, A. & Antomil, J. (2007). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Actas XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*. <https://app.cloudstorage.es/share.php?enlace=d8A1RsFSfS4bc0x56snIkZdMC4a33ISdF4dO2uBbzGgk3tnQz%2Fq6r0sNoixOAIPIawnSrc%3D>.
- Santos, L. (2007). *Projecto Pessoal de Formação – proposta* (documento não publicado).
- Santos, L. (2008). Concepção e implementação de um Programa de Tutoria: o “caso” da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro. *Tutoria e Mediação em Educação: novos desafios à investigação educacional. Actas do XVI Colóquio da AFIRSE*. Universidade de Lisboa (CDRom).
- Santos, L., Alarcão, I., Andrade, A.I. & Costa, N. (2008a). Teacher Education in the

Bologna context: a case study of a first cycle degree in “Basic Education” at the University of Aveiro (Portugal). *I Symposium ECIU* (European Consortium of Innovative Universities), “Innovative Teaching for a 21st Century Europe. Ross Priory, Scotland.

Santos, L., Alarcão, I., Andrade, A.I. & Costa, N. (2008b) Formação de professores e Processo de Bolonha: o “caso” da Universidade de Aveiro. *4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Porto Alegre (PUCRS).

Veiga Simão, J., Santos, S.M. & Costa, A.A. (2005). *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Gradiva.

Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting “learning to learn”. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.

## Legislação

Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Diário da República – 1ª Série, nº 37.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República – 1ª Série, nº 60.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 1ª Série, nº 38.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, Ministério da Educação e da Ciência, Diário da República, 1ª série – nº 92.





# Pour une éducation à la diversité linguistique et culturelle: réflexions autour d'un parcours de formation dans le cadre de la licence en éducation basique

---

Ana Isabel Andrade ([aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt))  
Filomena Martins ([fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt))

CIDTFF | University of Aveiro  
PORTUGAL

## Abstract:

This text presents a self-study analyzing the representations of a student future teacher in an initial training program focusing on the construction of a didactic (pre) professional competence in the field of education for linguistic and cultural diversity. The initial training program was conceived and developed within the framework of an optional curricular unit in a Portuguese Bachelor program. The research is focused on a student who subsequently intends to pursue master's studies in order to be a kindergarten teacher or generalist teacher of the 1st Cycle of Basic Education (primary school). This study we intend to reflect on how the curricular unit prepares the future teachers to conceive and put into practice methods of education for linguistic and cultural diversity, analyzing the discourse of a voluntary student in an interview to have access to his/her representations about the pathway of learning. From these representations, the teacher educators, authors of this study, try to understand how they can improve their practices in the field of teacher education in order to prepare for the appreciation of linguistic and cultural diversity in the first years of schooling.

**Key words:** self-study; education for linguistic and cultural diversity; teacher education; representations

## Resumo

Este texto apresenta um autoestudo (self-study) utilizando como ponto de partida as representações de uma estudante, futura professora/educadora, num programa de formação inicial incidindo sobre a construção de uma competência didática, (pré)profissional no domínio da educação para a diversidade linguística e cultural. O programa de formação inicial foi concebido e desenvolvido no quadro de uma unidade curricular opcional de uma licenciatura dirigida a estudantes portugueses que pretendem, posteriormente, vir a prosseguir estudos de mestrado para serem educadores de infância ou professores generalistas do 1. Ciclo do Ensino Básico (escola primária). Neste estudo pretende-se refletir sobre a forma como a unidade curricular prepara os futuros professores/educadores para conceberem e colocarem em prática modalidades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, analisando o discurso de uma estudante voluntária numa entrevista para acesso às suas representações sobre a formação realizada. As formadoras, autoras deste estudo, tentam compreender, a partir dessas representações, como é que podem melhorar as suas práticas no domínio de uma formação para a valorização da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade.

**Palavras-chave:** autoestudo; educação para a diversidade linguística e cultural; formação de professores; representações.

## Résumé

Ce texte présente un compte-rendu de recherche (self-study) sur les représentations d'une étudiante participant dans un programme de formation initiale visant la construction d'une compétence didactique, (pré)professionnelle, dans le domaine de la diversité linguistique et culturelle. Le programme de formation initiale ici en question a été conçu et développé dans le cadre d'une discipline optionnelle de licence adressé à des étudiants portugais qui poursuivent leurs études dans des Masters Enseignement (école maternelle ou primaire), non spécialistes de langues, mais capacités pour concevoir et mettre en marche des pratiques d'éveil aux langues et aux cultures. Les formatrices, auteures de cette étude, essaient de comprendre, à partir de l'analyse d'un entretien concernant les représentations d'une étudiante qui suit le programme de formation, comment elles peuvent améliorer leurs pratiques de formation en fonction d'une éducation à la diversité linguistique et culturelle dans les premières années de scolarité.

**Mots clés:** auto-étude; éducation à la diversité linguistique et culturelle; éveil aux langues et aux cultures; formation des enseignants; représentations.

## Introduction

Dans un monde globalisé où le pouvoir de la communication et de la connaissance s'avèrent des principes de survie dialogique, l'éducation à la diversité linguistique et culturelle devient une priorité des programmes de politique linguistique et éducative. Ainsi, comme l'expliquent Breidbach, Elsner et Young (2011), l'éducation au langage, dans ses multiples manifestations, est un impératif et une mission de tous les professeurs, dès les premières années de scolarité, et pas seulement des professeurs de langues, puisque maîtriser le langage est une des conditions nécessaires au succès scolaire et à une participation sociale inclusive. Cette éducation au langage présuppose une conscience linguistique plurilingue capable de faire concilier les différentes langues (langues maternelles, langues de famille, langues de scolarité, langues étrangères), plus ou moins éloignées, plus ou moins présentes dans le quotidien des élèves. Nous nous référons ainsi à une éducation au plurilinguisme qui se traduit dans une éducation langagière préoccupée avec le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle. Cette compétence comprend la capacité à communiquer en différentes langues et à participer dans des situations où sont présentes différentes cultures, ce qui exige une conscience de la diversité linguistique et culturelle, une conscience qui peut se développer dès les premières années de scolarité à partir d'activités d'éveil aux langues et aux cultures (Candelier, 2003; Hawkins, 1996). Or, cette éducation aux langues présuppose à l'école primaire des modalités didactiques flexibles pour pouvoir être adaptées aux expériences et besoins des enfants, dans un travail sur un ensemble de savoirs, et inclus des savoirs langagiers, construits et à faire construire. Pour cela, il faut former des professionnels capables de concevoir et de développer des parcours éducatifs centrés sur les langues et le langage dans leur diversité, ce qui nous conduit dans ce texte à présenter une étude exploratoire sur la formation initiale de professeurs généralistes de l'école primaire, dans un contexte particulier d'une discipline optionnelle de licence, à l'Université d'Aveiro (Portugal).

Ainsi, ce texte présente un compte rendu de recherche sur un programme de formation initiale d'enseignants, dans le domaine de la diversité linguistique et culturelle (formation au plurilinguisme), partant des apports didactiques de l'éveil aux langues et aux cultures, vers la compréhension de l'action des formateurs, à

travers les paroles des formés. Nous analysons ici les représentations d'une étudiante (future enseignante en formation initiale) sur les pratiques de formation pour mieux comprendre ce que les formateurs font et pourront faire dans le domaine d'une éducation à la diversité linguistique et culturelle à partir des premières années de scolarité. Pour accéder aux dispositifs de formation que les formateurs conçoivent et mettent en marche pour faire construire des savoirs didactiques sur les pratiques langagières, nous essayons d'identifier les représentations (Jodelet, 1991; Castellotti & Moore, 2002) des futurs enseignants sur les pratiques de formation, dans le sens de comprendre quelles sont (ou pourront être) les répercussions éducatives (formatives) du travail entrepris.

Nous réfléchissons, finalement, sur les possibilités formatives de la construction d'une conscience de soi en tant que formatrices en rapport avec les autres, les étudiants, pour pouvoir mieux intervenir au niveau de la conception et développement de programmes de formation plus adaptés aux demandes de ces mêmes étudiants, ainsi qu'en fonction des besoins et caractéristiques des enfants, public scolaire pour lequel ils sont en train d'être formés.

## 1. Formation à la diversité linguistique

Parler de la formation des enseignants implique une double réflexion qui englobe une réflexion sur les savoirs à faire construire par les futurs enseignants, ainsi qu'une réflexion sur le rôle des formateurs, leurs théories et leurs pratiques qui s'actualisent dans le processus de formation.

La formation des futurs enseignants requiert la construction d'un savoir qui se traduit dans une compétence (pré)professionnelle faite de connaissances diverses (disciplinaires, didactiques, curriculaires, contextuelles, etc.), associées à la capacité d'agir dans des contextes imprévisibles, à la formulation de problèmes et à la recherche de solutions éducatives en collaboration avec d'autres acteurs (étudiants, formateurs, professeurs, élèves). Les futurs enseignants apprennent leur métier par l'observation, par la remise en question des principes théoriques à la base de leurs pratiques, par l'identification des enjeux éducatifs, par l'implication active dans la recherche, par l'expérimentation et la discussion conjointe de pratiques potentiellement adéquates aux situations et aux dilemmes du processus d'enseignement (Lessard *et al.*, 2004) où le formateur est vu comme médiateur.

Les formateurs apprennent leur métier et se développent professionnellement en

formant des communautés de recherche et de partage, où les collègues et les contextes sont très importants, mais où l'observation des autres et de soi est déterminante, surtout si l'on se situe dans une perspective écologiste du développement professionnel (Sá-Chaves & Alarcão, 1994; Silva, 2010, sur Bronfenbrenner et les processus de formation des enseignants). Dans les mots de Lessard *et al.* (2004, p. 25), « (...) La mise en oeuvre d'une telle conception engage les enseignants [et les formateurs] dans un processus de recherche et de transformation de leurs pratiques, en leur permettant de poursuivre des intentions qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir ». Ainsi, ce savoir professionnel dont s'occupe le discours de la formation est envisagé comme « n'étant pas différencié de l'action, mais intégré dans celle-ci » (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.17), puisqu'il s'agit d'un savoir théorique et pratique.

La formation, dans le domaine plus spécifique de l'éducation à la diversité linguistique et culturelle, d'après Cavalli *et al.* (2009) est *foncièrement inclusive*, elle «se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen (...) Elle passe par la mise en place d'activités et d'expériences significatives pour les apprenants qui leur donnent des moyens pour (re)construire leur identité personnelle. Elle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture» (Cavalli *et al.* 2009, p.7-8). Or, concevoir un programme de formation à la diversité linguistique et culturelle attentif à la (re)construction des identités présuppose de la part des formateurs une connaissance approfondie des sujets en formation, dans ce cas des futurs enseignants, et de tous ceux qui interviennent en tant qu'acteurs de cette même formation, y compris eux-mêmes en tant que professionnels de la formation.

## 2. Les études sur soi-même ou « the self-studies »

C'est dans le sens de développer la connaissance du formateur sur soi-même que l'on peut trouver les « auto-études » ou « the self-studies ». Ce type d'études poursuit deux grandes finalités: approfondir la connaissance que le sujet a sur ses théories et ses pratiques, tout en cherchant à trouver d'autres façons de faire et de savoir-faire; et contribuer au développement personnel et professionnel des sujets qui réalisent ce

type d'études, «Self-study allows practitioners to engage in inquiry that contributes to their own capacity for expert and caring professional practice while also contributing to the growth of their professions» (Wilcox *et al.* 2004, p. 307, in Samaras *et al.* 2007, p. 468). Les études sur soi-même sont toujours sur un « nous » en rapport avec les autres, tout en mobilisant la pensée et l'action pratique, puisque « the self is the focal point for studying the intersection of theory and practice » (Russell, 2002, p. 9).

Cette intersection théorie-pratique se concrétise à l'intérieur du sujet qui s'interroge sur ses propres pratiques pour les élucider à la lumière de ses propres expériences filtrées par des théories revisitées quand il s'agit de redéfinir son propre répertoire langagier et professionnel:

*«Researchers intend to learn through their inquiries in ways that will inform their practice (...) In essence, it can be argued that by focusing on personal practice and experience, teacher educators inquiring into their own practice can lead to a better understanding of the complexities of teaching and learning – for themselves and their students» (Loughran 2002, p. 242).*

Dans les mots de Simon et Thamin (2012), il s'agit de «mettre le biographique» dans le discours et les pratiques de formation. Tout en partant de ces présupposés, notre objet de réflexion dans ce texte devient notre propre activité en tant que formatrices, en rapport avec les autres, nos étudiants de licence, futurs enseignants du primaire, qui ont suivi notre cursus de formation à l'éveil aux langues et aux cultures dans l'année scolaire 2010/2011.

Il s'agit d'un programme de formation, dont nous sommes responsables il y a déjà une dizaine d'années, et que nous avons déjà évalué, reconstruit, sur lequel nous avons écrit dans une perspective d'auto-évaluation de notre propre pratique (Martins & Andrade, 2009; Martins, 2008). Dans le cadre de cette étude, nous avons interviewé une étudiante (volontaire, à partir d'un email envoyé aux étudiants, futurs enseignants, un an après la conclusion du cursus. Le discours de cette étudiante fonctionne comme la voix «éclaircie» (une bonne élève), ou la voix «réfléchie», de notre audience – nous pouvons dire qu'elle joue un rôle de miroir, au-delà de ce que nous trouvons dans les questionnaires, dans les réflexions écrites sollicitées aux étudiants à la fin de chaque année académique.

### 3. Le parcours méthodologique

Cette étude suit une méthodologie d'inspiration recherche-action, comprenant des cycles (Ferrance, 2000; Sousa *et al.*, 2008): chaque année nous procédons à une planification des activités de formation, à laquelle s'ensuit l'action (déroulement du programme de formation), l'observation, ce qui permet le recueil d'informations diversifiées et, à la fin, la réflexion, tout en complétant un premier cycle de recherche-action qui, d'après l'analyse des données obtenues, permet de concevoir un deuxième cycle à implémenter (expérimenter) pendant l'année académique suivante.

Comme source privilégiée d'information dans une étude de type *self-study*, nous avons procédé à la réalisation d'un entretien semi directif à une étudiante. La voix de l'étudiante assume ici un effet miroir dans la mesure où son discours permet de mieux faire comprendre notre propre discours et nos pratiques de formation pour mieux les reconstruire,

*«a component of reflection where faculty and students are asked to critically examine their actions and the context of those actions as a way of developing a more consciously-driven mode of professional activity, as contrasted with action based on habit, tradition or impulse» (Samaras 2002, p. xii, in Samaras et al. 2007, p. 467).*

Les voix croisées (celle de l'étudiante et nos propres voix comme formatrices) nous permettent de pouvoir mieux comprendre «the nature of teaching about teaching and to develop a genuine sense of professional satisfaction in that work» (Lougran, 2002, p. 245).

#### 3.1 Le programme de formation

Le programme de formation est développé dans le cadre d'une discipline optionnelle de la Licence en Éducation Basique (1<sup>er</sup> cycle) adressée à des étudiants portugais qui ont l'intention de poursuivre des études – Master Enseignement – pour pouvoir devenir enseignants généralistes de l'école maternelle ou de l'école primaire (non spécialistes). Le programme s'organise de la façon suivante (tableau 1):

Titre	<b>Sensibilização à diversidade linguística e cultural</b> (Éducation à la diversité linguistique et culturelle)
<b>Concept-clé</b>	Eveil aux langues et aux cultures
<b>Objectifs de formation</b>	<p><b>Connaissance et compréhension:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– (Re)connaître l’importance de la diversité linguistique et culturelle du monde actuel, ainsi que le rôle des langues et de son apprentissage dans le développement des sujets et des communautés;</li> <li>– Connaître différentes approches d’éducation langagière.</li> </ul> <p><b>Connaissance appliquée:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Concevoir et développer des supports didactiques d’éveil aux langues et aux cultures.</li> </ul> <p><b>Évaluation et analyse critique:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Discuter les implications de différents types de politiques linguistiques;</li> <li>– <b>Évaluer des matériaux et des ressources didactiques d’éveil aux langues et aux cultures.</b></li> </ul> <p><b>Communication:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utiliser de façon adéquate et critique différentes sources d’information et de communication;</li> <li>– Débattre différentes questions en rapport avec l’éducation langagière.</li> </ul> <p><b>Autonomie et collaboration dans l’apprentissage:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Démontrer des capacités de travail autonome et en équipe;</li> <li>– Reconnaître l’importance des langues dans le processus d’apprentissage tout au long de la vie.</li> </ul>
<b>Contenus</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le sujet et les langues: biographies langagières et expériences de contact et d’apprentissage de langues.</li> <li>2. Le monde des langues et les langues du monde: <ul style="list-style-type: none"> <li>– diversité linguistique et culturelle;</li> <li>– fonctions et statuts des langues.</li> </ul> </li> <li>3. La vitalité des langues, la biodiversité et l’éducation au développement durable.</li> <li>4. Politiques linguistiques et objectifs éducatifs.</li> <li>5. Approches plurielles et enseignement de langues: <ul style="list-style-type: none"> <li>– de la compétence communicative à la compétence plurilingue et interculturelle;</li> <li>– approches en didactique des langues;</li> <li>– projets et supports didactiques d’éveil aux langues et aux cultures.</li> </ul> </li> </ol>
<b>Stratégies de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Présentation et discussion de cadres théoriques sur l’éducation à la diversité linguistique et culturelle;</li> <li>– Recherche, observation et caractérisation de situations de diversité linguistique et culturelle;</li> <li>– Contact avec des langues non-familiales et réflexion sur l’expérience;</li> <li>– Réflexion sur les rapports entre diversité linguistique et culturelle et biodiversité;</li> <li>– Analyse de supports didactiques et/ou de projets d’éveil aux langues et aux cultures;</li> <li>– Construction et discussion de propositions didactiques.</li> </ul>
<b>Outils d’évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Réflexions individuelles et en groupe sur les activités de formation;</li> <li>– Recensions critiques d’articles (travail individuel);</li> <li>– Portfolio de formation (travail en groupe).</li> </ul>
<b>Durée</b>	13 semaines, 4heures/semaine (6 ECTS)

Tableau 1 – Programme de formation



## 4. Analyse des données

Comme nous avons explicité ci-dessus, à fin de mieux comprendre les effets de notre programme de formation nous avons réalisé un entretien semi-directif à une étudiante qui s'est montrée disponible pour le faire (voir Guide de l'entretien en annexe). L'entretien a été audio enregistré et entièrement transcrit. Après nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2004), tout en essayant de retrouver les thèmes que le programme de la discipline a essayé d'inclure dans le parcours de construction de la connaissance professionnelle des étudiants. Le système de catégories a respecté les trois dimensions à partir desquelles nous avons organisé le programme de formation et que nous n'avons pas explicitées auprès des étudiants: a) connaissance par rapport aux sujets; b) connaissance par rapport aux contextes; c) connaissance par rapport aux langues (cf. figure 1).

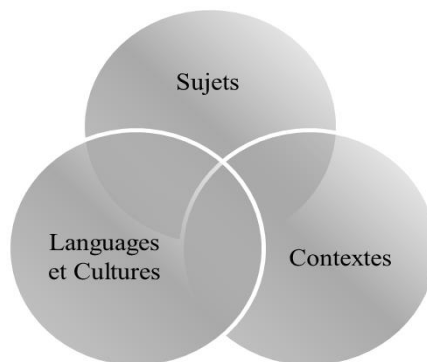


Figure 1 – Les trois dimensions du programme de formation

### 4.1 Connaissance par rapport aux sujets

En ce qui concerne la connaissance par rapport aux sujets, nous pouvons dire que l'étudiante met en relief le développement de la connaissance sur soi-même, tout en prenant conscience de ses rapports avec les langues et avec les autres, les "étrangers". Dans ses propres mots<sup>5</sup>, elle affirme: «[cette discipline] m'a fait réfléchir sur ce que je suis en rapport avec les langues et la culture/ n'est-ce pas? (...) j'ai commencé à

<sup>5</sup> Les mots de l'étudiante ont été transcrits tout en respectant les pauses de l'oral: / = pause brève; // = pause longue; (...) = discours transcrit mais non utilisé dans ce texte.

penser... ». Elle comprend qu'il y a un processus de reconstruction identitaire lorsque nous établissons des rapports avec d'autres langues: *«j'ai compris que ce que nous sommes dans cette dimension qui fait partie de nos compétences et de nos expériences au niveau des langues/ ce n'est pas l'idée que je sais parler ceci ou cela// que c'est plus compliqué»*. Elle affirme aussi qu'elle prend conscience de son potentiel d'apprentissage, tout en refaisant le mythe que «les plus âgés n'arrivent pas à apprendre des langues»: *«nous/ n'importe pas quand/ nous sommes prêts à apprendre une langue si nous sommes disponibles à le faire// et ça devient intéressant»*. Elle comprend que les langues peuvent être apprises tout au long de la vie et que les répertoires linguistiques s'enrichissent constamment ce qui devient une obligation (un devoir) de l'enseignant, qu'il peut accomplir tout en mobilisant ses capacités de recherche:

*«[cette discipline] nous a permis d'élargir notre connaissance sur les sujets et de connaître d'autres sources où nous pouvons chercher/ pour notre activité après dans l'avenir/ n'est-ce pas?/ je trouve/ je trouve qu'il est important de chercher/ de la part de l'enseignant/ ou du futur enseignant/ dans le sens même d'approfondir sa connaissance linguistique»*.

#### 4.2 Connaissance par rapport aux contextes

En ce qui concerne la connaissance par rapport aux contextes, l'étudiante révèle qu'elle a compris les possibilités d'actualisation des savoirs acquis dans les contextes éducatifs où elle pourra agir: *«j'ai appris un petit peu comment nous pouvons apporter/ présenter cette question aux enfants/ non seulement la question des langues mais aussi celle de la multiculturalité»*. Elle reconnaît la praticabilité des propositions présentées: «à niveau préprofessionnel/ eh/ après/ dans l'avenir ce cours m'a fourni d'autres bases de travail ». Elle croit qu'elle est devenue plus attentive à la diversité des contextes et que cette diversité ne constitue pas un problème, mais qu'elle est quelque chose de positif: *«c'est une chose qui est là/ c'est une chose qui est transversale/ et qui peut enrichir le travail que nous pouvons faire en salle de classe»*.

#### 4.3 Connaissance par rapport aux langues

Et le discours de l'étudiante traduit une reconstruction du rapport aux langues et

aux cultures, un développement de sa conscience métalinguistique, de sa conscience sur les caractéristiques des situations bi et multilingues, ainsi que sur les stratégies de communication nécessaires à la gestion des répertoires linguistiques pluriels. Dans ce sens elle récupère ses expériences de contact de langues, d'alternance codique (*codeswitching*), dans un mouvement de recul face à sa propre langue dans l'interaction avec l'autre:

*«j'ai eu une expérience de travail en groupe avec un collègue Erasmus et cela a été très intéressant/ j'ai réfléchi sur cela dans ma biographie [langagière]/ par exemple/ nous étions en train de parler avec lui/ il était polonais/ et/ nous parlions en anglais/ n'est-ce pas/ parce que c'était la langue dans laquelle nous pouvions nous comprendre/ il parlait déjà quelque chose en portugais/ et un jour il disait/ **eu comi mesa** [j'ai mangé table]/ et après nous avons cherché à lui expliquer/ tu n'as pas mangé **mesa**/ tu as mangé **massa** [des pâtes]/ et nous avons continué à expliquer la différence entre **mesa/ massa/ maçã** [pomme]».*

Elle gagne aussi une conscience de l'existence de compétences partielles et de différentes approches didactiques que nous pouvons utiliser face à d'autres langues. Elle prend conscience de différentes stratégies à utiliser dans le contact avec d'autres langues:

*«je trouve que dans cette unité curriculaire nous avons eu des moments/ par exemple/ nous avons écouté des voix [des énoncés] en différentes langues et nous avons cherché à les identifier/ quelques fois avec succès/ d'autres sans succès/ mais nous avons compris que parfois nous n'avons pas besoin de savoir parler cette langue-là/ connaître la langue du point de vue formel/ pour arriver à l'identifier et connaître quelques aspects».*

D'un point de vue global, l'étudiante met en relief les trois dimensions d'une formation à la diversité linguistique et culturelle (connaissance par rapport aux sujets; connaissance par rapport aux contextes; connaissance par rapport aux langues identifiées par les formatrices et présentes dans le rapport d'évaluation de la discipline (Andrade, 2009). Ces dimensions qui s'articulent entre elles sont abordées dans des processus d'observation et de volonté d'intervention (voir aussi les dimensions de prise de conscience, autoréflexion, mouvement d'ouverture et d'engagement avec la justice sociale, in Mills & Ballantyne, 2010).

L'étudiante valorise beaucoup l'activité de rédaction de sa biographie langagière

(«*la biographie/je trouve que cette activité a été une des plus significantes*») et elle comprend très bien les finalités formatives de l'activité de contact avec des langues non familières, dans ce cas l'arabe et le turc:

*«nous avons eu par exemple un cours d'arabe ce qui a été très intéressant/nous avons aussi un copain turc et nous avons eu aussi une séance de turc [...] et je me souviens de ce cours-là où j'ai fait un dialogue avec lui/ pour la classe/ et ceci a été drôle/ il a écrit dans un papier ce que je devais dire/ et il m'a expliqué comment je devais prononcer et tout/ moi je ne comprenais pas très bien ce que j'étais en train de dire/ mais j'ai aimé/c'était drôle» (voir Grandcolas & Vasseur, 1997 ; Vasseur & Grandcolas, 1997).*

L'activité de recherche et d'observation de ce que les contextes, proches ou lointains, peuvent nous faire apprendre en matière de diversité a été aussi très appréciée: « *nous avons fait aussi un travail sur des sites internet et la multiculturalité et les langues/ et moi j'ai beaucoup aimé* ».

Notre étudiante révèle qu'elle comprend l'importance du rôle et de l'action de l'enseignant ("teachers matter") dans le changement des sociétés en fonction d'une plus grande justice sociale (Cochran-Smith & Fries, 2011, p. 344). Et cette compréhension lui est donnée par le parcours que cet espace curriculaire lui permet de faire: d'abord elle prend conscience de ses compétences et de ses expériences dans un mouvement d'ouverture à l'autre (respect et mise en valeur de l'autre), pour arriver à la volonté de contribuer à la mission de l'école comme un bien publique: « *moi j'aimerais faire quelque chose pour les autres et les contextes* » (voir Khortagen, 2009).

## Conclusion

Comme conclusion de cette étude, nous pouvons dire que le discours de l'étudiante analysée nous révèle qu'il y a dans ce temps et cet espace de formation un processus de prise de conscience de la (re)construction identitaire personnelle, à travers la compréhension des grandes finalités de l'éducation et de l'engagement à mettre en valeur la diversité dans les pratiques et les contextes éducatifs ce qui est vécu avec plaisir «*[moi] j'aimerais faire quelque chose dans le sens de lutter contre la situation dans laquelle nous vivons aujourd'hui*». Comme Fullan nous dit, le changement éducatif ne peut pas se construire, s'il n'est pas compris comme nécessaire par ses acteurs principaux, les enseignants (Fullan, 1991, p. 18-19).

Pour nous, auteures de ce texte et de ce dispositif de formation, nous pouvons dire que nous avons réussi à atteindre les objectifs de formation (au moins avec cette étudiante), tout en gagnant une conscience plus claire de nos responsabilités comme formatrices : « It is our responsibility as teacher educators to support the teaching profession to develop deeper, more meaningful ways of engaging with diversity in educational settings » (Mills & Ballantyne, 2010, p. 454). Pourtant la compréhension claire de notre travail ne se fait que beaucoup de temps après la fin du cursus, dans un travail qui ne peut plus être réinvesti dans la formation de ces étudiants-là, de cette année scolaire. Par exemple, il nous fallait exploiter un peu plus l'activité de construction de la biographie langagière et l'articuler mieux avec les autres activités de formation. Nous pouvons dire que c'est à partir des mots de l'étudiante que nous avons vu plus clair le parcours de formation que nous étions en train de faire construire, mais où nous avons vu aussi, de la part de l'étudiante, une absence de dilemmes sur les contraintes de l'éducation à la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire.

Dans d'autres mots, nous pouvons dire que cette étude nous apprend que dans le processus de supervision, d'observation et de réflexion de/sur nos propres pratiques, nous pouvons et nous devons utiliser les (nos propres) étudiants comme « *critical friends* », car ils ont beaucoup de choses à (nous) dire sur l'intérêt, les avantages et les désavantages, des activités de formation. N'oublions pas que les enseignants sont des professionnels qui, dans le contexte de travail, éprouvent le besoin de savoir s'adresser à l'autre" (Caria, 2007), de chercher et d'expérimenter des stratégies de formation centrées sur le dialogue entre les formateurs et les formés.

Dans ce sens, nous pensons qu'il faut transformer les classes (c'est-à-dire les espaces de formation) dans de véritables communautés d'apprentissage (Wenger, 1998), tout en surveillant le développement d'une conscience individuelle et collective sur les facteurs qui affectent l'éducation et, dans ce cas particulier, l'éducation à la diversité linguistique et culturelle. N'oublions pas qu'il faut mettre les étudiants dans le centre du processus d'enseignement, ce qui oblige à les connaître et à les écouter (ainsi qu'à nous-mêmes). Tout en comprenant l'intérêt de l'étude en ce qui concerne les possibilités d'amélioration de nos pratiques formatives, nous nous posons la question de savoir si ce que nous faisons contribue au développement de la connaissance publique sur la formation à la diversité linguistique (une des finalités attribuées aux *self-studies*, in Lunenberg, Zwart & Khortagen, 2010). Comment pouvons-nous comparer nos résultats avec les résultats d'autres études dans d'autres contextes (voir Zeichner, 2011)? Que savons-nous sur le pouvoir de cette approche de formation au-delà des résultats qui sortent de l'analyse d'expériences concrètes et ponctuelles?

Comment la volonté d'éduquer à la diversité linguistique et culturelle va persister dans la connaissance professionnelle des enseignants en formation?

La réponse à ces questions est dépendante de la création de réseaux capables de combiner l'analyse d'études locaux, nationaux et globaux (Cochran-Smith & Fries, 2011) et de permettre la compréhension du rôle d'une formation à la diversité linguistique et culturelle dans la formation d'enseignants capables d'intervenir dans la construction d'une société plus juste et inclusive.

## Références bibliographiques

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação* (201-232). Edições CIDInE.
- Andrade, A. I. (2009). *Relatório de Disciplina. Ensino Precoce de Língua Estrangeira – Opção*. Universidade de Aveiro (documento não publicado).
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). Introduction. Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational dimensions. In S. Breidbach, D. Elsner, & A. Young (eds.). *Language Awareness in Teacher Education* (11-19). Peter Lang GmbH.
- Candelier, M. (coord.) (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. De Boeck.
- Caria, T. (2011). Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objeto saber. *Etnográfica – Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social*, 11(1), 215-250.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Étude de référence. Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & Ven, P.H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Projet*. Conseil de l'Europe.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2011). Teacher education for diversity. Policy and politics. In Ball & Tyson (ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (39-361). American Educational Research Association by Rowman et Littlefields Publishers.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Cassel Educational Ltd.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'Enseignant. Conscience d'Apprenant, Réflexions Interactives pour la Formation*. Université de Paris VIII et Paris V. Socrates/Lingua Action A n 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA.
- Hawkins, E. (1996). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. PUF.
- Khortagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In A. Flores & M. Simão (orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores* (39-60). Edições Pedago.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L, & Perrenoud, P. (2004). Introduction. Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. In C. Lessard (Ed.), *Entre sens commun et sciences humaines* (7-30). De Boeck Université.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 53-33.
- Lunenberg, M., Zwart, R., & Khortagen, F. (2002). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1280-1280.
- Martins, F. (2008). *Formação para a Diversidade Linguística um Estudo com Futuros Professores do 1 Ciclo do Ensino Básico*. (Thèse de doctorat non publiée). Universidade de Aveiro.
- Martins, F. & Andrade, A.I. (2009). Pratiques d'éveil aux langues et formation de maîtres: une expérience en contexte portugais. *Actes du Congrès EDILIC 2006*. [http://www.edilic.org/fr/fr\\_publications.php?congres=2006](http://www.edilic.org/fr/fr_publications.php?congres=2006).
- Mills, C. & Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 447-454.
- Russell, J. (2002). Can self-study improve teacher education? In Russell, T. & Loughran, J. (eds.). (2002). *Improving Teacher Education Practices Through Self-study* (pp. 3-9). Routledge Falmer.
- Samaras, A. P., Adams-Legge, M., Breslin, D., Mittapalli, K., O'Looney, J.M., & Wilcox, D. R. (2007). Building a plane while flying it: reflections of teaching and learning self-study. *Reflective Practice*, 8(4), 467-481.

- Silva, L., (2010). *Desenvolvimento Profissional nos Espaços e Tempos do Trabalho Colaborativo*. Universidade de Aveiro (document non publié).
- Simon, D.L. & Thamin, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme. In Balsiger, Béatrix Köhler, de Pietro et Perregaux (dir.). *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). L'Harmattan.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2008). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Universidade do Minho.
- Vasseur, M.T. & Grandcolas, B. (1997). Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. In Mathey (ed.), *Les Langues et leurs Images*, 218-230.
- Wenger, E. (1991). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner K. (2011). Embracing complexity and community in research on multicultural teacher education. In Ball & Tyson (ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (329-338). American Educational Research Association by Rowman et Littlefields Publishers.



## Annexe

### Guide de l'entretien

Objectifs	Questions
Identifier les motivations de l'étudiante dans le choix de cette discipline	Pourquoi avez-vous choisi cette discipline?
Accéder à l'évaluation que l'étudiante fait de la discipline, globalement et dans ses spécificités (nouveau et pertinence des contenus; adéquation de la méthodologie de formation, évaluation)	Dans votre perspective, qu'est-ce qui a été le plus important pour vous, dans cette discipline? Selon vous, qu'est-ce que cette discipline vous a apporté de différent, de nouveau, en ce qui concerne les contenus? Et sur la méthodologie suivie par les formatrices? Et sur le travail demandé aux étudiants? Et sur l'évaluation? Quelle a été l'activité la plus importante/pertinente? Et la moins importante?
Faire confronter les attentes initiales (avant la fréquentation de la discipline) avec le sentiment final	Qu'attendiez-vous de cette discipline? A-t-elle répondu à vos attentes?
Identifier les représentations de l'étudiante vis-à-vis le rôle de la discipline dans la formation personnelle et professionnelle du maître généraliste.	À votre avis, quel est le rapport entre cette discipline et votre profession dans l'avenir? La discipline a-t-elle été importante pour votre formation personnelle? Et à niveau préprofessionnel? Quelles seront les implications de cette discipline dans votre futur?
Connaître les représentations de l'étudiante sur l'importance d'une didactique du plurilinguisme à partir des premières années de scolarité	Dans votre perspective, quels dispositifs de formation pourraient être mis en pratique de façon à promouvoir dans les écoles primaires une éducation à la diversité linguistique, permettant d'arriver à une didactique du plurilinguisme? La trouvez-vous importante? Pourquoi? Quelles répercussions a eu cette discipline dans votre pratique professionnelle future et à niveau personnel?
Accéder aux représentations sur la mise en marche de dispositifs de formation de professeurs à l'éveil aux langues	
Relever les suggestions de l'étudiante pour améliorer la discipline	Quels changements proposeriez-vous dans cette discipline (contenus, méthodologie de formation, évaluation)?



# Educational Intervention Projects – an Initiation Model for Professional Practice in Primary School Education

---

Rui Neves ([rneves@ua.pt](mailto:rneves@ua.pt))

CIDTFF | University of Aveiro  
PORTUGAL

## Resumo

No quadro da formação de educadores e professores, a natureza das práticas de iniciação à prática profissional é uma questão estruturante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Não existindo uma forma única e objetivamente eficaz, importa conhecer e analisar a diversidade dos percursos de formação proporcionados. É nessa base que aqui partilhamos o trabalho de construção e desenvolvimento de uma unidade curricular (UC) de iniciação à prática profissional – Projetos de Intervenção Educacional – no âmbito do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro (UA). Para além das questões de natureza conceptual da UC, são apresentados dados de monitorização relativos à visão dos estudantes e suas práticas, numa perspetiva de constante modificação e adaptabilidade. Após 5 anos de desenvolvimento da UC – 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 – envolvendo cerca de 385 estudantes, 16 a 18 contextos educativos e dezenas de docentes, é possível fazer um balanço positivo do papel formativo desta, bem como da natureza da participação dos vários membros da rede de formação (docentes da UA e docentes e/ou técnicos das instituições parceiras). A visão global do seu compromisso formativo na promoção de oportunidades de observação, reflexão e conceção, planeamento e desenvolvimento de projetos educativos, devidamente contextualizados por parte dos estudantes, é uma constante aferida de diferentes formas.

**Palavras-chave:** formação inicial, iniciação à prática profissional, supervisão.

## Abstract

In the context of teacher education and training, the nature of the methods used to initiate teacher trainees into the professional practice is pivotal for their personal and professional development. As there is no unique and objectively effective way to do this, it is important to get to know and analyse the several training paths available. Keeping this in mind, in the present paper we share the process of designing and developing a course to initiate teacher trainees into the professional practice – Educational Intervention Projects – taught in the 3rd academic year of the Basic Education Degree at the University of Aveiro (UA). In addition to the conceptual issues underlying the course, we also present monitoring data pertaining to the students' perceptions and practices. This data is collected to ensure constant change and adaptability. After 5 years of course development (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 and 2013/2014), involving about 385 students, 16 to 18 educational contexts and dozens of teachers, it is possible to make a positive assessment of its role in terms of training and also of the nature of the training network members' participation (professors of the University of Aveiro and teachers and/or technicians of the partner institutions). Furthermore, there is considerable concern with the overall perspective about the students' commitment to observe, analyse, design, plan and develop educational projects which are duly contextualised. Therefore, this perspective is assessed on a regular basis resorting to different tools.

**Key words:** Initial teacher training, introduction to the professional practice, supervision.

## Introduction: The nature of training

These are uncertain times. Training under these conditions entails the development of skills at the level of keeping an open mind and thinking critically. In the present society it is fundamental to train for uncertainty and change whilst helping to develop the ability to be resilient (Tavares & Alarcão, 2001). Such competence will be essential given the diversity of educational contexts presently encountered by educators and teachers.

Throughout the process of developing and planning this course it became clear that students would have to overcome challenges as individuals and as a group. Such fact would aid in the process of observing and reflecting on the contexts observed as

well as in the development of an educational project based on one of these contexts. To this end,

*those responsible for the curricular design of the Degree in Primary School Education concluded that problem-based learning would be ideal to address some of the training challenges that the Bologna process placed on the agenda of Higher Education discussion, namely: teaching focussed on the learner and on the development of diversified technical and training-specific skills as well as more transversal and interpersonal skills, such as communication, team work, information management, problem-solving skills and critical and creative thinking skills (Santos & Neves, 2010).*

Keeping in mind the aforementioned idea, it became urgent to promote and consolidate a paradigm shift that would help to break with the past, i.e. not focusing on formal educational contexts. To address this issue, a diverse, plural and consistent training network was built. It comprised a set of public and private institutions of different education levels, included or not in the Portuguese educational system. This network enabled interaction with different children, young people and adults.

*We believe that this type of training will enable one to keep an open mind and develop skills essential to understanding situations and solving problems arising from the reshaping of acquired knowledge. In turn, this process will lead to the building of new knowledge and new ways to communicate, which implies that ideas are clearly conveyed and there is room to listen to others (Tavares & Alarcão, 2001, p.103).*

The Educational Intervention Projects (EIP) course addresses students' fear of the "practice". It ensures observation and intervention in several and varied educational contexts in addition to seeking to streamline time management between what is ideal and what is feasible. In order to do this one needs to develop "new ways of working in teams, take risks, be proactive, use new technological tools and identify training needs and possibilities. This presupposes a continuous training profile, a notion of training as something permanent, ongoing, skilled, in action"(Tavares & Alarcão, 2001, p. 103). In this course, observation (mainly during the first semester), i.e. giving students the opportunity to observe multiple and varied educational practices in different contexts, is used to encourage a contextualised reflection on practice. This choice is consistent with the conceptual orientation of training which implies questioning in practice (Imbernón, 1998). Therefore, students will develop fundamental reflection skills

needed to conceptualise and plan an educational project (second semester) based on an idea, a theme, a problem arising in an educational context. We believe that a process which seeks to initiate students into the professional practice must balance observation/reflection with opportunities to promote practical interventions. Such interventions then take the form of educational projects which are monitored and supervised by teachers and professionals of the partner institutions and professors of the University of Aveiro. This perspective enables the development of the skills identified for this course, namely

*“i) understand and acknowledge the complex issues arising in education via the development of educational projects; ii) show the ability to interpret reality whilst observing and reflecting on practices and projects in formal and non-formal educational contexts; iii) argue and fundamentally sustain a project; iv) contribute to the development of a collaborative work environment with different individuals and partners in multicultural and multidisciplinary environments” (Course Description, 2008).*

## 1. Educational Intervention Projects (EIP) – Training model

### 1.1 Organisation and sequencing

The Educational Intervention Projects course is part of the Basic Education Degree. It is *an opportunity to reflect on and develop skills keeping in mind the existing diversity of educational contexts, whilst reinforcing an identity matrix in the Teacher education and training* (Neves, 2014).

At the beginning of the academic year students are organised in small groups (3-5 elements) and select a professor of the University of Aveiro and a scientific theme for their educational project (to be developed throughout the second semester). During the first semester, the role of the professor of the University of Aveiro is to promote analysis and reflection on the subjects addressed in the different transversal seminars. Additionally, the professor will also encourage oral and written reflection on the observations registered throughout the semester in the several educational contexts.

During the 1<sup>st</sup> semester, the groups also observe educational activities developed in 3 different contexts. In order to do so, they follow a plan which includes spending two days (in different weeks) in each one of the three educational contexts. Throughout

this process, they are helped by teachers of the institution who hold sessions for analysis and reflection on what they observed. At the same time, the professor of the University of Aveiro, responsible for supervising each group, assists, monitors and supervises the oral and written reflections arising from the observations.

At the beginning of each semester, there are conceptual framework seminars about the training purposes and objectives. In the first semester, these seminars are followed by transversal seminars taught by professors of the University of Aveiro on the following topics: Curriculum theory and practice, diversity of educational contexts, management and organisation of educational contexts, project and educational projects, sustainable development projects, intervention of municipalities in Education, observation – concepts, approaches and techniques, observation report of the first semester followed by presentation and defence. These seminars are held in parallel with the development of the following tasks: i) reflecting on the different practices, ii) observing educational practices, iii) deconstructing observations with the help of teachers and technicians of the institutions and professors of the University of Aveiro, iv) reflecting on structuring themes (curriculum, organisations, project), v) reflecting on educational practices observed in different contexts.

The second semester starts with two seminars about the educational project and its monitoring process. Following, there is a benchmarking session held by former students who attended this course in the previous year (4 groups are invited) and who present their educational projects and share their training experience in this course. Afterwards, the groups return to one of the previously observed educational contexts and reinforce their observations working alongside with the teachers and technicians of the institution. Once this task is completed each group collaborates with teachers and technicians of the institution and, keeping in mind the scientific field selected in the beginning of the academic year, they design, plan and develop a fully contextualised educational project. Throughout the development of the educational projects, the groups are mentored by teachers and technicians of the institution and by the professor of the University of Aveiro. Additionally, the groups resort to IT (blogs, Facebook, digital platforms that enable cooperative work), promote the public disclosure of the activities included in their projects and involve several participants (students, teachers, parents and guardians). It is important to mention that some of the projects have already been used in talks and papers presented in international congresses and magazines.

In both semesters, the observation reports (1<sup>st</sup> semester) and the posters and project reports (2<sup>nd</sup> semester) are presented and defended before professors of the

University of Aveiro, teachers and technicians of the institutions and other students. Students have stated that the presentation and defence of observation reports (1<sup>st</sup> semester) and of the project (2<sup>nd</sup> semester) are key training opportunities because they demand thorough preparation and are in line with the notion that *“reflection, in order to be effective, needs to be systematic in its questioning process and structure the knowledge that arises”* (Alarcão, 2005, p. 46).

Since the beginning of the course a DVD has been made with the posters and abstracts of the educational projects.

Student assessment is done individually (in person or not) and includes individual reflections on the design and development of educational projects. The students' ability to analyse the practices and the different educational contexts as well as the educational proposals presented and defended in various stages is also evaluated. Group assessment is based on the analysis of the following elements: observation reports regarding the educational contexts; final report about the educational project; presentation and defence of the educational project (poster and oral presentation); observation report and evaluation of the setting supervisor; different moments of participant observation during the development of the project; continuous evaluation of the structuring and development process of the project blog. Self and hetero-assessment are based on the analysis of the following records: the students' own self-evaluation using a present scale; the hetero-evaluation of their work group based on attitudes, behaviours and skills demonstrated throughout the development of observation tasks and the development of the educational project.

## 1.2 Training Network – plural and diverse

The structured training network comprises the University of Aveiro, represented by a group of professors from the Department of Education associated to the course on an annual basis, 7 public school clusters (preschool education, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle primary schools), two private schools, two special needs schools, 3 private social solidarity institutions (Kindergarten, preschool, leisure activities) and 2 municipalities. It is located in the city and region of Aveiro and includes the following institutions: School cluster of Aveiro; School cluster of Esgueira; School cluster Jose Estevão -Aveiro; School cluster of Cacia; School cluster of Gafanha da Nazaré; School cluster of Oliveirinha; School cluster of Ílhavo; Colégio D. José I – Aveiro; Colégio Português – Aveiro; CERCIAG – Cooperativa para a Educação e



Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Águeda; Centro Apoio Social do Concelho de Ílhavo; Centro de Infância Arte e Qualidade – Aveiro; Centro Social Florinhas do Vouga – Aveiro; Centro Social e Paroquial da Vera Cruz – Aveiro; Centro de Educação Integrada da Belavista – Águeda; City hall of Aveiro; City hall of Ílhavo. All the above mentioned institutions have signed an institutional protocol with the University of Aveiro which is presently in force.

This training network works in a logic of “collaborative Supervision” (Alarcão & Canha, 2013), i.e. participants coordinate functions and roles to offer students the best conditions of initiation into the professional practice.

### 1.3 Framework Documents of the IEP Course – Define in order to articulate

As soon as the IEP course structuring process began a set of documents which fostered articulation between all stakeholders was compiled. Such documents are essential to ease the connection between the new professors of the University of Aveiro and the teachers and technicians of the partner institutions and promote a better understanding of the training goals. To this end, several documents have been altered and adapted keeping in mind the monitoring process and reflection on training practices. We should like to mention the following documents for their importance in this process:

- “IEP – Course Guide” (Neves, 2014d);
- “IEP – Guidance Document” (Neves, 2014c);
- “IEP – Notes on Observation” (Neves, 2014a);
- “IEP – Regulation” (Neves, 2014e);
- “IEP – Evaluation” (Neves, 2014f);
- “IEP – Text on the work-project” (Neves, 2014b);
- “IEP – individual reflective report – notes and guidelines” (Neves, 2014g).

These written course fundamentals, handed in to the professors of the University of Aveiro, to the students and to the elements of the training network, have helped to outline the training – initiation into the professional practice. Its disclosure in hard copy and on the elearning Moodle platform of the University of Aveiro has been pivotal for the understanding of the course dynamics.

## 2. IEP – indicators and representations

### 2.1 Monitoring process

From the beginning of the course, there was considerable concern with the types of monitoring used and how it was performed, as it involved a large number of individual participants and several institutions and could easily result in problems and complications.

The monitoring of the IEP course has been subject to constant improvement and is structured around several tasks involving the different participants. Table 1 shows a sequential summary of the monitoring process, namely informal contact with students and/or teachers or the University of Aveiro or institutions (in person, email, phone calls), semi-annual student satisfaction surveys, biannual debriefing of the training network, activity reports, records on blogs and other information management platforms, public presentation of reports, informal meetings to share information about the work done.

Activity	When	Participants
Course presentation class	1 <sup>st</sup> class of the 1 <sup>st</sup> semester	Course coordinator, Professors of the University of Aveiro, and students
University of Aveiro faculty meeting	September	Course coordinator and Professors of the University of Aveiro
Course presentation meeting with the training network	September	Course coordinator, Professors of the University of Aveiro and Teachers and/or technicians of the partner institutions
Meetings between the work groups + Professor of the University of Aveiro	September / October November/December	Professor of the University of Aveiro and students
Informal contact with students	September / October November/December	Course coordinator, Professors of the University of Aveiro and students
Public presentation of the 1 <sup>st</sup> semester observation reports	January	Students, Professors of the University of Aveiro and Teachers and/or technicians of the partner institutions
1 <sup>st</sup> semester qualitative evaluation meeting	January	Course coordinator and Professors of the University of Aveiro
1 <sup>st</sup> semester debriefing and 2 <sup>nd</sup> semester presentation meeting with the course training network	February	Course coordinator, Professors of the University of Aveiro and Teachers and/or technicians of the partner institutions
Public session for the analysis of each group's educational project– "How it was and how it will be" – reflections	April	Course coordinator and Professors of the University of Aveiro
Public session for the presentation of the educational projects developed in the 2 <sup>nd</sup> semester	June	Students, Professors of the University of Aveiro and Teachers and/or technicians of the partner institutions
Meeting with the training network for the analysis of the 2 <sup>nd</sup> semester	June	Course coordinator, Professors of the University of Aveiro and Teachers and/or technicians of the partner institutions

Table 1 – Monitoring process of the IEP course

This monitoring process focuses on the students of the IEP course. However, it does not listen to them in exclusive, nor is it a mere formal or informal process. It is considered that the way formal and informal components complement each other aids in the monitoring of students' work and in achieving a duly contextualised initiation into the professional practice.

## 2.2 Implementation data – Students’ opinion

In this chapter we will present some data on the course’s quantitative evaluation based on students’ opinions. The data presented was collected by means of student enquiries done in the several academic years and is considered as indicator of the course implementation and development process.

The maximum number of students attending the IEP course was 74 (Table 2) and the average was 71. The average number of groups was 16.4, 19 in 2009/2010 and 15 in 2011/2012 and 2012/2013.

Indicators	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Number of students	74	69	74	67	67
Number of students (Mobility programmes Erasmus, Campus Europa, etc.)	3	0	1	4	3
Number of groups	19	17	15	15	16
Number of dropouts	1	1	2	0	0
Number of UA professor	8	8	10	10	10
Number of educational contexts	16	18	18	17	17

Table 2 – Data on the students, professors and involved educational settings.

Being that students are one of the indicators used to evaluate the course, they are inquired in the end of the academic year as to their degree of satisfaction. The results of the four academic years presented in table 3 indicate a fairly positive degree of satisfaction keeping in mind the nature and characteristics of the course and an ascending satisfaction trajectory.

Academic year	Sample size	Weighted mean	Mode
2009/2010	42	7.85	8
2010/2011	50	8.42	9
2011/2012	67	8.33	8
2012/2013	61	8.54	9
2013/2014	59	8.25	8

Table 3 – Students’ opinion – Satisfaction indicators throughout the academic years

Throughout the several academic years, the values obtained with regards to student satisfaction with the IEP course were very positive and the mode values were also very high (8/9 on a scale of 1 to 10) considering that this is an open training process with a considerable number of variables which can influence students’ satisfaction levels.

### 2.3 Qualitative impression about the IEP course during the 1st semester

We can also identify students’ perspective concerning the activities done in the IEP course throughout the 1<sup>st</sup> semester, from a qualitative point of view (student survey). Some students mention that *throughout this course we were given the opportunity to get in touch with different educational contexts and understand some of their routines, how they function and are managed*. Similarly, a student talking about her academic path states *I consider it to be an asset in the curriculum of this degree, as we get in touch with the professionals and witness their professional day to day life and it is the closest we have to an internship, because it does not exist and I consider it is necessary*. In general, the personal discourses focus on the valuing of diversity and the opportunity to observe and participate in different educational contexts *because it was a good experience and it allowed me to get to know and experience new things and identify the difference between different educational contexts*.

## 2.4 IEP Students' advice for future IEP students

When invited to leave their overall opinion about the IEP course (final course evaluation surveys answered by the students) to be used as advice for future students, former IEP students presented different but enriching perspectives, namely when they mention behaviours and the way the training experience is valued (*It's going to be an excellent experience, make the most of it!; Put your heart into this course, it's gratifying; Dedicate yourselves to the project, body and soul. Keep an open mind and don't hold back; Seize every moment*). Further advice concerns the educational project and the work developed (*Devote yourselves to the project, body and soul. Keep an open mind and don't hold back; Always try to innovate. Dynamics is the keyword of the project; Plan tasks ahead. Don't give up when faced with adverse situations; Prepare for interventions, try to know and understand how the target group functions; keep an open mind in relation to what is unknown or «different». In this area we can come across diverse contexts, cultures, etc.; Listen to the children. Draft a project keeping in mind the characteristics of the educational context; Don't despair when you see you are running out of time by and the project is not yet fully outlined; Come up with a plan A, B or C. Never stick to only one plan. Believe that adaptation is essential to the development of the project*).

There is yet another piece of advice concerning the individual attitude and the attitude of the work groups regarding the nature of the educational projects and its importance in terms of training (*Dream and fight; Be critical and entrepreneurial; Be creative and flexible; Don't fear the unknown; Develop creative, innovative and magical projects; Create a project that you truly like*).

The following advice summarizes students' opinion regarding the IEP course and its training nature *don't see this as another subject but as something that helps you grow or even a unique experience that must be seized intensely*

## Final Considerations

Keeping in mind the IEP course training path and the data gathered we can highlight the following ideas:

- The high level of satisfaction of the students who attended the course;
- The type of expressions used by the students to talk about the course, throughout the phase of observation of the several educational contexts and throughout the development of the educational projects.

- The groups' clear perception of the differences identified between the educational contexts throughout the observation period;
- The way the course is organised, as seen from the several documents that ease articulation and participation of all stakeholders in the training process;
- The fact that the institutions of the training network evaluate their participation positively and most of them have remained in the network from the beginning;
- A clear response of the training network institutions with regards to the training goals, as they promote opportunities for the observation of plural educational settings and support the development of the students' educational projects;
- The students have not only developed projects in specific educational contexts but also produced interesting pedagogical resources (ex: CD, DVD, books, pedagogical resources);
- The development of educational projects by the students involving a variety of groups, contexts and themes;
- The different moments of evaluation are perceived as important training opportunities, especially those in which students are given the opportunity to present and defend their observation reports and their projects in public;
- Students' struggle to manage time as they attend 4 other courses in each semester;
- The problem with articulating and managing individual final evaluation criteria as this course has specific characteristics and involves several trainers;
- The difficulties in raising funding for the projects have led students to take initiative and seek funding for their projects;
- The financial costs associated with the fact that some educational contexts are far away;
- The students' relentless attitude throughout the process of developing their educational project. They have sought to innovate and leave a mark in the educational contexts contributing to the development of future endeavours there;

In global terms and throughout the years, the course has undergone change in a gradual and adaptive logic, maintaining its philosophy and conceptual references.

It has been important to ensure the participation of a varied range of professors from different scientific fields. This variety of teachers has been fundamental for the development of diverse educational projects by the students.

The IEP course is based on the unveiling of opportunities for professional intervention and the promotion of the construction of an identity matrix which mobilises skills from different scientific areas to build a rich and diverse training path. As referred by Zeichner (2010) it is important to value hybrid spaces, i.e. educational contexts in which we integrate ourselves and perform multiple roles. Keeping in mind the organisational and pedagogical diversity and plurality existing in each educational context, it is important to promote critical reflection on how one can profit from their resources and skills. We will then be able to unveil a third “space” which is anchored in the multiple enriching discourses of those involved in the educational contexts (children, students, educators, teachers, coordinators, school principals, specialised technicians, parents and tutors, the surrounding environment, etc).

## References

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó
- Neves, R. (2014a). *PIE – Notas sobre observação*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014b). *PIE – O projeto na unidade curricular de Projetos de Intervenção Educacional*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014c). *PIE – documento orientador*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014d). *PIE – guião da unidade curricular*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014e). *PIE – Regulamento*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014f). *PIE – Avaliação*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Neves, R. (2014g). *PIE – O relatório reflexivo individual – notas e orientações*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Santos, L. & Neves, R. (2010). *Formando licenciados em Educação Básica (Portugal):*



O papel dos Projectos de Intervenção Educacional. *Congresso Internacional PBL 2010 – Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem*. <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0511-1.pdf>.

Tavares J. & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Artmed Editora.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University – Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.



# From students to teachers: representations about the Supervised Teaching Practice

---

Carlota Lloyd Braga Fernandes Tomaz ([ctomaz@ua.pt](mailto:ctomaz@ua.pt))  
Filomena Martins ([fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt))

CIDTFF | University of Aveiro  
PORTUGAL

## Abstract

In light of the development of new qualification courses for the early stages of schooling, the University of Aveiro (Portugal) has conceptualised, designed and implemented the curricular structure of the Master's Degree in Preschool and Primary School Education. The new curriculum design of this course, with high emphasis on teaching, requires strong investment at the level of restructuring and planning pre-service teacher education, namely the training component of the Supervised Teaching Practice. As the first edition of this master's degree has already occurred in the University of Aveiro, this paper presents the teacher-trainees' representations of the Supervised Teaching Practice. Taking into account the concept of representation, our objective is to question the training practices developed and understand how teacher-trainees perceive them, keeping in mind the following questions: what kind of problems did they face? What kind of mentoring was provided by their supervisors? How do they assess the Supervised Teaching Practice? What are their suggestions for improvement of the training process? What negative and positive aspects can they identify?

So as to address these issues, we developed an exploratory research project on the training component of the Supervised Teaching Practice. The data, collected through a questionnaire distributed to teacher-trainees, was subject to content analysis. The analysis of the results enables us to conclude that although there are some particularities as to

the way teacher-trainees perceive the Supervised Teaching Practice, in general they are pleased with the Master's degree.

**Key words:** Supervised Teaching Practice, supervision, representations

## Resumo

No contexto da criação de novos cursos de habilitação para a docência nos primeiros anos de escolaridade, a Universidade de Aveiro (Portugal) conceptualizou, concebeu e operacionalizou a estrutura curricular do ciclo de estudos, de habilitação conjunta, para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico. O novo desenho curricular deste curso, com forte ênfase na área de ensino, pressupôs um considerável investimento na reestruturação e planeamento da componente de iniciação à prática profissional, nomeadamente das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada. Assim, uma vez concluída a 1ª edição deste mestrado na Universidade de Aveiro, neste capítulo pretende-se apresentar as representações dos estudantes sobre a Prática Pedagógica. Partindo do conceito de representação, temos como objetivo questionar as práticas de formação desenvolvidas e compreender como é que os futuros educadores/professores as percecionaram, tendo por base as seguintes questões: Com que tipo de dificuldades se defrontaram? Que tipo de acompanhamento lhes foi prestado pelos seus orientadores? Que balanços fazem da PPS? Que sugestões de melhoria é que apresentam para os processos de formação? Que aspetos negativos e positivos são capazes de identificar?

Com o objetivo de dar resposta a estas questões, elaborámos um estudo exploratório no âmbito da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada. Os dados, recolhidos através de inquérito por questionário aos futuros educadores/professores foram alvo de uma análise de conteúdo. A análise dos resultados leva-nos a concluir que, apesar de algumas especificidades na forma como os formandos percecionam a PPS, na globalidade consideram-se satisfeitos com o Mestrado.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; supervisão; representações

## Introduction

As has already been written by different authors, the transition from student to teacher is an identity-based transition process governed by self- and hetero-recognition of a new institutional role, as well as by interaction between representations and practices, namely on teaching, learning and training. In fact, as teacher-trainees enrol in the Supervised Teaching Practice, they are faced with a set of beliefs about teaching, and these representations, built throughout their past and present as students, act as rite of passage in/of the profession (Flores, 2010).

As far as teacher education is concerned, one of the representations highlighted by teacher-trainees is the idea that they will truly learn how to teach during their professional traineeship. However, the results of several studies on teacher education and training, mentioned by Boudreau (2001), suggest that the professional traineeship mainly contributes to the development of classroom management skills, overshadowing teaching-learning per se.

Developed in the field of pre-service teacher education and supervision, this paper aims to present the results of a study focusing on the representations of the Supervised Teaching Practice of teacher-trainees enrolled in the 1<sup>st</sup> edition of the Master's Degree in Preschool and Primary School Education, held at the University of Aveiro, Portugal, concentrating on the following aspects: (i) Type of mentoring provided by tutors<sup>6</sup> and supervisors of the University of Aveiro, (ii) difficulties experienced by teacher-trainees in the curriculum units of the Supervised Teaching Practice, (iii) their degree of satisfaction at the end of the course and (iv) suggestions for improvement of the training process of the said curriculum units.

The analysis of the results will allow us to intervene, in a substantiated manner, and improve the training process.

### 1. Becoming a teacher – representations undergoing change

Several studies have indicated the presence of representations in the process of becoming a teacher, and its role in the construction of teachers' professional knowledge during the Supervised Teaching Practice.

---

<sup>6</sup> Preschool teachers and primary school teachers who pursue their professional activity in preschools and primary schools

In a theoretical reflection on becoming a teacher, keeping in mind studies analysing the specialist literature, Flores (2010) highlights the role of experience, previous representations and the context in which the pre-professional activity is exercised, as key elements in the definition of this transformation process. These elements should, therefore, get more attention from teacher-trainers and training institutions.

As representation is perceived as a “form of knowledge which is socially elaborated and shared with a practical purpose and which contributes to the construction of a reality which is common to the same social group<sup>7</sup>” (Jodelet, in Moore, 2002), its unequivocal presence is seen in the training/transformation process of teacher-trainees, exerting a major influence on the process of learning the profession in addition to acting as a set of previously acquired knowledge, especially through participant observation, and which is maintained and renewed throughout the traineeship, influencing both observation in the practical context and the didactical interaction per se. Therefore, it is important to promote opportunities in pre-service teacher education for the explanation, understanding and deconstruction of these representations, perceived as implicit theories and beliefs, formalising them in the practices so as to take part in their reconstruction and relativisation process in the course of the professional practice.

In this context, Boudreau (2001) presents a case study about a successful traineeship and explains how the success of this process relies on the tutors’ type of intervention, namely the process of redefining the teacher-trainees’ initial representations, aiming to evolve from a concept of teaching which is focused on the teacher and the monolithic presentation of contents to a practice entailing pedagogical variety, adaptation to the students, strategies which are less focused on the teacher, keeping in mind the different learning styles and rhythms and a greater understanding of the students. The study concludes that a successful traineeship should mainly focus on the development of professional competences which enable effective student learning and which must be purposefully acquired during the traineeship. It is, therefore, a traineeship which allows for the development of a teaching/learning strategy repertoire, in an integrated manner, as well as the development of the ability to decide on a use which adapts to these strategies.

---

<sup>7</sup> Authors’ translation from the French.

## 2. The role of the Supervised Teaching Practice in the transition process

According to Périsset-Bagnoud (2009) and as stated in the *Regulation – introduction to the professional practice*, of the University of Aveiro, the objective of the Supervised Teaching Practice is to train the individual to develop a contextualised understanding of teacher action and the ability to mobilise the knowledge needed to come up with solutions for the problems emerging throughout the Supervised Teaching Practice. The construction in action of this specialised knowledge, different in nature (professional, experiential, scientific, pragmatic...), throughout the Supervised Teaching Practice helps the teacher-trainee to face different dilemmas, understand, decide and take action. Additionally, the author, mentioned above, highlights the importance of the traineeship in the acquisition of strategies to anticipate problems and find the best solutions.

In this problem-solving process, the knowledge that teacher-trainees acquire during the pedagogical practice and which form their “expertise”, enables them to become aware of the existence of a problem (*triggering element*), identify the particularities of the situation at hand (*framing*), resort to past experiences or relevant concepts to reframe it (*reframing*) and formulate hypotheses and proposals (*planning*) so as to tackle the problem (*idem*, p. 54).

In this process of developing professional competences, tutors and their action take on a special role. According to the same author, the situations that ease professional learning are not those in which the teacher-trainee acts individually, but those entailing co-constructed activities, involving mediation, and which the teacher-trainee is able to analyse and explain (p. 55).

Boudreau (2001), in line with other authors (Gauthier, Mellouki & Tardif, 1993), highlights the importance of professional knowledge, i.e. the learning objective of the pedagogical traineeship, which comprises several sorts of knowledge and must be explored by the teacher-trainee keeping in mind each specific context. This complex form of knowledge includes the acquisition of teaching “routines”, linking those routines to students’ learning and the development of a critical thinking attitude towards their own pedagogical action. A successful traineeship is one in which the teacher-trainee develops a set of teaching techniques and, simultaneously, the ability to take action and update the said strategies keeping in mind the students’ learning styles.

According to Flores (2010), becoming a teacher entails learning to teach

(which encompasses the learning of certain techniques and “routines”), professional socialisation (Interaction individual – context) and the construction of a professional identity. Concerning this construction, the author, relying on the work of Korthagen, draws attention to the personal and unique character of professional learning, namely the “unconscious” aspects of teaching. Therefore, professional learning must include professional and personal/individual traits as well as rational and emotional factors.

### 3. From University to school – from learning to teaching – from practice to research

Teacher education and training relies, not only on the training curriculum, the concept of teaching, school and curriculum, the teacher-trainee’s competences and knowledge but also, on the training opportunities and processes available, namely the opportunities granted (to learn) to research their own practice (Alarcão, 2001; Flores, 2010). Therefore, pre-service training programmes must allow one to research teaching and teach how to research. The research that the teacher under (trans)formation/training designs and develops on teaching and learning, and on the process of becoming a teacher enables them to question their previous representations and validate their concepts and practices more consistently.

According to Loughran (2009, as cited in Flores, 2010), teacher-trainees expect their traineeship at a school setting to teach them how to teach. Keeping this in mind, it is appropriate that during their training they take on the role of teachers, students and researchers, researching their own practice as source of knowledge (construction): “by being encouraged to take on the role of researchers, teacher-trainees learn something that may not be new from the teacher trainers’ perspective, but is new for them in addition to being significant from the personal and professional point of view” (Flores, 2010, p.184).

Some research projects hint towards a segmented vision of pre-service education as they show that schools and universities often act as two separate entities, or even incompatible realities, considering that university is where theory and research occur and, school is where practice and professional action take place. This dichotomous vision (representation) is seen in teacher-trainee training, which is characterised by discontinuity and fragmentation when one seeks continuity, integration and interaction between the different training components, entities and periods (see Périsset Bagnoud’s study, 2009).



Cohen-Scali (as cited in Périsset-Bagnoud, 2009, p. 55) show that if the university/school interchange devices are not coherently designed and developed, they will not be effective because “an interchange device that is simple cannot by itself lower the paradoxical dimensions arising from two opposing cultures<sup>8</sup>” but can increase the teacher-trainees’ difficulty to adapt, perpetuating the separation between the two realities.

Both spaces, university and school, provide training experiences that complement each other, i.e. the “school setting” allows for situations which are analysed in light of the theoretical contributions attributed to university, thus enabling a (re)conciliation between practice and research about the said practice throughout the traineeship.

To this end, similarly to Moreira (2005, p. 65), we acknowledge the importance of both the tutor and the university supervisor in the teacher-trainee’s training.

Keeping this in mind, an inclusive and articulated perception of training involves a collaborative dialogue between school and university so as to build learning communities (Andrade & Pinho, 2010; Lima, 2002; Wenger, 1998). The articulation of training in university and training in a school setting may include specific tutor training (Hoffman *et al.*, 2015). This aspect is considered essential by Périsset Bagnoud (2009), in a study conducted by the Haute École Pédagogique (HEP) of Valais, Switzerland, with the intention of ascertaining if a specific training for pedagogic traineeship tutors makes sense and ensures consistency between training in the institution and training in a school setting.

According to this study, the quality of the tutoring influences the quality of the traineeship. Its positive assessment relies on the tutors’ ability to create a supportive and collaborative work environment at school and their task is to help the teacher-trainee develop the ability to carry out a critical analysis of the teaching/learning process; to research about action based on systematic data processing, observing and examining real facts in detail and interpreting them in a collective regulatory decision-making process. Additionally, the tutors’ tasks also include: giving feedback on the teacher-trainees’ practice; identifying and solving problems; helping to develop teaching strategies and evaluating the teacher-trainee.

However, it is a challenge for tutors to find a reasonable balance between meeting the training needs as well as the teacher-trainees’ expectations to access unique and ready-to-use recipes that solve day-to-day problems arising in the professional practice. This panacea belief is based on representations involving the possession of previous synthesis empirical knowledge. These representations were built by teacher-trainees throughout

---

<sup>8</sup> Authors’ translation from the French.

their student life, including the years spent at university, and precede pedagogical teaching practice in a school setting, as mentioned in the introduction of this paper. Such concept of traineeship as practice may require tutors to become more proactive than reactive, explicitly teaching the needed teaching strategies, anticipating problems, explaining their own pedagogical procedures, as well as their purpose, describing means to develop students' learning, in addition to leading towards the understanding of contextual signs and helping to uncover and explain the reasons underlying their own didactic options as well as their difficulties (Boudreau, 2001, p. 68).

Therefore some characteristics of a good tutor are: intervene in the process of raising awareness to the teacher's role, human relations, manage and organise the traineeship, gradual induction, differentiated teaching, analyse and assess teaching. The tutor takes on a mixed role of teacher-model, coach, critical friend and co-researcher in addition to being able to apply different supervision strategies (observation, description of teaching situations, critically analysing incidents, feedback, questioning, discussing...). Basically, the tutor is expected to carry out the pedagogical supervision resorting to different forms of teacher-trainee mentoring, allowing them to make their own choices and purposefully developing a harmonious interpersonal relationship based on "comfort" and "being there" (Boudreau, 2001).

Following a brief contextual framing of 2<sup>nd</sup> cycle courses for the training of teachers at the University of Aveiro, in the sections below we present our empirical study pertaining to teacher-trainees' representations of the pedagogical practice throughout the process of becoming a teacher.

#### 4. Brief contextual and organisational framing of the Supervised Teaching Practice

In terms of pre-service teacher education programmes in the first stages of schooling, the University of Aveiro selected two training degrees: The Master's degree in Preschool and Primary School Education, totalling 90 ECTS, and the Master's degree in Primary School Teaching (6 to 12 year-old children) totalling 120 ECTS. The present paper only focuses on the first.

The Supervised Teaching Practice entails two semester curriculum units unfolding in close articulation with the Educational Research Seminars (ERS I and II). These courses (ERS), directly articulated with the Supervised Teaching Practice, aim to develop the teacher-trainee's (i) competence in the scope of educational research

enabling them to articulate theory and practice as well as general educational training, teaching areas, specific didactics and the teaching practice; (ii) and abilities, knowledge and attitudes conducive to a reflexive and critical professional performance. In the context of the Supervised Teaching Practice and of the ERS, the teacher-trainees develop activities that will lead up to the writing of the traineeship Final Report, presented before a committee.

The Supervised Teaching Practice is, intrinsically, mostly held in preschools and primary schools which have signed a protocol with the University of Aveiro, under the guidance of the educational institution and in partnership with the tutors who receive teacher-trainees in their classes. Therefore, it refers to a training period which aims to provide teacher-trainees with a diversified set of practice experiences, supervised by the supervisor of the University of Aveiro and the tutor.

In the Supervised Teaching Practice, teacher-trainees are, whenever possible, grouped into two-element groups and experiment practice in preschools, in one of the two Supervised Teaching Practice units, and in primary schools, for the remaining unit.

The teacher-trainees' intervention is continuous and progresses from a collective (pair) accountability process (whenever possible) to an individual (each group member) accountability process, obeying a set of increasingly complex phases ranging from observation to intervention.

In the scope of these curriculum units and so as to create an environment that favours teacher-trainees' professional and personal development, throughout the semester, several distinct training strategies are promoted, namely reflection, building an individual reflexive portfolio and attending seminars.

## 5. Methodological procedures

Following the completion of the first edition of the Masters Degree in Pre-school and Primary School Education, we considered it was important to know the graduating teacher-trainees' representations (academic year 2011/2012). To this end, we developed an exploratory study about the Supervised Teaching Practice aiming to get to know and understand how these teacher-trainees experienced this training component on the one hand, and, on the other hand, find elements to reflect on the training process per se, so as to gradually increase its quality levels.

The first edition of this course had 44 teacher -trainees organised into 22 two-element groups.

With regard to the tutors, we collaborated with 11 preschool teachers and 11 primary school teachers, totalling 22 tutors. Throughout this first edition we also collaborated with 7 supervisors of the University of Aveiro.

We used a questionnaire as data collection technique and instrument. The survey was conducted in January 2012 with teacher-trainees of the Masters Degree previously referred to.

In this section we will analyse and reflect on some of the questionnaire questions which allow us to better know and understand the teacher-trainees representations regarding (i) the mentoring provided by the tutors and the university throughout the training process, (ii) main problems arising in the scope of this training component, (iii) their degree of satisfaction with the Supervised Teaching Practice and (iv) suggestions for the improvement of this training component.

## 6. Characterisation of teacher-trainees participating in the exploratory study

As seen in table 1, over half the teacher-trainees is between 22 and 23 years old.

Preschool and Primary School education		
Age	Frequency	Percentage
22	14	37,8
23	9	24,3
24	5	13,5
25	4	10,8
26	1	2,7
28	1	2,7
30	1	2,7
33	1	2,7
Total	36	97,3
N/A	1	2,7
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>

**Table 1:** Teacher-trainees' age

Regarding their origin, as seen in table 2, the teacher-trainees are mostly from the centre region, where Aveiro is located, and from the northern region.

Preschool and Primary School education		
Region	Frequency	Percentage
North	18	48,6
<b>Centre</b>	<b>19</b>	<b>51,4</b>
Lisbon	0	0,0
Alentejo	0	0,0
Algarve	0	0,0
Islands	0	0,0
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>

**Table 2:** Teacher-trainees' region of origin

The fact that most of our teacher-trainees is from the northern and centre regions leads to the conclusion that these teacher-trainees reside in Aveiro, and even those living in the northern region have the possibility to commute, opting not to stay in Aveiro overnight during the week.

Concerning the qualifications of the teacher-trainees' parents, we could see that most of them have only finished primary education (58%) and only 7% have a higher degree (Undergraduate or master's degree).

## 7. Presentation, analysis and interpretation of results

### 7.1 Mentoring provided by the tutors and the university supervisors

In order to identify positive aspects and aspects that need improvement in the mentoring provided by the tutors and by the University of Aveiro supervisors, we asked the teacher-trainees the following open-ended question: *“keeping in mind the mentoring provided by the tutor/ university supervisor, identify positive aspects and aspects which need improvement or adjustment”*.

Based on the content analysis of the answers given to this question, and concerning

the positive aspects listed by the teacher-trainees, we conclude, from the analysis of table 3, that, on the one hand, these aspects refer to the supervisor's individual characteristics, regardless of whether they are tutors (T) or University of Aveiro supervisors (US), and, on the other hand, to aspects pertaining to the supervisory relationship developed between the teacher-trainees and their supervisors throughout the training.

Categories / Subcategories		T	US
Individual characteristics		19	33
Supervisory relationship	Pedagogic-didactical assistance	19	4
	Monitoring the teacher-trainees' professional development	14	12
	Encouraging autonomy	4	0

**Table 3:** Mentoring provided by the supervisors (T and US): Positive aspects

With regards to the individual characteristics of both supervisors, future teacher-trainees, considered them to be organised, dynamic, available, understanding, fair, attentive, flexible, advising, understandable people, among others. However, despite valuing the individual characteristics of both supervisors, they have a greater expression in relation to the University of Aveiro supervisors.

Regarding the supervisory relationship developed, we see that teacher-trainees value the pedagogic-didactical assistance (in terms of planning and developing the teaching action and during the action itself) provided by the tutors over that provided by the university supervisors.

In terms of overseeing the teacher-trainees' professional development (constructive feedback and reflection on the practices), we conclude that this aspect is evenly mentioned as a positive aspect of the mentoring provided by tutors and university supervisors.

Less noted, but also considered important, is the tutors' encouragement of the teacher-trainees' autonomy.

These results are, somehow, in line with the results of the study *Representations of the pedagogical practice supervision in the initial training of preschool and primary education teachers: a case study* conducted by Sousa (2012), in the University of Aveiro, within the same group of teacher-trainees. In fact, in respect to the teacher-trainees'

perception of the supervisor's character, aspects related to their supervision were also highlighted, namely their ability to oversee the practice, their analytical skills and their individual characteristics, such as the ability to reassure, to be someone teacher-trainees can rely on, to be a dynamic, understanding, creative supervisor who gives good advice and is able to establish a good interpersonal relationship and encourage analysis. Additionally, the supervisor is also perceived as a symbol of authority, as seen from the transcripts below, taken from the interviews (cf. Sousa, 2012, p. 86):

*“And it was good to analyse things and think about the next class from a different perspective (...) I consider that my post-practice analyses with the supervisor were crucial and led to the development of increasingly different activities” (M2).*

*“It helped us to understand important things that sometimes we are not taking into account” (M4)*

Regarding aspects needing improvement regarding the mentoring provided by tutors and the University of Aveiro supervisors, the results will be presented in the section introducing the teacher-trainees' suggestions with regard to the improvement of the Supervised Teaching Practice.

## 7.2 Difficulties faced by teacher-trainees

Aiming to identify difficulties, we formulated a closed-ended question, which included a set of options and asked teacher-trainees to indicate the degree of difficulty felt for each option. A scale of 0 to 5 was purposefully used, being 5 the highest degree of difficulty, 1 the lowest degree of difficulty and 0 was used in case they did not have an opinion.

Difficulties	Scale						
	0	1	2	3	4	5	N/A1
Planning activities	0	9	16	7	5	0	0
Develop teaching strategies	0	4	12	11	10	0	0
Develop, select and adapt didactic resources	0	9	14	11	3	0	0
Evaluate learning outcomes	0	6	13	10	8	0	0
Manage and organise the classroom/activity room	0	10	14	9	3	1	0
Manage conflict (or indiscipline)	0	8	12	10	7	0	0
Develop the ERS project	0	4	8	12	12	1	0
Communicate with children	0	23	7	4	3	0	0
Relationship with children	1	31	4	0	1	0	0
Relationship with tutors	2	25	6	2	1	0	1
Relationship with the university supervisors	0	26	3	4	4	0	0
Relationship with their traineeship colleague	2	34	0	0	0	1	0
Relationship with other teachers/other personnel	1	27	6	3	0	0	0

**Table 4:** Teacher-trainees' difficulties

As seen in table 4, the aspect in which the teacher-trainees felt the lowest degree of difficulty is the development of interpersonal relationships with the different people involved in their training. The pedagogic-didactical aspects, especially the development of teaching strategies and the evaluation of the learning process, are those in which they seem to have had more trouble, although in a moderate way. The development of the project for the Educational Research Seminar, which precedes the Final Traineeship Report, is also one of the aspects in which the teacher-trainees claimed they had some difficulty.

### 7.3 Degree of satisfaction regarding the Supervised Teaching Practice

To evaluate the teacher-trainees degree of satisfaction with the Supervised Teaching Practice, we developed a closed-ended question asking them to indicate



their degree of satisfaction in this training component, keeping in mind their initial expectations. A scale of 1 to 5 was also used following the procedures mentioned above. From the analysis of the data collected in this topic we conclude that teacher-trainees are overall satisfied (average=4.27).

#### 7.4 Suggestions for the improvement of the Supervised Teaching Practice

In order to improve the Supervised Teaching Practice, and as already mentioned in 7.1 *Mentoring provided by the tutors and the university supervisors*, in addition to asking teacher-trainees to indicate positive aspects in the mentoring provided by both supervisors, we also asked them to point out aspects which needed improvement. Based on the content analysis of the answers provided for this question, despite the fact that the teacher-trainees' assessment of the mentoring provided is clearly positive, we consider that it is important to take into account the suggestions they made, and use them to improve training.

Thus, regarding aspects to be improved, at the level of mentoring provided by the tutors and, keeping in mind the teacher-trainees' answers, we were able to identify similar categories to those mentioned in the positive aspects.

Notwithstanding the fact that the results are not very clear, we highlight the following as the most important aspects: some teacher-trainees mentioned the need to improve the supervisory relationship, namely concerning the pedagogic-didactical assistance provided and overseeing teacher-trainees as well as their development process, as seen in table 5.

Categories / Subcategories		N
Compatibility of schedules and more time in the tutors' timetable to mentor teacher-trainees.		0
Individual characteristics		3
Supervisory relationship	pedagogic-didactical assistance	3
	Assist and oversee the teacher-trainees' development	2
	Encouraging autonomy	0

**Table 5:** Tutors' mentoring: aspects to be improved

In regard to the aspects needing improvement at the level of the university supervisors' mentoring, we highlight the need to improve this process translated into a better supervisory action, and an increase in the number of classes observed. Additionally, as seen in table 6, there is an aspect deserving our attention, i.e. the fact that teacher-trainees mention the need for clarification of how the Supervised Teaching Practice works. In fact, this was the first edition of the course and, despite the fact that the University of Aveiro has much experience in the field of teacher training for the early stages of schooling; even us, trainers, were working for the first time with a new model, new colleagues, and new contexts and were, therefore, still exploring. For this reason, we recognise the need to improve communication between those involved in the supervisory and training process so as to ensure consistent interventions.

Categories / Subcategories	N
A better supervisory action	10
Specialised training for the level of schooling supervised	2
Increase the number of classes observed	7
Lower the number of groups assigned to each UA supervisor	1
Better clarification of how the Supervised Teaching Practice works	7

**Table 6:** Supervisors' mentoring: Aspects to be improved

In order to identify other aspects which could contribute to an improvement of the Supervised Teaching Practice, we asked the teacher-trainees the following open-ended question: *Make suggestions as to how the Supervised Teaching Practice could be improved.* Following a content analysis of the teacher-trainees' answers to this question, we selected some aspects which are connected to the organisational dimension. From the several aspects identified by them (see table 7), we highlight the fact that they mentioned the need to have a longer traineeship.

Categories / Subcategories	N
Longer traineeship	25
Financial support	4
Not having other curricular units while the Supervised Teaching Practice is taking place	8
Improving the inter-institutions relationship	2
More time spent observing the tutors' classes and the context	0
Less time spent observing the tutors' classes and the context	1

**Table 7:** Organisational aspects to be improved

In addition to these aspects, teacher-trainees mentioned the articulation between the Supervised Teaching Practice and ERS as one of the aspects to be improved. This result is in line with the results presented in 7.2 pertaining to the teacher-trainees' difficulties.

Categories / Subcategories	N
Improve articulation between the Supervised Teaching Practice and the ERS	9
Lower the influence of the Final Traineeship Report on the final grade of the Supervised Teaching Practice	6
Report evaluation in the scope of the ERS	3

**Table 9:** Improve articulation between the Supervised Teaching Practice and the ERS

## Conclusion

Data analysis leads us to conclude that, globally, the teacher-trainees who attended the first edition of the Master's Degree in pre-school and primary school education, at the University of Aveiro, are satisfied with the pre-service teacher education programme offered by this institution.

The difficulties highlighted are medium level difficulties, and mostly concerned with learning to teach, the building of professional knowledge and a professional identity. These difficulties are connected to these teacher-trainees' perception of

teaching and its implementation, in a pondered and critical way. On the other hand, these students mention that they have less problems managing a class, which is curious as, according to studies on teacher training and professional development, this is an aspect starting teachers struggle with the most (for example see Boudreau, 2001; Fuller, 1969; Hargreaves & Fullan, 1992; Huberman, 2000).

Alongside the supervisory action, there is the figure of the supervisor, who emerges in the respondents' representations as a mixture of teacher-model and critical, present and available friend, who is able to oversee students throughout their process of learning the profession, which is included in their transition from students to teachers. Basically, they expect the supervisor to carry out pedagogical supervision using different forms of personal and professional mentoring in a proximity-based humanised interpersonal relationship. These characteristics are also highlighted in the specialised literature about successful traineeships (see Boudreau, 2001).

As this is an exploratory study, we are faced with the need to develop further studies aiming to understand the nature of training needs, so as to find new and more suitable forms of supervisory action in the field of teacher-trainees' initial training for the early stages of schooling.

## References

- Alarcão, I. (2001) Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Org.), *Formação Profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010) (Org.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Universidade de Aveiro.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3) 182-188.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. Cassel.
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Les Éditions Logiques.
- Hoffman, J.V., Wetzal, M.M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S & Vlach,

- K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA, *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore (coord.). *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes* (pp 7-22). Didier.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Universidade do Minho.
- Périsset-Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 50-67.
- Sousa, C. S. (2012). *Representações da Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadoras/Professoras no Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo: Estudo de Caso*. Relatório de Estágio. Universidade de Coimbra.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.





