

Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa

Joana Marques¹ e Patrícia Rosado Pinto²

Resumo

A implementação do Processo de Bolonha trouxe consigo a necessidade de redefinir as linhas de atuação do ensino superior e, mais especificamente, veio reafirmar a necessidade de atualização permanente de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas por parte do corpo docente.

Neste sentido, e reconhecendo a importância da formação pedagógica de professores do ensino superior, o Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino da Universidade Nova de Lisboa, em colaboração com o Departamento de Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas, da mesma universidade, oferece *workshops* neste âmbito a docentes da UNL e de Universidades e Politécnicos de todo o país.

Com o presente artigo visa-se caracterizar o modelo de formação a partir do cruzamento dos dados fornecidos pela formadora sobre a filosofia e os objetivos da formação, com as avaliações das ações por parte dos participantes e os produtos decorrentes da formação.

Palavras-chave: Ensino superior; desenvolvimento profissional de professores; formação pedagógica.

Introdução

As características de uma sociedade em permanente mudança, como é o caso das sociedades atuais, exigem que ao sistema educativo de cada país caiba a responsabilidade de preparar jovens, não só com um conjunto sólido de conhecimentos

1 Assistente Convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Colaboradora do Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino da Universidade Nova de Lisboa. E-mail: jmarques@ie.ul.pt

2 Coordenadora do Departamento de Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa. Coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino da Universidade Nova de Lisboa

científicos e tecnológicos, mas também com novas competências intelectuais, pessoais e sociais que lhes possibilitem a adaptação a novas realidades (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005). Das mudanças rápidas e radicais ocorridas nas sociedades contemporâneas decorrem diversas implicações para o Ensino Superior (ES), nomeadamente a necessidade de repensar os processos de ensino e de aprendizagem, em que as estratégias de intervenção pedagógica deverão responder às necessidades de um público cada vez mais massificado e heterogéneo (Pedrosa, 2001).

Neste contexto e no caso europeu, a implementação do Processo de Bolonha trouxe consigo a necessidade acrescida de se redefinirem as linhas de atuação do ES, sugerindo-se que este se centre no estudante e na sua diversidade, através da melhoria da qualidade e da variedade dos programas de formação oferecidos e da orientação dos estudantes no sentido de desenvolverem competências fundamentais para um mercado de trabalho incerto e em constante transformação (European Higher Education Area, 2009). Por outro lado, e no que aos docentes diz respeito, sublinha-se, entre outros aspetos, que ser professor hoje é desempenhar papéis e funções muito variados, que mudam constante e rapidamente, o que exige o desenvolvimento e melhoramento permanentes de competências específicas (Astolfi, 2003; Bireau, 1990). Todavia, estes profissionais parecem olhar com algum desconforto o evoluir rápido de um estatuto, até aqui de forte componente científica, para o desempenho de outras funções, exigidas por uma população estudantil com características sociais, culturais, étnicas e etárias muito diversificadas (Esteves, 2008).

A formação pedagógica dos professores de ES poderá constituir uma das formas de ajudar os docentes a dar resposta a estas mudanças.

Procurando refletir sobre estes aspetos fundamentais para um ES que se pretende atual, coeso e competitivo, organizámos este artigo em torno de dois eixos principais. No primeiro, propomo-nos problematizar a formação pedagógica de professores do ES em geral, relacionando-a com as mudanças e inovações ocorridas, com as necessidades de formação e com o desenvolvimento profissional docente, aspetos que, consideramos, contribuem para a melhoria da qualidade de ensino. Num segundo eixo, refletimos, especificamente, sobre a formação pedagógica realizada (e seus resultados do ponto de vista dos participantes e da formadora) pelo Departamento de Educação Médica (DEM) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) e pelo Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes integrado no Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino (GAQE) da mesma Universidade.

A Redefinição das Linhas de Atuação do Ensino Superior para um Ensino Superior de Qualidade

As novas características do ES nas sociedades ocidentais, nomeadamente a sua globalização e internacionalização e a mercantilização parcial do ensino e da investigação (*marketização*), referidas por Marginson (2007), criaram a necessidade de grandes mudanças e inovações.

Tais circunstâncias, juntamente, por um lado, com os fenómenos de massificação e de crescente heterogeneidade da população estudantil e, por outro, com o desenvolvimento de investigação cada vez mais extensa sobre a aprendizagem dos adultos e dos jovens adultos (Cross, 2001) levaram à problematização, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), da sua estrutura, finalidades e objetivos, bem como ao seu reforço, enquanto motores de excelência, de desenvolvimento e de qualidade. Com efeito, e como afirma Leite (2012, p. 907), “tem sido reclamado que as instituições de ensino superior se organizem em função de critérios de qualidade e que por eles sejam avaliadas”. Assim, uma maior abertura e transparência no ensino e na investigação exigidas pela sociedade, têm vindo a implicar o aumento da qualidade e variedade dos programas de formação oferecidos e passaram a constituir metas para um ES europeu (Cashin, 2003) de qualidade, em que se visa, para além da transmissão de conhecimentos sólidos, o desenvolvimento de capacidades para uma aprendizagem autónoma e realizada ao longo da vida (Escudero Muñoz, 2012; Reimão, 2001). Acrescente-se ainda que um conhecimento aprofundado dos estudantes e da sua diversidade, e uma mudança de paradigma no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem obrigaram à adoção de práticas curriculares inovadoras e ao reforço do papel dos docentes enquanto didatas, bem como à aposta no seu desenvolvimento profissional (Zabalza, 2006).

No que diz respeito ao Espaço Europeu de Ensino Superior, e tal como afirma Escudero Muñoz (2012, p. 5), este consiste numa “muestra más evidente [das reformas escolares] por su carácter y vocación supranacional, concertado entre los países de la UE y otros adherentes” sendo, assim, o espaço por excelência, para “el proyecto de pensar, componer y compartir entre los países adherentes un espacio europeo de ordenación, armonización, regulación, reconocimiento de la educación superior, así como propicio a potenciar una mayor internacionalización universitaria” (idem, ibidem). De facto, as novas exigências que a sociedade tem colocado ao ES (a nível político, social, económico, cultural, educativo), largamente suportadas pela implementação do Processo de Bolonha, resultaram na necessidade de realizar variadas reformas, que visaram aumentar a competitividade e a coesão, promover a mobilidade, possibilitar o aumento e a avaliação da qualidade e eficácia do ensino e desenvolver, nos estudantes, competências de aprendizagem por vias mais autónomas e cooperativas (Zabalza, 2006).

Numa era pós-moderna cabe, pois, às IES, a definição e planificação de estratégias que contribuam para aumentar a qualidade, variedade e sucesso dos programas de formação que oferecem, mudando o foco do processo formativo do ensino para a aprendizagem (DL nº. 74/2006 de 24 de março; European Higher Education Area, 2009; European Higher Education Area, 2010), e de recolocarem o seu papel, enquanto formadoras de futuros profissionais criativos e capazes de enfrentar um mercado de trabalho em permanente transformação, exigente e incerto. Com efeito, “o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a investigação e o ensino” (Borralho, Fialho, & Cid, 2012, p. 986).

O Desenvolvimento Profissional Docente como Contributo para um Ensino Superior de Qualidade

Nenhum sistema de garantia de qualidade do ensino poderá reduzir-se exclusivamente à relação pedagógica e aos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Glassick, Huber e Maeroff (1997) definem, como mostra o quadro (cf. Quadro 1), os seis critérios de avaliação de um ensino academicamente sólido, aplicáveis ao ensino e à investigação. A proposta destes autores, embora datada, parece-nos muito útil.

Quadro 1

Crítérios de Glassick, Huber e Maeroff (1997) para Avaliar um Ensino e uma Investigação Academicamente Sólidos (adaptado)

Crítérios*	Aplicação à investigação	Aplicação ao ensino
Objetivos claros	Clareza das hipóteses; importância das questões	Objetivos claros, mensuráveis e atingíveis
Preparação adequada	Conhecimento apropriado; capacidade de reunir os recursos necessários	Conhecimento atualizado; identificação e organização de uma quantidade apropriada de materiais específicos para responder aos objetivos
Métodos apropriados	Um projecto de estudo apropriado que irá responder à questão de investigação; análise estatística apropriada	(1) Seleção de métodos de ensino apropriados para alcançar os objetivos definidos (2) Seleção dos métodos apropriados para avaliação dos resultados
Resultados significativos	Confirmação da hipótese testada	(1) Medidas de qualidade/ eficácia do ensino (2) Demonstração da concretização dos objetivos pelos estudantes
Divulgação eficaz	Publicação e apresentação em domínio público	Disponibilização dos resultados e do processo aos colegas e à comunidade
Reflexão crítica	Reflexão crítica sobre os resultados para orientar a investigação futura	Análise crítica do ensino, resultando em mudanças com vista à melhoria

Numa análise sucinta dos critérios acima referidos realçamos:

- A definição de objetivos claros e mensuráveis que nos remete para a questão da clarificação junto dos estudantes, do que se pretende que sejam capazes de saber e de saber fazer, no final de cada unidade curricular (Halpern & Milton, 2000);
- A preparação adequada do professor, nomeadamente em relação à atualização de conhecimentos e à identificação e organização de materiais específicos apropriados para responder aos objetivos (Zabalza, 2006);
- A escolha dos métodos apropriados quer para a concretização dos objetivos, quer para a avaliação de resultados, conceito defendido por Biggs (2003) e designado por “alinhamento” - entre o que se pretende que os estudantes desenvolvam, as estratégias de ensino a utilizar e as estratégias de avaliação escolhidas para aferir se os conhecimentos foram adquiridos e as competências desenvolvidas;
- A qualidade do ensino “conceito multidimensional, multinível e dinâmico, que se relaciona com o contexto de um modelo educacional, com a missão e objetivos institucionais, bem como com as normas e os termos de referência específicos de um determinado sistema, instituição, curso, programa ou unidade disciplinar” (A3ES, 2011);
- A prestação de contas a colegas e à comunidade em geral e a divulgação de resultados e de processos, isto é o princípio de *accountability*, definido pela ENQA (2008, p. 10) “as the responsibility for demonstrating appropriate objectives and the achievement of those objectives”;
- Por fim, e associado ao critério anterior, o critério da reflexão crítica sobre o ensino por parte das IES e dos docentes, que nos remete para o conceito de “scholarship of teaching” de Boyer (1997) e de “transposição deliberativa” de Nóvoa (2002), em que “uma acção docente (...) exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros” (Nóvoa, 2002, p. 24).

Finalmente, e ainda a propósito de um ensino academicamente sólido, Cashin (2003) acrescenta critérios contextualizadores do processo pedagógico que contribuem, em sua opinião, para a qualidade do ensino superior e que dizem respeito à definição do campo teórico de referência dos cursos e dos pré-requisitos de cada curso incluído na sua oferta de formação; às competências, expectativas e motivações dos estudantes; à cultura profissional, às competências e à motivação dos docentes; ao contexto da instituição; às estruturas de apoio à aprendizagem das IES (como, por exemplo, a biblioteca); à cultura da instituição e dos seus departamentos.

Embora reconhecendo os critérios contextualizadores atrás referidos e que um ES de qualidade é um ensino que aposta alto na atividade pedagógica desenvolvida dentro e fora da sala de aula, centramos este artigo: nas competências pedagógicas do docente, tal como são definidas por Shulman (1987): o conhecimento dos conteúdos relacionados com o seu domínio científico; o conhecimento pedagógico relativamente às formas de transmitir eficaz e adequadamente os conteúdos científicos; os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos; os conhecimentos sobre como ensinar em diferentes contextos, a grandes e pequenos grupos; os conhecimentos relacionados com o desenho e o desenvolvimento curriculares.

As competências pedagógicas dos docentes do ES e a sua formação pedagógica têm vindo a suscitar um interesse crescente entre a comunidade científica, não encontrando, todavia, a expressão que merecem na literatura da especialidade. A título de exemplo, o recenseamento recente de publicações científicas em Portugal relativas ao ensino superior, realizada por Esteves (2012), revela a existência de 133 estudos presentes nos repositórios de seis universidades públicas portuguesas – Lisboa, Porto, Minho, Aveiro, Coimbra e Évora. De entre estes, 20 incidem sobre os professores e a pedagogia, sendo apenas três destes sobre o desenvolvimento profissional pedagógico, o que revela alguma escassez de estudos neste âmbito. Apesar de pouco explorada, como já foi dito, a temática da formação de professores do ES está presente em vários documentos produzidos no âmbito do Processo de Bolonha (European Higher Education Area, 2009; European Higher Education Area, 2010). Referências à mesma temática podem, também, ser encontradas em produções de associações de instituições de ensino superior europeias (European University Association, European Association for Quality Assurance in Higher Education, por exemplo), designadamente em documentos de reflexão e guias orientadores de boas práticas em que, quer o desenvolvimento profissional, quer a formação pedagógica desempenham papéis relevantes. Vejamos, por exemplo, o seguinte excerto da ENQA (2005):

It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge and understanding effectively to students in a range of teaching contexts, and can access feedback on their own performance. Institutions should ensure that their staff recruitment and appointment procedures include a means of making certain that all new staff have at least the minimum necessary level of competence. Teaching staff should be given opportunities to develop and extend their teaching capacity and should be encouraged to value their skills. (p. 17)

A propósito, referimos também, no caso português, a preocupação do Conselho Nacional de Educação que sublinha como “a falta de preparação pedagógica dos

docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão organizados” (Borrvalho et al., 2012, p. 987), o que afeta negativamente o desempenho dos estudantes. É, por isso, fundamental, para aumentar a qualidade do ensino, que os docentes não só “possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam” mas também “disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria atuação” (Boullosa, 2005, citado por Borrvalho et al., 2012, p. 987).

O Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior – as Ações Desenvolvidas na UNL

Como já foi dito, o segundo eixo deste artigo centra-se na formação pedagógica de professores do ES da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

O contexto

O desenvolvimento profissional de professores do ES, no contexto da UNL, no que à formação pedagógica diz respeito, começou por ser desenvolvido pelo Departamento de Educação Médica (DEM) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), como forma de acompanhamento à introdução de novas metodologias de ensino no currículo de Medicina (Rosado Pinto, 1993, 2002; Rosado Pinto, Rendas, & Gamboa, 2001). Após essa primeira experiência, foi dada continuidade ao desenvolvimento de formação pedagógica dos docentes da FCM e alargou-se a oferta formativa, a partir de setembro de 2009, a todos os docentes interessados das nove unidades orgânicas da UNL, assim como, a docentes de outras universidades e politécnicos. A partir de outubro de 2010 a formação pedagógica de professores do ES passou a ser formalmente desenvolvida pelo Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes (NIPDPD) do Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino (GAQE), da UNL.

As ações de formação

Para a construção deste artigo, abordámos as 10 ações desenvolvidas entre setembro de 2009 e julho de 2012, em que participaram 141 docentes de diferentes universidades e politécnicos do país, maioritariamente docentes da UNL.

Cada uma das ações de formação realizadas teve a duração de 12 horas, divididas por três dias. Da análise dos documentos de divulgação da formação emerge, como preocupação central, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas como a preparação e planificação da atividade pedagógica (nomeadamente no que respeita ao alinhamento entre conteúdos, objetivos e avaliação das aprendizagens dos alunos); a escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas aos objetivos pretendidos e a estilos de aprendizagem diversificados e a seleção dos conteúdos a ensinar. Realça-se, ainda, a existência, nos cursos de formação, de oportunidades para treino de algumas técnicas e para a análise de materiais de apoio às aulas e de instrumentos de avaliação das aprendizagens e do ensino.

As ações de formação tiveram dois tipos de origem. As oferecidas regularmente e abertas, prioritariamente, a docentes da UNL e as realizadas a pedido das unidades orgânicas da universidade, como é o caso das da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), da Faculdade de Economia (NOVA SBE) e do Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação (ISEGI). O que diferenciou estas ações institucionais foi o facto de, nestas últimas, terem sido introduzidas algumas especificidades, em termos de conteúdos e objetivos, para responder a pedidos concretos das unidades orgânicas em causa - as duas ações desenvolvidas na FCSH incidiram sobre o tema da tutoria, para permitir aos docentes aprofundarem os seus conhecimentos sobre esta estratégia pedagógica que iriam começar a usar mais frequentemente no ano letivo seguinte. A formação na NOVA SBE, solicitada para futuros assistentes, consistiu sobretudo no desenvolvimento de competências pedagógicas centradas no papel de assistente e nas suas funções. Finalmente, na formação no ISEGI foi dada resposta a uma necessidade específica - discutir questões relacionadas com indisciplina no ES.

Os participantes

Os participantes nas ações de formação foram caracterizados a partir da análise das fichas de inscrição em que era solicitada a instituição de origem.

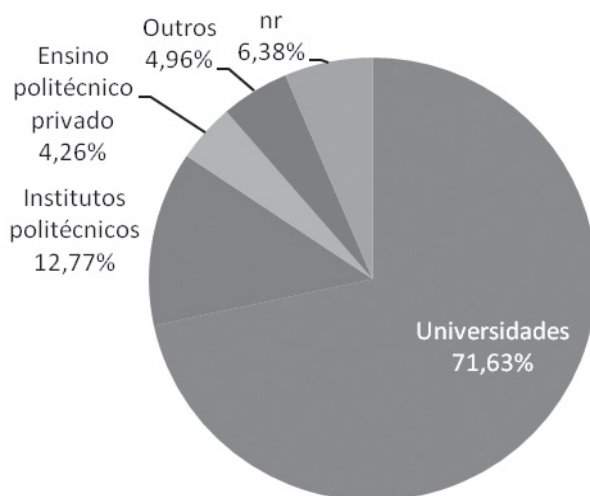


Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por tipo de instituição.

Como mostra o Gráfico 1, dos 141 docentes que frequentaram as 10 ações de formação pedagógica em análise, a grande maioria, 71,63%, indicou como instituição de origem uma Universidade.

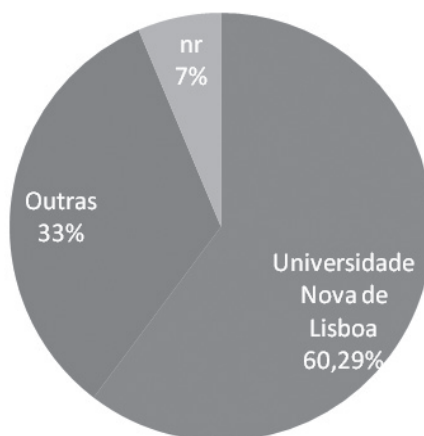


Gráfico 2 - Relação entre os docentes da Universidade Nova de Lisboa e de outras instituições de origem.

Como mostra o Gráfico 2, a maioria dos docentes que frequentaram as ações de formação, cerca de 60,29%, eram da Universidade Nova de Lisboa.

O modelo de formação

De modo a caracterizarmos o modelo de formação em análise, cruzámos diferentes fontes e técnicas de recolha de dados. Por um lado, a análise dos textos publicados sobre a formação (Rosado Pinto, 2002; Rosado Pinto, 2008; Rosado Pinto & Marques, 2012) e, por outro, a opinião da formadora, recolhida através de entrevista semi-diretiva.

Para a análise dos dados, recorremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986). Visou-se, num primeiro momento, uma descrição dos dados e, posteriormente, a codificação e agregação do material em unidades com sentido, organizadas segundo regras previamente estabelecidas.

Da análise efetuada emergem as seguintes características da formação:

- Uma formação pedagógica específica, ao serviço do ensino de um determinado domínio científico, o que implica um **investimento no conhecimento didático do conteúdo**³. Assim, para além do conhecimento do conteúdo científico a ensinar, deu-se particular atenção à transformação desse conteúdo científico em conteúdo de aprendizagem, isto é, a sua transposição para os alunos, de forma eficaz e com base em opções didáticas sustentadas. É por essa razão que, em entrevista à formadora, esta assumiu uma formação que não se reduziu a um carácter puramente instrumental de aquisição de técnicas pedagógicas. Pelo contrário, ter-se-á pretendido uma formação superior que permitisse a discussão sobre objetivos, conteúdos e a aplicação prática desses conteúdos, com base nos referenciais, saberes e experiências anteriores dos docentes. Por outro lado, e embora valorizando a utilidade imediata da formação e o seu papel ao serviço das aprendizagens concretas de determinado domínio, assumiu-se uma formação sustentada em conhecimentos educacionais sólidos (Glassick et al., 1997), replicando, no domínio do ensino e da aprendizagem, um quadro de referência teórico tão consistente como os que os docentes utilizam nos seus domínios científicos de pertença.

3 Zabala (2006, p. 5) utiliza o conceito de “didáctica universitária”, cujo papel considera ser o de ajudar a “criar e sistematizar um corpo de conhecimentos e de metodologias capazes de incidir nas ocupações docentes, que resolva problemas no âmbito do ensino-aprendizagem na Universidade, que gere estratégias de acção capazes de melhorar qualitativamente esses processos”.

- Uma **formação pedagógica *on the Job***, isto é, em situação profissional (e.g. Estrela, 1991; Rodrigues, 2005), adaptada à cultura da instituição onde decorre, respeitando o(s) seu(s) ritmo(s) e aceitando as múltiplas funções do docente – de investigação, de ensino, de gestão e de extensão à comunidade. Daí a opção por uma formação curta e flexível o suficiente, para se adaptar às disponibilidades e horários dos participantes. Para além disso, tratou-se de uma formação baseada na reflexão, no questionamento e na narrativa sobre a prática (Schön, 2000; Stenhouse, 1993), trazendo para a discussão experiências práticas dos docentes, valorizando-se o conhecimento construído coletivamente. Neste sentido, o trabalho ao longo da formação foi maioritariamente desenvolvido em grupo.
- No que concerne à formação propriamente dita, o conteúdo teve um conjunto de temas fixo (consultar Anexo 1 – Programa), existindo, no entanto, flexibilidade suficiente para a introdução de outros temas ou para o aprofundamento específico de um conteúdo concreto, de acordo com as necessidades dos participantes. Assim, tentou-se o **compromisso** entre aquilo que são as **competências pedagógicas básicas** de qualquer docente e as **necessidades/problemas concretos expressos pelos participantes** (Rodrigues & Esteves, 1992) caracterizados pelos próprios antes da formação ou identificadas pelas instituições.
- Como em qualquer projeto de formação que se pretende útil, na medida em que emerge de necessidades concretas, foi sempre pedido um **produto final concreto** (Marcelo García, 2009), normalmente uma planificação de uma unidade curricular ou de uma sessão de formação.
- Outra das características da formação consistiu na sua abrangência. A formação não se reduziu a sessões formais e *workshops*, mas estendeu-se ao **acompanhamento** da planificação de determinadas unidades curriculares ou à **monitorização** de determinadas inovações pedagógicas introduzidas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas, após as sessões formais de formação, num modelo que se poderá aproximar do que Randi e Corno (1997, p. 1179) defendem como *coaching*, no sentido em que “coaching has played a significant role in staff development training, not only because it has encouraged implementation of newly learned strategies, but more importantly because it has assisted practitioners in applying specific innovations appropriately”.
- Do ponto de vista institucional, e embora a **formação** fosse **voluntária**, esta foi **validada e aconselhada pelas lideranças**, o que lhe atribuiu um valor adicional, na medida em que não se considerou o desenvolvimento profissional dos docentes desligado do desenvolvimento organizacional, evitando-se uma formação em que

“whatever teaching strategy is currently ‘in fashion’”, esta pudesse ser inútil, não contribuindo “to resolve chronic problems at the school or district level” (Burke, Heideman & Heideman, 1990, p. 89) e tornando impossível a mudança.

- Do ponto de vista da **fiabilidade**, a formação foi sempre assegurada pelo mesmo núcleo de formadores, com base no mesmo plano de formação.
- Finalmente, a valorização do conhecimento *para* a prática, *na* prática e *da* prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), isto é, o contributo do conhecimento como forma de organização de uma prática de ensino mais eficaz em que a reflexão colaborativa (Marcelo García, 2009) sobre a prática, o questionamento e a discussão de experiências práticas dos docentes promovem o conhecimento pedagógico.

Resultados da formação

As avaliações da formação por parte dos participantes

No final de cada ação de formação foi sempre aplicado um questionário de avaliação da satisfação dos formandos, o qual foi sofrendo alguns ajustes. Apesar dos ajustes, foram mantidos os parâmetros considerados fundamentais – cumprimento dos objetivos da formação, adequação dos conteúdos programáticos à situação profissional dos docentes, metodologia utilizada pelas formadoras, clareza dos conteúdos apresentados, relacionamento entre formadoras e formandos, material de apoio. Além destas questões de resposta fechada em relação às quais os formandos foram solicitados a posicionar as suas opiniões numa escala de Likert, todos os questionários continham um espaço para *Comentários* que foram analisados com recurso à técnica da análise de conteúdo atrás descrita.

Como mostra o quadro seguinte (cf. Quadro 2), da análise estatística descritiva realizada aos 133 questionários respondidos sobressai que a grande maioria dos inquiridos se revelou muito satisfeita em relação aos parâmetros em análise, sendo que para nenhum dos parâmetros esta percentagem baixou dos 70%. A percentagem de formandos que se disse muito satisfeita relativamente à clareza dos conteúdos apresentados foi de cerca de 85% e no que respeita ao relacionamento entre formadoras e formandos chegou aos 97,7%.

Acrescente-se ainda que cerca de 68% dos inquiridos consideraram muito adequado o material de apoio utilizado.

Quadro 2*Avaliação da Formação pelos Docentes*

	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito	Não tem opinião
Cumprimento dos objetivos	70,2%	27,5%	2,3%	0	0
Adequação dos conteúdos programáticos à sua realidade profissional	74,4%	24,8%	0,75%	0	0
Metodologia utilizada pelas formadoras	77,4%	19,5%	2,3%	0	0,75%
Clareza dos conteúdos apresentados	85%	12%	1,5%	0	1,5%
Relacionamento entre formadoras e formandos	97,7%	2,3%	0	0	0

Em síntese, a análise das avaliações feitas pelos formandos das 10 ações de formação desenvolvidas revelou níveis de satisfação muito elevados em relação à formação pedagógica frequentada, nomeadamente no que respeita à clareza dos conteúdos e ao relacionamento entre formadoras e formandos.

No que respeita à análise de conteúdo feita aos comentários escritos pelos participantes, da análise de conteúdo realizada emergiram seis categorias que observaram os devidos critérios de homogeneidade e de exclusão mútua (Bardin, 1977), a saber: realização mais frequente de ações neste âmbito, troca de experiências, relação entre a teoria e a prática, adequação às necessidades das instituições e dos docentes, utilidade e pertinência da formação e material de apoio.

A título de exemplo, transcrevemos alguns comentários e sugestões dos participantes:

Sobre a realização mais frequente de ações neste âmbito

“Deveria haver periodicamente para aferirmos conceitos e raciocinar sobre práticas”; “Motivar outras Faculdades para realizarem este curso, dado que os Professores Universitários não têm formação pedagógica”; “Realizar um curso avançado”; “Possibilidade de poder frequentar próximas iniciativas do género”; “Continuação da iniciativa e realização de reciclagens”; “Divulgação e generalização de ações de formação similares”.

Sobre a troca de experiências

“É um momento entre pares para trocarmos experiências com valor e refletirmos sobre as melhores formas de melhorarmos”.

Sobre a relação entre a teoria e a prática

“A formação foi bem organizada no sentido em que englobou tanto uma exposição e discussão mais global e teórica e questões mais práticas”; “Maior componente prática”.

Sobre a adequação às necessidades das instituições e dos docentes

“Realização de ações de formação pedagógica anualmente para melhorar o ensino na Instituição”; “Adequação dos conteúdos da formação à realidade”.

Sobre a utilidade e pertinência da formação

“A utilidade do Curso é muito evidente”; “Conteúdos adequados e pertinentes”.

Sobre o material de apoio

“Utilidade do material de apoio”.

Os produtos da formação

Tomamos como definição de produtos de formação, a definição presente no glossário da A3ES (2001) – “Resultados imediatos, observáveis e mensuráveis de medidas aplicadas e processos implementados”.

Planificações dos formandos

As planificações solicitadas aos participantes, e a que já se fez referência, foram planificações de uma unidade curricular ou de uma sessão de formação em torno de um conteúdo específico. Respeitaram os seguintes itens: identificação da u.c., enquadramento geral da u.c., objetivos gerais da u.c., objetivos específicos da u.c., conteúdos/temas a abordar, estratégias pedagógicas a utilizar, materiais de apoio,

avaliação das aprendizagens, avaliação do ensino, bibliografia, glossário de conceitos fundamentais da u.c.

Realizadas individualmente ou em pequenos grupos, normalmente no penúltimo dia de formação, as planificações pretendiam servir para sistematizar os conhecimentos veiculados e para ajudar os docentes na planificação das suas próprias u.c., através do alinhamento de conteúdos e estratégias com os objetivos de aprendizagem, a que já nos referimos anteriormente.

As diferentes planificações foram apresentadas e discutidas em grande grupo e os participantes receberam *feedback* rápido por parte das formadoras. Após a formação, foi enviado a cada participante um *e-mail* com *feedback* mais completo, de modo a contribuir para a melhoria da atividade pedagógica de cada um.

Os Cadernos da NOVA

Outro dos produtos da formação foram os *Cadernos da NOVA* que consistiram num conjunto de cadernos temáticos de âmbito pedagógico. Ao invés de constituírem uma exploração aprofundada de conceitos, estes cadernos tiveram um carácter funcional. A ideia da sua elaboração surgiu ao longo do desenvolvimento das ações de formação e decorreu da boa aceitação da documentação de apoio ao curso e da necessidade de se criar um corpo teórico de referência e uma linguagem pedagógica comum dentro de cada unidade orgânica e na própria Universidade.

Os cadernos já elaborados abordam os seguintes temas: Definição de objetivos de aprendizagem; Formatos de tutoria; Estilos de aprendizagem; Estratégias pedagógicas; Avaliação das aprendizagens; Técnicas de *Feedback*.

Solicitação de ações de formação

A solicitação de ações de formação sobre temas específicos, por parte de algumas unidades orgânicas da UNL constituiu outro dos produtos da formação. No período em análise, foram realizadas quatro ações desta natureza: partindo, geralmente, de solicitações das lideranças ou de docentes que já haviam frequentado as ações de formação e as tinham considerado interessantes e úteis, as ações sobre temas concretos pretenderam, como atrás se referiu, responder a necessidades/problemas concretos de um determinado conjunto de docentes – as questões relacionadas com o trabalho tutorial, o papel dos assistentes e as suas funções específicas, a indisciplina.

Conclusões

As mudanças ocorridas no ES, principalmente as desencadeadas por uma sociedade globalizada e as que resultaram da implementação do Processo de Bolonha, criaram a necessidade de as IES se renovarem e inovarem na resposta às necessidades e desafios que lhes foram sendo colocados (Cross, 2001).

Uma das formas de ajudar os docentes, que vêm aumentados e diversificados os seus papéis e funções, a responder a estes desafios é a oferta de formação pedagógica, uma das vertentes de desenvolvimento profissional docente. A formação pedagógica destes docentes deverá observar determinadas características.

Com base nos resultados do presente estudo, enunciam-se os aspetos da formação considerados mais relevantes:

- A formação pedagógica de docentes do ES, embora uma realidade rara no nosso país e já vivamente recomendada a nível europeu (ENQA, 2005; QAAHE, 2009) é bem aceite pelos docentes. No caso da UNL, quando oferecida, os docentes aderiram voluntariamente;
- A validação, por parte das lideranças institucionais e a sua valorização em termos de incentivos, constituem um valor acrescentado a esta formação (Burke, Heideman & Heideman, 1990; Davis & Harden, 2002; Ramsden, 1998);
- Os programas de formação mais bem aceites articulam-se diretamente com as necessidades da instituição e/ou com as necessidades individuais dos formandos (Rodrigues, 2006) e partem da aceitação da multiplicidade de funções de um docente do ensino superior (Cachapuz, 2001);
- Os docentes do ES valorizaram uma formação pedagógica assente em referentes teóricos credíveis e articulada com a sua própria prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Esteves & Rodrigues, 2003). Mais do que uma formação generalista, os professores sublinham o seu papel na transformação, em conteúdos de aprendizagem (Kogan, 2001), do conteúdo científico das suas disciplinas – “transposição deliberativa” (Nóvoa, 2002);
- Os programas de formação deverão assentar no pressuposto de que a atividade pedagógica decorre, tal como a científica, de uma atitude rigorosa e investigativa por parte do docente (Ambrósio, 2001) – *scholarship of teaching* (Boyer, 1990; Fincher et al., 2000), em que mais do que a aquisição simples de técnicas se visa a reflexão e a conceptualização;

- Na medida em que cria espaços transversais de reflexão, a formação pedagógica pode constituir a oportunidade de criação de espaços comuns entre departamentos até aí separados pelas barreiras dos domínios científicos (Chopp, 2001);
- A formação pode ter formatos diversificados e complementares (presenciais, monitorização de inovações, fornecimento de documentação de apoio) e deverá ser flexível e adaptada às necessidades e aos ritmos da instituição e dos docentes (Rodrigues, 2006);
- Uma formação deste tipo deve respeitar o que se sabe sobre a formação de adultos, tendo sido sublinhado o valor formativo de uma dinâmica de formação não escolarizante e de proximidade com os formadores (Zabalza, 2002);
- Independentemente do grau de satisfação dos participantes, a formação pedagógica deverá dar origem a produtos concretos escrutinados pelos pares (Marcelo García, 2009).

Como reflexão final, salientamos que, embora muitas destas ações já estivessem a ocorrer na UNL de forma esporádica, a sua realização sistemática e a avaliação do seu impacto só foram possíveis a partir da criação de estruturas formais que assumiram a formação pedagógica dos docentes como objetivo. No caso vertente, um departamento de educação de uma faculdade e um núcleo de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional dos docentes de uma universidade.

Referências Bibliográficas

- A3ES (2011). *Glossário*. Consultado em junho, 2011, em <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Gloss%C3%A1rio%20A3ES.pdf>
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior* (pp. 93-100). Lisboa: Edições Colibri.
- Astolfi, J-P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In J-P Astolfi (Dir.), *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 23-52). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University* (2nd Ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *VII Congresso Iberoamericano*

- de Docência Universitária – Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Boyer, E. L. (1997). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton, New York: Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching.
- Burke, P., Heideman, R., & Heideman, C. (Eds.). (1990). *Programming for Staff Development – Fanning the flame*. Londres: The Falmer Press.
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Cashin, W. E. (2003). Evaluating college and university teaching: reflections of a practitioner. In J. C. Smart (Ed), *Higher Education Handbook of Theory and Research* (pp. 531-593). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chopp, R. (2001). What's old in new again (Professional development in Emory University). *Change*. Consultado em fevereiro, 2012, em <http://www.findarticules.com>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, 15-25.
- Cross, K. P. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. The Hesburger Awards. *Change*. Consultado em janeiro, 2003, em <http://www.findarticules.com>.
- Davis, M. H., & Harden, R. M. (2002). Leadership in education and the strategy of the Dolphin. *Medical Teacher*, 24 (6), 581-584.
- DL n.º 74/2006 de 24 de Março. Diário da República n.º 60 - I Série-a. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Escudero Muñoz, J. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *VII Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 5-34). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110. Consultado em dezembro, 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Esteves, M. (2012). Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *VII Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 52-64). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Esteves, M., & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, 15-68.
- Estrela, A. (1991). Formação de Professores Por Competências - Projecto Foco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- European Higher Education Area (EHEA) (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education - Leuven and Louvain-la-Neuve. Consultado em janeiro, 2012 em http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf.

- European Higher Education Area (EHEA) (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Consultado em junho, 2011 em http://www.enqa.eu/files/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Helsinki, ENQA)*. Consultado em fevereiro, 2012 em http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education. (2008). *Assessment Matters: The quality assurance of student assessment in higher education - Report of an international working group*. Consultado em junho, 2013, em <http://www.enqa.eu/files/QA%20of%20Student%20Assessment%20Report.pdf>.
- Fincher, R. M., Simpson, D. E., Mennin, S. P., Rosenfeld, G. C., Rothman, A., McGrew, M. C., ... Turnbull, J. M. (2000). Scholarship in Teaching: An Imperative for the 21st Century. *Academic Medicine*, 75 (9), 887-894.
- Glassick, C., Huber M., & Maeroff, G. (1997). *Scholarship Assessed - Evaluation of the Professorate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D.F., & Milton, D.H. (Eds.). (2000). *Applying the Science of Learning to University Teaching and Beyond. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kogan, M. (2001). Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior* (pp. 101-109). Lisboa: Edições Colibri.
- Leite, C. (2012). Processos avaliativos e suas interfaces com a didática universitária em contextos de complexidade. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária - Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 907-918). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em outubro, 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marginson, S. (2007). Globalization, the "Idea of University" and its Ethical Regimes. *Higher Education Management and Policy*, 19 (1), 31-45.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhaga: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pedrosa, J. (2001). Sessão de abertura do Colóquio "A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior* (pp. 15-16). Lisboa: Edições Colibri.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in Higher Education*. London: Routledge/Falmer.
- Randi, J., & Corno, L. (1997). Teachers as Innovators. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson. *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1163-1221). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Reimão, C. (2001). Sessão de abertura do colóquio "A formação pedagógica do professor do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 19-25). Lisboa: Edições Colibri.

- Rodrigues, A. (2005). Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior: Desafio de Bolonha? In *Actas VIII Congresso SPCE – Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes*. Edição em CD-ROM.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1992). A análise de necessidades e a formação de professores. In A. Rodrigues & M. Esteves (org.), *A análise de necessidades na Formação de Professores* (37-52). Porto: Porto Editora.
- Rosado Pinto, P. (1993). Aprendizagem por análise e resolução de problemas. Fundamentos pedagógicos e estratégias de formação. *Educação Médica*, 4 (1), 10-17.
- Rosado Pinto, P. (2002). A Aprendizagem por Problemas na disciplina de Fisiopatologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) – preparação pedagógica dos professores. *Formar*, 1, 28-33.
- Rosado Pinto, P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Consultado em março, 2011. em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Rosado Pinto, P., & Marques, J. (2012). Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Superior: reflexão crítica sobre práticas desenvolvidas em educação médica. In A. Noutel, E. Brutton, G. Pires, & I. Huet, *Ensino Superior: Saberes, Experiências, Desafios* (pp. 267-303). João Pessoa: Ideia.
- Rosado Pinto, P., Rendas, A., & Gamboa, T. (2001). Tutors' performance evaluation: a feedback tool for the PBL learning process. *Medical Teacher*, 23, 289-293.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2009). *Learning from ELIR 2003-07. Aligning enhancement strategies with staff development. Sharing Good Practice*. Consultado em fevereiro, 2012, em <http://www.qaa.ac.uk>.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Biblioteca das Ciências do Homem. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El ensino y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didática para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.

Pedagogical Training of Higher Education Teachers – The Experience at Universidade Nova de Lisboa

Abstract

The implementation of the Bologna Process has raised the need to redefine the lines of action in higher education and, more specifically, has reaffirmed the need for teachers' continuous updating of scientific and pedagogical knowledge and skills.

Therefore, recognizing the importance of pedagogical training of university teachers, the Teaching Quality Office of the New University of Lisbon in collaboration with the Department of Medical Education (from the Faculty of Medical Sciences) of the same university, offers workshops to their teaching staff and to other interested teachers from other universities and polytechnics. The present article aims to characterize the training model based on the triangulation of the data on the philosophy and objectives of the training, provided by the trainer, with the teaching assessment questionnaires filled in by the participants and the outcomes resulting from the training courses.

Key-words: Higher education; Teachers' professional development; pedagogical training

Formation Pédagogique de Professeurs de l'Enseignement Supérieur – Expérience à l'Universidade Nova de Lisboa

Résumé

L'implémentation du Processus de Bologne a entraîné la nécessité de redéfinir les lignes d'action de l'Enseignement Supérieur et, plus spécifiquement, a réaffirmé la nécessité d'une mise à jour permanente des connaissances et des compétences scientifiques et pédagogiques des professeurs.

En reconnaissant l'importance de la formation pédagogique des professeurs universitaires, le Bureau pour la Qualité de l'Enseignement de l'Université Nouvelle de Lisbonne (UNL), en collaboration avec le Département d'Éducation Médicale de la Faculté des Sciences Médicales de la même université, propose des ateliers de formation pédagogiques soit pour les professeurs de l'UNL, soit pour des professeurs d'autres universités et écoles polytechniques de tout le pays. Avec cet article on a visé caractériser ce modèle de formation à partir de la triangulation entre les données sur la philosophie et sur les objectifs de formation, les évaluations de la formation par les participants et les produits de la formation.

Mots-clés: Enseignement supérieur; développement professionnel de professeurs; formation pédagogique