

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Ilídia Cabral | Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Este capítulo pretende apresentar e refletir sobre um modelo de Formação Pedagógica Avançada desenvolvido numa universidade portuguesa no ano letivo 2010/2011, no sentido de facultar a todos os docentes interessados um contacto com as grandes questões da pedagogia, da didática e da avaliação pedagógica. Assim, após uma breve explicitação dos pressupostos para a construção de um modelo de formação pedagógica para docentes do ensino superior, apresentam-se os objetivos do programa, caracterizam-se os participantes, enunciam-se as competências a desenvolver, os conteúdos, as modalidades de formação e metodologias privilegiadas, os recursos utilizados, a duração e a forma de avaliação do programa. São também apresentados dados quantitativos e qualitativos relativos à avaliação da formação pedagógica, assim como algumas oportunidades e desafios que emergem da análise da avaliação feita ao programa de formação.

Pressupostos para a construção de um modelo de formação pedagógica para docentes do ensino superior

O desenvolvimento profissional docente implica mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas ao longo de um determinado período de tempo. Este conceito de desenvolvimento profissional assenta no pressuposto de que alterar a forma de ensinar é um processo de aprendizagem que envolve, em parte, a reconstrução das crenças e ações sobre a educação.

O conceito de desenvolvimento profissional tem sido amplamente estudado na literatura sobre educação ao longo de várias décadas. Durante os anos 70 e 90 do século XX as ideias relativas ao desenvolvimento profissional de professores baseavam-se na teoria das etapas de Fuller e Brown (1975). As teorias dos estádios desenvolvimentais permitiram identificar problemas e tarefas comuns à maioria dos professores em diferentes etapas das suas vidas profissionais (Burden, 1990). Neste paradigma, a tarefa dos especialistas em desenvolvimento profissional seria, então, providenciar aos professores o conhecimento apropriado a cada etapa da vida profissional. Entendia-se que uma melhor compreensão dos estádios pelos quais os professores passam ajudaria a compreender o tipo de conhecimento que seria mais benéfico para estes em determinada fase do seu desenvolvimento profissional.

Pela mesma altura começou a emergir uma outra perspetiva, centrada numa abordagem mais interpretativa ao desenvolvimento profissional docente. Em 1984, Stenhouse afirma que a melhor forma de melhorar as instituições de ensino consistia em aumentar o número de professores que não

se sentissem continuamente frustrados pelo sistema (Hopkins & Wideen, 1984). Esta perspetiva justifica uma abordagem mais centrada no professor, olhando para o seu desenvolvimento profissional com um enfoque nos dilemas e significados que envolvem as mudanças que os professores entendem ser importantes (Hargreaves & Dawe, 1990; Lieberman, 1984). A formação dos professores passa, então, a estar mais centrada na compreensão e interpretação da mudança desenvolvimental, envolvendo-se na construção conjunta de conhecimento com os professores.

O modelo de formação pedagógica que aqui se apresenta e analisa parte desse pressuposto de que o desenvolvimento profissional docente se joga nessa lógica de construção conjunta de conhecimento. Daí ter sido desenhado de forma aberta e flexível, integrando as grandes questões da pedagogia mas deixando margem para a sua análise e aplicação aos contextos concretos de exercício da docência. Este modelo de formação parte, portanto, da assunção de que, integrados numa Universidade que associa a investigação, o ensino e o serviço à comunidade, os professores percorrem um trajeto de prática pedagógica em que se implicam como agentes de transformação do outro. A definição clara das finalidades de uma formação desta natureza cabe, portanto, também às diversas e específicas estruturas orgânicas da instituição, bem como os aspetos concretos da mesma (formação voluntária ou obrigatória, generalista ou específica, as áreas da formação, pedagogia ou investigação).

Apresentação do programa de formação pedagógica

Reconhecendo que existe um elevado padrão científico de desempenho nos professores da instituição em causa, os objetivos do programa de formação foram desenhados na convicção de que o fim último de qualquer formação é sempre preparar “no presente para agir no futuro” (Nóvoa, 1998, p. 109). Deste modo, os objetivos foram definidos de modo aberto e flexível (incorporando os resultados de um diagnóstico contínuo e participado por todos os professores), procurando abordar questões que se ligam diretamente com a atividade de ensino, nomeadamente na mobilização de competências adquiridas ao longo de todo o percurso profissional docente, determinantes para a compreensão e desenvolvimento profissional. Pretendeu-se que fosse uma realização pessoal e participada, um trajeto de aprendizagens partilhadas.

Enunciaram-se, então, como objetivos gerais do programa de formação:

1. Potenciar um desempenho de excelência dos docentes, facultando o contacto com as grandes questões do ensinar, do aprender, do avaliar e classificar;
2. Mobilizar o percurso profissional que os docentes realizaram, convocando-o como realização pessoal a partilhar entre pares.
3. Criar um espaço de reflexão-formação a partir da vivência docente, cruzando perspetivas sobre temas e conceitos transversais na profissão docente;

4. Configurar um enriquecimento de conteúdos de carácter pedagógico cuja apropriação permitirá um maior *empowerment* no domínio das atividades didático-pedagógicas.

Assumiu-se que a concretização destes objetivos cria condições para o desenvolvimento de melhores níveis de desempenho e permite culturas profissionais e institucionais mais participativas, colaborativas e eficazes.

Os participantes neste Programa de Formação Pedagógica Avançada foram 119 docentes das diferentes unidades académicas, realizando-se uma edição específica para cada Escola/Faculdade. A formação teve um carácter voluntário. Numa primeira fase, os destinatários desta formação foram os docentes de Direito, num total de trinta e três, passando de seguida para os docentes de Ciências da Saúde, num total de dezassete, para os docentes de Biotecnologia, num total de 25, num total de 26, para os docentes de Artes, num total de 18 docentes, para os docentes de Educação e Psicologia. No Quadro 1 é possível observar a distribuição dos docentes pelas diferentes áreas. O grupo de participantes é heterogéneo, quer ao nível do sexo, quer ao nível da idade e do tempo de serviço (Quadro 2). A média de idades é de 41,4 (DP=8,6), sendo a idade mínima de 27 e a máxima de 64 anos. O tempo de serviço médio é de 6,8 anos (DP=6,8), sendo o tempo de serviço mínimo de seis anos e o máximo de 27 anos.

Quadro 1

Distribuição dos participantes pelas diferentes unidades de ensino (%) (n=119)

Direito	Ciências da Saúde	Biotecnologia	Artes	Educação e Psicologia
27,7	14,3	21,0	21,9	15,1

Quadro 2

Distribuição dos participantes em função do sexo, idade e tempo de serviço (%) (n=75)*

Sexo		Idade					Tempo de serviço			
masc.	fem.	≤ 30	31-35	36-40	41-50	≥51	≤ 4	5-9	10-14	≥ 15
33,3	66,7	9,3	20,0	22,7	32,0	16,0	53,3	25,3	10,7	10,7

* Houve 44 participantes para os quais não foi possível recolher os dados demográficos.

As competências a desenvolver foram as seguintes:

1. Competências de análise crítica

- 1.1. Interpretar o processo formativo da profissão docente, designadamente o método autobiográfico de formação;
- 1.2. Analisar os fundamentos antropológicos e éticos que subjazem a toda a ação educativa-formativa;
- 1.3. Fundamentar o processo de decisão em procedimentos de investigação e inovação educacional.

2. Competências de intervenção

- 2.1. Incrementar práticas promotoras de melhor desempenho pedagógico;
- 2.2. Conceber, planificar, dinamizar e gerir melhores práticas educativas;
- 2.3. Envolver os professores em processos de reflexão sobre as suas práticas profissionais na área da docência.

3. Competências de formação

- 3.1. Incentivar a formação continuada na área da docência, permitindo a clarificação das necessidades de formação;
- 3.2. Desenvolver programas de identificação de necessidades de formação.

O projeto da formação foi inicialmente apresentado à Presidência da universidade, tendo sido posteriormente apresentado o programa às Direções das Escolas/Faculdades, de forma a aferir os princípios, os objetivos e conteúdos genéricos, bem assim como definir a calendarização da formação. A sua elaboração inicial surgiu a partir de conteúdos-tipo da área da pedagogia que foram sendo ajustados no decurso das sessões. Privilegiaram-se como conteúdos de trabalho:

- a. Teorias da aprendizagem;
- b. Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem;
- c. A relação pedagógica como preditora do sucesso académico;
- d. Conceitos e modalidades de avaliação;
- e. Critérios de avaliação;
- f. Instrumentos de avaliação.

A título ilustrativo, apresenta-se o programa final da formação implementada junto dos docentes da área das Ciências da Saúde (Quadro 3).

O programa da formação foi objeto de diversos ajustamentos resultantes da dinâmica das sessões e do número de professores inscritos. Houve a preocupação de auscultar os docentes presentes e avaliar continuamente as sessões, numa perspetiva de avaliação formativa, reguladora de todo o processo de formação-ação. Pode, por isso, dizer-se que as sessões incorporaram os resultados de um diagnóstico contínuo e participado por todos os professores ao longo das sessões realizadas, facto que permitiu um permanente reajustamento de conteúdos aos interesses manifestados pelos

participantes. Estes ajustamentos prenderam-se com o assumir a modalidade de formação de “seminários” para todas as sessões que surgiu como a mais adequada ao trabalho que se foi desenvolvendo e ainda a necessidade de procurar dar resposta à vontade expressa pelos professores em privilegiar alguns conteúdos como por exemplo a “Avaliação” e os “Métodos pedagógicos”. Apesar de serem conteúdos presentes no programa, foi decidido pelos orientadores aprofundar mais essas temáticas, o que envolveu a preparação de um conjunto de materiais que permitisse um contacto com esses temas e técnicas de forma a possibilitar a sua utilização esclarecida por parte dos docentes.

Quadro 3

Exemplo do programa final da formação (referente aos docentes da área das Ciências da Saúde)

<p>1ª Sessão</p> <p>Apresentação da formação</p> <p>1. Enquadramento da formação:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Enquadramento normativo;b. Enquadramento institucional. <p>2. Objetivos e conteúdos.</p> <p>3. A relevância da formação pedagógica na docência.</p> <p>4. Ambientes de ensino e aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none">a. A relação professor/aluno: o ensino e a aprendizagem.b. A aula como espaço privilegiado de aprendizagem. <p>2ª Sessão</p> <p>Ambientes de ensino e aprendizagem (continuação)</p> <p>1. Os domínios da aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none">a. o cognitivo;b. o psicomotor;c. o afetivo <p>2. Os objetivos educacionais:</p> <ul style="list-style-type: none">a. A organização dos objetivos educacionais (Taxonomia de Bloom).	<p>4ª Sessão</p> <p>As aulas: aulas teóricas e aulas práticas</p> <p>1. A aula teórica:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Os momentos da aula teórica (apresentação, exposição, síntese);b. Os materiais de suporte da aula teórica (textos de apoio, audiovisuais, recursos disponíveis em plataforma);c. A avaliação de conteúdos lecionados. <p>2. A aula prática:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Os diferentes formatos de aulas práticas (de campo, laboratoriais, contextos informais, ...)b. Os momentos da aula prática (apresentação - objetivos, ação prática e síntese);c. A aprendizagem de procedimentos práticos (professor e alunos);d. A avaliação de conteúdos lecionados. <p>5ª Sessão</p> <p>A relação pedagógica: os alunos e os professores</p> <p>1. Os alunos</p>
--	--

b. Como aprendem os jovens adultos (estratégias para aprendizagem de jovens adultos)

3ª Sessão

A preparação das aulas

1. Planificar:

- a. Conceito de planificação;
- b. Porquê planificar;
- c. Para quê planificar (objetivos);
- d. A partir de quê (conteúdos);
- e. Como (métodos, estratégias);
- f. Para quem (alunos);
- g. Com que recursos (materiais);
- h. Com que resultados (avaliação).

a. Os aprendentes no séc. XXI – fatores de (des)implicação no (in)sucesso educativo;

b. Os alunos adultos e a sua implicação na aprendizagem.

2. Os professores

a. Os professores no séc. XXI - um compromisso de implicação no ensino e aprendizagem.

6ª Sessão

Avaliação: Conceitos sobre avaliação

1. Conceito(s) de avaliação: medir, classificar, regular, certificar.

2. Funções da avaliação

a. Avaliação diagnóstica;

b. Avaliação formativa;

c. Avaliação sumativa;

d. Avaliação prognóstica.

3. Os *timings* da avaliação: quando proceder à avaliação?

4. As tipologias da avaliação: os diferentes instrumentos e tipos de avaliação.

5. Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens.

6. A importância do *feed-back*.

No início do programa, foi solicitado aos docentes que referissem, por escrito, um problema que gostariam de ver tratado ao longo da formação. Apesar de estes problemas se referirem a conteúdos presentes no programa da formação, os formadores procuraram um maior enfoque dos mesmos, o que levou a um reajustamento da planificação e preparação de materiais dirigidos de forma a permitir a sua utilização esclarecida por parte dos docentes.

Os 58 problemas apontados pelos docentes participantes nas diferentes edições do programa nas várias unidades académicas foram analisados, tendo sido criadas três categorias, que correspondem a três grandes dimensões do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Problemas centrados nos comportamentos e atitudes do aluno perante a aprendizagem;
- b) Problemas centrados nas estratégias de ensino;
- c) Problemas centrados na avaliação.

Foi também realizado um cruzamento dos problemas referidos nas várias unidades académicas. No Quadro 4, são apresentados, para cada uma das categorias, exemplos de problemas que surgiram em mais do que uma unidade académica, pela sua maior representatividade.





Quadro 4

Problemas referidos pelos docentes, por unidade académica

Problema	Unidades académicas			
Centrados nos comportamentos e atitudes do aluno perante a aprendizagem	■	■	■	■
Motivar os alunos / aumentar os seus níveis de empenho e implicação	■	■	■	■
Como conseguir a participação ativa dos alunos em sala de aula	■	■	■	■
Responsabilizar os alunos / aumentar os seus níveis de autonomia	■	■	■	■
Estimular o espírito crítico e a capacidade de raciocínio dos alunos	■	■	■	■
Faltas e atrasos dos alunos	■	■	■	■
Falta de preparação / material por parte dos alunos para as aulas	■	■	■	■
Centrados nas estratégias de ensino	■	■	■	■
Como melhorar as estratégias de ensino	■	■	■	■
Como ensinar a grupos grandes de alunos	■	■	■	■
Uniformizar conhecimentos de base importantes para a disciplina	■	■	■	■
Centrados na avaliação	■	■	■	■
Critérios de avaliação	■	■	■	■
Falta de tempo para diversificar procedimentos relativos à avaliação	■	■	■	■

Formato dos testes				
Necessidade de um sistema de avaliação específico para o ensino das Artes				
Como eliminar / controlar a subjetividade da avaliação				

Legenda:

	Ciências da Saúde
	Biotecnologia
	Artes
	Educação e Psicologia

Como se pode ver através da análise do Quadro 4, os problemas relativos aos comportamentos e atitudes do aluno e às estratégias de ensino são referidos pelos docentes de todas as unidades académicas inquiridas, enquanto as questões ligadas à avaliação são abordadas pelos docentes de três das unidades académicas.

Relativamente aos alunos acentua-se a dificuldade sentida em conseguir motivá-los e aumentar os seus níveis de empenho e implicação nas várias unidades curriculares, a dificuldade de captar a sua atenção em sala de aula, de os fazer compreender a aplicabilidade prática e a relevância de algumas unidades curriculares e de os responsabilizar pela sua própria aprendizagem, tornando-os mais autónomos e auto-regulados. Uma das preocupações que é referida neste âmbito prende-se com a perceção por parte do docente de que os alunos valorizam mais a aprovação na unidade curricular do que a efetiva aquisição de saberes e competências.

Quanto às questões que se prendem com as estratégias de ensino, emerge a preocupação com a melhoria da forma de ensinar e com as melhores técnicas para um ensino centrado no aluno. Refere-se também a dificuldade de ensinar a grandes grupos, principalmente no que diz respeito à aplicação dos princípios de Bolonha.

Continuando a apresentação do programa de formação, a modalidade de formação utilizada foi o “seminário”, dado ser aquela que mais se adequava ao número de docentes inscritos e operacionalização de conteúdos propostos.

A metodologia utilizada foi diversificada, recorrendo a: i) breves exposições, ii) trabalho individual, iii) trabalho de pares, iv) debates, v) análise de casos-problema, vi) leitura não presencial e debate posterior, vii) visionamento de pequenos excertos de filmes e posterior análise e debate.

Os recursos utilizados foram: a) textos selecionados de acordo com as temáticas em questão; b) Elementos multimédia (gravações audio, vídeos, filmes) relativos às questões em análise; c) Indicações bibliográficas e fontes Web.

A formação foi presencial e concretizou-se em *workshops* de curta duração. O desenvolvimento dos conteúdos ocorreu ao longo de sete sessões, com a duração de duas horas cada, num total de 14 horas, no caso de Direito; seis sessões de duas horas e meia cada, num total de 15 horas, no caso de Ciências da Saúde, de Biotecnologia e de Educação e Psicologia; cinco sessões de três horas, num total de 15 horas, no caso das Artes.

Avaliação do programa de formação pedagógica

A avaliação da formação foi realizada utilizando duas modalidades de avaliação: a avaliação formativa (realizada ao longo de todas as sessões através de observação direta, consubstanciada na atenção, participação e consulta escrita no final de cada sessão) e avaliação sumativa (realizada no final da última sessão através de um questionário constituído por dezassete questões). Está em curso ainda o desenvolvimento de uma avaliação de follow-up que será realizada através de questionário(s) e entrevista(s), permitindo avaliar a médio prazo o impacto da formação realizada.

A avaliação formativa foi a forma por excelência da regulação da ação permitindo reajustar as atividades a realizar aos interesses dos professores e evidenciar na prática a utilização de diversos instrumentos de recolha da informação. Estes instrumentos concretizaram-se nas diversas sessões com o pedido de, por escrito, se pronunciarem sobre os conteúdos e dinamização da sessão.

Estas impressões *digitais* que foram sendo recolhidas ao longo do tempo de formação revelaram-se essenciais para se compreender a *disposição dos participantes* e as suas expectativas. Estes registos determinaram, em certa medida, os reajustamentos ao planificado e levaram a centrar a atividade formativa em situações-problema que se relacionassem com as questões enunciadas.

A avaliação sumativa realizada na última sessão (nas três primeiras edições do programa) ou online (nas duas últimas edições do programa) materializou-se num questionário de 17 questões distribuídas por três domínios apreciação geral do programa, conteúdos, recursos e atividades e ainda participação e relacionamento¹. Neste, os docentes foram convidados a registar a sua opinião numa escala compreendida entre 1 e 5, sendo estes valores distribuídos da seguinte forma: 1= Mau; 2= Fraco; 3= Razoável; 4= Bom; 5= Muito bom. No mesmo documento existia também o convite ao resumo do significado da Formação bem assim como a possibilidade de serem feitas sugestões.

De seguida analisam-se os resultados quantitativos referentes às respostas ao questionário pelos 61 participantes², que podem ser consultados no gráfico que se segue (Figura 1).

¹ Adaptado de Jardim, J. & Pereira, A. (2006). Competências pessoais e sociais – Guia prático para a mudança positiva. Ficheiros pedagógicos. Ed. ASA.

² Na primeira edição deste programa de formação, dinamizada junto dos docentes de Direito, foi administrado um outro instrumento, pelo que os dados dos 22 participantes desta área não serão contemplados neste trabalho.

Como se pode observar pela leitura da Figura 1, todos os parâmetros objeto de avaliação foram alvo de uma avaliação claramente positiva por parte dos docentes, com predominância quase exclusiva dos níveis de Bom e Muito Bom. Assim, em geral os participantes neste programa valorizaram de forma muito significativa o programa de Formação Pedagógica Avançada, evidenciando a percepção de um tempo ganho para a sua prática profissional. Uma expressiva maioria dos professores viu o programa (item 1) como positivo na generalidade (com 72,1% nas categorias Bom e Muito Bom) e viu como positiva a sua participação (item 2) neste programa (com 80,0% nas categorias Bom e Muito Bom). Esta avaliação permite concluir que a participação no programa foi enriquecedora.

A duração do programa (item 3) obtém uma apreciação positiva (com 60,0% nas categorias Bom e Muito Bom), no entanto, recolhe um registo com predominância dos níveis Razoável e Bom. Admite-se que um pouco mais de tempo, articulado com atividades mais práticas e mais relacionadas com a docência, poderia ter um impacto mais positivo.

O item relativo à adequação do programa aos destinatários (item 4) é aquele que reúne valores mais insatisfatórios, com predominância dos níveis Razoável e Bom, apesar de a apreciação ser positiva no global (com 47,5% nas categorias Bom e Muito Bom). A forma de aumentar a adequação poderá passar por desenvolver diagnósticos prévios mais finos e aprofundados para ajustar (o mais possível) a formação aos destinatários.

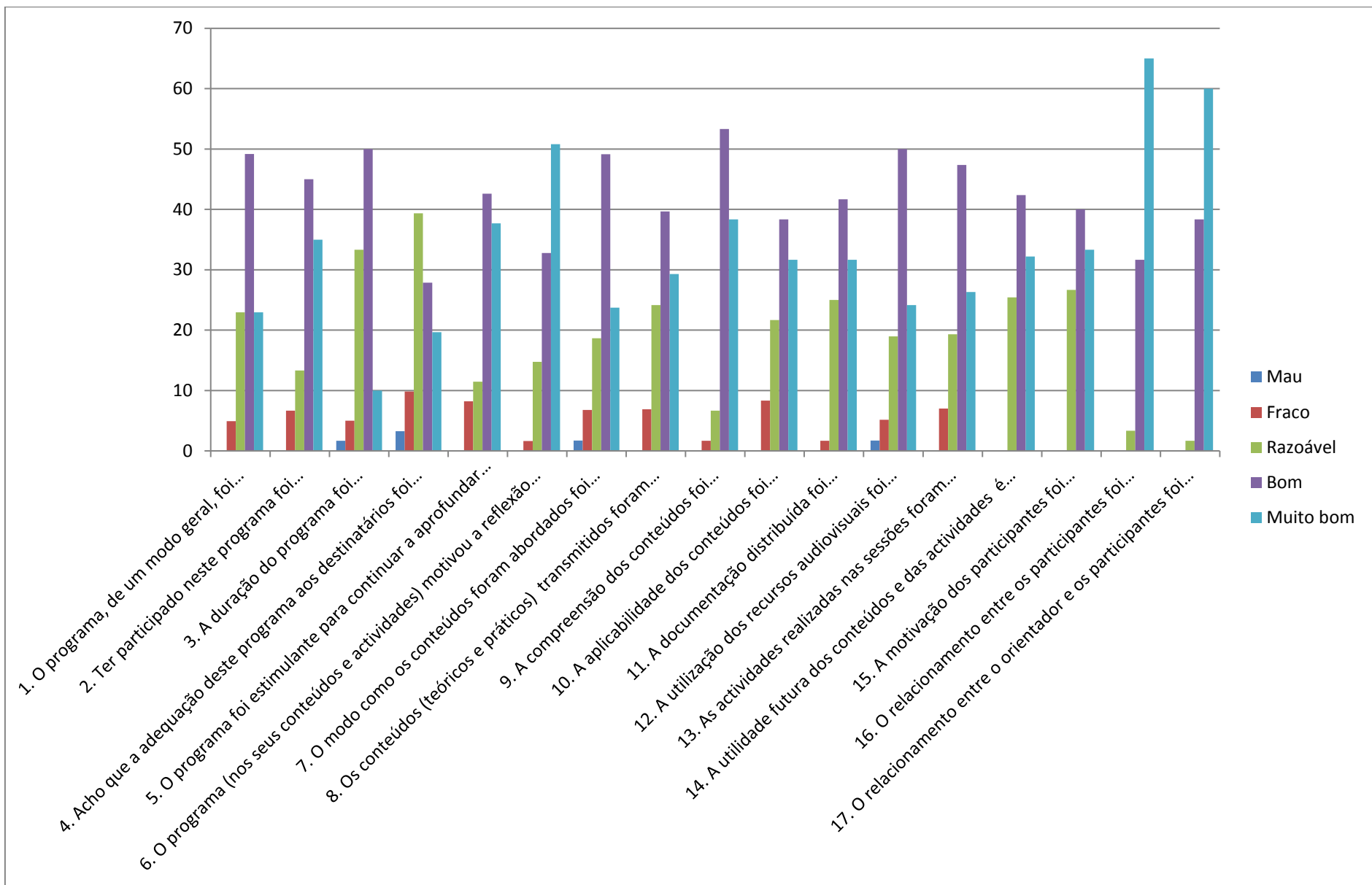


Figura 1 – Perceção dos professores relativamente aos diversos parâmetros de avaliação do programa (%) (n=61).

O item 5 ressalta talvez uma das conclusões mais estimulantes do programa de formação: o da motivação para continuar a aprender. Relativamente a este parâmetro, a formação cumpriu um dos grandes objetivos - o convite a um aprofundamento de competências no âmbito da pedagogia, como o revela a ampla percentagem de respostas obtida (com 80,3% nas categorias Bom e Muito Bom). Este é um elemento determinante num projeto formativo, pois é revelador de este se ter constituído como propiciador de interesses a desenvolver, envolvendo os que assim o consideraram numa procura de aperfeiçoamento sempre condutora a uma melhoria das práticas.

O parâmetro seguinte (item 6), com 83,6% de apreciação positiva nas categorias Bom e Muito Bom, confirma o já referido no parâmetro anterior e atesta a consecução plena de um dos objetivos propostos (“Criar um espaço de reflexão-formação a partir da vivência docente, cruzando perspetivas sobre temas e conceitos transversais na profissão docente”).

A estratégia da ação (item 7) é também uma dimensão valorizada. A abordagem dos conteúdos é sempre um dos aspetos que se pretende nuclear num programa formativo. A consideração positiva deste aspeto (com 72,9% nas categorias Bom e Muito Bom) permite considerar que a diversidade metodológica respondeu positivamente às expectativas da maioria dos professores participantes no programa.

A prática de transmissão de conteúdos (item 8) ganha um contorno de grande positividade. Na sequência do parâmetro anterior verifica-se que os conteúdos foram perspetivados como adequados pela maioria dos professores (com 69,0% nas categorias Bom e Muito Bom).

Conseguida também a compreensão dos conteúdos pelos presentes (item 9), confirma-se a inteligibilidade que permite a crítica (com 91,7% nas categorias Bom e Muito Bom).

Outro dos itens valorizados pelos docentes diz respeito à utilização, à transferibilidade dos conteúdos, à empregabilidade do conhecimento (item 10). Este é um parâmetro que do ponto de vista dos formadores é crucial. Uma formação que se pretende promotora de otimização de práticas pedagógicas deve ter sempre presente a aplicabilidade de conteúdos. A percentagem de respostas dada a este item é clara quanto à realização deste objetivo (com 70,0% nas categorias Bom e Muito Bom). Assim, quando nos objetivos se refere “Configurar um enriquecimento de conteúdos de carácter pedagógico cuja apropriação permitirá um maior *empowerment* no domínio das atividades didático-pedagógicas” parece ser possível vê-la neste resultado.

Quanto à relevância e a pertinência dos materiais disponibilizados (item 11), todos os materiais foram preparados procurando evidenciar os conteúdos propostos numa articulação clara com os objetivos da formação. Este aspeto foi conseguido, como o revela a percentagem de respostas positivas (com 73,3% nas categorias Bom e Muito Bom).

Relativamente à utilização dos recursos audiovisuais (item 12), a percentagem de respostas positivas (com 74,1% nas categorias Bom e Muito Bom) revela este recurso como bastante importante. Foram utilizados recursos audiovisuais, sobretudo excertos de filmes (caricaturais ou não) que funcionaram como exemplos paradigmáticos de situações vivenciadas na prática educacional. Aparentemente do agrado dos professores presentes, a utilização deste recurso tornou-se motivo de análises muito ricas, grandes debates e discussões, momentos de humor bem vividos.

As atividades realizadas nas sessões (item 13) foram, como já foi referido, diversificadas. O facto de 73,7% dos docentes ter considerado as atividades no nível Bom e Muito Bom, situa-as num patamar muito positivo. De qualquer forma, o desafio de introduzir novas atividades mais interpelantes e mais centradas na atividade docente é algo a considerar.

O efeito e o impacto da formação (item 14) é outro dado relevante. Este é um parâmetro claramente positivo (com 74,6% nas categorias Bom e Muito Bom). No projeto da formação refere-se que “O objetivo de qualquer formação é sempre preparar “no presente para agir no futuro” (Nóvoa, 2009: 109) pelo que esta percentagem de respostas permite concluir que a formação assumiu também uma dimensão de utilidade prática.

O item 15 salienta que se tratou de um público motivado e participativo, com 73,3% nas categorias Bom e Muito Bom.

O item 16 revela que o programa de formação decorreu num muito bom ambiente formativo, com 96,7% das respostas situadas nas categorias Bom e Muito Bom relativamente ao relacionamento entre os participantes.

A relação pedagógica colhe o valor máximo na soma das categorias Bom e Muito Bom (98,3%), mostrando que foi muito positivo o relacionamento entre o(s) orientador(es) e os docentes.

Na Figura 2, para efeito de maior distintividade da notação, as categorias Mau e Fraco foram agrupadas, assim como as categorias Bom e Muito Bom (não sendo contempladas neste gráfico a categoria Razoável). Para além de ser clara a avaliação positiva do programa de Formação Pedagógica Avançada, é possível perceber os seus pontos fortes, nomeadamente na componente relacional (quer entre os docentes quer entre os docentes e os formadores), na componente fortemente reflexiva e no estímulo ao aprofundamento das competências no futuro. Também é possível perceber onde se situam os principais desafios na melhoria do programa, nomeadamente no domínio da adequação do programa aos participantes, na aplicabilidade das aprendizagens e na forma de abordar os conteúdos da formação.

Sumariamente, poderá afirmar-se que em termos gerais o grupo de professores que participou neste programa de formação viu neste uma oportunidade de desenvolvimento profissional procurando a melhoria da ação docente. São, pois, docentes que perspetivam a sua atividade em processo e vêm-na na convicção de que é sempre possível fazer melhor.

Os questionários aplicados aos docentes no final da formação permitiram também uma avaliação mais qualitativa, tendo sido pedido aos mesmos que formulassem um comentário aberto à formação, que deveria iniciar-se por *“Para mim, esta formação foi...”*

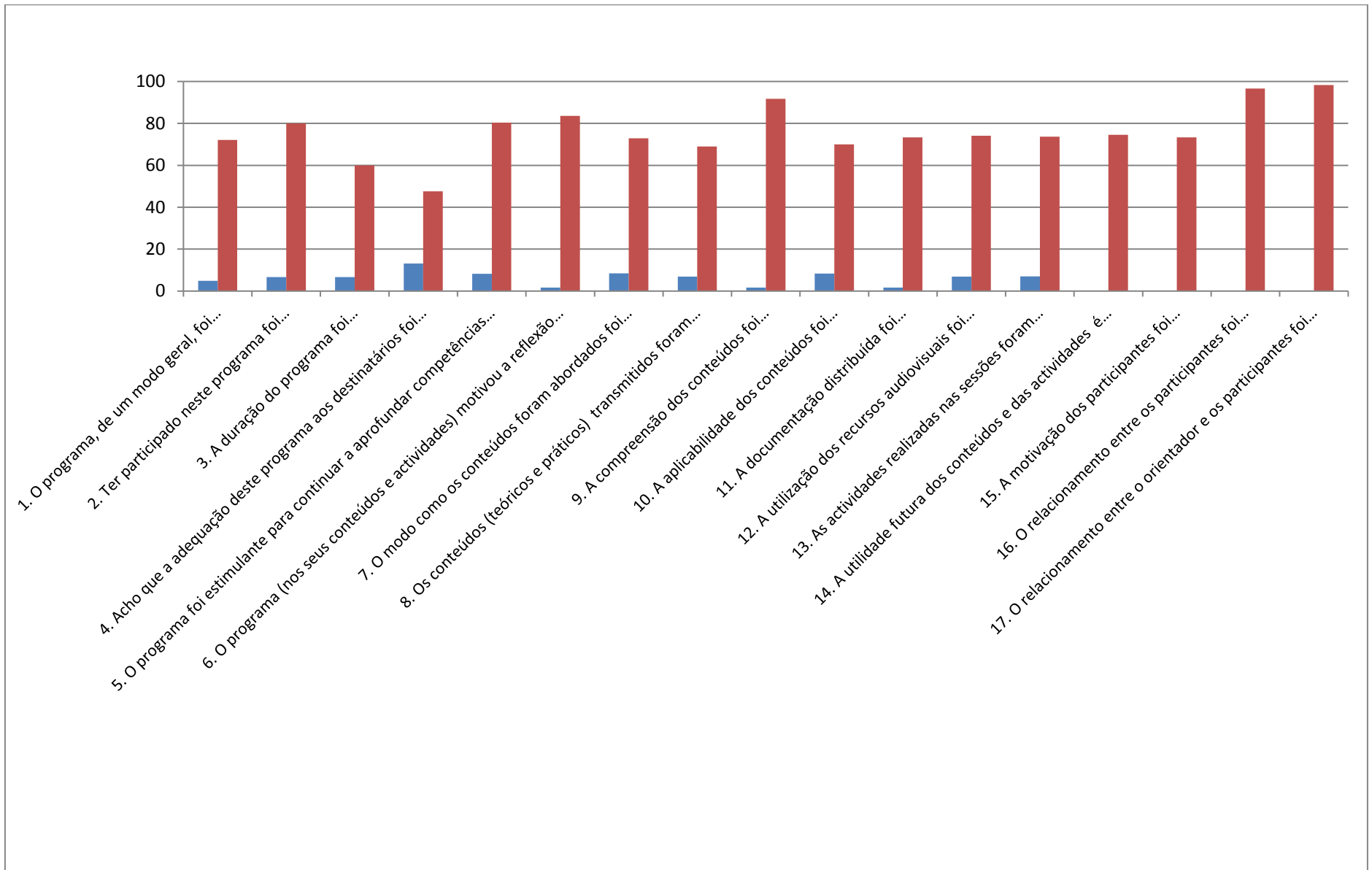


Figura 2 – Percepção dos professores relativamente aos diversos parâmetros de avaliação do programa (%) (n=61), com categorias agrupadas (azul = Mau e Fraco; vermelho = Bom e Muito Bom).

Da análise dos 42 comentários recolhidos, é possível destacar um sentido de valorização da ação de formação pelo seu interesse intrínseco, tendo esta constituído um momento de paragem que permitiu aos docentes um autoquestionamento e uma autoavaliação das suas práticas enquanto docentes e que resultou também na promoção de um maior empenhamento pessoal na contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Este parece ter sido um ponto de partida para uma reflexão individual mais aprofundada sobre as temáticas abordadas, como podemos observar a partir do excerto seguinte:

“Estimulante e motivou-me no sentido de ler e investigar mais sobre os conteúdos abordados.”

A formação é ainda valorizada enquanto oportunidade de encontro entre colegas, com vista à reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas que habitualmente desenvolvem:

“Importante, pois permitiu um espaço de diálogo entre os professores de uma mesma área curricular.”

É também veiculada a ideia da aplicabilidade prática desta formação e da sua importância para o desenvolvimento profissional dos docentes:

“Uma oportunidade de introduzir melhorias significativas ao exercício da docência.”

“Extremamente importante para um desenvolvimento profissional e uma aplicação prática diária.”

Um outro aspeto que é importante destacar tem a ver com a valorização desta formação enquanto primeiro momento de formação ao nível das questões pedagógicas. De facto, existem docentes que, não tendo tido uma formação de base especificamente ligada ao ensino, poderão nunca ter tido contacto com questões pedagógicas, o que reforça a pertinência de uma proposta desta natureza ao nível do Ensino Superior:

“Muito interessante, por ter sido a minha primeira formação na área.”

No questionário final aplicado foi também pedido aos docentes que fizessem observações, comentários ou sugestões. Neste âmbito há a registar a noção de que as várias temáticas poderiam ter sido mais aprofundadas, sugerindo-se uma maior duração da ação de formação, bem como a sua continuidade. Esta vontade expressa pelos docentes parece legitimar o prosseguimento da ação formativa iniciada e corrobora a valorização desta formação enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional.

De destacar ainda as referências feitas à necessidade de centrar mais a formação no campo epistemológico das várias escolas / faculdades, o que sugere a necessidade de momentos de formação

mais específicos e mais direcionados para as diferentes áreas abrangidas pelo programa. Refere-se também a vontade de uma formação que apresente “*ferramentas práticas*”, o que aponta para a pertinência, nas próximas ações de formação, de uma abordagem mais centrada em casos-problema e em sugestões de trabalho mais específicas, passando-se de uma abordagem mais reflexiva para uma abordagem mais prática.

Dos registos quer quantitativos quer qualitativos há a registar então um sentido claro de valorização da ação pelo seu interesse intrínseco, pela oportunidade de reflexão individual e coletiva, e pelo provável início de uma viagem interior de aprofundamento das questões relacionadas com o ensino, aprendizagem, avaliação.

Desafios e oportunidades de desenvolvimento profissional docente no ensino superior

Uma formação deverá ser sempre prospetivada no sentido da procura da melhoria da ação. Em geral, o programa de Formação Pedagógica Avançada atingiu em larga medida os seus objetivos, reunindo índices relativamente elevados de satisfação dos participantes.

A partir dos dados apresentados é possível elencar algumas recomendações que surgiram no contexto da avaliação do programa realizada nas diferentes unidades académicas e que se constituem como desafios e oportunidades de desenvolvimento profissional docente no ensino superior:

1. Divulgar uma síntese do relatório relativo ao programa de formação implementado em cada unidade académica por todos os participantes no curso;
2. Incorporar, em novas realizações deste programa de formação, de dinâmicas formativas mais focadas em situações-problema, em investigação-ação³, em projeto de intervenção nos contextos específicos de trabalho, em dramatizações e simulações mantendo embora os mesmos princípios organizadores;
3. Introduzir a prática do *blended-learning* com recurso à plataforma digital e a práticas de ferramentas específicas da Web 2.0;
4. Fazer preceder a planificação dos novos cursos de uma auscultação mais específica de necessidades de formação e de uma caracterização mais fina do modelo pedagógico em uso, recorrendo-se, para este efeito, a informadores privilegiados (métodos de ensino dominantes,

³ Este tipo de configuração pode justificar uma formação *em regime de alternância* formação-ação-formação.

tipos de gestão do currículo e programa, modalidades e instrumentos de avaliação); o recurso a fichas de avaliação do desempenho pedagógico afigura-se também de grande relevância;

5. Estudar as consequências das avaliações pedagógicas realizadas pelos alunos;
6. Reequacionar a importância do trabalho de docência para efeitos de progressão na carreira universitária, pois não é sustentável que uma dimensão central da universidade ignore esta dimensão;
7. Divulgar num *site* criado para o efeito de recursos de apoio ao desenvolvimento da pedagogia universitária (leia-se, das práticas pedagógicas) na universidade;
8. Realizar ciclos de aprofundamento em questões pedagógicas a integrar no plano anual de atividades de cada unidade orgânica, escolhendo-se o campo específico que se quer tratar;
9. Desenvolver *kits de formação pedagógica* e disponibilizá-los à comunidade docente;
10. Avançar para um sistema de observação de aulas à semelhança do que acontece noutras universidades, envolvendo professores de Escolas / Faculdades distintas, numa troca enriquecedora de partilha de práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

Burden, P. (1990). Teacher Development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York, New York: Macmillan.

Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*. 6 (3), pp. 227-241.

Hopkins, D. & Wideen, M. (Eds.) (1984). *Alternative perspectives on school improvement*. Lewes: Falmer Press.

Lieberman, A. (1984) *Rethinking School Improvement* New York: Teachers' College Press.

Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.

Stenhouse, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation. In C. Adelman (Ed.), *The politics and ethics of evaluation*. London: Croom Helm.