

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luzimar Araújo de Oliveira

**Formação Pedagógica dos Docentes do
Ensino Superior: Perspetivas e Motivações
numa Universidade Portuguesa**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luzimar Araújo de Oliveira

**Formação Pedagógica dos Docentes do
Ensino Superior: Perspetivas e Motivações
numa Universidade Portuguesa**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho e
Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Luzimar Araújo de Oliveira

Endereço eletrónico: luzimar76@gmail.com

Telefone:

Número do Bilhete de Identidade:

Título do relatório de estágio: Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior:
Perspetiva e Motivações numa Universidade Portuguesa

Orientador: Eugénio Adolfo Alves da Silva

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho demanda esforço e dedicação e este não poderia fugir a esta regra mas durante todo o meu percurso pude contar com o apoio e colaboração de várias pessoas a quem gostaria de expressar a minha mais sincera gratidão.

Primeiramente ao meu orientador Doutor Eugénio Silva pela disponibilidade para orientar e acompanhar e pelas inúmeras sugestões, correções e contribuições com o trabalho além da compreensão, paciência e gentileza sempre dispensadas a mim.

À professora Doutora Rosa Vasconcelos acompanhante do estágio e a sua equipe que tão bem me acolheram durante o período que estive a estagiar e contribuíram com sugestões preciosas para o trabalho.

Aos docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Aos meus amigos do mestrado pela amizade, companheirismo, atenção e cuidado para comigo em especial as minhas queridas amigas: Alexandra Leite, Cátia Pereira e Carla Sepúlveda.

Aos amigos de toda a vida que estiveram de longe torcendo pelo sucesso das minhas escolhas.

À minha família, principalmente aos meus pais (minha mãe eterna em meu coração) que são os pilares da minha vida.

Por último, agradeço em especial a Américo Barreira pelo incentivo verdadeiro, torcida entusiástica e inestimável apoio.

Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior: Perspetiva e Motivações numa Universidade Portuguesa

Luzimar Araújo de Oliveira

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos
Universidade do Minho

2013

Resumo

O presente relatório de estágio prende-se às questões relacionadas com a formação pedagógica de docentes do ensino superior contextualizadas pelos novos desafios impostos a este nível de ensino.

Procuramos através de uma sólida base teórica articular a formação pedagógica dos docentes do ensino superior com as temáticas transversais a esta, tais como: a pedagogia universitária e seus contextos, a complexidade do trabalho docente do ensino superior, a busca pelo salto de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem deste nível de ensino.

Atendendo às características deste trabalho que se insere na abordagem metodológica do estudo de caso, foram utilizados como instrumentos principais para a recolha dos dados, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. O público-alvo foi constituído por docentes de uma escola de engenharia de uma universidade portuguesa.

Das conclusões do estudo emergem questões relacionadas às expectativas, perceções e necessidades de formação dos docentes e a sua importância para o desenvolvimento profissional docente.

Educational Training of Higher Education Teachers: Perspectives and Motives in a Portuguese University

Luzimar Araújo de Oliveira

Professional Practice Report
Master in Education – Training, Work and Human Resources
University of Minho

2013

Abstract

This internship report concerns issues related to the pedagogical training of higher education teachers, contextualized by the new challenges imposed at this education level.

Through a solid theoretical basis we look to articulate the pedagogical training of higher education teachers with related cross thematic, such as: the higher education pedagogy and their contexts; the complexity of the teaching work in higher education; the pursuit for the quality leap on the teaching and learning processes at this education level.

Given the characteristics of this work that inserts into the case study methodological approach, the «survey questionnaire» and the «semi-structured interview», were used as main instruments for data collection. The audience was made up of teachers from an engineering school from a Portuguese university.

In the light of this study conclusions emerge issues related to expectations, perceptions and teachers training needs, and their importance for the professional teacher development.

ÍNDICE

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....	3
1. Universidade do Minho.....	3
1.1. Escola de Engenharia da Universidade do Minho.....	3
1.1.1. Conselho Pedagógico.....	4
1.1.2. Processo de integração da estagiária.....	5
1.1.3. Atividades desenvolvidas concernentes ao estágio.....	6
1.1.4. Recursos mobilizados.....	6
2. Apresentação da problemática de intervenção.....	6
3. Objetivos do estudo.....	9
3.1. Objetivos específicos.....	9
1. Desafios ao Ensino Superior.....	11
1.1. Democratização/Massificação do Ensino Superior.....	17
1.2. O Processo de Bolonha.....	19
2. Reflexões sobre a docência no ensino superior e a formação pedagógica docente... 22	
3. Alguns estudos realizados ao nível da formação pedagógica docente.....	31
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	35
1. Fundamentação da Metodologia.....	35
1.1. Método de investigação.....	35
1.2. Pesquisa documental e bibliográfica.....	36
1.3. Entrevista.....	36

1.4. Conversas informais.....	38
1.5. Inquérito por questionário	38
1.6. Tratamentos dos dados e análise dos dados.....	39
CAPÍTULO IV - Apresentação e Discussão dos dados	41
1. População e amostra	41
2. Dados biográficos	42
3. Análise e interpretação dos resultados.....	45
3.1. Atividades/Distribuição do tempo pelos docentes	45
3.2. Percepções dos docentes/Políticas de formação e desafios.....	48
3.2.1. Responsabilidade pela formação docente	48
3.2.2. Período da formação.....	53
3.2.3. Políticas para formação.....	55
3.2.4. Importância/Desempenho profissional e desafios.....	59
3.3. Prática de formação docente da instituição.....	64
3.3.1. Participação em ações de formação	64
4. Planeamento para futuras ações de formação (parte empírica)	71
4.1. Áreas temáticas a serem privilegiadas	72
4.2. Modalidades de formação a privilegiar	73
Considerações finais.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	85
APÊNDICES.....	87

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECTS - Sistema Europeu de Créditos

EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior

EEUM - Escola de Engenharia da Universidade do Minho

ES - Ensino Superior

IE - Instituto de Educação da Universidade do Minho

MEFTRH - Mestrado em Educação com área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

UM - Universidade do Minho

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de dimensões básicas do ensino universitário	14
Figura 2 – Fórmula para calcular o parâmetro formação pedagógica	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo destinado às atividades relacionadas com a investigação	46
Gráfico 2 - Tempo destinado às atividades relacionadas com o ensino	46
Gráfico 3 - Tempo destinado para as atividades relacionadas com a gestão	47
Gráfico 4 - Responsabilidade da Universidade em matéria de formação	49
Gráfico 5 - Formação enquanto responsabilidade de cada um	50
Gráfico 6 - Formação a cargo de um gabinete específico	51
Gráfico 7 - Estrutura de apoio à formação	52
Gráfico 8 - Encarregados pela estrutura de formação docente.....	52
Gráfico 9 - Integrantes da estrutura de formação	53
Gráfico 10 - Formação valorizada no decurso da carreira.....	54
Gráfico 11 - Formação só faz sentido no início da carreira	54
Gráfico 12 - Política de formação	55
Gráfico 13 - Política de formação para o corpo docente	55
Gráfico 14 - Formação objeto de discussão no seio do corpo docente	56
Gráfico 15 - Formação como exigência estatutária.....	57
Gráfico 16 - Formação obrigatória	58
Gráfico 17 - Formação desejada.....	58
Gráfico 18 - Formação é importante	59
Gráfico 19 - Formação valorizada na carreira docente.....	60
Gráfico 20 - Formação valorizada pelo próprio docente na carreira.....	60
Gráfico 21 - Formação melhora o desempenho profissional.....	61
Gráfico 22 - Melhoria da interação entre docentes e alunos	62
Gráfico 23 - Contribuição para a adaptação às mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha	63
Gráfico 24 - Programa Permanente para Políticas de Formação.....	64
Gráfico 25 - Formação para docência.....	65
Gráfico 26 - Quantidade de ações de formação frequentadas.....	66

Gráfico 27 – Local onde frequentou as ações de formação.....	66
Gráfico 28 - Classificação das ações de formação	68
Gráfico 29 - Interesse em frequentar formação.....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de docentes por departamentos	42
Tabela 2 - Distribuição dos respondentes por género.....	43
Tabela 3 - Grau académico	43
Tabela 4 - Categoria profissional	43
Tabela 5 - Tempo de serviço na carreira docente e na Universidade	44
Tabela 6 - Respondentes por Departamento.....	45
Tabela 7 - Motivações para formação.....	69
Tabela 8 - Motivos para não frequentar formação.....	70
Tabela 9 - Dificuldades enfrentadas.....	70
Tabela 10 - Áreas temáticas.....	72
Tabela 11 - Modalidades de formação.....	73
Tabela 12 - Duração da ação.....	74
Tabela 13 - Horário e período para formação	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição básica das dimensões	14
-------------------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório é a última etapa do percurso acadêmico que teve o seu início no primeiro ano do Mestrado em Educação na Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos curso pertencente ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O estágio curricular onde foi desenvolvida a investigação que culminou com este relatório teve como instituição acolhedora a Escola de Engenharia da Universidade do Minho (EEUM), o que possibilitou estudar uma temática diretamente relacionada aos docentes desta escola, tendo sido escolhida para tal a temática da formação pedagógica docente do Ensino Superior, dada a incontestável importância desta, além do interesse pelo tema também ter sido estimulado a partir de uma conversa inicial com a Professora Doutora Rosa Vasconcelos, Presidente do Conselho Pedagógico da EEUM e acompanhante do estágio, que nos reportou à necessidade de se retomar o trabalho com este tema na Escola de Engenharia, necessidade esta, apontada também pelos próprios docentes em depoimentos informais. A EEUM já recebeu, com uma certa frequência, estagiários oriundos Instituto de Educação da Universidade do Minho, dos seus diversos cursos, sendo muitos destes trabalhos desenvolvidos na EEUM no âmbito da formação pedagógica docente, conforme palavras da Professora Doutora Rosa Vasconcelos “experiências bem-sucedidas e com contributos relevantes para EEUM”, o que também foi o objetivo almejado por esse estudo.

Além do interesse declarado pela instituição acolhedora do estágio podemos destacar a importância da temática a partir de algumas ponderações. Vivemos num processo de profundas mudanças sociais as quais trazem novas configurações para a sociedade e com o Ensino Superior não poderia ser diferente, novos desafios e portanto novas expectativas se apresentam para esse nível de ensino, podemos enumerar como os mais emblemáticos o seu processo de Democratização, a Sociedade do Conhecimento e o advento do Processo de Bolonha. Este cenário de mudanças no ensino superior requer, particularmente dos docentes, um maior envolvimento no processo de transmissão dos conhecimentos e na produção dos saberes, buscando-se cada vez mais um maior comprometimento daqueles nos projetos educativos e na sua efetiva participação na formação dos alunos. Contextualizada por esses novos desafios apresentados para o Ensino Superior e sendo os docentes considerados profissionais que contribuem de forma determinante para o sucesso acadêmico dos alunos e, conseqüentemente,

da universidade a sua formação pedagógica vem ganhando cada vez mais terreno nos debates académicos.

Procuramos em todo o desenvolvimento deste relatório convocar reflexões sobre a temática em pesquisa e também sobre as consideradas transversais a esta, nomeadamente a pedagógica universitária e as suas implicações, as questões que norteiam as discursões sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, dentre outras.

A abordagem da supracitada temática inicia-se pela apresentação da contextualização do estágio no Capítulo I a partir da caracterização da instituição acolhedora do estágio e do seu processo de integração, em seguida foi feita a apresentação dos objetivos delineados para a investigação.

Os fundamentos teóricos são convocados no Capítulo II, abordamos os novos desafios que se apresentam para o ensino superior e as reflexões sobre a pedagogia universitária, sobre o trabalho docente e a sua formação pedagógica e convocamos alguns estudos que consideramos importantes, no contexto da realidade portuguesa, desenvolvidos no âmbito da temática.

Apresentamos as opções metodologia de investigação no Capítulo III com a descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados.

No Capítulo IV apresentamos a discussão dos dados e os resultados mais significativos. Por fim, terminamos com uma breve referência às limitações que surgiram durante o percurso do estágio e da elaboração do relatório e com uma reflexão final de todo o processo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Universidade do Minho¹

A Universidade do Minho (UM) foi criada pelo Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de agosto, que lhe atribuiu autonomia e um modelo orgânico flexível, desafiador em relação à conceção tradicional das restantes Universidades de Portugal. Seus primeiros estudantes foram recebidos no período letivo de 1975/76.

A UM é uma pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, cultural, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar. Tendo como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade.

Localizada no Norte de Portugal, a UM possui dois grandes pólos, sendo um na cidade de Braga – *campus* de Gualtar e outro na cidade de Guimarães – *campus* de Azurém, ainda há a sede da Escola Superior de Enfermagem no edifício dos Congregados na Avenida da Liberdade em Braga.

A estrutura organizacional da universidade é flexível e favorável à inovação e à interdisciplinaridade, potenciando a exploração de áreas de investigação emergentes. As Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação – Escola e Institutos – são as estruturas base da universidade: Escolas de Arquitetura, de Ciências, de Ciências da Saúde, de Direito, de Economia e Gestão, de Engenharia, de Psicologia e Escola Superior de Enfermagem e Institutos de Ciências Sociais, de Educação e de Letras e Ciências Humanas.

1.1. Escola de Engenharia da Universidade do Minho

A Escola de Engenharia da Universidade do Minho (EEUM) foi criada em 1975 e está sediada nos dois *campi*, Azurém (onde reside sua Presidência) e Gualtar. É composta por nove departamentos que atuam nas áreas científicas da sua competência, sendo estas: Engenharia

¹Informações retiradas do site da Universidade do Minho: www.um.p e dos seus Estatutos disponível em: <http://www.uminho.pt/docs/estatutos/2011/02/11/estatutos.pdf>

biológica, civil, eletrônica industrial, mecânica, de polímeros, têxtil, informática, produção e sistemas e de sistemas de informações e onze Centros de Investigação. Possui 292 docentes e 91 trabalhadores não docentes. Tem cerca de 4440 alunos distribuídos por duas licenciaturas e 12 mestrados integrados, e ainda 1475 estudantes de mestrado e doutoramento, distribuídos por 26 mestrados e 17 programas doutorais.

A sua estrutura integra cinco conselhos: Conselho de Escola, Conselho Científico, Conselho Pedagógico, Conselho de Gestão e Conselho Consultivo.

O Conselho Pedagógico da EEUM foi o local onde o estágio foi desenvolvido.

1.1.1. Conselho Pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão colegial que tem como finalidade garantir a definição e aplicação de critérios de qualidade às atividades de ensino, bem como coordenar a implementação da política de formação da EEUM. As suas competências são divididas em cinco níveis, sendo descritas a seguir:

a) Ao nível das políticas para as atividades de ensino:

- i) Pronunciar-se sobre as orientações pedagógicas e os métodos de ensino e de avaliação;
- ii) Aprovar o regulamento de avaliação do aproveitamento dos estudantes;
- iii) Pronunciar-se sobre o regime de prescrições.

b) Ao nível da gestão da oferta de cursos da Escola:

- i) Pronunciar-se sobre a criação de ciclos de estudos e sobre os planos dos ciclos de estudos ministrados.

c) Ao nível da avaliação das atividades de ensino:

- i) Garantir mecanismos de autoavaliação regular relativa ao desempenho dos projetos de ensino;
- ii) Promover a realização de inquéritos regulares ao desempenho pedagógico da Escola e a sua análise e divulgação;
- iii) Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, por estes e pelos estudantes, e a sua análise e divulgação.

d) Ao nível da gestão do funcionamento das atividades de ensino:

- i) Apreciar as queixas relativas a falhas pedagógicas e propor as providências necessárias;
- ii) Moderar os conflitos que venham a ocorrer no funcionamento dos ciclos de estudos;

- iii) Creditar as equivalências de unidades curriculares e de planos de estudos, segundo as normas e critérios fixados pelos órgãos da Universidade;
- iv) Dispensar de frequência de unidades curriculares, segundo as normas e critérios fixados pelos órgãos da Universidade;
- v) Pronunciar-se sobre a instituição de prémios escolares.

e) Ao nível da coordenação de recursos:

- i) Assegurar a gestão corrente dos assuntos comuns aos ciclos de estudos, designadamente no que concerne ao calendário letivo e ao calendário de avaliação;
- ii) Propor a afetação de recursos para um correto funcionamento dos ciclos de estudos.

f) Desempenhar outras funções previstas na lei ou que lhe tenham sido atribuídas nos regulamentos da Universidade.

1.1.2. Processo de integração da estagiária

A integração do estágio iniciou-se pela indicação da coordenadora do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos (MEFTRH) do Instituto de Educação (IE) da UM, a Doutora Fernanda Martins, sobre a possibilidade de desenvolver um estudo na EEUM que abordasse uma temática relacionada aos docentes desta escola, pois outros trabalhos neste sentido já tinham sido desenvolvidos com êxito, por alunos do IE.

Feito um contato preliminar com a Doutora Rosa Vasconcelos, Presidente do Conselho Pedagógico da EEUM, esta concordou com o desenvolvimento do estudo, sugerindo que poderia versar sobre a formação pedagógica docente, temática de maior interesse do conselho a ser pesquisada. Rapidamente acatamos a sugestão acrescentando valor pela atualização dos estudos anteriormente realizados, através da inclusão dos novos desafios à função docente no ensino superior, tais como o Processo de Bolonha, a Integração à Sociedade do Conhecimento dos profissionais formados pela universidade, dentre outros.

Para além destas motivações organizacionais e pessoais é relevante ainda destacar a correlação desta temática ao MEFTH, que prevê a discussão e análise de contextos organizacionais, bem como de discursos e práticas de formação. Assim, tal serviu como mote para o escrutínio desta problemática no seio do contexto e do público em estudo. Posto isto, foi assinado o protocolo de estágio para oficializar seu início.

1.1.3. Atividades desenvolvidas concernentes ao estágio²

- Recolha de toda a informação relevante para o desenvolvimento da pesquisa;
- Consulta bibliográfica;
- Análise dos documentos relativos à formação pedagógica docente da instituição;
- Construção de dispositivos de recolha de dados (entrevista, inquérito);
- Efetivação de pré-testes;
- Aplicação final dos dispositivos de recolha de dados;
- Análise dos dados recolhidos;
- Construção de base de dados;
- Elaboração do relatório de estágio;
- Sessões de orientação.

1.1.4. Recursos mobilizados

- Recursos Físico/Materiais: computador, gravador, bloco de papel, internet entre outros;
- Recursos Bibliográficos: Documentos oficiais pertinentes para o estudo;
- Recursos Humanos: Professor/orientador do estágio e relatório e o acompanhante do estágio na organização, docentes participantes da pesquisa.

2. Apresentação da problemática de intervenção

As instituições de ensino superior, bem como em outros níveis de ensino, enfrentam uma série de novos desafios, sendo estes originários de quatro aspetos fundamentais, conforme assevera Morgado (2006): (1) as mudanças que as alterações políticas, económicas, sociais e culturais contemporâneas imprimiram no paradigma civilizacional e o que isso acarreta em termos pessoais e coletivos; (2) as novas exigências da educação e da formação relacionadas a que se tem chamado de *Sociedade da informação e do Conhecimento*; (3) a entrada de um público cada vez mais heterogêneo nas instituições de ensino; (4) a necessidade de reajustar a oferta formativa em relação a demanda das exigências do mundo atual, a busca por metodologias de investigação e de ensino que preparem os jovens para sua integração tanto aos ambientes

² Para além destas atividades desenvolvidas no contexto do estágio outras foram realizadas, as quais não tinham relação direta com o âmbito do estágio e foram desempenhadas com afinco e dedicação.

sociais quanto aos profissionais cada vez mais complexos e exigentes e em constante reconfiguração, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*.

Nesse cenário complexo de mudanças e desafios, no caso do ensino superior (ES), podemos destacar o Processo de Bolonha, tendo a sua gênese no momento em que a União Europeia passa a considerar o ES como fator estratégico para o desenvolvimento da sociedade, passando a delinear políticas educacionais comuns nesse sentido. Iniciado em 1998, com a *Magna Charta Universitatum* e, posteriormente, com a subscrição da Declaração de Bolonha em 19 de junho de 1999 por parte de 29 Estados europeus representados por seus ministros da educação entre os quais o Estado Português, mudanças significativas foram implementadas no ES europeu, tendo como objetivo o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros, tendo como base a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Porém, essas mudanças implementadas por Bolonha, não foram apenas de ordem estrutural, como destaca o relatório de atividades da Universidade do Minho (2007:69): “A adequação dos Cursos a Bolonha passa, não apenas pela formatação dos anos de duração dos cursos e sua estrutura curricular, mas muito pela preparação pedagógica dos professores e mudança de atitudes de trabalho por parte dos alunos”. Percebe-se que tanto o papel do docente, quanto o do aluno são centrais no contexto dessas mudanças, e é exigida, de cada um desses atores, uma nova postura, um novo papel.

O Processo de Bolonha assenta em novos modelos de ensino-aprendizagem e numa formação essencialmente centrada no aluno, no estímulo a sua autonomia enquanto construtor da sua própria aprendizagem. Outras competências são colocadas como mais centrais não só a questão da memorização ou mera transmissão de conhecimentos dos modelos tradicionais de ensino privilegia-se, na formação dos alunos, o uso de novas metodologias ativas, participativas e cooperativas e em competências pessoais, comunicativas e organizacionais, para além das competências técnicas, o que caracteriza uma nova organização dos processos de ensino-aprendizagem.

Contextualizando para o cenário português, o Processo de Bolonha é visto como uma oportunidade para debelar, nas palavras de Simão *et al.* (2005:248), “problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior em Portugal, problemas esses resultantes em grande parte da manutenção de referenciais desactualizados para a organização dos cursos e para as metodologias de ensino praticadas”.

Sendo os docentes considerados profissionais que contribuem de forma determinante para o sucesso acadêmico dos alunos e da universidade, neste sentido, confere-se grande relevância aos estudos que abordem as suas práticas enquanto profissionais do ensino. Estes deparam-se, durante seu percurso profissional, com inúmeros elementos influenciadores da sua prática docente e atualmente, para além destes, espera-se uma reconfiguração do seu papel docente, motivada pelos novos desafios do ES, através de um maior envolvimento nos processos de ensino-aprendizagem e na produção dos saberes, buscando-se cada vez mais um maior comprometimento nos projetos educativos e sua efetiva participação na formação dos alunos, oportunizando e promovendo seu aprendizado. Segundo Masetto (2009:4): “Passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes, outras posturas e outras competências”. Reforçando essa perspectiva Esteve (1999a:100 *apud* Antunes, Rodenbusch & Santos 2009) afirma que “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem aos professores”.

O trabalho com o conhecimento sempre foi central na docência universitária, mas numa perspectiva na qual o docente se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade, a partir dele os alunos adquiriam um leque de competências e conhecimentos para se tornarem profissionais, hoje se exige outras práticas docentes no que diz respeito ao conhecimento, isto é, do docente é desejado um investimento no desenvolvimento da criticidade, e o saber lidar com um grande volume de informações, o que significa saber buscá-las nas mais diversas fontes disponíveis, compará-las, analisá-las para formação da sua posição intelectual e apresentá-la para seus alunos, além de dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras para pesquisa e uma nova forma de estruturar e comunicar o pensamento (Masetto, 2009). Nesse sentido, Alves & Possamai (2010:36) afirmam que “A forma como o professor concebe o conhecimento subjaz à forma como faz o planeamento do seu processo de ensino”. Aprender a trabalhar com a dimensão interdisciplinar do conhecimento com os alunos faz parte da formação pedagógica docente do ES nos dias atuais (Masetto, 2009).

A formação pedagógica docente deve ser objeto de reflexão na medida em que se determinam novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas docentes no ES. A este propósito Vaconcellos (2009:165) advoga que “A universidade, compreendida como instituição de ensino, é constituída por uma comunidade, em que o corpo docente é o elemento condutor dos processos

formativos/educativos. Para exercer tal função pressupõe-se que os seus docentes estejam preparados”.

Em razão das mudanças que se apresentam para o ES e mais especificamente para o papel do docente neste nível de ensino, torna-se fulcral refletir sobre a temática da sua formação pedagógica. Um questionamento é pertinente a partir dessas demandas: de que forma motivar o docente no sentido de promover a melhoria em suas práticas objetivando o alcance da excelência na formação dos alunos. Um maior investimento, por parte das universidades, em programas e políticas voltados para a formação pedagógica de seus docentes poderá ser um contributo significativo para responder a esse questionamento.

Desta forma, propomo-nos analisar a formação pedagógica docente contextualizada pelos novos desafios no ES, definindo, para tal, como público-alvo deste estudo os docentes de ES, mais especificamente os da Escola de Engenharia, instituição acolhedora do estágio, num total de 292, para perceber quais as necessidades reais de formação pedagógica ao nível da função docente usufruindo dos resultados como ponto de partida para uma intervenção futura.

3. Objetivos do estudo

Para o âmbito da temática escolhida para esta investigação foi definido um objetivo geral que pressupõe um conjunto de objetivos específicos para a sua realização. O objetivo geral consiste em analisar a formação pedagógica docente contextualizada pelos novos desafios no ensino superior em uma escola de engenharia.

3.1. Objetivos específicos

- a) Identificar as percepções dos docentes acerca da formação pedagógica docente;
- b) Analisar a motivação dos docentes para a frequência de formação na área da docência;
- c) Analisar as possíveis oposições à formação pedagógica docente;
- d) Identificar expectativas/interesses acerca da formação docente (modalidades, áreas temáticas de maior interesse);
- e) Conhecer as práticas/políticas da instituição referentes a formação docente.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desafios ao Ensino Superior

A sociedade, no seu processo evolutivo, tem passado por mutações em todas as suas esferas: política, económica, cultural e social. Na realidade, o processo de mudanças dentro da sociedade sempre existiu, o diferencial de hoje reside na celeridade destas mudanças o que as tornam menos previsíveis, sendo, por isso, mais difícil o controle dos seus efeitos. Os avanços tecnológicos da era digital, das telecomunicações e da ciência, a internacionalização das relações políticas, económicas e culturais estão no topo do comando das mudanças sociais do mundo globalizado e influenciam diretamente as políticas voltadas para educação e conseqüentemente alteram os sistemas educacionais. Desta forma urge-se pensar sobre os seus impactos e sobre as novas configurações que possam vir a surgir a partir destas.

Vivemos hoje na aclamada sociedade do conhecimento³, onde o acesso à informação e o seu domínio constituem o grande “património” para o desenvolvimento social. Estamos a assistir a um deslocamento do poder em função do domínio da informação, como afirmam Simão *et al.* (2005:25) “o poder deixou de se concentrar nas mãos do Estado ou de grupos sociais, económicos ou financeiros para se diluir nas mãos de muitos outros capazes de dominarem a informação”.

No caso da universidade⁴, atualmente questiona-se a qualidade dos profissionais formados no seu seio para atuarem num mercado de trabalho cada vez mais ávido pela excelência e apela-se à contribuição destes em prol do desenvolvimento da própria sociedade. “Quando se questiona o desempenho do profissional formado pela Universidade, é a qualidade do ensino ministrado que, concretamente, é objeto de avaliação” (Slomski, 2007:88). Nesta mesma linha de argumentação das influências dessas mudanças sociais diretamente no ES afirma Rodrigues (2005:2) “a sociedade do conhecimento substituiu progressivamente a sociedade industrial e gera

³ Conceito introduzido pelo sociólogo estadunidense Daniel Bell em 1973 como “sociedade da informação” na sua obra *O advento da sociedade pós-industrial*. A noção de “sociedade do conhecimento” (*knowledge society*) surgiu no final da década de 90. É empregada, particularmente, nos meios académicos como alternativa que alguns preferem à “sociedade da informação”. Informações acedidas em Sociedade da informação / Sociedade do conhecimento (Sally Burch) disponível em <http://vecam.org/article519.html>

⁴ A universidade, como instituição educativa, tem como finalidade precípua a formação de indivíduos através da promoção da educação nas suas funções de pesquisa, ensino e difusão da cultura e espera-se também que forme indivíduos aptos a exercer a cidadania em plenitude. Sendo responsável do poder público garantir a qualidade do ensino ministrado nestas e também o desenvolvimento do seu papel socialmente responsável para além das aspirações exclusivamente económicas. (David & Abreu, 2009)

Simão *et al.* (2005) defendem a ideia das instituições de ensino superior incluírem como elemento importante na programação estratégica das suas atividades de formação a indução generalizada do potencial de civilidade, gerador de um capital social que é fonte de sucesso na sociedade do conhecimento.

novas demandas ao ensino superior, quer enquanto sustentáculo da inovação científica e tecnológica enquanto instância de formação de excelência”.

Esta excelência não se traduz apenas em competências técnicas, mas também a nível interpessoal, dando ênfase a uma busca por uma formação mais global dos indivíduos, numa lógica de formação-inclusiva, que proporcione o equilíbrio entre os interesses pessoais e os contextos sociais, portanto, neste sentido, os ganhos serão pessoais e sociais. Exige-se um indivíduo com capacidade cada vez maior de adaptação à mudança e que consiga responder a problemas imprevisíveis de maneira célere, criativa e inovadora, esta nova realidade exige novas competências. Essa busca pelo desenvolvimento mais qualitativo dos indivíduos vai ao encontro da linha de argumentação de Zabalza (2004:25) ao afirmar que “é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimentos”. Assim afirma Ambrósio (2001:99) que “quanto mais desenvolvida for a educação e a formação universitária exigida pela actual Sociedade do Conhecimento, maiores os níveis de desenvolvimento intelectual são exigidos”. Observamos então, a uma maior reflexão por parte da sociedade sobre a responsabilidade e o papel do ensino superior no que diz respeito à articulação entre a sua missão, o mundo do trabalho, a economia e a sociedade. Nas palavras de Simão *et al.* (2005:26)

“Efectivamente, a sociedade, hoje em dia encara o papel do ensino superior não só na visão tradicional da criação, gestão e transmissão do saber, mas também como um elemento decisivo de inclusão social, habilitando os cidadãos com melhores oportunidades e possibilitando uma integração com êxito na sociedade do conhecimento, e, ainda, como fator estrutural para o desenvolvimento económico e social e para reforço da competitividade entre nações”.

Ao ES impõem-se algumas reflexões sobre as mudanças na sua estrutura e, conseqüentemente, nos seus objetivos e na sua responsabilidade para além de formar estes profissionais capacitados com este leque diversificado de competências para atender às novas demandas da sociedade também contribuir para o desenvolvimento pleno desta, ressaltando, ainda, que estas mudanças não se limitam a termos estruturais ou quantitativos, mas passa fundamentalmente pelo aperfeiçoamento dos seus Recursos Humanos, nomeadamente no profissionalismo dos docentes na busca pelo aperfeiçoamento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido afirmam Simão *et al.* (2005:31):

“Nesta intenção de conferir qualidade e relevância à formação, as instituições de ensino superior beneficiam também elas próprias, do potencial de inovação que as novas tecnologias, bem como novas metodologias de aprendizagem, podem colocar ao serviço das práticas pedagógicas, possibilitando a criação

de ambientes de aprendizagem favoráveis aos objetivos de inserção dos formandos nas sociedades do conhecimento”.

Logo, importa reconhecer que os docentes são parte importante neste momento atual de questionamentos do papel tradicional do ensino superior e de redefinição das suas políticas e práticas de ensino e na busca pela elevação da qualidade nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa linha de reflexão sobre a qualidade do ensino afirma Zabalza (2007:61) que esta não pode ser entendida meramente como uma qualidade vinculada exclusivamente à atuação do docente, está enquadrada em todo um conjunto de condições tanto estruturais como materiais e organizativas que afetam fortemente o seu desenvolvimento e excelência. Apreende-se a partir dessa ideia que a responsabilidade pela qualidade do ensino deve ser percebida com comprometimento e de envolvimento coletivo, ou seja, a excelência da qualidade do ensino não está apenas nas “mãos” dos docentes mas de todos envolvidos e interessados nesta.

Quando nos referimos ao profissionalismo dos docentes englobam-se as concepções sobre as suas práticas e a forma como estes concebem o conhecimento em prol do planeamento das estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem, num processo contínuo de reflexão sobre a importância e a complexidade da sua atividade docente, numa perspetiva de renovação dos conhecimentos. Destaca Navarro (2007) que os processos de reflexão dos professores são os condutores principais para melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos.

Mostramos a seguir um modelo apresentado em Navarro (2007) de dimensões básicas do ensino universitário, gerado a partir de um estudo com docentes que descrevem as suas percepções sobre a docência e o que consideram um ensino universitário de qualidade elaborado por Kane, Sandretto & Heath (2004) no qual engloba dimensões da prática docente no ES que serão objeto de reflexão em todo este trabalho:

Figura 1 - Modelos de dimensões básicas do ensino universitário



Adaptado de Navarro (2007:24)

Navarro (2007:25) sublinha que estas dimensões sugeridas não significam especialmente nenhuma novidade em relação ao que vem sendo investigado, muitas coincidem ou são similares às características de um ensino eficaz que tem apontado outras investigações neste mesmo âmbito. O importante neste modelo é o modo como estas dimensões se relacionam com o elemento *reflexão sobre a prática* como sendo este a espinha dorsal da docência, capaz de integrar os distintos componentes e favorecer a compreensão do próprio ensino visando a sua melhoria. Desta forma, importa fazer uma descrição básica de cada uma dessas dimensões:

Quadro 1 - Descrição básica das dimensões

Dimensão	Descrição
1. Conhecimento da matéria	Refere-se ao grau de preparação que o docente tem sobre o tema que transmite e a sua atualização permanente nesta área. Esta dimensão tem sido identificada, tradicionalmente, como um requisito básico de uma docência de qualidade nos distintos níveis de ensino. Especificamente, em contextos universitários este conhecimento profissional é assumido.
2. Habilidades ou destrezas pedagógicas	São estratégias que se podem aprender e acrescentar ao repertório de ensino de qualquer docente.

3. Relações interpessoais	Representam outro componente básico de um ensino universitário de qualidade. Sobre esta dimensão os alunos dos professores participantes da pesquisa de Kane, Sandretto & Heath (2004) referiram como premissas: a importância de respeitar os alunos, de compreender as suas necessidades, de mostrar empatia e humanidade para ser um bom docente, entre outros. A totalidade dos docentes concebem as relações interpessoais como um aspeto central para que o ensino tenha resultado eficaz, independentemente do tamanho da turma de alunos.
4. Relação docência-investigação	Considera-se, aqui, como o efeito recíproco que tem uma sobre a outra. Em geral, para os docentes, a investigação é uma tarefa essencial à sua atividade profissional, embora vinculem a maioria das vezes às suas áreas de ensino.
5. Características da personalidade	Esta dimensão refere-se às características dos docentes ligadas ao entusiasmo pela docência, senso de humor e com a proximidade de uma “face” mais humana destes.

Navarro (2007:26) destaca a reflexão sobre a prática docente como sendo um elemento integrador das dimensões básicas da excelência na docência e que, no estudo feito por Kane, Sandretto & Heath (2004) a reflexão sobre a prática aparece como uma característica comum a todos os docentes considerados excelentes, participantes do estudo. Todos eles envolvem-se em processos de reflexão intencional e sistemática sobre o seu próprio ensino, sendo estes processos que dão coerência e permitem compreender o restante das características próprias de uma docência de qualidade. A reflexão pode girar em torno de elementos muitos diversos como: as suas ferramentas metodológicas, o seu modo de ensinar, o seu sistema de crenças e valores, o seu conhecimento sobre o ensino, o seu modo de interpretar a própria educação, entre outros, e também pode situar-se em diversos momentos da ação didática: antes, durante e depois. Previamente para o ensino em sala de aula, os docentes trazem a consciência das suas próprias crenças, valores, pontos fortes e fracos, conhecimentos, entre outros. Esta reflexão inicial é essencial para o autoconhecimento e a tomada de decisão no que se refere à sua atuação posterior e à interação com os seus alunos. Ao mesmo tempo que ensina, o docente reflete sobre os vários dados que recolhem durante o ensino em sala de aula, a partir destes modifica a sua atuação didática em função das características dos alunos e da própria experiência de ensino e aprendizagem em si mesmas. Uma vez concluído o ensino, o docente avalia a sua atuação didática e a partir disso pode incorporar de forma constante qualquer tipo de informação sobre a mesma para a tomada de decisões posteriores.

Navarro (2007:25) põe em evidência, ainda, muitos estudos focalizados na reflexão sobre a prática docente tendo estes como conclusão comum, o facto de considerá-la o verdadeiro caminho para a melhoria, o desenvolvimento profissional e a excelência docente. Por sua vez, Domingos (2003) citado por Alves & Possamai (2010:45) faz um alerta sobre a competência reflexiva do docente afirmando que desde a publicação dos estudos de Schön (1983) sobre o docente como um profissional reflexivo, muitas obras foram escritas originando um:

“slogan que ficou vazio de conteúdo. De facto, e como, aliás, se poderia supor, não foi pensamento original de Schön que passou a dominar o campo pedagógico. Pelo contrário, foi o uso do termo que adquiriu uma posição dominante de tal forma que hoje nos encontramos a braços com toda a extensa literatura sobre a prática docente que, muito embora se auto-intitule como reflexiva, está longe de manter uma convergência de posicionamento e enfoques para além do próprio uso do termo”.

Conforme Alves & Possamai (2010:46) a leitura feita por Domingo (2003) das ideias sobre o profissional reflexivo de Schön não demonstram o puro e rotineiro pensar, mas algo largamente mais complexo, na medida que estes profissionais percebem e entendem problemas enquanto atuam e deliberam, meditam, realizam ações práticas e avaliam-nas, processo pelo qual se desenvolve qualidades profissionais.

O trabalho docente tem características tão complexas para além das introduzidas por esse processo de mudança no ES. Na dinâmica dessa complexidade estão envolvidos os atores desse nível de ensino, alunos, professores e universidade, como advogam Alves & Possamai (2010: 43):

“A complexidade que envolve o trabalho docente é enorme, pois, por mais que se tentem homogeneizar e harmonizar as acções a desenvolver, na busca de um diferencial altamente competitivo, cada qual, gestores das universidades, professores e estudantes, têm o seu modelo de como deve ser a universidade; de como deve ser feita a gestão administrativa e pedagógica; de como os estudantes aprendem e de como devem ser leccionadas as aulas”.

Apresentamos, seguidamente, alguns conceitos atuais de educação, ensino, aprendizagem e formação. A educação é hoje vista como um processo que se verifica ao longo da vida (*life long education*) numa perspetiva de educação permanente. Caracterizada como um processo global e sequencial de desenvolvimento do indivíduo, ao longo de toda a sua existência, engloba todas as fases de educação: infância, juventude e vida adulta. O ensino possui diversos sentidos, entre os quais o de transmissão de conhecimentos, por parte do professor e que corresponde à aquisição de conhecimentos por parte do aluno. Esta perspetiva ainda é dominante na educação de uma maneira geral, embora seja um sentido meramente mecânico e não correspondente ao complexo processo educativo. No sentido de serviço de prestação de informação, dentro de um

processo de educação, contribui para o desenvolvimento do indivíduo de forma autónoma, que pelos seus próprios padrões auto organizativos trabalha essas informações para o seu processo de aprendizagem. Formar consiste em criar condições para que os indivíduos, por processos endógenos, se desenvolvam de forma consciente e livre no sentido de se tornar pessoa, cidadão e profissional (Dias, 2001). Leite & Ramos (2012:14) afirmam “o ensino só se justifica se gerar aprendizagem e permitir a obtenção de pré-requisitos que sejam mobilizados na construção de novas aprendizagens”.

A aprendizagem tem um sentido mais alargado que os conceitos restritivos, não se restringindo, meramente, ao contexto escolar. É compreendida como um processo de desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, englobando um desenvolvimento cognitivo, efetivo-emocional, habilidades, de atitudes e valores, isto é contemplando a formação do homem e do cidadão ao longo da vida (Masetto, 2009).

1.1. Democratização/Massificação do Ensino Superior

Um dos desafios enfrentados pelo ES provem do seu processo de expansão. A partir dos anos 60/70 observou-se um aumento considerável na procura da formação de nível superior, este fenómeno deu-se por necessidade de atender a uma demanda por qualificação para as novas profissões que passaram a compor o mercado de trabalho. Logo, a ideia do ES de elitista passou para uma abertura “ao grande número”, sendo necessária a atualização das formações em função dessas novas demandas. (Oliveira, 2009).

Neste período, no caso de Portugal, foram editados e promulgados muitos dispositivos legais que deram suporte a esse movimento de expansão do ES, como o Decreto-Lei nº 402/73 promulgado pelo Ministro da Educação Nacional, professor Veiga Simão, caracterizado como plano de expansão e diversificação do ES, tendo como objetivo maior “corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exige um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora” (MEN, 1973: 40). Observa-se que as políticas públicas para a educação superior foram formuladas com o objetivo de atender a esses imperativos de crescimento e desenvolvimento económicos e sociais.

A perspetiva é que esses processos de expansão perdure, a nível europeu, e consequentemente tornando-se um desafio cada vez maior a nível nacional, como afirmam Dupont & Ossandon (1998:9) “O segundo milénio na Europa verá praticamente todos os

estudantes terem acesso ao ensino superior ou à Universidade; além do mais, o segundo milénio verá adultos, inseridos socialmente, voltarem, em números cada vez mais elevados, às instituições de ensino superior”. Estes autores afirmam ainda, que as Universidades precisam se prepararem para este cenário, devendo pontuar as suas ações no sentido de modificar a sua organização e o seu modo pedagógico para uma melhor integração desses alunos. (*idem, ibidem*).

Para exemplificar, no caso de Portugal, as preocupações em relação ao ES decorrem, para além de outros fatores, do processo de massificação como afirma Candeias (2001:113) “em 1961, havia cerca de vinte mil alunos no Ensino Superior, em Portugal. E, quarenta anos depois, estamos com cerca de quatrocentos mil. Ou, seja em quarenta anos, o número de alunos do Ensino Superior foi multiplicado por vinte. Isso reflete uma parte daquilo que chamamos de massificação”.

Podemos afirmar que esses processos de expansão não se caracterizou somente uma ampliação quantitativa mas numa diversidade cada vez maior de grupos sociais a acessarem o ES há uma mudança significativa no perfil social de origem dos estudantes. O ensino superior abre-se amplamente a novas populações, jovens estudantes encontram-se ao lado de adultos inseridos profissionalmente, jovens de meio sócioeconómicos desfavorecidos rivalizam competências como jovens provenientes de meio culturais estimulantes; as culturas africanas, americanas e asiáticas estão paredes e meias com a cultura europeia; a pobreza cruza-se com a riqueza em torno da mesma ideia de progresso (Dupont & Ossandon, 1998) e Zabalza (2004:25, *apud* Leite & Ramos, 2012:12) afirma que a Universidade, “de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos”, acrescentando as autoras que “a todos tem de criar condições de reconhecimento e sucesso”.

Estes processos de expansão do ES foram condutores de uma série de mudanças de todos os aspetos como: a multiplicação das instituições universitárias, a ampliação do ensino politécnico público e do ensino superior particular assim como a ampliação das ofertas formativas das universidades e o aumento da sua infraestrutura (física, técnica, científica e humana) para fazer face a este aumento expressivo no número de estudantes, nomeadamente esses processos de expansão se caracterizam como desafios para todo o ES e particularmente para os docentes deram origem a contextos de trabalhos com grande e diversificados públicos. Neste sentido, para Leite & Ramos (2012) “tem de se reconhecer que os professores do ensino superior precisam de aprender a lidar com essa situação e de ensinar numa lógica distinta da homogeneidade”.

Para Flores *et al.* (2007) esse processo de massificação é um dos fatores condicionantes, no contexto universitário português, para o investimento na qualidade da atividade pedagógica.

Para Rosado Pinto (2008) as repostas para os novos desafios que se apresentam para o ensino superior passam, indiscutivelmente, pelo corpo docente e a sua formação pedagógica-profissional.

1.2. O Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha apresenta-se como um dos grandes desafios contemporâneos para o ES. Atualmente, é de 47 países (no seu início em 1999 era 29) o número de participantes, traduz-se no processo de criação do EESP e baseia-se na cooperação de todos os atores envolvidos: os ministérios, as instituições de ensino superior, os seus estudantes e funcionários, dos países participantes. As suas principais reformas referem-se à estruturação do ensino superior em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento); garantia da qualidade do ES, o reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudo, a possibilidade da mobilidade de estudantes e de docentes a nível europeu.⁵

Lima, Azevedo & Catani (2008:10) consideram que o Processo de Bolonha é “o processo político e de reformas institucionais, inteiramente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010”. Apreende-se a partir dessa definição que cada nação participante é responsável pela apropriação dessas políticas europeias a nível nacional, mas tendo como objetivo comum a criação do EEES, esperar-se-á um salto de qualidade no ES europeu em relação ao restante do mundo, principalmente em relação ao americano, exercendo as instituições de ES, um papel importante e indeclinável nesse processo, mas sem que estas se afastem das suas funções sociais assim como afirmam Simão *et al.* (2005:40):

“As instituições de ensino superior posicionam-se, neste desafio, como fóruns de humanismo, de criatividade e de vanguarda do pensamento, integrantes do economicismo imprescindível associado a um desenvolvimento sustentado mas sem perderem de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas entre países e dentro de cada país.”

No caso de Portugal, a regulamentação legal para adaptação a Bolonha é bastante extensa; para o atendimento dos princípios definidos foram editados o Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro que aprovou os princípios reguladores para a criação do EESP até 2010 e a

⁵ Informações recolhidas do site oficial do Processo de Bolonha: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo e em linhas gerais, valida um conjunto de preceitos como: “a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para aqueles que não ingressaram nele na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pelo processo seletivo e a criação de condições para o reconhecimento da experiência profissional; a mudança de um sistema de ensino que tinha como base a ideia de transmissão de conhecimento para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; A adoção dos (*ECTS - European Credit Transfer*) traduzindo-se como Sistema Europeu de Créditos, baseado no trabalho dos estudantes”. O Decreto-Lei nº 42/2005 reconhece que o sistema de ECTS “constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo”, trazendo como inovação, em relação ao sistema tradicional, a contabilização para além das horas de contato com os docentes, a avaliação e o trabalho individual do estudante como: participação em seminários, trabalho de campo, estudo individual, entre outras atividades. Fica claro que essa nova organização curricular força a reflexão não só sobre o tempo de ensino, mas nas condições de aprendizagem, isto é, a formação deve ser estruturada em torno da relação ensino-aprendizagem. (Leite & Ramos, 2010). Por outro lado, reforçando a ideia de mudança tanto do papel do docente quanto do aluno no sentido da necessidade de reprogramarem as suas atividades a partir dessa nova perspectiva. Nessa sequência, o Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março prevê “garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência no ensino superior, melhorando a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações”. Nomeadamente esses dispositivos legais conduzem a um reajuste de todo o ensino superior na direção do alcance dos objetivos de Bolonha e nas palavras de Flores *et al.* (2007:9) resumindo “trata-se de uma possibilidade de reforma no ensino superior, à qual Portugal não pode permanecer indiferente”.

Como já foi referenciado anteriormente, o Processo de Bolonha engloba mudanças na forma como são estruturados os diferentes graus de ensino e por consequência um reequacionamento dos tempos de formação inicial, reorganização dos currículos e mudanças ao nível de organização pedagógica que se traduz na flexibilização dos percursos de formação e da desistência do modelo magistral predominante nas nossas universidades, pretende-se que o ensino superior se baseie em metodologias que, para além dos aspetos cognitivos, incentivem o desenvolvimento de

competências transversais de liderança, comunicação inovação e criatividade fundamentais para que os indivíduos façam parte, de maneira plena, da sociedade do conhecimento e tenham capacidade de responder mais eficazmente aos imperativos da empregabilidade. Estas reformas promovidas pelo Processo de Bolonha representam um conjunto de novas oportunidades tanto às universidades quanto aos estudantes (Alves *et.al.*, 2012; Flores *et.al.*, 2007).

Depreende-se que as mudanças acrescidas por Bolonha ao ES, incidem particularmente sobre os processos de ensino-aprendizagem, caracterizando uma mudança de paradigma educacional. O que se pretende é uma transformação da docência universitária na qual o eixo fundamental não é o ensino, mas a aprendizagem (Zabalza, 2008). Ficando a cargo também dos docentes a criação de condições propícias, para que os estudantes assumam este papel mais ativo e autónomo da sua aprendizagem, fomentando-os a planificar o seu trabalho individual e desenvolvimento do seu potencial criativo, o que vem a corroborar com a ideia atual de reconfiguração do papel do docente no ES para seguir as orientações dessa nova demanda. Assim, impõe-se um novo papel ao docente que se traduz numa configuração próxima a de tutor, orientador e facilitador da aprendizagem, distinto dos modelos tradicionais de transmissor de conhecimento, não descurando o acompanhamento dessa aprendizagem. A expectativa depositada nos docentes é que estes tenham fundamentalmente atitudes proativas para que sejam capazes de responder adequadamente a estes novos contextos e contribuam de forma mais ativa para que os seus alunos logrem êxito nos seus percursos formativos.

Podemos ainda destacar que essas mudanças introduzidas por Bolonha promoveram uma maior reflexão sobre a componente pedagógica, por vezes negligenciada no ES, na medida em que se torna fundamental pesquisar, legitimar e implementar novas metodologias de ensino-aprendizagem e analisar os seus impactos nas práticas pedagógicas vigentes. Em síntese, o Processo de Bolonha assenta no propósito de renunciar às práticas convencionais aplicadas no ES e à adoção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem, essencialmente centrado no aluno e na promoção da sua autonomia. Muitos defendem que o salto de qualidade para a melhoria do processo de aprendizagem reside exatamente no aumento da autonomia dos alunos em relação ao professor, como afirma Trindade (2002:11) “Estamos convictos de que a chave-mestra para a efectiva melhoria do processo de aprendizagem reside no aumento da autonomia dos estudantes em relação ao professor”, sendo para isso imprescindível a mobilização de esforços dos atores envolvidos para a consolidação dessas mudanças, mormente alunos, docentes e universidade.

Esse conjunto de alterações no ES, que de forma direta ou indireta, incidiu sobre o processo de ensino-aprendizagem, força a mudança de postura dos docentes e a reflexão sobre a sua formação pedagógica, torna-se necessária dentro deste contexto.

2. Reflexões sobre a docência no ensino superior e a formação pedagógica docente.

O ensino superior é um tema que tem instigado muitas reflexões tanto no meio acadêmico, quanto fora deste. Nomeadamente esta maior visibilidade pelas temáticas que abrangem o ensino superior por parte da comunidade académica e da sociedade de uma maneira geral deve-se, em grande parte, às mudanças nos sistemas educativos influenciadas pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas. Um exemplo desse destaque encontra-se na *Declaração Mundial sobre Educação Superior* (UNESCO, 1998) na qual há um verdadeiro apelo para a pertinência da atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária. Neste sentido Navarro (2007) destaca que a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem assim como a qualidade dos docentes, constitui um dos principais centros de interesses da investigação educativa atual. Neste sentido, as instituições de ensino superior preocupam-se cada vez mais com as características que fazem da docência uma atividade eficaz e capaz de influenciar positivamente os resultados da aprendizagem dos alunos, assim como os processos de reflexão dos professores e o modo que suas crenças e concepções pedagógicas podem determinar, em parte, sua ação didática e a aprendizagem dos estudantes em aspetos muitos diversos.

Como foi exposto anteriormente, novos desafios se apresentam para o ES e, conseqüentemente, para os docentes que atuam neste nível de ensino. Estes são constantemente estimulados a refletirem sobre as suas práticas e conseqüentemente sobre o seu papel neste processo de mudanças e também como protagonistas do seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto de mudanças no ES, a formação pedagógica docente do ensino superior vem se tornando um tema mais expressivo no seio das Instituições de Ensino Superior, que difere do passado onde pouca atenção era dada a essa temática. Para os professores do ensino básico e secundário sempre foi notório o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o exercício da docência. Todavia, para o ES este reconhecimento nem sempre foi tão manifesto, situação presente no contexto português e corroborada por alguns estudos (Leite & Ramos, 2009; Flores *et al.*, 2007). Essa maior atenção à formação dos professores do ES reveste-se de um caráter imediatista, conforme pondera Reimão (2001:9):

“Assiste-se, assim, nos últimos anos, a um processo de implantação da cultura da formação dos professores do Ensino Superior que se torna indispensável, urgente e inadiável, na medida em que através dela, se joga o próprio desenvolvimento do sistema educativo, num momento em que são colocados novos desafios pelos processos de mobilidade e internacionalização, da aprendizagem através do *e-learning* e da aprendizagem ao longo da vida”.

Este maior destaque dado à temática da formação pedagógica docente do ES, além de ser atual também se observa na importância que a pedagogia e a sua relação com o trabalho docente tem alcançado no ES conforme refere Esteves (2006:1 *apud* Leite & Ramos, 2012:17) que é recente “a manifestação do interesse científico, profissional e político pela qualidade pedagógica de que se reveste o trabalho docente no ensino superior”.

A Pedagogia Universitária trata de assuntos tão fulcrais relacionados com a origem dos saberes, da sua partilha, da sua apropriação e da sua aplicação. Está relacionada com um processo de reflexão epistemológica e com a pesquisa dos próprios processos de aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento da sua compreensão (Reimão, 2001). Caracteriza-se por ser uma pedagogia de educação de adultos distinta da pedagogia de mera transmissão de conhecimentos, do puro ensinar, a pedagogia universitária não é a do ensino mas a da investigação, existindo um encontro entre alunos e professores, a criarem mutuamente condições para o seu crescimento e tendo com o objetivo comum encontrarem respostas para os problemas, as necessidades, as aspirações e os sonhos da sociedade, pedagogia não bancaria mas essencialmente *problematizadora*. (Dias, 2001). Uma pedagogia que se aproxima da ideia sobre o ensino defendida por Freire (1997:25) ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O exercício da docência, qualquer que seja o nível em que é praticado, sustenta-se a partir da mobilização, produção e utilização, de forma organizada, integrada e específica para cada situação da prática profissional, pelo docente, de múltiplos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos) que resulta num saber profissional comum. Independentemente do nível de ensino e da especialidade da docência, todo docente tem que possuir uma formação de cariz multifacetada e, conseqüentemente multidisciplinar (Ponte, Sebastião & Miguéns, 2004). Os saberes mobilizados pelos docentes para o ensino são adquiridos de múltiplas formas e situações, tais como a formação profissional para a docência, o conhecimento científico da especialidade que ensina, a sua história de vida, a experiência na profissão docente, isto é, a sua prática de ensino. Neste sentido, os saberes profissionais são plurais, e de diferentes categorias e são adquiridos através dos processos de aprendizagens e

socialização que englobam tanto as trajetórias de vida pessoal e profissional. (Bolzan, Austria & Lenz, 2010; Slomski, 2007). Nóvoa (1999:16, *apud* Santos, Rodenbusch & Antunes 2009:298) afirma que “a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central na história da profissão docente”.

A profissão docente semelhante a outras tem a essência de cariz relacional, e o docente ao mesmo tempo em que forma também é formado, através da partilha dos saberes e das experiências, da interatividade das relações interpessoais com os seus alunos e colegas de profissão. O que nos remete à visão de Freire (1997:25) segundo a qual “desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Deste modo, a atividade docente não se esgota ou se limita apenas a uma dimensão técnica, logo a prática docente é também influenciada pela “pessoa” do docente. Por esta razão é importante estarem sempre presentes na relação dos docentes com os alunos e seus colegas de profissão os valores éticos. Para Bolzan, Austria & Lenz (2010) “nas relações concretas que o professor estabelece com colegas, alunos, pais, instituições e entorno social que ele aprende a ser professor”.

O ES possui suas próprias complexidades e ao seu docente lhe são exigidas práticas peculiares a este nível de ensino e conseqüentemente a sua carreira, como a estruturação desta, a preocupação com a produção do conhecimento, a busca pelo equilíbrio entre a dedicação a investigação e ao ensino, todas estas peculiaridades precisam ser consideradas dentro dos seus próprios contextos, conforme afirma Cachapuz (2001:55) “A atividade docente (ensino superior) é uma tarefa complexa e exigente quer do ponto de vista intelectual, quer social e envolve competências específicas que podem ser adquiridas e melhoradas”. Corroborando com essa perspectiva Santos, Rodenbusch & Antunes (2009:299) afirmam que:

“No cotidiano dos docentes, pode-se observar um intensidade de atividades, sobrecarga de tarefas, muitas leituras, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas e muitas outras atividades que fogem do cotidiano escolar. No caso de professores universitários, além dessas exigências, acrescentam-se outras atividades como: participação em comissões, consultorias, pressão institucional para publicações e pesquisas, aprendizagem de novos recursos tecnológicos, submissão a normas e regras técnicas da própria instituição de ensino, o que leva na grande maioria das vezes, a uma rotina profissional exaustiva, associada às demandas da vida pessoal.

É através dos processos formativos que os docentes podem adquirir e/ou melhorar as competências específicas para as suas práticas, mas é necessário que haja uma tomada de consciência do próprio docente na diferença que pode resultar em relação a aprendizagem dos seus alunos, de uma adequada formação pedagógica, no sentido que este mobilize tal formação

para o benefício da aprendizagem dos seus alunos. Essa tomada de consciência está associada à mudança da percepção dos docentes em relação ao ensino universitário não ser a atividade trivial que muitos acreditavam ser (Cachapuz, 2001). Nessa mesma linha de argumentação Masetto (2000:11) afirma:

“Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias”.

Já Veiga, Resende & Fonseca (2000) consideram inaceitável que os professores universitários que detenham o domínio do conhecimento de um campo científico específico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos seus alunos, do próprio ser professor, visto que o ensino é a identidade e especificidade da profissão docente. Ambrósio (2001) defende a ideia que o modelo de formação para os docentes do ES não deve ser apropriado ou seguir modelos de outros níveis de ensino (básico, secundário), por estes se centralizarem em uma pedagogia essencialmente do ensino não sendo, portanto, adequados à construção do conhecimento pedagógico e de competências formativas dos professores/investigadores universitários porque são limitados e limitativos para o exercício das funções de educação e investigação universitária. Dias (2001) aponta três componentes que não deverão ser economizados no âmbito da formação necessária aos professores de nível superior, sendo eles:

- As ciências do domínio científico em que estes são especializados;
- As ciências da comunicação humana que os habilita a saberem interagir com alunos e demais colegas professores, e;
- As ciências da educação que os tornam capazes de contribuir para a criação para eles e para os alunos das melhores condições de crescimento como pessoas, cidadão e profissionais.

Já para Masetto (2009:4) “Refletir hoje sobre a Formação Pedagógica do docente do ensino superior nos coloca diante do cenário de pensar a formação de profissionais que atuam em uma Sociedade do Conhecimento”.

No meio acadêmico é de reconhecimento inegável a centralidade e valorização que a investigação ocupa na trajetória dos docentes e podemos dizer que a docência sofre uma certa marginalização. O docente é valorizado, quase sempre, predominantemente pelo seu perfil de

investigador, além da docência ser vista, por vezes, sob uma perspectiva muito reducionista ao ser relacionada apenas com as atividades próprias da sala de aula realizadas pelos docentes com os seus alunos. Vieira (2005:29) afirma “sendo a pedagogia essencial à existência da Universidade, nem sempre lhe é conferida a dignidade que merece” e aponta alguns fatores para essa desvalorização histórica da docência, sendo estes:

- A cultura do individualismo;
- A lógica territorial da produção do conhecimento, a sobrevalorização da investigação na carreira académica, e;
- A insuficiência de mecanismos de incentivo e recompensa à inovação e investigação pedagógica.

Um exemplo concreto dessa desvalorização da vertente pedagógica reside nas exigências para a entrada e a progressão na carreira universitária como destacam Leite & Ramos (2012:15) “Em Portugal, a entrada e, de um modo geral, a progressão na carreira universitária tem sido marcada pelo envolvimento na investigação, sendo ignorada, ou pelo menos descurada, a componente pedagógica, contrariamente ao que se passa em outros níveis de ensino”. Bolzan & Isaia (2004) afirmam que a dicotomia entre a pesquisa e o ensino pode levar a uma ruptura entre o ser professor e o ser investigador, situação esta não desejada, pois não se trata, sobretudo de optar por uma função em detrimento de outra e sim de integrá-las na prática pedagógica universitária. Deve-se buscar a simbiose e não a situação litigiosa que muitas vezes existe entre a investigação e o ensino. Nessa linha de argumentação Vieira (2005:29) afirma ainda, que “embora o ensino constitua um vetor principal da vida académica, continua a ser uma prática silenciosa e silenciada. Fala-se muito em *autonomia pedagógica* quando a expressão mais adequada seria *autismo pedagógico*.” Uma forma de contrariar esse autismo e fazer da pedagogia objeto de reflexão, experimentação, avaliação, disseminação e debate é aceitar a formação pedagógica como dimensão da profissionalidade docente (*idem, ibidem*). Patrício advoga que (2001:77-78)

Era bem conveniente que a formação do professor universitário – a formação do professor de ensino superior – incluísse formalmente um componente pedagógica e metodológica. Incluísse formalmente, assumidamente. A universidade passa por ser intrinsecamente hostil à pedagogia »à antropologia!...«. Considera que, no perfil do professor, apenas conta a dimensão científica. Erra gravemente. Em *Missón de la universidad*, Ortega ilumina bem a dimensão pedagógica da universidade, colocando *en su sitio* a dimensão científica. O entendimento prático continua a não ser esse. Não é fácil mudar a mentalidade universitária a este respeito”.

Veira (2005) indica que um dos principais fatores de desvalorização do ensino (e da formação) reside na ideia profundamente enraizada na cultura universitária da existência de uma independência entre o conhecimento pedagógico do conhecimento da disciplina que se ensina ou até mesmo que este seja desnecessário ao seu ensino. Para Flores *et al.* (2007) o motivo da desmotivação dos docentes em relação à docência reside, por norma, na escolha de privilegiarem a atividade de investigação em detrimento do seu desenvolvimento profissional enquanto docente, sendo esta uma situação real mas passível de ser modificada. Nessa mesma linha da argumentação afirma Dias (2001:72) “*O doutor que investiga e o docente que ensina* revelam duas faces da identidade profissional e duas exigências da formação do professor universitário”. Adicionando ainda que, ao conseguir “colocar essas duas competências ao serviço da criação de condições para que os alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais, o professor universitário está certamente a promover o processo educativo ao nível mais elevado” (*idem, ibidem*).

Podemos observar que a perspectiva dominante é que o investimento na qualidade pedagógica está relacionando com a formação pedagógica dos docentes, nesta linha de argumentação afirma Bireaud (1995:175) “convém que os docentes do ensino superior, a par das suas funções investigadoras, específica do seu cargo, adquiram um verdadeiro profissionalismo no ensino”. Afirmando ainda “toda estratégia que tenha em vista uma mudança pedagógica passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior” (*idem, ibidem*).

Muitos são os fatores existentes de resistência que representam um impeditivo à mudança por parte dos docentes em relação a um maior investimento na sua formação pedagógica como já foram apontados alguns anteriormente, um destes fatores reside em um conjunto de crenças, mitos e falácias sobre o ensino no contexto do ES que para ensinar já é suficiente o domínio do conteúdo, isto é, quem sabe, automaticamente sabe ensinar, a qualidade do ensino não tem como ser avaliada, entre outros (Ramsden, 2003; Masetto, 2000).

Muitos docentes baseiam as suas práticas a partir do que vivenciaram como alunos e com os seus professores, sendo uma situação frequente a grande maioria deles iniciarem a sua trajetória de maneira improvisada, chegando à sala de aula sem nenhuma formação específica para o exercício da docência. Lortie (1975) na sua clássica investigação sociológica, sobre professores, já destacava a pouca preparação que é dada ao estudante na sua fase de transição para a profissão docente. Em um dia se é estudante no outro já se torna professor e assumindo

todas as funções e reponsabilidades que os experientes já executam (Ferenc & Mizukami,2005). Para Zabalza (2004:108, *apud* Leite & Ramos 2012:16) “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções”. Para as autoras Zabalza se opõe a ideia de que ensinar se aprende na prática, pois entende que para o exercício da docência são necessários conhecimentos específicos, por esta implicar desafios e exigências” (*idem, ibidem*). Para Flores *et al.* (2007) dentre outros fatores, no contexto português, a falta de formação pedagógica dos docentes é condicionante para o investimento na qualidade da atividade pedagógica. Esse novo cenário de mudanças e novas exigências para o ES e para seus docentes são argumentos determinantes para o combate dessa visão reducionista sobre o ensino, formada por esse conjunto de crenças, mitos entre outros. O debate sobre a qualidade do ensino que como percebemos está relacionada com a formação pedagógica docente, deve ser objeto de preocupação das instituições de ensino superior.

Para Flores *et al.* (2007) os docentes devem desenvolver competências para além das relacionadas com o nível de construção e comunicação do pensamento, da aplicação de novas tecnologias mas também de envolver-se em processos de autoformação e de formação com os outros. Cachapuz (2001) afirma que, no contexto português, o cenário de formação dos docentes é essencialmente o da autoformação, justificado pela ausência de uma política clara e mobilizadora da formação pedagógica dos docentes do ensino superior, situação apontada pelos resultados da avaliação das universidades portuguesas. Por ser um percurso essencialmente individual é necessariamente mais errático por não explorar devidamente os processos de socialização do conhecimento. Contudo, por vezes pode ser um estratégia de sucesso na medida que os docentes tenha a capacidade de transferir para o seu ensino as mesmas atitudes que tem em relação à sua aprendizagem. Dessa maneira, a autoformação deve ter como ponto de partida “o autoconhecimento da importância da formação pedagógica e a reflexão crítica sobre os saberes considerados essenciais dessa formação, em particular no que respeita à conceptualização e organização dos saberes a ensinar, às metodologias e estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação a desenvolver, aspetos concernentes à relação pedagógica docente/discente e também à coordenação pedagógica a diferentes responsabilidades” (*idem*:57).

Para Vieira (2005) o fato de as universidades possuírem escolas de educação sendo uma mais-valia na formação docente, não assegura por si só, o desenvolvimento de movimentos de

transformação da pedagogia. Por outro lado, não seria a melhor escolha uma formação realizada no âmbito de cada disciplina, pois reforçaria a territorialização dos saberes. O caminho mais coerente seria a aposta na criação de grupos ou comunidades multidisciplinares, com a eventual participação de especialistas em educação, sendo esta uma opção para ultrapassar as fronteiras das disciplinas sem anular as suas especialidades, promovendo a discussão e a integração dos conhecimentos pedagógico e disciplinar. Vasconcellos (2009) defende a ideia de inserir o debate sobre quem forma o docente universitário, pois esta não deve ser concebida como de responsabilidade exclusiva dos pedagogos ou de docentes na área de educação. A responsabilidade dos profissionais da área de educação seria a defesa da construção de uma proposta que viabilizasse a realização dessa formação de configuração mais efetiva, embora os papéis e responsabilidades sobre essa questão sejam de difícil delimitação. Garcia (1999:253, *apud* Pinto, 2008) defende a ideia de uma formação alinhada aos projetos organizacionais e de caráter colaborativo, afirmando que

“a formação dos docentes do ensino superior só poderá ser eficaz se: Partir das necessidades actuais e futuras das organizações e dos seus membros; Se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; Visar a construção de um saber específico, de carácter técnico e fundamentado cientificamente; Partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizando-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento.

Cachapuz (2001) apresenta o cenário dos programas de formação de pessoal do ensino superior como sendo programas que exploram a perspectiva do professor reflexivo, pesquisador do seu próprio ensino, e de modo inovador possibilitam a articulação entre o ensino e a investigação. São programas desenhados, no conteúdo e forma, para promover e apoiar a reflexão crítica de cada docente sobre problemas do seu próprio ensino e posteriormente o docente reinvestir o resultado dessa reflexão na sua prática profissional. Através destes programas, a aprendizagem é feita de forma incidental (não havendo nenhum enfoque prévio), mas de forma deliberada e planeada, os docentes submetem as suas experiências a revisões sistemáticas, sistematizadas e exploram, de modo organizado, a cooperação com outros docentes. Estes programas possuem como objetivos principais: fomentar o debate sobre a importância do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, envolver os docentes na identificação de situações-problemas relacionadas ao seu ensino, criar estruturas simples e flexíveis de debate desses problemas, dar a conhecer e analisar casos exemplares de outras instituições, criar um ambiente de apoio a processos de inovação pedagógica.

Este autor reforça que é possível investir, apesar das resistências no contexto português, nesses programas e sugere os caminhos a serem trilhados pelas instituições de ensino superior, sendo necessário, para tal:

- Conhecer o que já foi realizado, através da organização de um simpósio com a intenção de não somente divulgar as inovações mas de analisar de maneira crítica algumas práticas e de fomentar atitudes favoráveis à criação de dispositivos que organizem e coordenem a inovação;
- A existência em cada universidade de um programa de pesquisa sobre a formação dos seus docentes, em que identifique de forma precisa as áreas prioritárias para o aperfeiçoamento pedagógico destes;
- A existência em cada departamento de um docente responsável pela coordenação de atividades de melhoria do ensino numa dada área do saber. Assim, cada universidade deveria ter um responsável pela coordenação dos programas internos e que o tempo dedicado a essas tarefas deveria ser valorizado pela instituição de diversas formas como a redução do serviço docente ou acesso a licenças sabáticas para o estudo de problemáticas específicas do ensino superior (*idem, ibidem*).

Vieira (2005) afirma que a ideia da pedagogia como lugar de transmissão ainda está presente em políticas de formação que privilegiam a opção de cursos presenciais intensivos de curta duração, sem negar nenhum valor a esse tipo de formação, nomeadamente para que exista o confronto das perspectivas, as investigações sobre a formação de professores em outros níveis de ensino apontam para um impacto mais significativo e duradouro quanto mais a formação integrar os interesses e necessidades dos professores e a possibilidade da experimentação no terreno. Assim, outras modalidades de formação podem ser interessantes como, os *workshops*, as oficinas ou os projetos, podendo partir ou não de iniciativa dos professores. Masetto (2009) defende a ideia de uma educação permanente e ao serviço dos docentes, significando atividade e tempo contínuos pois as mudanças de atitudes dos docentes irão aparecer aos poucos e continuamente. Para Gimeno Sacristán (1995:76, *apud* Leite & Ramos, 2012:19) “a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível de conteúdo ou das destreza”.

O investimento por parte das instituições de ensino superior em políticas institucionais voltadas para a formação pedagógica dos seus docentes com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem também vem a ser um investimento na valorização da

função docente na carreira académica. Além dessa formação está indissociavelmente ligada ao lugar que se confere à pedagogia na vida académica, sendo talvez uma das suas funções fomentar as reflexões sobre o valor da pedagogia, gerando um posicionamento crítico e interventivo face aos desafios e dilemas que coloca (Vieira, 2005). Para Leite & Ramos (2012:7) “É no reconhecimento de que a formação de professores do ensino superior tem de passar também pela componente pedagógico-didáctica que algumas instituições de ensino superior têm vindo a realizar acções de actualização que se constituem em espaços de reflexão sobre a docência”.

3. Alguns estudos realizados ao nível da formação pedagógica docente

Como já havia sido referenciado anteriormente, ao tratarmos diretamente a temática da formação pedagógica dos docente do ensino superior, constatamos que é um campo ainda pouco estudado, situação atestada, quase de forma unânime, pelo estudos que abordam esta temática mas ao mesmo tempo observamos que há um movimento de mudança e a formação pedagógica em particular dos docentes do ensino superior tem vindo, progressivamente ganhar terreno no campo da investigação científica.

Na instituição acolhedora do estágio já foram realizados anteriormente, alguns estudos sobre a temática da formação pedagógica docente e também relativamente a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, aos quais faremos breves referências a seguir e a alguns outros estudos a nível de Portugal que julgamos importante referenciar.

Numa sequência de cinco anos⁶ a EEUM recebeu estagiárias oriundas da Licenciatura em Educação do IE para desenvolverem trabalhos relativos à necessidade formativas dos docentes do ensino superior. Os trabalhos desenvolvidos apoiaram-se em instrumentos característicos das metodologias quantitativa e qualitativa, nomeadamente inquéritos aplicados aos docentes desta escola, (Fernandes, 1998:21) 89 inquéritos por questionário validados (Fonte, 2001:33) e 49 inquéritos por questionário validados e entrevistas com particular incidência na entrevista semiestruturada a alguns gestores da escola e também observação direta não-participativa de aulas. Os resultados obtidos nesses estudos apontam para a necessidade dos docentes trabalharem cada vez mais com um público bastante diversificado que passou a ter acesso ao ES, isto é, “desenvolver estratégias que lhes permitam fazer face a esta heterogeneidade de

⁶ Fernandes, M.H (1998); Silva, M. (1999); Fontes, R. (2001); Ribeiro, S. (2002) e Freitas, A.C.F. (2003).

representações, necessidades e expectativas dos estudantes, preparando-os para serem profissionais competentes e cidadãos conscientes” (Freitas, 2003:24). Outras conclusões foram obtidas, no trabalho de Fonte (2001:35) destacando-se uma que se refere à quantidade de tempo destinada pelos docentes às atividades ligadas ao ensino (incluem-se nessas atividades preparação de aula e lecionação). Constatou-se que apenas 2% dos docentes inquiridos dedica 90% do seu tempo às atividades ligadas ao ensino, 20,4% referiu que dedica até 40% e para os restantes 77,6% menos de 40% do seu tempo vai para essas atividades. Nestes estudos os docentes também apontaram as principais dificuldades, ao nível pedagógico, que enfrentam na sua prática docente do dia a dia em sala de aula e na interação com seus os alunos, tais como:

- Dificuldades temporais e organizacionais (20,5%) (Ribeiro, 2002:30);
- A falta de conhecimentos de base do alunos (5% em Ribeiro, 2001:30; 24,5% em Fonte, 2001:37 e 65% em Fernandes, 1998:29);
- Motivar os alunos (12,2%) (Fonte, 2001:37);
- Incrementar a participação dos alunos (12,2%) (Fonte, 2001:37)
- Estimular o pensamento crítico dos alunos (18,4%) (Fonte, 2001:37);
- Ensinar a grandes grupos (22,4%) (Fonte, 2001:37)
- Diversificar os estilos de ensino na aula (20,3%) (Fernandes, 1998:29).

Um outro estudo que podemos destacar foi realizado na UM por Flores *et al.* (2007) intitulado: *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*⁷, que incide sobre os docentes e as suas concepções sobre a formação em contextos universitários, no sentido de identificar expectativas, interesses de formação e sobre as modalidades a desenvolver no futuro. O estudo destaca uma série de resultados considerados significativos para os investigadores como as motivações dos docentes em frequentar ações de formação enquadrarem-se, essencialmente, numa lógica que privilegia, principalmente, o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente, a promoção do desenvolvimento profissional, o aprofundamento de questões práticas no âmbito das atividades pedagógicas, bem como a atualização de conhecimentos. Um aspeto destacado pelos investigadores foi o fato de os docentes privilegiarem, de uma maneira geral, a formação ligada à docência em relação à formação no domínio da investigação, o que indica a preocupação que estes manifestam em relação às questões de natureza pedagógica. Para Flores *et al.* (2007:54) “a valorização da dimensão pedagógica dos docentes universitários e do seu aperfeiçoamento constitui uma das

⁷ Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado *Formação e Avaliação em Contextos Universitários*.

vertentes que merece maior atenção, a par da promoção de espaço de reflexão e de desenvolvimento de projectos pedagógicos”.

A partir das preocupações que um grupo de docentes da área de Educação, da Universidade Nova de Lisboa e com o apoio da respectiva Reitoria, em 10 de março de 2000, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, em Lisboa, foi promovido um Colóquio sobre “A Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior”, que posteriormente teve suas Atas publicadas, tendo como objetivo um aprofundamento da temática da Pedagogia Universitária.

Um estudo publicado em 1999 na Revista Electrónica *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* realizado por Amante compara universidades e institutos politécnicos no que concerne à formação dos docentes no ensino superior. Os resultados permitiram à investigadora concluir que os docentes da Universidade evidenciam menor receptividade à formação pedagógica do que os docentes do Ensino Superior Politécnico, mas que não diferem em termos de necessidades de formação. Foram apresentadas ainda algumas implicações retiradas do estudo, que apresentamos a seguir:

- Questionar a formação dos docentes do Ensino Superior, tal como tem existido em Portugal;
- Questionar os modelos de formação, que têm imperado para os outros níveis de ensino, que tanto têm contribuído para o afastamento dos docentes destas questões;
- Considerar a influência das crenças, atitudes e representações dos docentes como factores de resistência (ou receptividade) às questões pedagógicas;
- Reflectir acerca da necessidade de uma revisão no Estatuto de Carreira Docente do Ensino Superior que contemple uma valorização da docência;
- Analisar mais profundamente a questão da identidade profissional e dos factores que concorrem para a sua construção;
- Ponderar a influência de outras variáveis que podem estar relacionadas com a receptividade, como exemplo variáveis personológicas;
- Analisar individualmente cada instituição, tendo em contas as suas realidades particulares.

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Fundamentação da Metodologia

A metodologia é percebida como o fio condutor de uma investigação, por isso deve estar bem fundamentada e alinhada aos objetivos que foram definidos para esta. Assim, como defendem Albarello *et al.* (1997:50), “qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função dos resultados esperados, do tipo de análise que desejamos efectuar”. Considerando os objetivos e a natureza da temática desta investigação, foram conjugados os paradigmas de investigação qualitativo e quantitativo, esta opção justifica-se pela possibilidade do enriquecimento do processo de investigação na medida que propicia analisar a temática em estudo sob diferentes perspectivas e privilegiando a complementaridade entre ambas as metodologias.

Para o seu desenvolvimento, recorreu-se aos métodos da análise documental, da pesquisa bibliográfica, das conversas informais, da entrevista e do inquérito por questionário. Do ponto de vista qualitativo, tratou-se de procurar apreender as percepções dos docentes sobre a formação docente e a sua importância no seu desempenho pedagógico, mediante entrevistas semiestruturadas, o que vem ao encontro das características do paradigma de investigação positivista no tocante a traduzir os processos de conhecimento e construção da realidade tendo como base a experiência empírica. Para Bogdan & Biklen (1994:54) “A realidade é um conjunto de significados socialmente construídos e negociados: ela dá-se a conhecer da forma como é percebida” A abordagem quantitativa prende-se com a análise estatística das respostas produzidas no inquérito aplicado aos docentes.

De forma a compreender a pertinência e relevância do emprego de cada um destes métodos, segue-se uma descrição mais detalhada da sua conformação às condições do contexto da investigação.

1.1. Método de investigação

Esta investigação assumiu a configuração de um estudo de caso, incidindo sobre a realidade específica da formação pedagógica docente e os seus contextos. O estudo de caso é o método de investigação mais apropriado quando se apresentam para o investigador questionamentos do tipo “como” e “porquê” a serem respondidos e também quando se tem pouco controle sobre os

eventos e o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 1984). Tendo ele a característica de descrever um caso concreto, é um estudo mais ou menos aprofundado de um aspecto de uma problemática e demanda relativamente curta comparando-se com outros métodos de investigação, além de ser um estudo indicado para o pesquisador isolado (Bell, 1997), o que vem ao encontro da natureza desta investigação desenvolvida num contexto de estágio.

1.2. Pesquisa documental e bibliográfica

Inicialmente, para a recolha de informações e orientações que fornecessem dados, que fundamentassem teoricamente a pesquisa, sendo essencial obter informações dos conhecimentos já produzidos acerca da temática da investigação, recorreu-se aos métodos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Albarello *et al.* (1997:30) definem a pesquisa documental como “como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”. Marconi & Lakatos (1999:73) afirmam que: “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais”.

Deste modo, foi feito, de forma extensa e criteriosa, um levantamento prévio de informações usufruindo-se para isso de bases de dados como o portal de periódicos da CAPES⁸, *google* académico, repositório da UM, além dos documentos oficiais produzidos pela própria instituição do estágio que abordavam a temática investigada.

1.3. Entrevista

A entrevista permite auscultar o entrevistado na linguagem deste e na condução do diálogo para que este nos forneça o maior detalhe possível do tema em questão, como afirmam Bodgan & Biklen (1994:34) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

⁸ Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, o qual temos acesso irrestrito por concessão do governo brasileiro por trabalharmos em uma Universidade Federal de lá.

Escolhemos uma variante do método da entrevista denominado semidiretiva ou semiestruturada, por possuir características propícias aos objetivos deste estudo. É uma entrevista não totalmente aberta, nem encaminhada por um número grande de questões precisas, embora conte, geralmente com um guião elaborado pelo investigador, este tem uma certa liberdade tanto em não seguir a ordem de colocação do guião quanto da forma como foram elaboradas as questões e por parte do entrevistado, este tem a liberdade de responder segundo a direção que julgue mais adequada, de uma forma flexível e aprofundada, aos aspetos que considere mais pertinentes. (Quivy & Campenhaut, 1992).

A utilização desta variante mostrou-se bastante produtiva, pois propiciou o desenvolvimento de uma conversa mais próxima do informal, na qual os entrevistados ficaram à vontade para apresentarem seus pontos de vista e representações sobre a temática em estudo, o guião foi elaborado com o objetivo apenas de criar uma linha diretiva durante as entrevistas, o que veio a possibilitar a abordagem de outros aspetos não contemplados neste, surgidos no decorrer desta.

Foram realizadas duas entrevistas, uma com a Presidente do Conselho Pedagógico da EEUM, Instituição acolhedora do estágio e outra com o vice-presidente desta escola. A primeira opção deu-se por um conjunto de critérios importantes, sendo os principais: por se tratar da Presidente do órgão que é responsável pelas direções pedagógicas da escola; por ser uma docente com vasta experiência em lidar com as questões docentes já que exerce este cargo há muito tempo e o conselho recebe muitas demandas relacionadas diretamente às questões da docência; já foram desenvolvidas anteriormente, pesquisas na área da formação pedagógica docentes acompanhadas e orientadas pela docente entrevistada; além de levar em consideração a sua atuação docente, a mesma conjuga a função docente com da presidência do conselho. A opção pelo vice-presidente⁹ da escola, deu-se porque este já ocupou diversos outros cargos administrativo como coordenador de curso e diretor de departamento, além de exercer sua atividade docente no ES há mais de 30 anos, portanto possui uma vasta experiência como docente.

As duas entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2013, de acordo com a disponibilidade da agenda dos docentes, nos seus gabinetes, sendo solicitada aos entrevistados a aprovação para que fosse feita a gravação do áudio, o que foi aceite de imediato e com duração aproximada de 20 minutos.

⁹ A Presidente do Conselho Pedagógico também acumula a função de vice-presidente da EEUM, na estrutura atual da escola, existem três docentes nesta função.

1.4. Conversas informais

As conversas informais foram um método utilizado no decorrer de todo o percurso do estágio, compreendendo os meses de outubro de 2012 a junho de 2013, e, por conseguinte, do desenvolvimento da investigação, principalmente por possuírem características não tão formais, isto é, não se exige uma preparação prévia, nem uso de guiões, podendo serem desenvolvidas em qualquer ambiente e em momentos oportunos, de acordo com a disponibilidade dos envolvidos no contexto. Sendo assim, muitos diálogos com debates de ideias e apresentação de pontos de vista aconteceram no local do estágio, com os docentes e também com os funcionários do conselho pedagógico e foram úteis para prospeção de detalhes importantes acerca da temática.

1.5. Inquérito por questionário

Como a nossa investigação tem como público-alvo o total dos 292 docentes integrantes da escola de engenharia e como pretendíamos conhecer a sensibilidade dos docentes relativamente à temática da formação pedagógica docente, optámos pela aplicação de um inquérito por questionário¹⁰, por ser uma técnica de recolha de dados muito adequada para o levantamento de um número elevado de opiniões. Como definem Quivy & Campenhaut (1992:190):

“Consiste em colocar a um conjunto de uma população, uma série de perguntas relativas a sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Importava saber através do inquérito por questionário, o máximo de opiniões dos docentes para formarmos um quadro conceptual mais próximo possível do posicionamento destes em relação à temática em estudo.

Para se chegar até ao momento da aplicação de um inquérito por questionário é necessária que seja seguida uma sequência de fases anteriores. No caso deste estudo, depois da escolha dos inquéritos por questionário que serviram de base para concepção deste, procedeu-se aos ajustamentos e reajustamentos das questões, em seguida a submissão do mesmo para a análise

¹⁰ Optamos pela concepção de um inquérito que resultou da junção de dois outros já aplicados em dois estudos diferentes, por se adequarem perfeitamente aos objetivos desta investigação. Os estudos citados são: *Perspectiva e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior (2007)* e *Formação Pedagógica de Docentes Universitários: Testemunhos da experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho (2001)*.

por parte do orientador e também da acompanhante de estágio que contribuíram com sugestões pertinentes para a sua melhoria, principalmente no que se refere ao seu perfeito alinhamento com os objetivos da investigação. Após os pareceres positivos do orientador e acompanhante do estágio, por sugestão desta, foi feito um pré-teste com alguns alunos do MEFTRH com a finalidade de verificar possíveis últimos ajustes antes da sua aplicação aos docentes público-alvo do estudo.

O inquérito por questionário (ver anexo II) foi anónimo por não considerarmos necessária a identificação dos respondentes; está constituído de questões que abrangem os dados biográficos (idade, género, licenciatura de base, último grau académico, departamento a que pertence e situação na universidade e na carreira docente), questões que abrangem as perceções, representações e expectativas dos respondentes acerca da formação pedagógica docente e outras que abrangem as motivações para a participação de ação de formação e quais as temáticas de maior interesse para a frequência de futuras formações além de questões que procuram identificar as opiniões dos respondentes acerca das políticas de formações da instituição.

Para a aplicação do inquérito por questionário, optámos por enviá-lo num primeiro momento através do e-mail institucional da estagária, por considerarmos a maneira mais eficaz de fazê-lo chegar a todos os docentes da escola. Após esta primeira abordagem, o retorno das respostas ficou aquém das expectativas. Desta forma, procurando o aumento do número de repostas, voltamos a enviar, desta vez através do e-mail institucional do Conselho Pedagógico, recorrendo, para isso a um pedido dirigido pela Presidente do mesmo, sensibilizando para a importância da colaboração nesta investigação. Este processo de aplicação do inquérito por questionário decorreu no mês de abril de 2013 e demandou grandes esforços no que concerne ao trabalho contínuo de perseverar na sensibilização dos docentes para responderem ao inquérito por questionário.

1.6. Tratamentos dos dados e análise dos dados

Quanto ao tratamento e a análise dos dados colhidos pelo inquérito por questionário recorremos ao *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) por ser uma ferramenta relativamente eficiente para tal e utilizada no âmbito das pesquisas das ciências sociais no qual a nossa investigação se enquadra. No caso das entrevistas optamos pela análise de conteúdo mais direcionadas aos temas de interesse da pesquisa, por ser uma técnica adequada ao tipo de entrevista utilizada na nossa investigação, nas palavras de Quivy &

Campehauht (1992:224): “A análise conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas”.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretendemos apresentar e refletir sobre os dados recolhidos durante o decurso do estágio, isto é, os recolhidos no inquérito por questionário e nas entrevistas, não descurando os dados que fomos recolhendo através das conversas informais e análise dos documentos oficiais sobre a temática investigada.

Relativamente às respostas do inquérito por questionário mais do que apresentarmos a soma destas, é relevante fazer uma análise reflexiva sobre os resultados obtidos e tirarmos algumas conclusões sobre a formação pedagógica docente para futuras intervenções neste contexto na instituição acolhedora do estágio. Ressaltamos ainda, nas questões em que foi utilizada a escala do tipo *Linkert*, os dados são considerados ordinais, utilizando-se da estatística descritiva nossas análises restringem-se as respostas mais frequente.

Relativamente às entrevista e ao inquérito por questionário só fizemos referência às questões que consideramos mais pertinentes aos objetivos da nossa investigação. Primeiramente caracterizamos a amostra do inquérito por questionário através do perfil dos inquiridos e, logo em seguida, tecemos então breves reflexões em torno das opiniões, perceções, motivações e expetativas destes relativamente à temática e, sempre que foi necessário e oportuno, fizemos referência à teoria que sustentou a investigação para o enriquecimento destas reflexões.

1. População e amostra

A população em estudo engloba os docentes que no ano de 2012/2013 exerciam funções na EEUM, num total de 292. Na Tabela 1 apresentamos o número de docentes distribuídos pelos 9 departamentos da Escola.

O questionário foi enviado a todos os docentes da EEUM, tendo sido recebidas 95 respostas, mas foram validadas 89 o que representa 30,47% da população em estudo. Como já apresentado no capítulo anterior optamos por enviar o inquérito por questionário por e-mail e ao verificarmos o preenchimento do mesmo, observamos repostas de professores convidados dos diversos departamentos da escola, e na condição de convidado optamos por estes, num total de 6 respostas, não fazerem parte da nossa população em estudo, por isso foi possível a validação de 89 respostas.

¹¹ Caracterização dos entrevistados já foi feita no capítulo anterior da metodologia

Tabela 1 - Número de docentes por departamentos

Departamento	Nº de Docentes
Departamento de Produção e Sistemas (DPS)	43
Departamento de Engenharia Cível (DEC)	44
Departamento de Engenharia Biológica (DEB)	19
Departamento de Eletrônica Industrial (DEI)	29
Departamento de Sistema de Informação (DSI)	35
Departamento de Engenharia de Polímeros (DEP)	21
Departamento de Engenharia Mecânica (DEM)	29
Departamento de Informática (DI)	50
Departamento de Engenharia Têxtil (DET)	22
Total	292

2. Dados biográficos

A amostra foi caracterizada de acordo com o género, último grau académico, categoria profissional, tempo de serviço na carreira docente, tempo de serviço na Universidade, e o departamento ao qual o docente pertence.

Constitui-se por 89 participantes, 34 (38,2%) do sexo feminino e 55 (61,8%) do sexo masculino (Tabela 2). Como se observa, há uma predominação dos docentes do sexo masculino.

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes por género

Género	f	%
Feminino	34	38,2
Masculino	55	61,8
Total	89	100,0

A grande maioria dos docentes possui como último grau académico o Doutoramento (81%), seguido pela Agregação (6,7%) e o Mestrado (2,2%) (Tabela 3).

Tabela 3 - Grau académico

Grau	f	%
Mestrado	2	2,2
Doutoramento	81	91
Agregação	6	6,7
Total	89	100,0

Relativamente à categoria profissional a maior percentagem de respondentes insere-se na categoria de professor auxiliar (71,9%) (Tabela 4). Seguem-se as de professor associado (24,7%), assistente (2,2%) e professor catedrático (1,1%).

Tabela 4 - Categoria profissional

Categoria profissional	f	%
Professor Catedrático	1	1,1
Professor Associado	22	24,7
Professor Auxiliar	64	71,9
Assistente	2	2,2
Total	89	100

A maioria dos respondentes possui mais de dez anos de carreira docente (88,8%) (Tabela 5). O restante (6,7%) possui entre 6 a 10 anos e (4,5%) até 5 anos. Podemos inferir então, que a maioria dos respondentes não são professores em início de carreira.

Quando verificarmos as resposta relativamente ao tempo de serviço docente na Universidade estas foram coincidentes com o tempo de carreira docente para todos (tabela 5). Podemos inferir que os docentes respondentes, provavelmente, iniciaram a sua carreira na Universidade, a exemplo de um dos nossos entrevistados (Entrevista 1) que iniciou a sua trajetória docente na Instituição. *“Sou professor associado, fiz a licenciatura aqui na Engenharia do Sistema de Informática, Mestrado (em investigação profissional) e Doutoramento (em engenharia) em Inglaterra. Comecei na EEUM ainda como aluno, portanto como monitor e depois fiz o percurso todo (assistente estagiário, assistente, professor auxiliar, professor associado) portanto já desde 1983, trinta anos”.*

Tabela 5 - Tempo de serviço na carreira docente e na Universidade

Tempo de serviço na carreira docente	f	%
Até 5 anos	4	4,5
De 6 a 10 anos	6	6,7
Mais de 10 anos	79	88,8
Total	89	100,0

Relativamente à distribuição e representatividade dos inquiridos por departamentos da escola, encontram-se representados na (Tabela 6).

Tabela 6 - Respondentes por Departamento

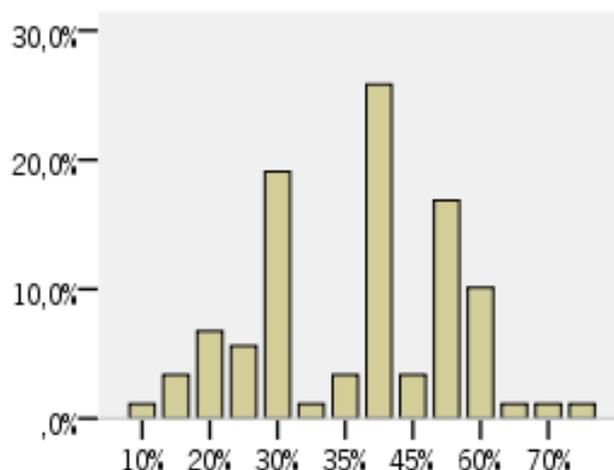
Departamento	f	%
Departamento de Produção e Sistemas (DPS)	12	13,5
Departamento de Engenharia Civil (DEC)	15	16,9
Departamento de Engenharia Biológica (DEB)	7	7,9
Departamento de Eletrônica Industrial (DEI)	14	15,7
Departamento de Sistema de Informação (DSI)	7	7,9
Departamento de Engenharia de Polímeros (DEP)	7	7,9
Departamento de Engenharia Mecânica (DEM)	6	6,7
Departamento de Informática (DI)	6	6,7
Departamento de Engenharia Têxtil (DET)	10	11,2
Não Respondeu	5	5,6
Total	89	100

O maior número de docentes respondentes é oriundo do DEC (16,9%) que é o segundo departamento composto pelo maior número de docentes conforme Tabela 1, seguido do DEI (15,7%), o DPS (13,5%), o DET (11,2%), o DEB, DSI e DEP com a mesma percentagem (7,9%) e o DEM e o DI (6,7%), 5,6% não responderam a qual departamento pertencem.

3. Análise e interpretação dos resultados

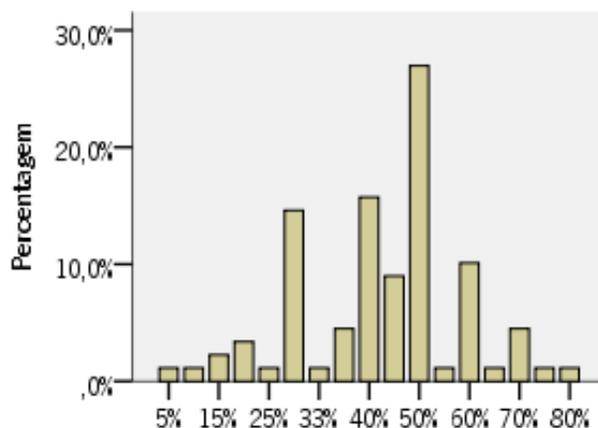
3.1. Atividades/Distribuição do tempo pelos docentes

Gráfico 1 - Tempo destinado às atividades relacionadas com a investigação



Foi perguntado aos docentes o tempo que estes destinam mensalmente às atividades relacionadas à investigação. Conforme Gráfico 1, 25,8% responderam que destinam cerca de 40% do seu tempo mensal para essas atividades, 19,1% destinam cerca de 30% e 16,9% cerca de 50% do tempo destinado a essa atividade.

Gráfico 2 - Tempo destinado às atividades relacionadas com o ensino

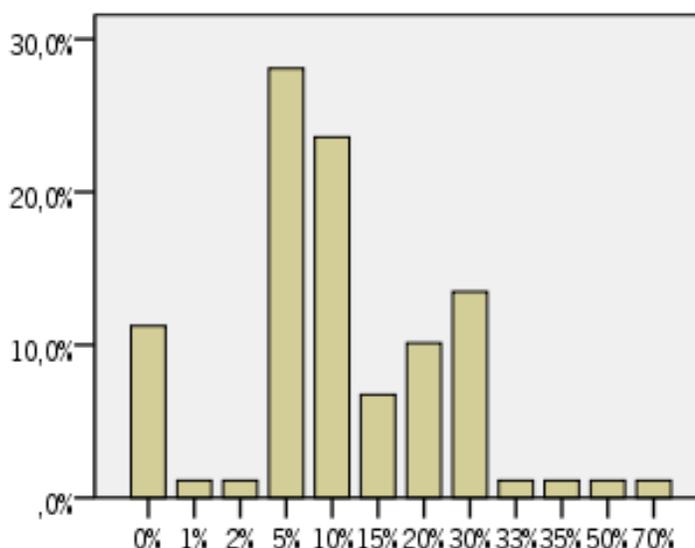


A mesma pergunta foi feita em relação ao tempo destinado mensalmente às atividades relacionadas com o ensino tendo como resultados mais significativos, conforme Gráfico 2. 27% responderam que destinam cerca de 50% do seu tempo mensal as essas atividades, 15,7% destinam cerca de 40% e 14,6% destinam cerca de 30%. A maior percentagem de tempo destinado a esta atividade é de cerca de 80% respondido por 1% dos docentes.

Percebemos que existe um certo equilíbrio na distribuição do tempo do docente nessas duas atividades, embora, conforme apresentado no Capítulo do Enquadramento Teórico, as investigações que abordam a temática da docência universitária identificam que há uma prevalência das atividades de investigação em relação às pertinentes ao ensino.

Ao ser questionado na (Entrevista 1) sobre a importância dada pelos docentes à formação pedagógica foi feita uma relação com a dedicação à investigação “*Não sei se vou ser dizer algo incorreto, o meu sentimento é que os docentes e os colegas cujo trabalho, para além da docência, implica muita relação com o exterior, com as empresas, com os problemas das empresas, eu os vejo mais motivados para essas questões, vejo os meu colegas mais ‘cientistas’ digamos assim do que engenheiros menos preocupados com essas questões, é isso que eu sinto de fato, eu até diria da parte deles, dessa parte dos colegas alguma relutância não sei se é o termo adequado, mas os vejo assim para essas questões e vejo aqueles com mais sentindo prático, mais engenheiros na minha opinião muito mais preocupados com essas questões e os resultados que vão obtendo vão os motivando cada vez mais*”.

Gráfico 3 - Tempo destinado para as atividades relacionadas com a gestão



Relativamente ao tempo destinado mensalmente às atividades relacionadas com a gestão os resultados mais significantes são: 28,1% responderam que destinam cerca de 5% de tempo mensalmente a essas atividades, 23,60% cerca de 10% e 13,5% destina cerca de 30%. Existem 11,2% de docentes que não destinam nenhum tempo a essas atividades. No tocante à EEUM

essas atividades compreendem direção de cursos, de departamentos, gestão de laboratórios, presidência dos conselhos, dentre outras.

Cada vez mais os docentes assumem postos de gestão dentro das Instituições de Ensino Superior e, na grande maioria das vezes, necessita de conciliar as suas atividades de investigação e ensino com as de gestão como é o caso dos nossos dois entrevistados que ocupam cargos de gestão e continuam a lecionar suas aulas, orientam trabalhos académicos, participam de projetos, dentre outras atividades¹².

Muitos docentes queixam-se do excesso de atividades destinadas/exigidas tanto por parte das instituições e/ou da própria carreira. Como foi objeto de reflexão no Capítulo do Enquadramento Teórico, cada vez mais aumenta o nível de exigências para esses docentes a par das complexidades e peculiaridades que já representam a docência neste nível de ensino.

3.2. Percepções dos docentes/Políticas de formação e desafios

3.2.1. Responsabilidade pela formação docente

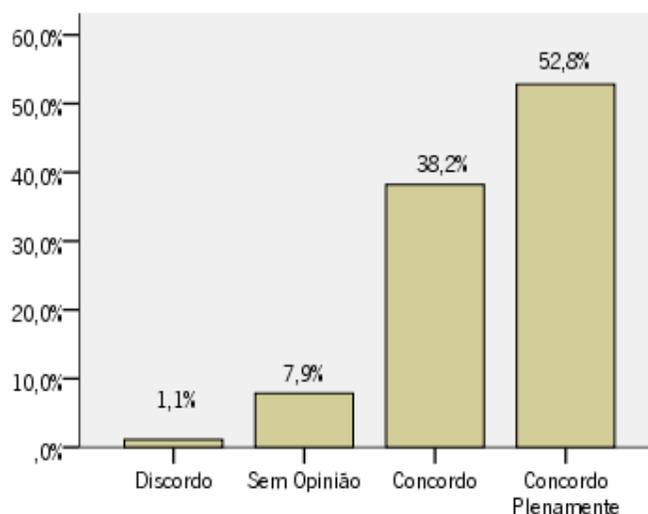
Como observamos no Gráfico 4, mais da metade dos docentes (52,8%) concorda plenamente com a afirmação que a formação dos docentes na área da docência deve ser responsabilidade da Universidade e 38,2% concordam. Muitos estudos afirmam que as Instituições de Ensino devem assumir também a responsabilidade pela formação pedagógica dos seus docentes.

No contexto português já existem exemplos de Instituições que possuem uma estrutura específica vocacionada para esse tipo de formação como é o caso da Universidade Nova de Lisboa através do seu Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes que promove ações de formação voltadas para o desenvolvimento dos seus docente¹³. A Universidade do Porto constituiu o Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógicas da Universidade do Porto (GIIPUP) que promove sessões com os seus docentes para refletirem sobre as suas práticas centradas nos processos de ensino-aprendizagem.

¹² Parece oportuno, nesse momento da discussão dos dados, apresentar uma observação feita por um dos inquiridos ao responder sobre o gerenciamento do seu tempo como docente, "Nota: Trabalho em média 12 a 13h por dia em semanas de 7 dias"

¹³Informações acessadas no site da instituição: <http://www.unl.pt/index.php?&s=universidade&pid=306#>

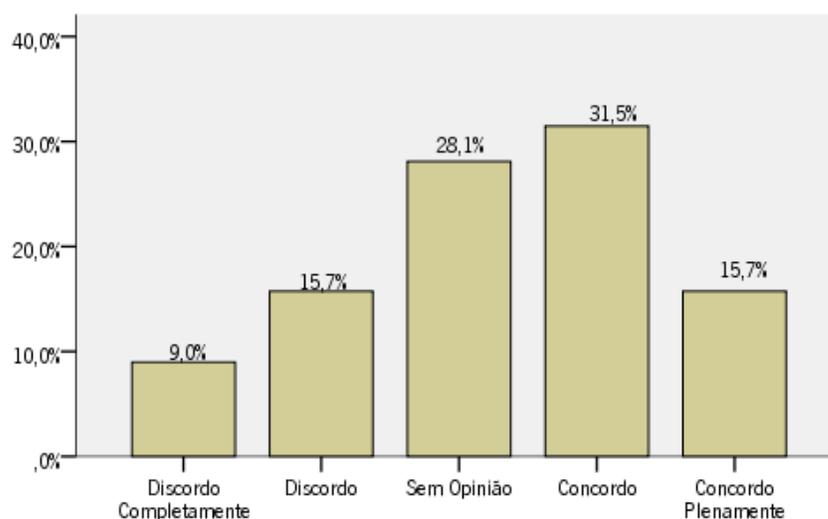
Gráfico 4 - Responsabilidade da Universidade em matéria de formação



Para a afirmação: a formação dos docentes na área da docência deve ser responsabilidade das Escolas/Institutos, 47,2% concordam, 18% concordam plenamente e 28,1% posicionaram-se sem opinião, 5,6% discordam e 1,1% discordam completamente. Na afirmação se essa formação deve ser preocupação dos departamentos 46,1% concordam, 23,6% sem opinião, 10,1% discordam e 2,2% discordam completamente.

Este conjunto de respostas demonstra que uma grande parte dos docentes atribui à instituição a responsabilidade por esse tipo de formação o que nos remete para a ideia objeto de reflexões anteriormente apresentadas, que essa reponsabilidade deve ser coletiva, isto é, o ideal é o envolvimento e a preocupação tanto por parte do próprio docente quanto da instituição. Salientamos que esta preocupação em relação à formação pedagógica dos docentes do ES é relativamente nova por parte das Instituições, preocupação esta decorrente dos processos de mudanças no ES, como a mudança dos paradigmas educacionais atualmente, centralizando os processos de ensino-aprendizagem nos alunos e a adequação aos princípios determinados por Bolonha.

Gráfico 5 - Formação enquanto responsabilidade de cada um



Quanto à afirmação que a formação na área da docência deve ser responsabilidade de cada um (Gráfico 5) observamos que há uma pequena variação entre o concordo (31,5%) e sem opinião (28,1%) e a mesma percentagem é identificada para concordo plenamente e discordo (15,7%). Para a afirmação que esse tipo de formação é uma necessidade individual 39,33% concordam e 23,6% sem opinião. Essas respostas mostram que um percentual relevante dos docentes identifica também a sua parcela de responsabilidade em relação ao investimento nessa formação e percebem-na como uma necessidade individual.

As reflexões sobre essa temática sugerem-nos que a melhoria na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem através dos processos formativos por parte dos docentes tem reflexos positivos para todos os atores envolvidos, em destaque para os alunos.

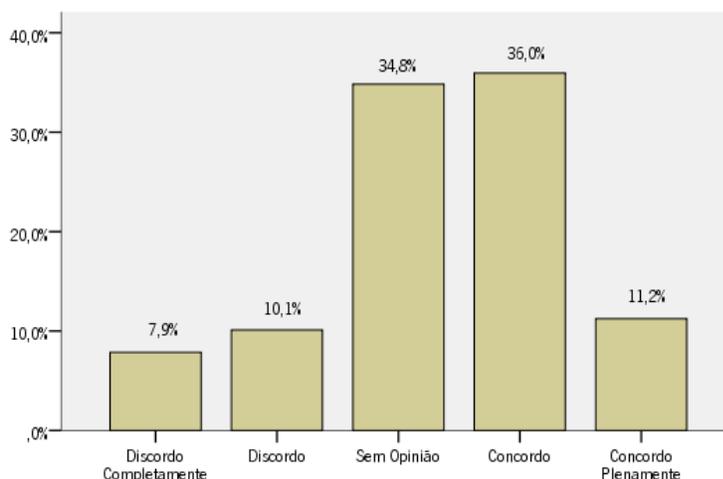
Quanto à afirmação que a formação na área da docência deve estar a cargo de uma gabinete específico, obtivemos os resultados apresentados no Gráfico 6, onde temos: 36% concordam e 34,8% não tem opinião. E quando perguntado se os docentes achavam que deveria existir na Universidade uma estrutura de apoio à formação docente (Gráfico 7) a grande maioria (77,5%) respondeu que sim e apenas 22,5% disseram que não.

O surpreendente nesse conjunto de questões é que, na verdade, essa estrutura já existe na Universidade, porém pouco conhecida, o que pode explicar o fato de os docentes perceberem a necessidade de criação de uma estrutura vocacionada para este tipo de formação. O Gabinete

de Apoio ao Ensino (GAE)¹⁴ possui na sua estrutura o Núcleo de Formação que é o responsável pela formação pedagógica dos docentes, tendo como objetivo “A elaboração e implementação de uma oferta formativa a nível da formação pedagógica dos docentes em contexto universitário, tendo como base, temáticas relacionadas com as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, o aperfeiçoamento de estratégias motivacionais, a utilização de tecnologias de comunicação e informação, as metodologias inovadoras para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a articulação entre o ensino e a investigação”. Tivemos a oportunidade de entrevistar o seu diretor que nos reportou a condição de ser uma estrutura relativamente nova ainda, portanto, não sendo amplamente conhecida pela comunidade docente, estando no momento em fase de planeamento os projetos voltados para a formação docente na vertente pedagógica.

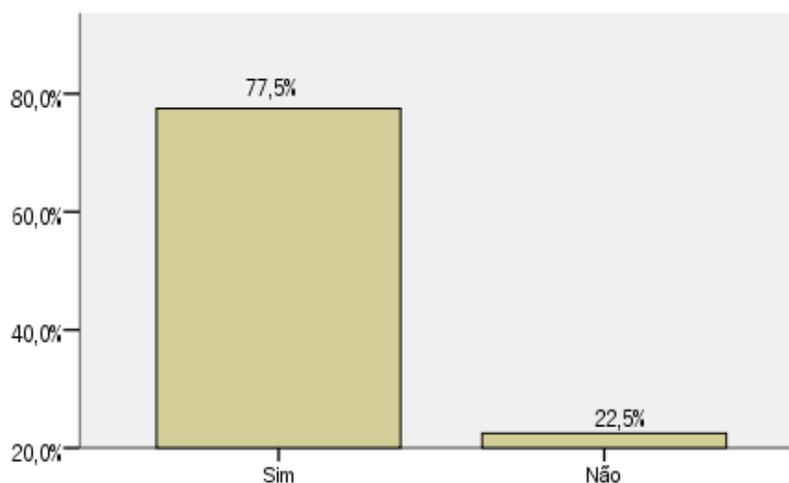
Atualmente o GAE disponibiliza na plataforma *Blackboard*, aos docentes uma unidade curricular chamada *elearning@UM* com a documentação sobre *e-Learning*, e que se pretende vir a construir um espaço para a troca de experiências sobre a utilização dessa plataforma na Universidade e troca de perspetivas sobre o *e-Learning* no processo de ensino-aprendizagem. Isso parece-nos ser uma opção bastante interessante já que a troca de experiências entre os docentes deve ser, segundo os estudos nesta temática, privilegiada nos processos formativos dos docentes.

Gráfico 6 - Formação a cargo de um gabinete específico



¹⁴ Informações mais detalhadas no site do GAE: <http://www.gae.UM.pt/Default.aspx?tabindex=0&tabid=1&pageid=1&lang=pt-PT> (Acedido em 12/10/2013)

Gráfico 7 - Estrutura de apoio à formação



Observamos então, que tanto ao nível de políticas de formação quanto de uma estrutura vocacionada para tal, de uma maneira geral, os docentes que responderam ao questionário são favoráveis a esta. Na sequência, perguntamos quem deveria então, encarregar-se por esta estrutura da formação docente (Gráfico 8). 36% acham que os responsáveis por esta estrutura seriam os Conselhos Pedagógicos das Escolas/Institutos e 30,3% referem caber a um gabinete específico de formação ao nível da Reitoria. Perguntamos também, quem deveria integrar essa estrutura (Gráfico 9) e a grande maioria (44,9%) respondeu que são os Diretores de curso.

Gráfico 8 - Encarregados pela estrutura de formação docente

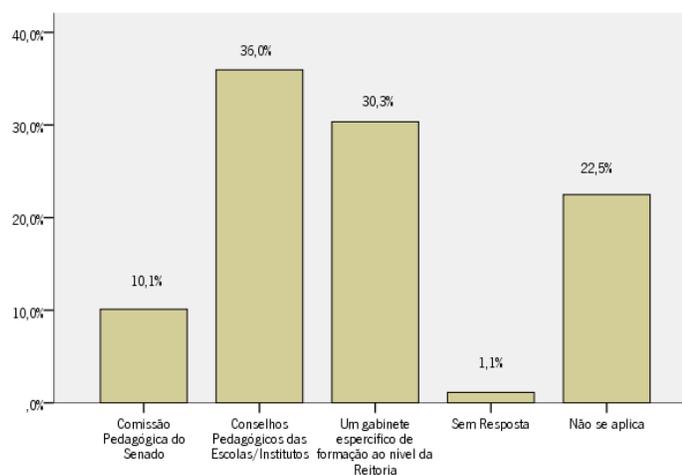
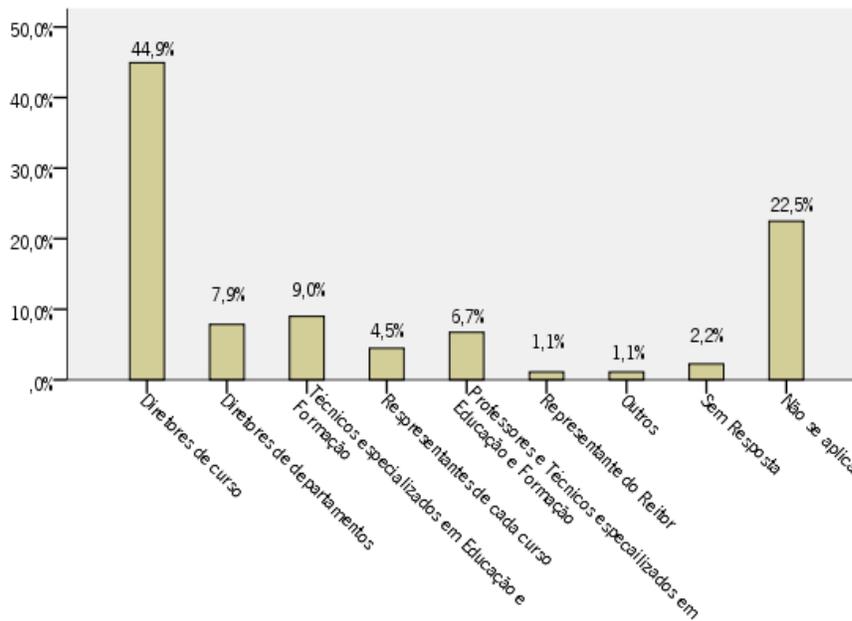


Gráfico 9 - Integrantes da estrutura de formação



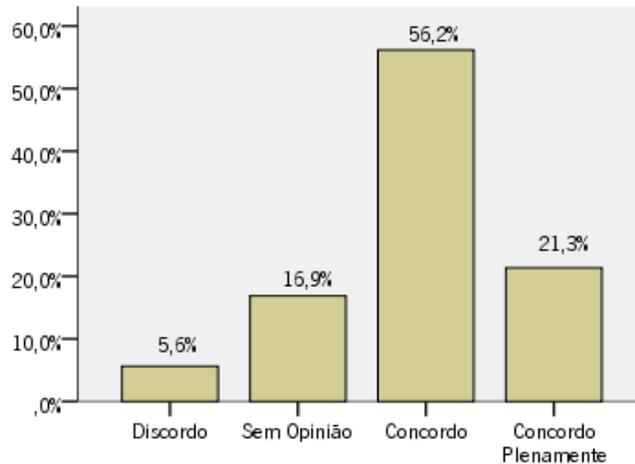
3.2.2. Período da formação

Em relação aos períodos, durante a carreira docente, em que esse tipo de formação adquire relevância, verificamos no Gráfico 10 que 56,2% dos docentes concordam que este tipo de formação deve realizar-se ao longo de toda a carreira docente e 21,3% concordam plenamente com essa afirmação, o que é corroborado pelos dados do (Gráfico 11); 44,9% dos docentes discordam completamente quando confrontados com a hipótese desta formação só fazer sentido no início da carreira docente.

Muitos estudos apontam justamente essa questão da formação pedagógica dos docentes do ES considerando que deve acontecer ao longo de toda a carreira docente como uma ideia vinculada ao desenvolvimento profissional do docente. Acontece que, no início da carreira, este investimento é inexistente, tanto por parte das instituições quanto dos próprios docentes, no que se refere à formação para a docência. A título de exemplo apresentamos uma experiência no Brasil segundo a qual, de acordo com Rocha & Pacheco (2012:5249):

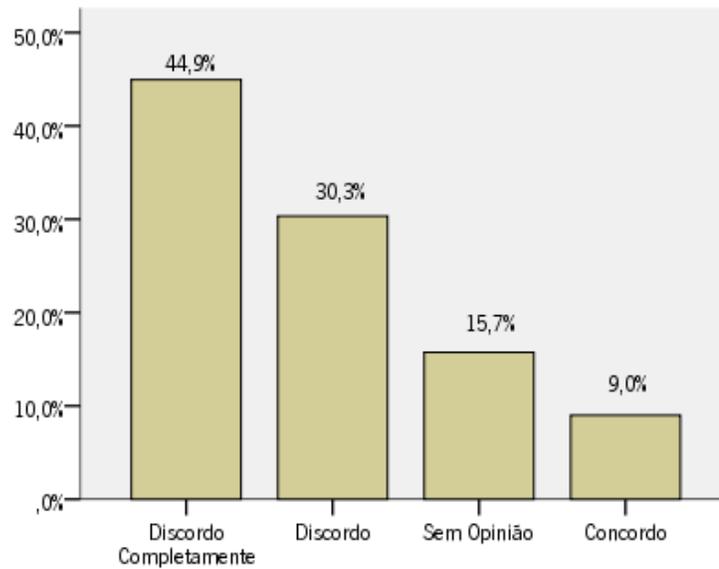
“A formação de professores do ensino superior tem sido associada a uma política que incentiva a contratação do professor com formação inicial em cursos superiores de Bacharelado, relacionados às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação contínua, através de seminários, palestras, cursos complementares à graduação e através de cursos de Pós-graduação, denotando que o perfil dos professores do ensino superior tem se configurado como »engenheiros-docentes«”.

Gráfico 10 - Formação valorizada no decurso da carreira



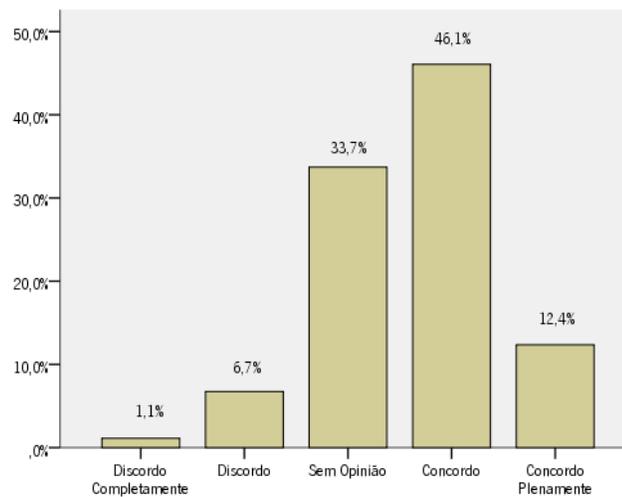
Esta questão foi abordada na Entrevista 2 ao ser indagado se considera essa formação específica para a docência importante para a carreira docente. No caso da nossa população em estudo, docentes dos mais diversos ramos da Engenharia: *“Essa pergunta é muito engraçada, não considero um problema específico da engenharia o fato de não haver uma preparação prévia para a docência, quem está na área da educação também passa por isso, estamos todos no mesmo barco digamos assim, é um fato. Eu não sei se vou conseguir reproduzir ou recordar duma frase muito interessante que um professor meu dizia sobre o professor da engenharia, ele dizia que: **nós professores engenheiros ensinamos uma profissão que nunca exercemos e exercemos uma profissão que nunca aprendemos**, isso tudo sobre nosso percurso é um fato. Se tínhamos que ser previamente preparados, não há uma formação superior que ensina os professores a ensinar engenharia, isso não existe, o que existe são cursos da engenharia, se o caminho do engenheiro for a docência, se me pergunta se na formação dele tinha que ter uma formação específica, não sei se tinha que ser, eu não tive e mesmo assim tive tempo de aprender essas coisas”*.

Gráfico 11 - Formação só faz sentido no início da carreira



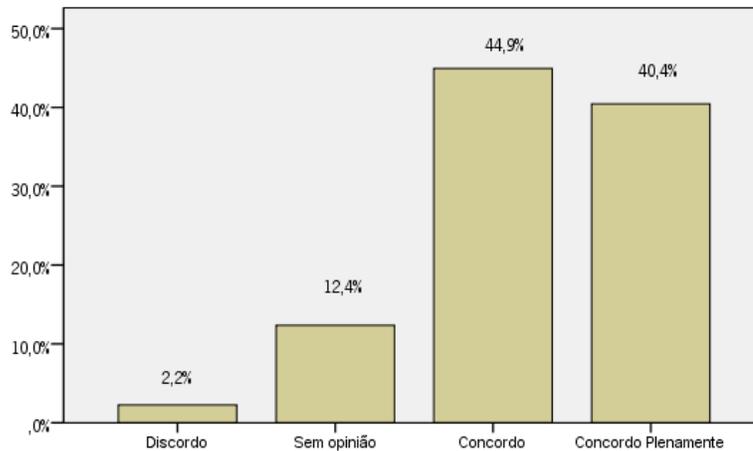
3.2.3. Políticas para formação

Gráfico 12 – Política de formação



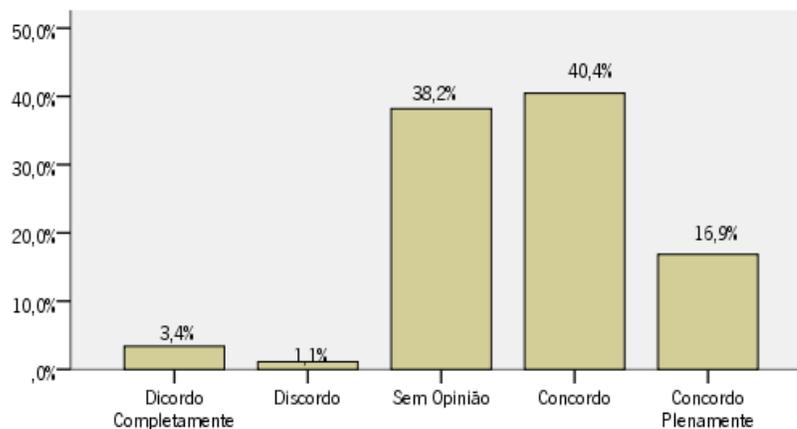
Em relação às políticas para a formação docente, conforme Gráfico 12, 46,1% concordam com a afirmação que a formação dos docentes na área da docência carece de uma política consensual na Universidade. E 44,9% concordam e 40,4% concordam plenamente que esta deve fazer parte de uma política de formação do corpo docente (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Política de formação para o corpo docente



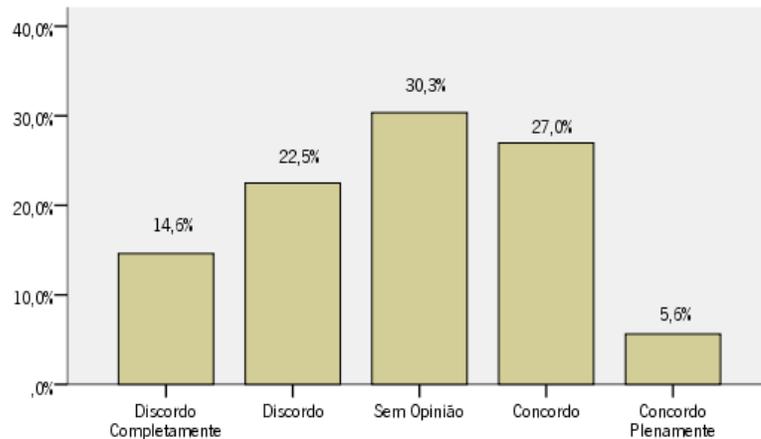
Conforme o Gráfico 14, 40,4% dos respondente concordam que esta formação deve ser objeto de discussão no seio do corpo docente. O conjunto dessas repostas mostra que os docentes, de uma maneira geral, consideram importante que a formação esteja contemplada dentro das políticas organizacionais.

Gráfico 14 - Formação objeto de discussão no seio do corpo docente



Quando confrontados com a afirmação: a formação docente na área da docência deve constituir exigência estatutária para progredir na carreira (Gráfico 15). Registou-se que há 30,3% de docentes sem opinião, 27% concordam e 14,6% discordam completamente. Algumas investigações apontam para a necessidade de mudar o estatuto da carreira docente do ensino superior no tocante a uma maior valorização da componente pedagógica. Parece-nos que esta questão não é clara para os docentes, visto que a maioria afirma ser sem opinião relativamente a este respeito embora o percentual dos que concordam seja elevado.

Gráfico 15 - Formação como exigência estatutária



Ao fazermos uma análise do Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de novembro, que regula o Estatuto da Carreira Docente Universitária não identificamos qualquer tipo de referência à qualidade do ensino ministrado e ao desenvolvimentos das atividades pedagógicas dos docentes, nem mesmo no que concerne ao reconhecimento destas ao longo da carreira docente. Apenas existem referências relativamente à prestação do serviço docente que lhes for atribuído e o desenvolvimento das atividades relacionadas com a investigação. Um dos únicos momentos constantes no Artigo 20º deste referido estatuto, aos docentes, a título de progressão na carreira, são requeridas provas das suas atividades pedagógicas. Um olhar sobre este dispositivo legal torna-se claro que a componente pedagógica não tem, praticamente “presença” neste.

Quanto à afirmação “a formação na área da docência deve ser obrigatória” (Gráfico 16), 21,3% discordam e 20,2% concordam, havendo 38,2% sem opinião. Observamos que este não é um ponto pacífico entre os docentes que responderam ao questionário.

Gráfico 16 - Formação obrigatória

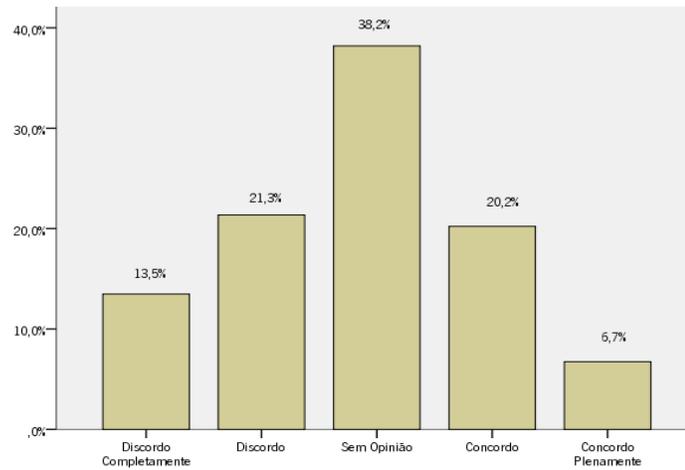
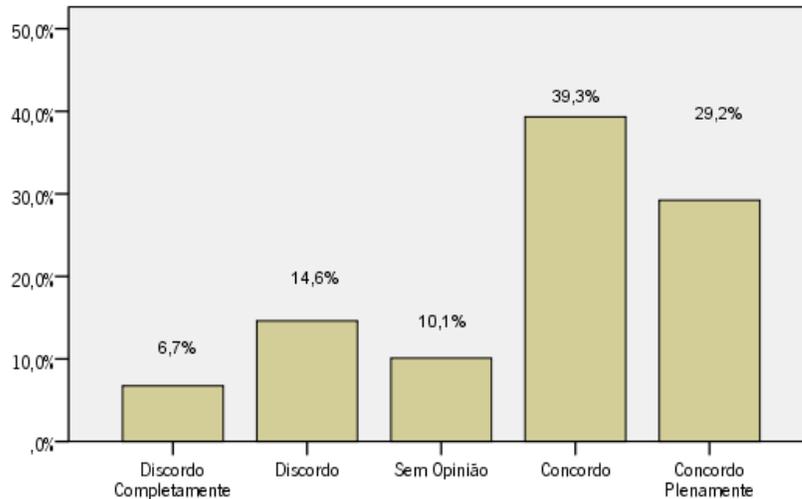


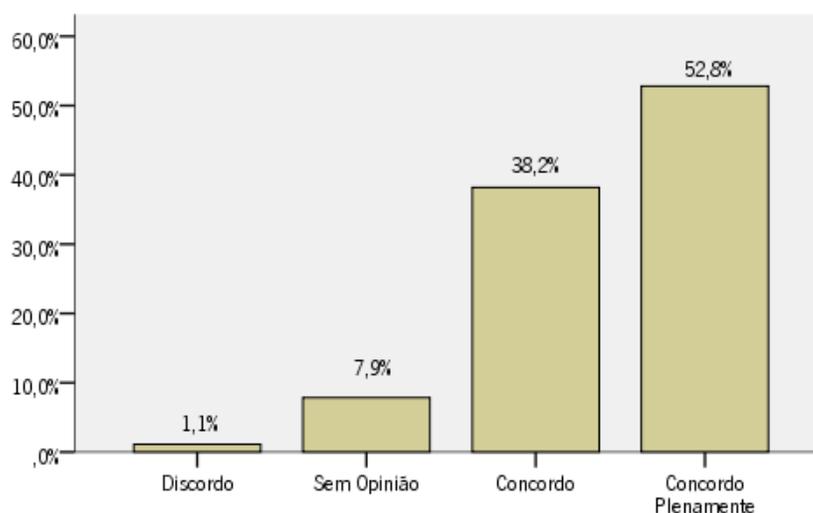
Gráfico 17 - Formação desejada



Na afirmativa a formação docente na área da docência faz sentido desde que seja desejada pelos próprios docentes (Gráfico 17) (39,3%) concordam e (29,2%) concordam plenamente. O desejado bom desempenho do docente é a junção de uma sólida formação de base como a sua disponibilidade para uma formação contínua e continuada, desvinculada de uma lógica de oferta e procura individual e que não produza “práticas tendencialmente uniformes” (Formosinho & Ferreira 1999:22 *apud* Silva 2003:110). A partir desta afirmação podemos depreender que a formação dos docentes deve ser um processo mais espontâneo, sem o peso dos constrangimentos gerados pela obrigatoriedade seja esta imposta pela própria carreira, pelas instituições de ensino ou ainda por inadequadas políticas educacionais do Estado

3.2.4. Importância/Desempenho profissional e desafios

Gráfico 18 - Formação é importante



Verificamos que, conforme o Gráfico 18, mais da metade dos docentes (52,8%) concorda plenamente com a afirmação de que a formação pedagógica na área da docência é importante e 38,2% concordam com a afirmação. Esta premissa também foi citada pela Entrevistada 2 ao afirmar que a formação é importante tanto ao nível do Conselho Pedagógico da Escola como individualmente para os docentes: *“É sim, sempre foi objeto de preocupação do conselho porque achamos que é muito importante e também consideramos importante a preocupação individual dos docentes neste âmbito que demonstram necessidade de melhorar a sua forma de ensinar, isto é, melhorar as suas aulas”*.

No tocante à afirmação que esta formação deve ser valorizada na carreira docente, 43,8% dos docentes concordam plenamente e 33,7% responderam que concordam (Gráfico 19). E quanto à afirmação que esta formação deve ser valorizada pelos próprios docentes no decurso da sua carreira, 56,1% concordam e 21,3% concordam plenamente (Gráfico 20).

Gráfico 19 - Formação valorizada na carreira docente

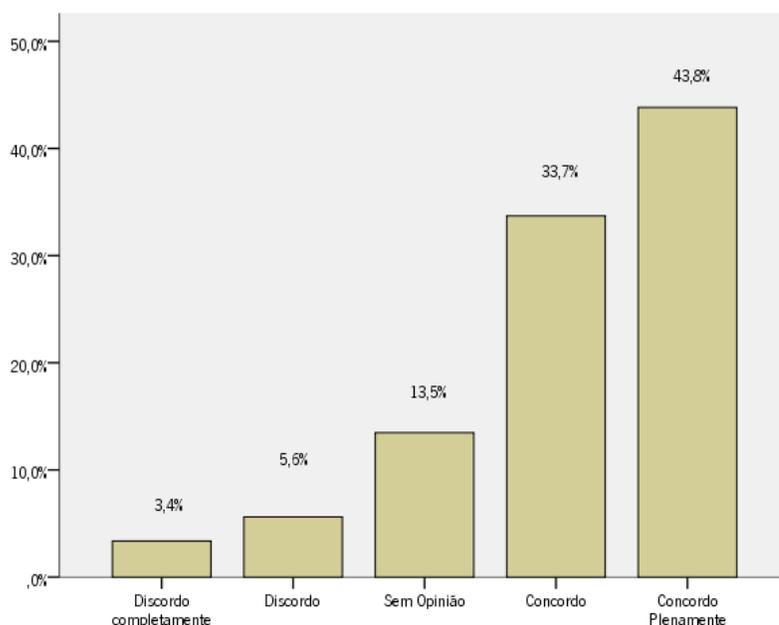
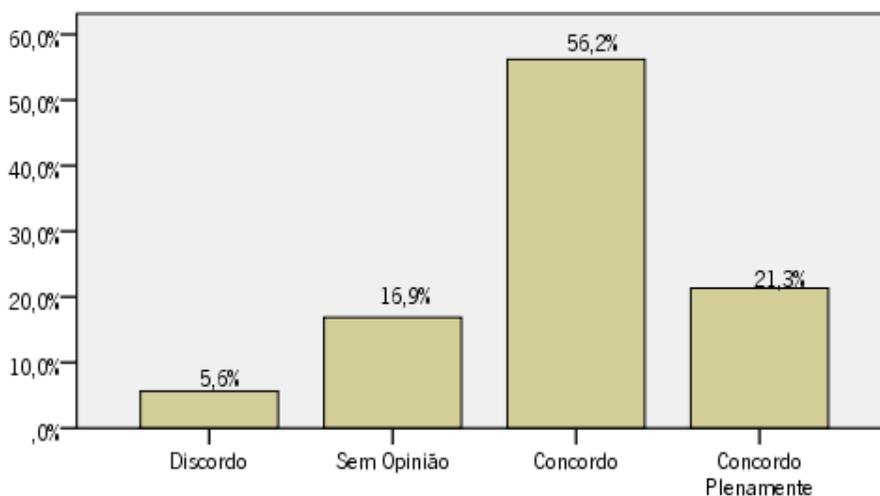


Gráfico 20 - Formação valorizada pelo próprio docente na carreira

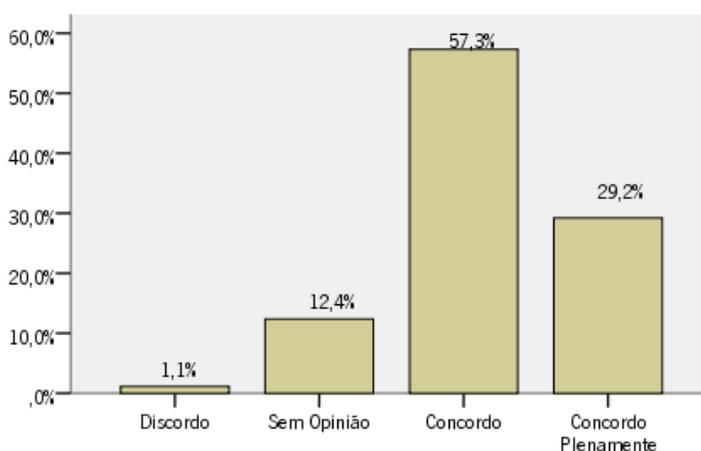


Uma queixa comum entre os docentes reside na questão da valorização da formação pedagógica na área da docência como investimento na melhoria da qualidade do ensino, por não perceberem por parte da instituição esse reconhecimento, questão apontada na (Entrevista 2): *“eles (docentes) afirmam que investem na melhoria da qualidade do ensino e isso, de fato, não é reconhecido como a parte científica, as pessoas queixam-se dessa falta de valorização em relação à pedagogia por parte da instituição. De qualquer maneira, valorizamos a componente*

pedagógica e nos envolvemos com essas questões e não somos reconhecidos por isso tanto quanto o reconhecimento da parte científica.”

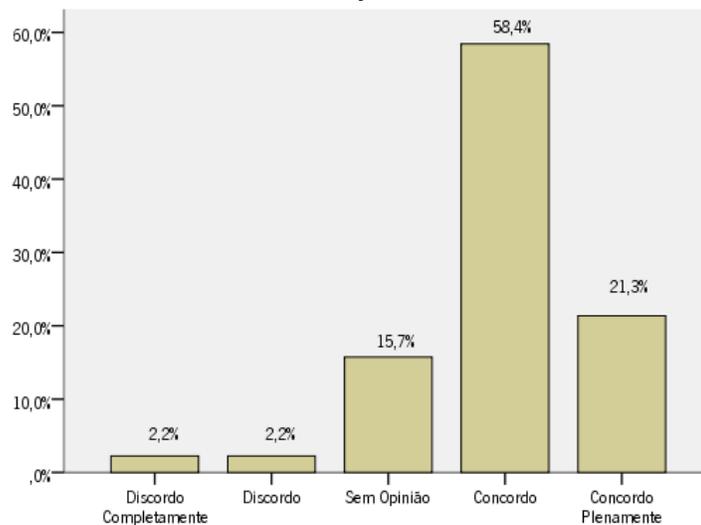
Os docentes percebem os contributos positivos que esse tipo de formação pode trazer para o seu desempenho profissional (Gráfico 21). 29,2% concordam plenamente com a afirmação que esta formação melhora o seu desempenho profissional e 57,3% concordam e ainda, como podemos observar no (Gráfico 22), 56,4% concordam que esta pode contribuir para a melhoria da interação com os alunos e 21,3% concordam plenamente com essa afirmação. Mais adiante faremos referência a essa questão da interação entre docente e aluno.

Gráfico 21 - Formação melhora o desempenho profissional



Na Entrevista 2, para esse questionamento foi destacada a existência de uma percepção positiva geral em relação à melhoria no desempenho, embora ainda não tenha sido feito nenhum estudo em relação a uma possível avaliação do impacto qualitativo deste tipo de formação. *“Nunca conseguimos determinar isso, não tem nenhum estudo sobre isso o que posso dizer o que percebo é uma satisfação geral, as pessoas conseguem transmitir melhor seus conteúdos e os alunos conseguem aprender melhor a matéria, os depoimentos são positivos em relação a isso”.*

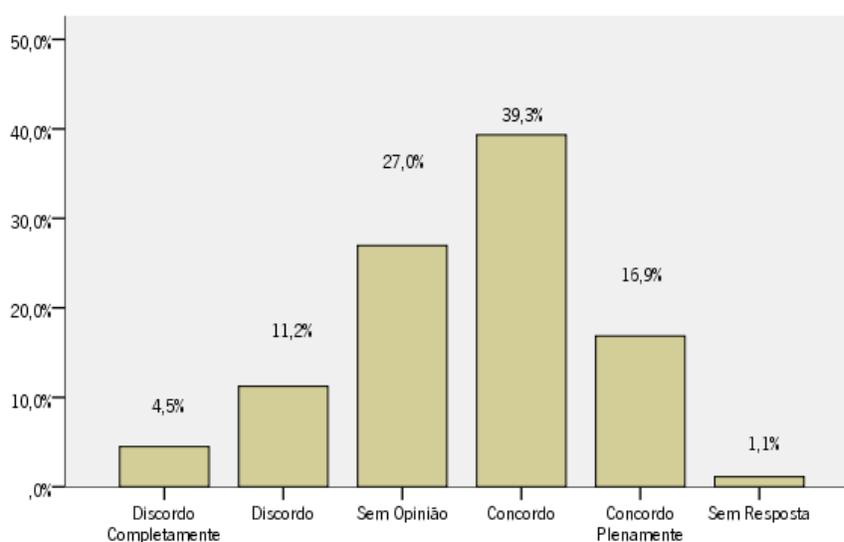
Gráfico 22 - Melhoria da interação entre docentes e alunos



Na afirmação se esta formação contribui para a adaptação às mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha no ES, conforme Gráfico 23, 39,3% concordam com essa afirmação e 16,9% concordam plenamente. O Processo de Bolonha, como destacado neste estudo, apresenta-se como um dos desafios para o ES e na EEUM é objeto de preocupação e mobilização dos docentes, segundo um dos nossos entrevistados (Entrevista 1) *“Foi um desafio, é um desafio e há de continuar a ser na minha opinião. Eu também tenho uma experiência que considero interessante desse ponto de vista porque ainda dantes do Processo oficial de adequação a Bolonha, já no meu próprio curso que era diretor na altura, eu consegui mobilizar um conjunto de docentes que começaram a olhar já para essa questão das novas metodologias de ensino-aprendizagem, portanto numa fase ainda Pré-Bolonha, e nós temos já dessa altura umas experiências muito enriquecedoras do ponto de vista do início de trabalharmos com os alunos nessa questão do Project-based learning, portanto criamos nessa altura quer para aluno do primeiro ano quer para os alunos do quarto ano, por tanto eram os anos que achamos que eram os mais de acordo com os planos de estudos na altura mais adequados para fazer essa experimentação Pré-Bolonha fizemos projetos inteiros disciplinares com eles nos primeiros e quarto anos e funcionaram muito bem, de tal forma depois quando apareceu o processo oficial de adequação a Bolonha nós já vínhamos com essa prática de trás e portanto o caminho foi mais fácil nessa altura, para o primeiro ano foi mais interessante ainda, porque os primeiros anos de todos os cursos da engenharia tem muitas das disciplinas daquilo que nós chamamos de ciências de base: a física, a química e a matemática, que aqui na universidade do Minho da forma como estamos organizados inclusive envolve docentes de outros departamentos de outras escolas e nós trabalhamos muito com a escola de ciências quer com o departamento de matemática, quer*

com departamento de física ,quer com o departamento de química e também obviamente com disciplinas que já eram da nossa área da engenharia industrial e portanto criamos projetos muito interessantes, e nós achamos que conseguimos despertar o interesse dos alunos ainda muito cedo, logo no primeiro anos do primeiro semestre eram projetos muito bem preparados, portanto quando apareciam os alunos logo nos primeiros dias de aulas já tínhamos a completa programação do que iria acontecer durante todo o semestre para aqueles alunos, portanto isso envolveu muito trabalho prévio com todos os docentes desses departamentos das escolas que eu mencionei, portanto um trabalho de preparação muito interessante e que correu muito bem”.

Gráfico 23 – Contribuição para a adaptação às mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha



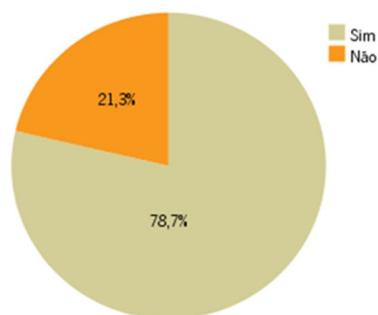
Foi perguntado aos docentes se eles acham importante a existência na Universidade de um programa permanente de formação pedagógica tendo como objetivo o debate de políticas voltadas para essa formação (Gráfico 24). A grande maioria respondeu que sim (78,7%) e apenas (21,3%) que não. Essa perspectiva demonstra que os docentes da EEUM, de uma maneira geral, estão receptivos em relação a um maior investimento por parte da Instituição em políticas formativas como já tínhamos observado anteriormente.

No caso da EEUM, a preocupação com a qualidade do ensino e com a formação pedagógica dos docentes é recorrente, como referenciado anteriormente. Alguns trabalhos expressivos foram realizados tendo como objetivo a investigação dessa temática e também a operacionalização de ações de formação no âmbito da docência que atendessem às necessidades apontadas pelos próprios docentes neste sentido. Porém, já faz algum tempo que não tem sido realizado nenhum

trabalho neste sentido, conforme referenciado na Entrevista 2: *“Neste momento já não há nada de ação de formações, houve há alguns anos por parte do conselho de cursos na altura, depois houve a nível da universidade, mas nesse momento não está sendo feito nada a nível da universidade, nós queríamos voltar a propor ações de formação pedagógicas para as pessoas não terem que ir frequentar essas ações fora da universidade”*.

Esta carência atual das ofertas formativas pode explicar uma maior expectativa dos docentes em relação à sua formação pedagógica e a possibilidade de ser constituído um programa de carácter permanente para fomentar o debate das políticas formativas e possibilitar novas ofertas. Essa questão foi apontada na Entrevista 1 quando questionamos a satisfação em relação às ofertas formativas da Instituição e pelo que percebemos há um grau de satisfação consoante ao que já foi oferecido pela Instituição, ao nível da formação pedagógica *“O que eu penso é assim: que é sempre possível melhorar mas no ponto de vista do que a minha própria universidade me tem colocado a minha disposição neste capítulo eu acho que tem sido interessante e adequado, é sempre possível fazer-se mais, mas eu próprio não posso queixar-me das oportunidades que a minha própria universidade me concebeu para aprender coisas novas relacionadas como lidar com essas novas metodologias de ensino-aprendizagem e experimentá-las, eu sinto-me bem e confortável, e temos um gabinete relativo a qualidade do ensino que sempre ao longo do tempo tem se preocupado também com essas questões para além da própria preocupação em cada uma das escolas, é sempre possível melhorar, claro que sim, é sempre possível fazer-se mais e sempre possível disponibilizarem mais meios e mais preocupação mas eu me sinto satisfeito”*.

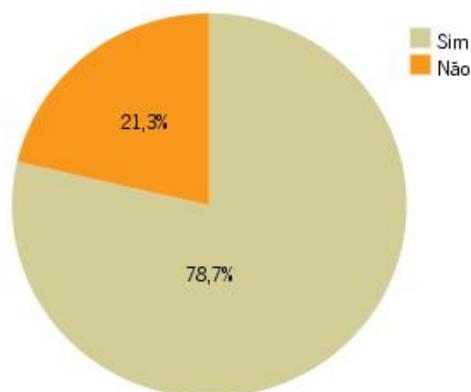
Gráfico 24 - Programa Permanente para Políticas de Formação



3.3. Prática de formação docente da instituição

3.3.1. Participação em ações de formação

Gráfico 25 - Formação para docência

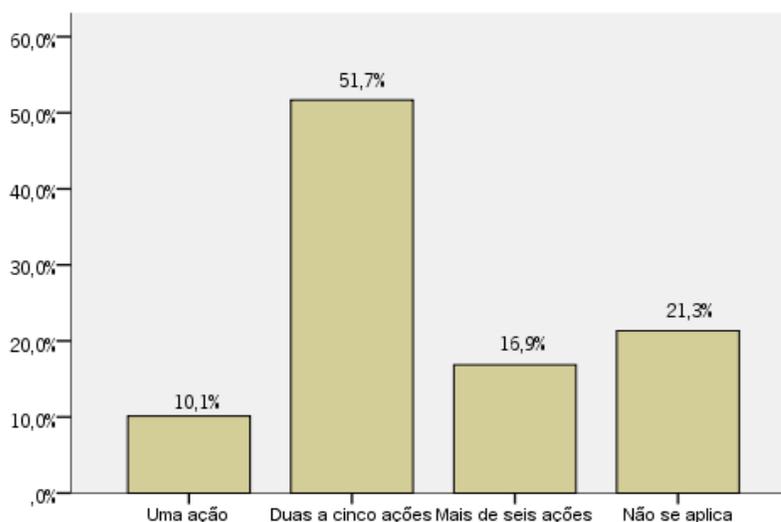


Perguntamos aos docentes se já frequentaram ações de formação específicas para a docência (Gráfico 25) a grande maioria respondeu sim (78,7%) e apenas 21,3% não. Procuramos saber juntos dos que frequentaram qual foi a motivação geral para a frequência dessas ações. 60,7% responderam que foi por iniciativa própria, por considerar importante para o exercício da sua atividade docente, 15,7% responderam porque faz parte das práticas de formação da Universidade e 2,2% outra motivação.

Observamos que é predominante esta motivação geral para a frequência de ações de formação para a docência e está em consonância com as reflexões anteriores nomeadamente no que se refere à formação ser um processo de envolvimento mais espontâneo do docente, mas também deve ser percebida como um contributo coletivo e não apenas para atender expectativas de projetos profissionais, devendo estar em consonância com os objetivos organizacionais dentro de projetos que privilegiem a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

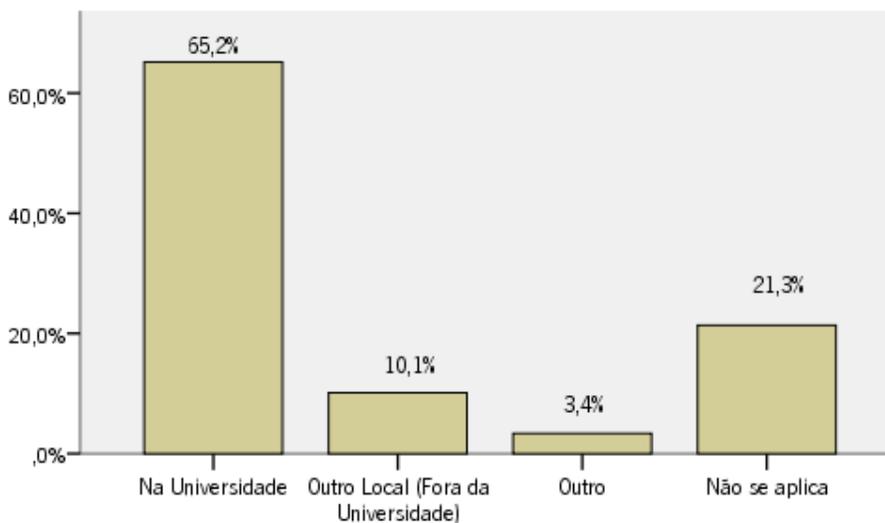
Em relação à quantidade de ações frequentadas, 51,7% frequentaram de duas a seis ações, 16,9% mais de seis ações e 10,1% apenas uma ação (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Quantidade de ações de formação frequentadas



O local privilegiado para a frequência dessas ações foi, predominantemente, a Instituição (65,2%), e 10,1% indicaram outro local (fora da Instituição) e 3,4%¹⁵ outros.

Gráfico 27 – Local onde frequentou as ações de formação



A EEUM, como já referenciámos, tem ao longo dos anos promovido muitas ações nesse âmbito e que tem conseguido uma grande adesão por parte dos docentes, como frisado na Entrevista 1: *“quando lhe falei do trabalho prévio que nós fizemos focalizados nas novas metodologias e ensino-aprendizagem Pré-Bolonha, nós tivemos formação para os docentes aqui, o conselho de cursos que eu também fazia parte na altura e que já era presidido pela Professora*

¹⁵ Esta opção foi escolhida pelos docentes que tanto frequentaram as ações na Instituição quanto fora desta.

Rosa, nós provemos uma fase muito vencedora na formação pedagógicas dos docentes, trouxemos gente muito importantes, prof. Peter Powell, Rebeca entre outros, tivemos aqui formações pedagógica muito interessantes e teve grande adesão da parte dos docentes da engenharia que é o universo que eu melhor conheço e claro que isso nos ajudou imenso mesmo no trabalho árduo prévio que eu lhe falei que nós experimentamos, isso tudo surgiu também pós e com alguma ajuda inclusive dessas pessoas que eu falei que deram aqui formações muito interessantes nessa área das novas metodologias de ensino-aprendizagem". Essa percepção vem ao encontro dos resultados em relação a como os docentes classificaram as ações que frequentaram sendo alto o percentual (38,2%) que consideram estas como sendo úteis e 29,2% muito úteis (Gráfico 28).

No artigo 20º do Regulamento de Avaliação de Desempenho dos Docentes da EEUM há a forma como é calculada a pontuação do parâmetro formação pedagógica da vertente de ensino, no qual:

- 1 - A pontuação relativa a este parâmetro é obtida considerando o número de horas de formação.
- 2 - A fórmula de cálculo da pontuação relativa a este parâmetro é:

Figura 2 – Fórmula para calcular o parâmetro formação pedagógica

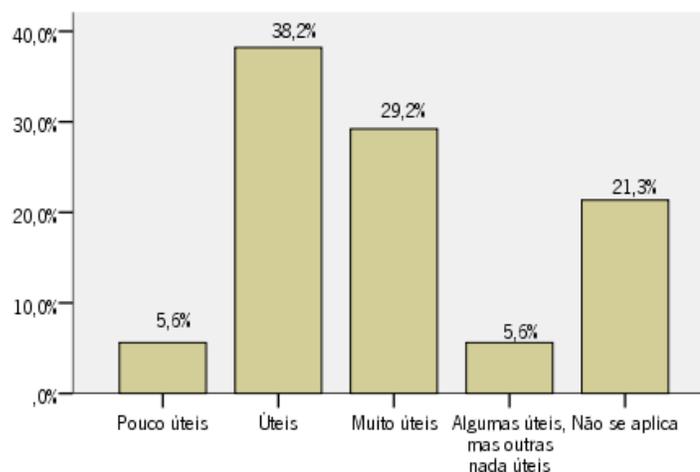
$$M_{E.fp} = \frac{1}{3} \sum_{i=1}^N H_i$$

Em que:

N – número de ações de formação frequentadas;

H_i – número de horas da ação de formação *i*.

Gráfico 28 - Classificação das ações de formação



Quanto às motivações mais específicas para a frequência da formação, apresentamos o resultados por ordem decrescente de motivação (Tabela 7). De um modo geral, observa-se que os motivos mais destacados são de natureza pedagógica: Melhorar a interação com os alunos, Aperfeiçoar a prática profissional e Refletir sobre as minhas práticas profissionais.

A melhoria da interação com os alunos é destaque nesse relatório, pois os estudos anteriores aos quais fizemos referência não abordaram diretamente esta motivação. Acreditamos que este destaque dado pelos docentes a essa motivação é reflexo das mudanças introduzidas no últimos anos para o ES com ênfase para as questões da centralização dos processos de ensino-aprendizagem nos alunos, pois o docente pode perceber que, para lograr êxito nessa questão, deve procurar melhorar a interação com os seus alunos, acompanhar de forma mais próxima a aprendizagem destes. Porém, como visto na teoria, atualmente o docente deve procurar o equilíbrio entre este acompanhamento da aprendizagem do aluno com o incentivo à promoção da sua autonomia como construtor do seu percurso formativo. Observamos que, de uma maneira geral, todas essas motivações estiveram presentes para a frequência das ações de formação.

Tabela 7 - Motivações para formação

	Total Motivação		Muita motivação		Pouca/alguma motivação		Nenhuma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Melhorar a interação com os alunos	34	38,2	30	33,7	6	6,7		
2. Aperfeiçoar a prática profissional em geral	29	32,6	35	39,3	6	6,7		
3. Refletir sobre as minhas prática profissionais	28	31,5	34	38,2	6	6,7	2	2,2
4. Desenvolver competências pedagógicas para a docência no ensino superior	27	30,3	34	38,2	9	10,1		
5. Adquirir/Aprofundar conhecimentos técnicos importantes para a minha atividade pedagógica	26	29,2	37	41,6	7	7,9		
6. Analisar e permutar experiências da prática profissional	18	20,2	40	44,9	11	12,4	1	1,1
7. Desenvolver projetos interdisciplinares	18	20,2	29	32,6	18	20,2	5	5,6
8. Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes	18	20,2	40	44,9	11	12,4	1	1,1

Em contrapartida, procurámos saber quais são os motivos para a não frequência de ações de formação. Listámos os mais referenciados (os docentes poderiam escolher até no máximo três). O três mais escolhidos foram (Tabela 8): Não tenho tempo para frequentar ações de formação, essa formação não é suficientemente valorizada na carreira docente e não tem havido ações de formação nessa área. Observamos que a questão do tempo remete-nos para as reflexões feitas anteriormente sobre o excesso de atividades que hoje são impostas aos docentes do ES ou mesmo pode ser uma “desculpa” para “disfarçar”, de fato, uma não valorização das questões de índole pedagógicas por parte do docente.

As questões da não valorização desse tipo de formação é recorrente nos discursos dos docentes, é uma queixa constante, como já destacado nesta investigação mas, na Entrevista 1, indagámos se sem essa valorização percebida de uma maneira geral por parte dos docentes eles perdem o interesse em frequentar as formações. Obtivemos a seguinte resposta “*Depende das pessoas, há umas que, mesmo não tendo este reconhecimento, continuam a apostar na parte pedagógica; acho que até os nossos docentes continuam a apostar na parte pedagógica e continuam a investir*”. Em relação à falta de ofertas formativas nesse âmbito faz todo o sentido para a realidade atual da Instituição, como já abordado.

Tabela 8 - Motivos para não frequentar formação

Motivos para não frequentar as ações de formação	f	%
Não tenho tempo para frequentar ações de formação.	9	41
Essa formação não é suficientemente valorizada na carreira docente	7	32
Não tem havido ações de formação nesta área.	7	32
A investigação permite-me aprofundar essas temáticas	6	27
Não há apoio por parte da universidade para esse tipo de formação	6	27
Considero que a formação pedagógica está inerente à minha formação de base.	4	18
É difícil encontrar quem possa orientar essa formação	3	14
Considero essa formação nada importante para o exercício da minha atividade como docente	1	5
Acaba por não ter reflexo na prática profissional	1	5
Não há exigência na carreira docente para essa formação	1	5
Outros	1	5

Como apresentámos ao longo dessa investigação, muitos desafios contemporâneos são impostos ao ES e, conseqüentemente, aos seus docentes, mas é de conhecimento geral que no dia a dia dos docentes, em sala de aula, na sua prática junto aos seus alunos, estes enfrentam algumas dificuldades mais específicas ao nível pedagógico. Procurámos saber junto aos docentes inquiridos quais (dentro de uma lista extensiva) são estas dificuldades que consideram mais relevantes (poderiam apontar no máximo cinco delas).

Tabela 9 - Dificuldades enfrentadas

Dificuldades enfrentadas	f	%
Lidar com os poucos conhecimentos de base dos alunos.	51	54%
Estimular a autonomia da aprendizagem dos alunos	41	43%
Ensinar a grandes grupos.	38	40%
Fazer com que os alunos leiam mais a bibliografia recomendada.	38	40%
Motivar os alunos.	36	38%
Desenvolver a participação dos alunos.	31	33%
Estimular o pensamento crítico dos alunos.	30	32%
Realizar aulas teórico-práticas com grupos numerosos.	29	31%
Prender o interesse dos alunos durante períodos prolongados.	25	26%
Acompanhar o autoestudo dos alunos.	19	20%
Diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem.	15	16%
Fornecer exemplos cativantes.	13	14%
Lidar com a indisciplina dos alunos.	12	13%
Avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos.	12	13%
Participar efetivamente no processo de aprendizagem dos alunos.	11	12%
Estimular os alunos a alcançarem boas notas.	10	11%
Manter um bom nível de interação com os alunos.	9	9%
Obter materiais e equipamentos adequados aos conteúdos.	8	8%
Iniciar e terminar a aula no tempo previsto.	6	6%
Manter um bom ritmo de aula.	6	6%
Apoiar o trabalho de grupo dos alunos.	4	4%
Definir os métodos e técnicas a utilizar em sala de aula.	4	4%
Estruturar um plano para aula.	3	3%
Lidar com os meios audiovisuais.	1	1%

As mais referenciadas foram: Lidar com os poucos conhecimentos de base dos alunos, Estimular a autonomia da aprendizagem dos alunos, Ensinar a grandes grupos e Fazer com que os alunos leiam a bibliografia recomendada. Observa-se que são dificuldades que nos parecem relacionadas também aos desafios atuais impostos ao ES, amplamente debatidos ao longo desse relatório. O estímulo à autonomia da aprendizagem dos alunos é um dos grandes preceitos do Processo de Bolonha, assim como Ensinar a grandes grupos pode ser um reflexo dos processos de massificação e democratização do ES. Na altura em que refletimos sobre essa temática foi apontada a necessidade das instituições de ensino superior estarem preparadas para esse cenário de mudanças e isto inclui nomeadamente, a preocupação com a preparação pedagógica dos seus docentes.

Ao ser confrontado com essas questões um dos nossos entrevistados (Entrevista 1) relatou que para ele não é uma “situação” nova a questão relacionada com a falta de conhecimentos de base dos alunos e a EEUM já vem se preocupando em traçar estratégias para solucioná-la, pelo menos na sua perceção *“eu entendo isso como um problema inerente ao docente, não vejo isso como um problema novo, provavelmente quando eu próprio entrei meus próprios professores também achavam isso, o facto é que nós aqui, minha experiência, pelo menos dentro da engenharia temos feito um trabalho muito interessante, eu diria que quase independentemente de como os alunos nos chegam, porque lembro-me de termos passado uma fase em que haviam alunos que entravam no ES , por que nessa altura era possível isso acontecer, com notas negativas nas disciplinas que são nucleares para engenharia e alunos que nem se quer no secundário tinham frequentado uma das cadeiras que são nucleares depois admitiam-se nos exames, tinha zero no exame mas a fórmula de cálculo da média era suficiente para eles entrarem e eles entraram e da mesma forma nós os reformamos penso que bem, portanto, não sei , acho que sempre conseguimos ultrapassar essas eventuais lacunas que eles sintam”*.

4. Planeamento para futuras ações de formação (parte empírica)

Na última parte do nosso inquérito por questionário foi elaborado um conjunto de questões que tinham como objetivo fazer um levantamento junto aos docentes inquiridos dos interesses destes em relação à frequência de futuras ações de formação, das áreas temáticas que deveriam ser privilegiadas, as preferências em relação às modalidades, a duração, o horário e período que

possivelmente estas deveriam ocorrer. Para Flores *et al.*, (2007) esse são elementos essenciais na organização de oportunidades formativas relevantes.

4.1. Áreas temáticas a serem privilegiadas

Procuramos saber junto aos docentes inquiridos quais são as áreas temáticas que estes gostariam de ver abordadas em futuras ações de formação promovidas pela EEUM. Os inquiridos poderiam escolher no máximo oito áreas de interesse numa lista extensa de opções.

As mais referenciadas (Tabela 9) foram: trabalho com turmas numerosas, estratégias para motivar os alunos e novas metodologias de ensino/aprendizagem, estas áreas mais assinaladas dizem respeito à ação pedagógica docente na sala de aula, isto demonstra novamente o interesse destes pelas questões relacionadas a melhora da qualidade de ensino. Duas dessas áreas também foram citadas na Entrevista 2 como as mais necessárias serem ofertadas atualmente para a EEUM: *“Acho que as voltadas para as novas metodologias de ensino-aprendizagem principalmente as voltadas para o ensino de projetos, que é muito importante para a engenharia e como trabalhar com grandes números de alunos, como nós transformamos grandes números em »pequenos«, como trabalhar o ensino para grande números de alunos”*.

Tabela 10 - Áreas temáticas

Área Temática	f	%
Trabalho com turmas numerosas.	46	48%
Estratégias para motivar os alunos.	41	43%
Novas metodologias de ensino/aprendizagem.	34	36%
Construção de instrumentos de avaliação diversificados.	28	29%
Articulação ensino-investigação.	25	26%
Ensino por projetos.	23	24%
Gestão de tempo para a docência.	23	24%
Organização e monitorização de trabalhos de grupo.	21	22%
Supervisão/Orientações de teses.	21	22%
Comunicação na sala de aula.	20	21%
Aprendizagem baseada na resolução de problemas.	19	20%
Avaliação de competências.	18	19%
Modelos de avaliação.	18	19%
Aprendizagem cooperativa.	18	19%
Trabalho com a plataforma <i>e-learning</i> .	18	19%
Desenvolvimento de competências de comunicação.	17	18%
Inteligência emocional.	16	17%
Identificação de resultados de aprendizagem (<i>learning outcomes</i>).	14	15%
Construção e/ou integração de materiais didáticos.	13	14%
Planificação e gestão de aulas.	12	13%
Trabalho em equipa.	12	13%
Implicações do processo de Bolonha no trabalho docente.	11	12%
Funções de Direção de Curso.	11	12%
Pedagogia inclusiva.	11	12%

Elaboração de provas de avaliação escritas.	10	11%
Interação das TIC em contextos pedagógicos.	10	11%
Integração interdisciplinar.	9	9%
Apoio a projetos.	9	9%
Ligação teoria-prática.	7	7%
Organização curricular no ensino superior.	7	7%
Formulação de objetivos de aprendizagens.	6	6%
Problematização do papel docente.	6	6%
Organização e apresentação de comunicações/palestras.	6	6%
Gestão de situações de mudanças.	6	6%
Apoio ao estudante com deficiência.	5	5%
Elaboração de programas didáticos.	4	4%
Metodologia de investigação.	4	4%
Outras	3	3%

4.2. Modalidades de formação a privilegiar

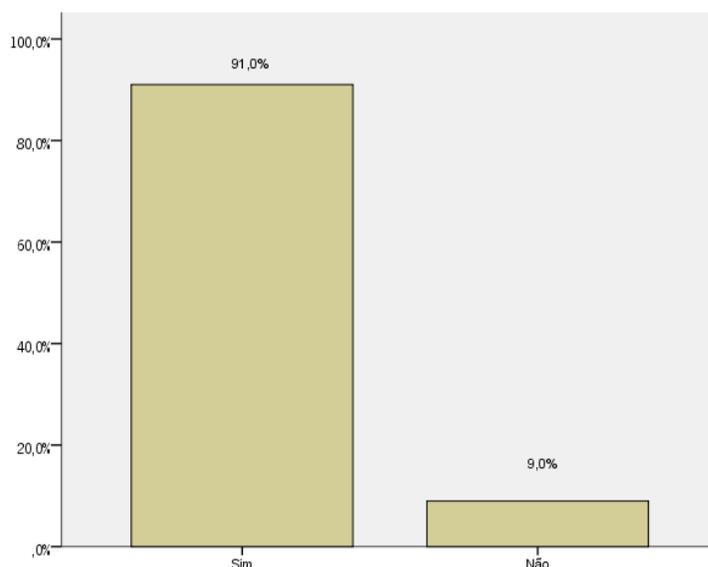
A preferência dos docentes da EEUM relativamente às modalidades de formação a desenvolver futuramente recai sobre os seminários temáticos, seguindo-se dos cursos de curta duração com uma forte componente prática (Tabela 11).

Tabela 11 - Modalidades de formação

Modalidade	f	%
Seminários temáticos	43	48,3
Cursos de curta duração com uma forte componente prática	34	38,2
Fóruns de discussão em ambiente virtual	4	4,5
Palestras seguidas de debates	2	2,2
Discussões informais sobre tópicos previamente identificados	2	2,2
Cursos teóricos de longa duração	1	1,1
Sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes	1	1,1
Outros	1	1,1
Sem resposta	1	1,1

Perguntamos se os docentes estão interessados em participar em ações de formação na área da pedagogia universitária e 81 (91%) responderam que sim e 8 (9%) não.

Gráfico 29 - Interesse em frequentar formação



Os docentes demonstram que estão interessados em participar nesse tipo de formação. Quanto à duração dessas ações, em termos globais, as preferências recaem nas ações com a duração de 1 dia (37,1%) e 1 a 3 horas (29,2%) e 2 a 4 dias de formação (20,2%) (Tabela 12).

Tabela 12 - Duração da ação

Duração da ação	f	%
1 dia de formação	33	37,1
1 a 3 horas de formação	26	29,2
2 a 4 dias de formação	18	20,2
1 semana de formação	2	2,2
1 mês de formação	1	1,1
Mais de um mês de formação	1	1,1
Não se aplica	8	9
Total	89	100

Em relação ao período preferido de realização das ações, os docentes respondentes optaram pelo período letivo (57,3%) (Tabela 12) e o horário mais assinalado é o laboral (64%).

Tabela 13 - Horário e período para formação

Horário	f	%	Período	f	%
Laboral	57	64	Período letivo	51	57,3
Pós-laboral	21	23,6	Período não letivo	27	30,3
Ambos	3	3,4	Sem resposta	3	3,4
Não se aplica	8	9	Não se aplica	8	9
Total	89	100	Total	89	100

Por esse conjunto de respostas depreendemos que os docentes têm interesse em ações de formação que demandem pouco tempo, o que é uma opção condizente com a realidade dos docentes nas questões de distribuição do seu tempo em muitas atividades inerentes à profissão de docente do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados recolhidos durante o percurso do estágio que culminou com este relatório, importa neste momento, em jeito de conclusão, tecer algumas reflexões sobre a trajetória deste trabalho e também sobre as limitações e/ou constrangimentos com que nos deparámos neste percurso, além dos contributos do mesmo a nível pessoal e profissional.

Relativamente às limitações, esta investigação, assim como qualquer outra, não é realizada de maneira isolada, tendo sido necessária a colaboração de muitos, principalmente da população em estudo, no caso dos docentes da EEUM, o que não aconteceu de início. Mas, com muita persistência e perseverança conseguimos contornar essa limitação e tendo conseguido uma adesão satisfatória. Uma outra limitação importante a ser referida no contexto do estágio foi a impossibilidade da concretização da parte prática que tínhamos planeado, por motivos alheios à nossa vontade. Esta seria a realização de ações de formação de acordo com as áreas temáticas e interesses da organização, a partir do que foi considerado como sendo de maior interesse dos docentes que responderam ao nosso questionário. Fica então a possibilidade para, num futuro breve, a organização e implementação dessas ações, o que também é um interesse atual da Presidente do Conselho Pedagógico e também dos próprios docentes visto que a sua grande maioria respondeu estar interessada em participar dessas ações.

O estudo sobre a temática da formação pedagógica dos docentes do ensino superior revelou que este é um tema fulcral para ser inserido nos debates académicos atuais, pois os desafios contemporâneos impostos ao Ensino Superior exigem cada vez mais o comprometimento do docente, no sentido de contribuir de forma mais efetiva para o salto de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Dos docentes também é esperada uma maior participação na formação dos “novos” profissionais, capacitados com um leque cada mais diversificado de competências, para atuarem na Sociedade do Conhecimento. Esse novo profissional tem que saber trabalhar em equipa, saber gerenciar situações de crise de forma célere e eficaz, além de estar atento aos avanços tecnológicos. Como afirma Masetto (2009:14) “A formação de profissionais atualmente se pensa para além de sua formação específica”. E pelo que observamos, de uma maneira generalizada, os docentes da EEUM que participaram neste estudo, percebem os contributos positivos do investimento na sua formação pedagógica no seu desempenho profissional tanto por parte deles quanto da Universidade.

Tanto ao nível das entrevistas quanto das nossas observações e conversas informais, no contexto do estágio, pudemos depreender que os docentes se preocupam com a qualidade do seu ensino e também com o nível de interação com os seus alunos, ou seja, buscam, cada vez mais, estratégias para apoiar mais com o êxito a aprendizagem destes. Para Masetto (2009) o processo de aprendizagem é influenciado por essa interação, em sala de aula, entre professor e aluno. Numa situação de aula, ambos estão aprendendo e toda a aprendizagem se faz numa interação com o outro.

Uma dessas estratégias é a procura pelas trocas de experiências entre os docentes em relação às dificuldades, ao nível pedagógico, que enfrentam no seu dia a dia, na sua prática docente. O ambiente do Conselho Pedagógico na EEUM, por vezes, funciona como um lugar propício para isso, onde os professores muitas vezes se reúnem, de forma espontânea e informal, para essas trocas. Porém, observámos que isso ocorre com mais frequência com os docentes do Departamento de Engenharia Têxtil, pela proximidade que estes têm com a Presidente do Conselho Pedagógico, Doutora Rosa Vasconcelos, que também é docente deste Departamento.

Como sugestão, acreditamos que seria válida a oferta, por parte da EEUM, de sessões periódicas e orientadas que reunissem os docentes dos vários departamentos da escola tendo como objetivo a partilha de experiências e o reforço nos processos de socialização do conhecimento e a promoção da colaboração entre estes, acreditamos que seria uma ótima forma de promover a interação entre os docentes da escola. Como sugestão de temas a serem abordados, destacamos que estes momentos poderiam ser utilizados para a reflexão sobre as próprias práticas de ensino, nomeadamente os métodos pedagógicos adotados pelos docentes na sua prática de ensino e estudar as possibilidades e vantagens da adopção de novas estratégias e metodologias de ensino, reflexão sobre as expectativas e conceções dos alunos relativamente à aprendizagem e quais as melhores opções para o alcance dessas expectativas. Como as opções mais assinaladas para a organização para futuras ações de formação pelos docentes que responderam ao questionário recaíram naquelas que demandam pouco tempo, essas sessões estão, então, de acordo com a escolha destes.

Relativamente às políticas institucionais denota-se que a qualidade do ensino é uma preocupação presente também nos objetivos da EEUM, conforme consta no “Plano Estratégico da Escola de Engenharia – agenda 2020”¹⁶ no qual uma das suas principais estratégias é a EEUM ser uma referência de qualidade pedagógica e, para isso, pretende investir na “melhoria das

¹⁶ Documento completo disponível em <http://www.eng.UM.pt/uploads/EEUM-PE-2011.07.11.pdf>

competências do corpo docente e na revisão e melhoria das práticas pedagógicas dos projectos de ensino”.

Referente à frequência de ações de formação na área da docência, a grande maioria dos docentes que respondeu ao questionário frequentou ações neste âmbito, sendo a UM o local privilegiado para isso, o que talvez esteja relacionado com as ofertas desse tipo de formação que a própria EEUM tem procurado realizar ao longo dos anos. Mas, como já frisado, no momento atual não estão sendo ofertadas, pelo que existe uma expectativa geral para a retomada destas ofertas. De acordo com os dados recolhidos através do questionário, as áreas de maior interesse dos docentes para futuras propostas neste sentido são: trabalho com turmas numerosas, estratégias para motivar os alunos e novas metodologias de ensino/aprendizagem. Pela nossa revisão documental relativamente às ofertas formativas anteriores, são áreas com trabalhos já desenvolvidos na EEUM mas que continuam a ser de grande interesse dos docentes, visto o seu alinhamento com os desafios atuais impostos ao ES. No caso das novas metodologias de ensino/aprendizagem, como sublinhado pela Presidente do Conselho Pedagógico, o interesse mais específico para a EEUM seria a metodologia relacionada com o ensino e a aprendizagem por projetos (PBL – *Problem Project Based Learning*), considerada inovadora e vocacionada para o ensino das engenharias, e que já é utilizada na EEUM desde 2004.

Quanto à motivação para a frequência das ações, em geral, os docentes participam nessas ações de forma espontânea, partiu deles a iniciativa para tal, por considerarem importante essa formação para o exercício da sua atividade docente. Referente às motivações mais específicas, as mais referenciadas foram: melhorar a interação com os alunos, aperfeiçoar a prática profissional e refletir sobre as minhas práticas profissionais. Os processos de reflexão sobre a prática docente, como muitas investigações apontam e já apresentado neste trabalho em diversos momentos, são fundamentais para uma docência de qualidade. Para isso, é preciso que os docentes se envolvam em processos reflexivos sobre a sua prática de forma crítica e contínua, buscando perscrutar quais são os aspetos a serem aperfeiçoados e/ou modificados.

Relativamente à questão da não existência de uma formação inicial para a docência é uma situação atestada pelas investigações neste âmbito como real e regular para os docentes do Ensino Superior e, nomeadamente, isso acontece com o nosso público-alvo, docentes dos mais diversos ramos da engenharia. Como forma de corrigir esta lacuna presente nos docentes no início da sua carreira, concordamos com a sugestão apresentada pela investigação de Flores *et al.* (2007) no que diz respeito ao investimento, semelhante ao que já existe em outros países, na

formação pedagógica dos docentes neófitos ou em início de carreira, para os quais é inexistente um programa específico de formação, não se reconhecendo, portanto, as peculiaridades do ensino nem da fase em que aqueles se encontram. Este aspeto deve ser, então, observado ao serem definidas estratégias globais de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior.

Uma outra sugestão que se afigura pertinente diz respeito, em termos de investigação futura, à avaliação dos impactos da formação realizada na mudança de práticas (mas também de crenças) docentes, sendo este um desafio merecedor de resposta no sentido de melhor compreender os processos de formação e de melhorar as práticas existentes (Flores *et al.*, 2007).

Como apresentado ao longo deste trabalho a formação dos docentes do Ensino Superior deve ser de interesse não só destes mas, como defendem Leite & Ramos (2012), deve ser orientada por princípios de um forte comprometimento coletivo e passar por processos de reflexão do que ocorre em sala de aula e fora dela e, também, fora da instituição universitária, lugar esse que humaniza e socializa a cultura científica.

Finalizando este percurso, o estágio e a realização deste relatório propiciaram-nos momentos engrandecedores no tocante ao desafio de estar a trabalhar com uma temática nova e desafiadora para nós. Procurámos mobilizar e articular os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado para darem suporte à elaboração deste relatório, convergindo então, estes conhecimentos em prol da nossa formação como estudante do Mestrado em Educação com área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Em termos profissionais, foi uma experiência nova e gratificante estar em contato com a realidade de uma universidade portuguesa e seus contextos organizacionais. De uma forma geral, foi uma experiência que trouxe mais-valias nos planos académico, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALVES, M. P. & POSSAMAI, F. (2010). Da Simplicidade para a complexidade: o trabalho enredado do professor universitário. In ALVES, M. P. & FLORES, M. A. (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Braga: Edições Pedagogo.
- ALVES, M. P., MORGARDO, J. C., LEMOS, S. C. & SÁ, S. O. (2012). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/23121> (Julho 2013).
- AMANTE, M.J. (1999). A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. *Revista Eletrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponível em <http://www.uva.es/eufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> (Julho 2013).
- AMBRÓSIO, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. in Reimão, C. (Org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp.93-100.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLZAN, D.P.V., AUTRIA, V.C., & LENZ, N. (2010). Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v.32, n.1, p. 119-126.
- CACHAPUZ, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. in Reimão, C. (Org.) *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, 63-72.
- CANDEIAS, A. (2001). Conclusões. in Reimão, C. (Org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp.113-115.
- DAVID, F. & ABREU, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, v. 5, n.3, p. 139-155.
- DIAS, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. in, C. Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-72.

- DUPONT, P. & OSSANDON, M. (1998). *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra Editora. (Obra original em Francês publicado em 1994).
- FERENC, A.V.F. & MIZUKAMI, M.G.N. (2005). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *in Atas VIII do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo.
- FERNANDES, M. H. (1998). *Relatório de estágio: Formar para Ensinar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- FLORES, M. A. (Coord), CARVALHO, A. A., ARRIAGA, C., AGUIAR, C., ALVES, F. F., VISEU, F., MORGADO, J. C., COSTA, M. J., & MORAIS, N. (2007). *Perspectivas e estratégias de formação docentes do Ensino Superior* – Braga: Relatório de investigação. Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- FONTE, R. (2001). *Relatório de Estágio: Formação Pedagógica de Docente Universitários. Testemunho da experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, A. C. F. (2003). *Relatório de Estágio Pedagogia Universitária: Novos Rumos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202005/FORMAR_52.pdf
(acesso em 15 de agosto de 2013).
- GUIMARÃES, E.R. & PACHECO, J.A. (2012). *Formação de professores do ensino superior e práticas curriculares*. CIEE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/20834> (acesso em 2 de outubro de 2013).
- ISAIA, S. M. A. & BOLZAN, D. P. V. (2004). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Educação* v.29, n.2, p.121-133, Santa Maria.
- LEITE, C. & RAMOS, K. (2012). Formação para docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(1), pp 7-27.
- LIMA, L. C., AZEVEDO, M. L. N. & CATANI, A. M. (2008). O Processo de Bolonha. A Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, pp.7-36.

- MARCONI, M & LAKATOS, E. (1999). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragem e Técnicas de Pesquisa; Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- MASETTO, M. (2009). Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial - Vol. 1, n. 2*, pp.04-25, Julho/2009.
- MASETTO, M. (2000). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *in* Masseto, M. (Org.), *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, pp. 9-25.
- MORGADO, J. (2006). *Globalização e (Re)organização do Ensino Superior: Perplexidades e Desafios*. Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- NAVARRO, L.P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percebida y práctica docente*. Madri: Narcea.
- OLIVEIRA, M. M. R. (2009). *Ser professor no ensino superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- PATRÍCIO, M.F. (2001). Formação de professores no ensino superior: urgência, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. *in* Reimão, C. (Org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 73-80.
- PONTE, J.P., SEBASTIÃO, L. & MIGUÉS, M. (2004). *A formação de professores e o Processo de Bolonha*. Relatório realizado ao abrigo do Despacho nº 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior. (Acedido a 27.07.2013). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3407>
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- REIMÃO, C. (2001). Nota Prévia. *in* Reimão, C. (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-10.
- RIBEIRO, S. (2002). *Relatório de Estágio: Formação Pedagógica de Docentes de Engenharia da Universidade do Minho – um percurso a trilhar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- 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*. Castelo Branco.

- ROSADO PINTO, P. (2008). Formação Pedagógica no Ensino Superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, n.º 7, set/dez 08.
- SANTOS, B. S. DOS., RODENBUSCH, C. B. & ANTUNES, D. D. (2009). Aspectos Motivacionais da profissão docente universitária. *EDT – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n. esp., pp. 294-312.
- SILVA, M. (1999). *Relatório de Estágio: Formar para ensinar – dar continuidade a um projecto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SIMÃO, J., SANTOS, S. & COSTA, A. (2005). *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SLOMSKI, V.G. (2007). Saberes e competências dos professores universitários: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP*, v.1, n.1, pp.87–103.
- TRINDADE, A. R. (2002). A eficácia do ensino: indicadores, métodos e instrumentos. in J. P. Amaral, C. C. Oliveira, & T. Sarmiento (Orgs.). *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: Visión y acción*. Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (acesso em 8 de agosto de 2013).
- UNIVERSIDADE DO MINHO. (2007). *Relatório de Actividades 2007*. Braga.
- VASCONCELLOS, M. M. M. (2009). A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos. Reflexão e Ação – *Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (UNISC)*, v. 17, n.2, pp. 164-180 disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1058>.
- VIEIRA, F. (2005). O lugar da pedagogia na Universidade. *FORMAR*, n.52, p. 28-33.
- YIN, Robert K. (1984). *Case Study Research: design and methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- ZABALZA, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artemed.
- ZABALZA, M. A. (2008). *Competencias docentes do profesorado universitário. Calidad e desenvolvimento profesional*. Vigo: Universidade de Vigo.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- DECRETO-LEI n° 42/2005, de 22 de fevereiro - MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES) - Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior e consequente adesão ao Processo de Bolonha.
- DECRETO-LEI n° 74/2006, de 24 de março - MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES) - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
- DECRETO-LEI n° 402/73, de 11 de agosto - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN) - Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.
- LEI n° 49/2005, de 30 de agosto – Assembleia da República - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

APÊNDICES

I. Transcrição das entrevistas

II. Inquérito por questionário

Transcrição Entrevista 1 (Vice-Presidente da Escola)

L - Habilitações académicas e categoria profissional

E1 - Sou professor associado, fiz a licenciatura aqui na Engenharia do Sistema de Informática, Mestrado (em investigação profissional) e Doutoramento (em engenharia) em Inglaterra. Comecei na EEUM ainda como aluno, portanto como monitor e depois fiz o percurso todo (assistente estagiário, assistente, professor auxiliar, professor associado) portanto já desde 1983, trinta anos. Fui durante 10 anos diretor da antiga licenciatura em engenharia de produção depois passou a engenharia e gestão industrial depois passou a mestrado integrado em engenharia e gestão industrial, portanto nesse percurso de 10 anos houve essa evolução. Fui durante 8 anos vice-presidente do conselho de cursos da engenharia, depois no mandato anterior pertenci ao conselho científico da escola e sou ainda diretor adjunto do centro de investigação algoritmo.

L - Na opinião do senhor como docente e como gestor da engenharia o que considera os atuais desafios enfrentados pelos docentes na sua prática profissional?

E1 - Não sei se entendi bem o foco da pergunta se está relacionado as novas metodologias de aprendizagem, *está relacionada e também a democratização do ES, a falta de uma educação de base mais forte dos alunos* quer dizer eu entendo isso como um problema inerente ao docente, não vejo isso como um problema novo, provavelmente quando eu próprio entrei meus próprios professores também achavam isso, o facto é que nós aqui, minha experiência, pelo menos dentro da engenharia temos feito um trabalho muito interessante, eu diria que quase independentemente de como os alunos nos chegam, porque lembro-me de termos passado uma fase em que haviam alunos que entravam no ES , por que nessa altura era possível isso acontecer, com notas negativas nas disciplinas que são nucleares para engenharia e alunos que nem se quer no secundário tinham frequentado uma das cadeiras que são nucleares depois admitiam-se nos exames, tinha zero no

exame mas a fórmula de cálculo da média era suficiente para eles entrarem e eles entraram e da mesma forma nós os reformamos penso que bem, portanto, não sei , acho que sempre conseguimos ultrapassar essas eventuais lacunas que eles sintam.

L - E o Processo de Bolonha o senhor considera um desafio a adaptação a ele?

E1 - Foi um desafio, é um desafio e há de continuar a ser na minha opinião. Eu também tenho uma experiência que considero interessante desse ponto de vista porque ainda antes do Processo oficial de adequação a Bolonha, já no meu próprio curso que era diretor na altura, eu consegui mobilizar um conjunto de docentes que começaram a olhar já para essa questão das novas metodologias de ensino-aprendizagem, portanto numa fase ainda Pré-Bolonha, e nós temos já dessa altura umas experiências muito enriquecedoras do ponto de vista do início de trabalharmos com os alunos nessa questão do *Project-based learning*, portanto criamos nessa altura quer para aluno do primeiro ano quer para os alunos do quarto ano, por tanto eram os anos que achamos que eram os mais de acordo com os planos de estudos na altura mais adequados para fazer essa experimentação Pré-Bolonha fizemos projetos inteiros disciplinares com eles nos primeiros e quarto anos e funcionaram muito bem, de tal forma depois quando apareceu o processo oficial de adequação a Bolonha nós já vínhamos com essa prática de trás e portanto o caminho foi mais fácil nessa altura, para o primeiro ano foi mais interessante ainda, porque os primeiros anos de todos os cursos da engenharia tem muitas das disciplinas daquilo que nós chamamos de ciências de base: a física, a química e a matemática , que aqui na universidade do Minho da forma como estamos organizados inclusive envolve docentes de outros departamentos de outras escolas e nós trabalhamos muito com a escola de ciências quer com o departamento de matemática , quer com departamento de física ,quer com o departamento de química e também obviamente com disciplinas que já eram da nossa área da engenharia industrial e portanto criamos projetos muito interessantes, e nós achamos que conseguimos despertar o interesse dos alunos ainda muito cedo, logo no primeiro anos do primeiro semestre eram projetos muito bem preparados, portanto quando apareciam os alunos logo nos primeiros dias de aulas já tínhamos a completa programação do que iria acontecer durante todo o semestre para aqueles alunos, portanto isso envolveu muito trabalho prévio com todos os docentes desses departamentos das escolas que eu mencionei, portanto um trabalho de preparação muito interessante e que correu muito bem.

L - O senhor considera a preparação específica para a docência importante?

E1 - Essa pergunta é muito engraçada, não considero um problema específico da engenharia o fato de não haver uma preparação prévia para a docência, quem está na área da educação também passa por isso, estamos todos no mesmo barco digamos assim, é um fato. Eu não sei se vou conseguir reproduzir ou recordar duma frase muito interessante que um professor meu dizia sobre o professor da engenharia, ele dizia que: nós professores engenheiros ensinamos uma profissão que nunca exercemos e exercemos uma profissão que nunca aprendemos, isso tudo sobre nosso percurso é um fato. Se tínhamos que ser previamente preparados, não há uma formação superior que ensina os professores a ensinar engenharia, isso não existe, o que existe são cursos da engenharia, se o caminho do engenheiro for a docência, se me pergunta se na formação dele tinha que ter uma formação específica, não sei se tinha que ser, eu não tive e mesmo assim tive tempo de aprender essas coisas.

L - O senhor acha que se aprende a ensinar com a prática?

E1 - Aprende-se na prática disso não tenho a mais pequena dúvida mas podemos complementaridades muito interessantes, quando lhe falei do trabalho prévio que nós fizemos focalizados nas novas metodologias e ensino-aprendizagem Pré-Bolonha, nós tivemos formação para os docentes aqui, o conselho de cursos que eu também fazia parte na altura e que já era presidido pela Professora Rosa, nós provemos uma fase muito vincada na formação pedagógicas dos docentes, trouxemos gente muito importantes, prof. Peter Powell, Rebeca entre outros, tivemos aqui formações pedagógica muito interessantes e teve grande adesão da parte dos docentes da engenharia que é o universo que eu melhor conheço e claro que isso nos ajudou imenso mesmo no trabalho árduo prévio que eu lhe falei que nós experimentamos, isso tudo surgiu também pós e com alguma ajuda inclusive dessas pessoas que eu falei que deram aqui formações muito interessantes nessa área das novas metodologias de ensino-aprendizagem.

L - Como gestor como o senhor analisa o interesse dos docentes em relação a formação pedagógica?

E1 - Não sei se vou ser dizer algo incorreto, o meu sentimento é que os docentes e os colegas cujo trabalho, para além da docência, implica muita relação com o exterior, com as empresas, com os problemas das empresas, eu os vejo mais motivados para essas questões, vejo os meu colegas mais 'cientistas' digamos assim do que engenheiros menos preocupados com essas questões, é isso que eu sinto de fato, eu até diria da parte deles, dessa parte dos colegas alguma relutância não sei se é o termo adequado, mas os vejo assim para essas questões e vejo aqueles

com mais sentido prático, mais engenheiros na minha opinião muito mais preocupados com essas questões e os resultados que vão obtendo vão os motivando cada vez mais”.

L - Qual a opinião do senhor em relação as políticas de formação docente da instituição?

E1 - O que eu penso é assim: que é sempre possível melhorar mas no ponto de vista do que a minha própria universidade me tem colocado a minha disposição neste capítulo eu acho que tem sido interessante e adequado, é sempre possível fazer-se mais, mas eu próprio não posso queixar-me das oportunidades que a minha própria universidade me concebeu para aprender coisas novas relacionadas como lidar com essas novas metodologias de ensino-aprendizagem e experimentá-las, eu sinto-me bem e confortável, e temos um gabinete relativo a qualidade do ensino que sempre ao longo do tempo tem se preocupado também com essas questões para além da própria preocupação em cada uma das escolas, é sempre possível melhorar, claro que sim, é sempre possível fazer-se mais e sempre possível disponibilizarem mais meios e mais preocupação mas eu me sinto satisfeito.

I. Transcrição da Entrevista 2 (Presidente do Conselho Pedagógico).

L - A professora considera a formação pedagógica dos docentes da engenharia uma preocupação do Conselho Pedagógico?

E2 - É sim, sempre foi objeto de preocupação do conselho porque achamos que é muito importante e também consideramos importante a preocupação individual dos docentes neste âmbito que demonstram necessidade de melhorar a sua forma de ensinar, isto é, melhorar as suas aulas”.

L - Considera que a formação pedagógica docente está implícita na formação inicial dos docentes?

E2 - Ela não está implícita mas a consideramos muito importante porque até consideramos este ponto na avaliação de desempenho que fazemos dos docentes, portanto é determinado uma pontuação para todos os docentes que frequentam ações de formação neste âmbito. Consideramos dentro da escola um ponto importantíssimo que eles façam este tipo de formação. É atribuído um valor na avaliação de desempenho do docente, tanto nas ações dentro da universidade quanto fora dela, dependendo do número de horas, tem que ser de mais de 15 horas. Damos relevância e atribuímos essa pontuação.

L - Como a professora avalia o interesses dos docentes da engenharia acerca da formação pedagógica docente?

E2 - E acho que eles são interessados porque todas as ações formações no âmbito pedagógico que tivemos aqui funcionado nós tivemos uma grande aderência por parte das pessoas, porque as pessoas querem aprender, porque a formação inicial deles que normalmente é a engenharia não tem nenhuma formação no âmbito pedagógico, eles querem aprender para fazer melhor. Então eu avalio muito positivamente o interesse dos docentes.

L - Na opinião da professora deveria existir por parte da Universidade uma maior investimento nas políticas de formação docente ou o que já existe é satisfatório?

E2 - Neste momento já não há nada de ação de formações, houve há alguns anos por parte do conselho de cursos na altura, depois houve a nível da universidade, mas nesse momento não está sendo feito nada a nível da universidade, nós queríamos voltar a propor ações de formação pedagógicas para as pessoas não terem que ir frequentar essas ações fora da universidade.

L - Seria importante que a universidade investisse mais tanto em política e projetos para a formação pedagógica docente? E quais os aspectos prioritários a serem considerados nessas políticas?

E2 - Seria sim, de políticas a pessoa tem que saber primeiro quais são os aspetos considerados mais importantes pelos próprios docentes, quais são seus interesses nessa área, e depois nem que houvesse lugar uma taxa de pagamento por parte dos docentes para realizar ações de formação, porque nós sabemos que a parte financeira não está muito propícia mas eu acho que as pessoas investiam e pagariam uma taxa para frequentar algumas ações que considerarem importantes.

L - Quais os aspetos a professora acha que devem incidir a formação pedagógica no momento atual?

E2 - Acho que as voltadas para as novas metodologias de ensino-aprendizagem principalmente as voltadas para o ensino de projetos, que é muito importante para a engenharia e como trabalhar com grandes números de alunos, como nós transformamos grandes números em »pequenos«, como trabalhar o ensino para grande números de alunos.

L - Quais são os atuais desafios que são enfrentados pelos docentes na sua prática profissional?

E2 - Na prática nesse momento o que eu tenho escutado não é tanto em a relação prática pedagógica mas na valorização que é feita em relação ao ensino deles, eles (docentes) afirmam que investem na melhoria da qualidade do ensino e isso, de fato, não é reconhecido como a parte científica, as pessoas queixam-se dessa falta de valorização em relação à pedagogia por parte da instituição. De qualquer maneira, valorizamos a componente pedagógica e nos envolvemos com essas questões e não somos reconhecidos por isso tanto quanto o reconhecimento da parte científica.

L - E por não ter esse reconhecimento os docentes deixam de lado essa formação?

E2 - Depende das pessoas, há umas que, mesmo não tendo este reconhecimento, continuam a apostar na parte pedagógica; acho que até os nossos docentes continuam a apostar na parte pedagógica e continuam a investir.

L - A formação pedagógica docente contribui para aperfeiçoar a prática docente?

E2 - Acho que sim, é um contributo muito grande e acho que é importante porque as metodologias estão sempre a se alterar e precisamos estar em constante atualização, precisamos saber o que temos para melhor na nossa prática profissional.

L - Há um impacto positivo no desempenho dos docentes que frequentam ações de formação?

E2 - Nunca conseguimos determinar isso, não tem nenhum estudo sobre isso o que posso dizer o que percebo é uma satisfação geral, as pessoas conseguem transmitir melhor seus conteúdos e os alunos conseguem aprender melhor a matéria, os depoimentos são positivos em relação a isso.

L - Quais perspectivas futuras para a escola de engenharia em relação a formação pedagógica docente?

E2 - Eu queria ver se voltávamos a propor ações de formação nesse âmbito para nossos docentes frequentarem mesmo que da parte da universidade não houvesse nada a fazer, eu acho que nós temos que voltar a fazer alguma coisa ver como podemos fazer essa nossa contribuição para melhoria do ensino-aprendizagem.

ESTUDO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA ESCOLA DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Muito obrigada pela sua colaboração! As suas respostas são muito importantes para o sucesso desta investigação.

Observação: As questões marcadas com * são de respostas obrigatórias.

*Obrigatório

1- Idade *

2- Género *

- Feminino
 Masculino

3- Licenciatura de base *

1 - IDENTIFICAÇÃO

4- Último grau académico: *

- Licenciatura
 Mestrado
 Provas de aptidão pedagógica e competência científica
 Doutoramento

Agregação

2 - SITUAÇÃO NA UNIVERSIDADE E NA CARREIRA DOCENTE

5- Departamento a que pertence *

Caso queira poderá responder com a sigla referente ao seu Departamento.

6- Tempo de serviço na carreira docente no ensino superior (em anos): *

- Até 5
- De 6 a 10
- Mais de 10

7- Categoria profissional: *

- Professor Catedrático
- Professor Associado
- Professor Auxiliar
- Assistente
- Outro:

8- Qual o regime de contrato com a UMinho? *

Caso responda com "exclusividade" passe diretamente para questão 10.

- Com exclusividade
- Sem exclusividade

9- No caso de ser sem exclusividade que atividade exerce?

- Docente
- Outra atividade

10- Tempo de serviço na UMinho (em anos): *

Tempo de serviço na UMinho como Docente.

- Até 5
- De 6 a 10
- Mais de 10

11- Indique o tempo que utiliza mensalmente para as seguintes atividade *Investigação, Atividades ligadas ao ensino, Gestão e Outras atividades.* *

Indique os tempos para cada atividade em termos percentuais, por exemplo: Investigação: 30%; Atividades ligadas ao ensino:50%; Gestão: 5% e outras atividades: 15%

12. A formação dos docentes universitários na área da docência pedagógica é importante. *

Manifeste a sua opinião em relação a essa afirmação e as que se seguem até a 32. Use a escala de um a cinco, em que 1= discordo completamente; 2= discordo; 3= sem opinião (não concordo nem discordo); 4= concordo e 5= concordo plenamente

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

13. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser responsabilidade da UMinho. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

14. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser responsabilidade das Escolas/Institutos da Universidade. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

15. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser valorizada na carreira docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

16. A formação dos docentes universitários na área da docência deve realizar-se fora da Universidade. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

17. A formação dos docentes universitários na área da docência deve fazer parte de uma política de formação do corpo docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

18. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser preocupação dos departamentos. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

19. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser responsabilidade de cada um. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

20. A formação dos docentes universitários na área da docência é uma necessidade individual. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

21. A formação dos docentes universitários na área da docência deve estar a cargo de um gabinete específico. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

22. A formação dos docentes universitários na área da docência melhora seu desempenho profissional. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

23. A formação dos docentes universitários na área da docência faz sentido desde que seja desejada pelos próprios docentes. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

24. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser objeto de discussão no seio do corpo docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

25. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser obrigatória. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

26. A formação dos docentes universitários na área da docência deve realizar-se ao longo de toda a carreira docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

27. A formação dos docentes universitários na área da docência carece d uma política consensual na UMinho. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

28. A formação dos docentes universitários na área da docência só faz sentido no início da carreira docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

29. A formação dos docentes universitários na área da docência deveria constituir exigência estatutária para progredir na na carreira docente. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

30. A formação dos docentes universitários na área da docência contribui para a melhoria da interação entre docente e aluno. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

31. A formação dos docentes universitários na área da docência contribui para a adaptação às mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha no ensino superior. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

32. A formação dos docentes universitários na área da docência deve ser valorizada pelos próprios docentes no decurso da sua carreira. *

1 2 3 4 5

Discordo Concordo plenamente

33. Acha que deveria existir na UMinho uma estrutura de apoio à formação docente? *

Caso responda com "Não" a esta questão passe em seguida para questão 35.

Sim

Não

34. Caso tenha respondido "Sim" à questão anterior, quem deveria encarregar-se da formação docente?

Comissão Pedagógica do Senado

- Conselhos Pedagógicos das Escolas/Institutos
- Um gabinete específico de formação ao nível da Reitoria

35. Quem deveria integrar essa estrutura para a formação?

- Diretores de curso
- Diretores de departamento
- Técnicos especializados em Educação e Formação
- Representantes de cada curso
- Professores e Técnicos especializados em Educação e Formação
- Representante do Reitor
- Todos acima
- Outro:

36. Acha importante a existência na UMinho de um programa permanente de formação pedagógica dos docentes tendo como objetivo debater políticas de formação docente? *

- Sim
- Não

3 - PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDAD DO MINHO

37. Frequentou ação de formação específica para a docência? *

Caso responda com "Não" a esta questão passe em seguida para questão 50.

- Sim
- Não

38. Se Sim, foi:

- Por iniciativa própria, por considerar importante para o exercício da minha atividade docente
- Porque faz parte das práticas de formação da Universidade
- Outro:

39. Se Sim, quantas ações de formação?

Considere para esta resposta o período de atividade docente.

- 1
- 2 a 5
- Mais de 6

40. Onde frequentou essas ações?

Caso responda outro local informe onde foi.

- Na UMinho
- Outro Local (Fora da UMinho)
- Outro:

41. Como classificaria a (s) ação (ões) que frequentou?

- Nada úteis
- Pouco úteis
- Úteis
- Muito úteis
- Algumas úteis, mas outras nada úteis

42. Adquirir/aprondar conhecimentos técnicos importantes para minha atividade pedagógica.

As questões de 42 a 49 são referentes às motivações que presidiram à frequência de ações de formação. Pontue cada uma delas com base na escala de 1 a 4 em que: 1=nenhuma motivação; 2=pouca/alguma motivação; 3=muita motivação e 4:

total motivação.

1 2 3 4

Nenhuma Total

43. Aperfeiçoar a prática profissional em geral.

1 2 3 4

Nenhuma total

44. Desenvolver competências pedagógicas para a docência no ensino superior.

1 2 3 4

Nenhuma total

45. Analisar e permutar experiências da prática profissional.

1 2 3 4

Nenhuma total

46. Desenvolver projetos interdisciplinares.

1 2 3 4

Nenhuma total

47. Refletir sobre as minhas práticas profissionais.

1 2 3 4

Nenhuma total

48. Melhorar a interação com os alunos.

1 2 3 4

Nenhuma total

49. Desenvolver estratégias para reforçar a integração dos saberes.

1 2 3 4

Nenhuma total

50. Se não frequentou nenhuma ação de formação específica para a docência, indique os motivos.

Escolha no máximo três opções.

- Considero que a formação pedagógica está inerente à minha formação de base.
- A investigação permite-me aprofundar essas temáticas.
- Considero essa formação nada importante para o exercício da minha atividade como docente.
- Acaba por não ter reflexo na prática profissional.
- É difícil encontrar quem possa orientar essa formação.
- Essa formação não é suficientemente valorizada na carreira docente.
- Não tem havido ações de formação nesta área.
- Não tenho tempo para frequentar ações de formação.
- Não há exigência na carreira docente para essa formação.
- Não há apoio por parte da universidade para esse tipo de formação.
- Outro:

51. Na sua atividade docente quais as dificuldades que enfrenta? *

Escolha apenas as 5 que considera de maior relevo.

- Ensinar a grandes grupos.
- Motivar os alunos.

- Estimular a autonomia de aprendizagem dos alunos
- Lidar com os poucos conhecimentos de base dos alunos.
- Fornecer exemplos cativantes.
- Lidar com a indisciplina dos alunos.
- Desenvolver a participação dos alunos.
- Iniciar e terminar a aula no tempo previsto.
- Obter materiais e equipamentos adequados aos conteúdos.
- Lidar com os meios audiovisuais.
- Avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos.
- Acompanhar o autoestudo dos alunos.
- Estruturar um plano para aula.
- Diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem.
- Estimular o pensamento crítico dos alunos .
- Estimular os alunos a alcançarem boas notas.
- Apoiar o trabalho de grupo dos alunos.
- Realizar aulas teórico-práticas com grupos numerosos.
- Fazer com que os alunos leiam mais a bibliografia recomendada.
- Prender o interesse dos alunos durante períodos prolongados.
- Manter um bom ritmo de aula.
- Definir os métodos e técnicas a utilizar em sala de aula.
- Manter um bom nível de interação com os alunos.
- Participar efetivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

52- Indique as áreas temáticas (máximo oito) que gostaria de ver abordadas em futuras ações de formação. *

- Elaboração de provas de avaliação escritas.
- Construção de instrumentos de avaliação diversificados.
- Avaliação de competências.
- Modelos de avaliação.

- Formulação de objetivos de aprendizagens.
- Identificação de resultados de aprendizagem (learning outcomes).
- Aprendizagem cooperativa.
- Aprendizagem baseada na resolução de problemas.
- Interação das TIC em contextos pedagógicos.
- Ensino por projetos.
- Planificação e gestão de aulas.
- Organização e monitorização de trabalhos de grupo.
- Trabalho com turmas numerosas.
- Apoio ao estudante com deficiência.
- Construção e/ou integração de materiais didáticos.
- Comunicação na sala de aula.
- Estratégias para motivar os alunos.
- Novas metodologias de ensino/aprendizagem.
- Gestão de tempo para a docência.
- Elaboração de programas didáticos.
- Ligação teoria-prática.
- Integração interdisciplinar.
- Apoio a projetos.
- Trabalho em equipa.
- Organização curricular no ensino superior.
- Articulação ensino-investigação.
- Metodologia de investigação.
- Problematização do papel docente.
- Inteligência emocional.
- Implicações do processo de Bolonha no trabalho docente.
- Supervisão/Orientações de teses.
- Funções de Direção de Curso.
- Desenvolvimento de competências de comunicação.

- Organização e apresentação de comunicações/palestras.
- Pedagogia inclusiva.
- Gestão de situações de mudanças.
- Trabalho com a plataforma e-learning.
- Outro:

53. Indique as suas preferências em relação às modalidades a privilegiar em futuras ações de formação. *

Pode escolher mais de uma opção.

- Seminário temáticos.
- Fóruns de discussão em ambiente virtual.
- Cursos teóricos de longa duração.
- Cursos de curta duração com uma forte componente prática.
- Discussões informais sobre tópicos previamente identificados.
- Palestras seguidas de debates.
- Sessões orientadas para a resolução de problemas identificados pelos participantes.
- Outro:

54. Está interessado em frequentar ações de formação na área da Pedagogia Universitária? *

- Sim
- Não

55. Verificando-se a realização dessas ações de formação, qual a duração que considera mais viável?

(Por favor, considere o segundo trimestre de 2013). Marque suas opções

- Apenas 1 a 3 horas de formação
- 1 dia de formação intensiva
- 2 a 4 dias de formação

- 1 semana de formação
- 1 mês de formação
- Mais de um mês de formação

56. Tendo em conta a duração selecionada na questão anterior, indique qual o horário mais atrativo e favorável para o decorrer dessas ações de formação?

- Horário laboral
- Horário pós-laboral
- Ambos

57. Por último, indique qual o período em que deveria decorrer essas ações de formação.

- Durante o período letivo.
- Durante o período não letivo.

Enviar

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)