



MARIA MANUELA RIBEIRO OLIVEIRA

**Ser Professor no Ensino Superior:
Experiências e Perspectivas dos Docentes
em Início de Carreira**

Outubro de 2009



MARIA MANUELA RIBEIRO OLIVEIRA

**Ser Professor no Ensino Superior:
Experiências e Perspectivas dos Docentes
em Início de Carreira**

Tese de Mestrado em Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação de

Doutora Maria Assunção Flores

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/ ____ / _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Pelo contributo prestado expressamos aqui o nosso reconhecimento:

À Professora Doutora Assunção Flores, não só pelo empenho com que nos orientou este trabalho, mas pelo papel crucial que desempenhou na minha formação académica, conciliando sabiamente a aprendizagem do rigor com o prazer da descoberta.

Ao Professor José Augusto Pacheco por ter proporcionado as condições necessárias à realização deste trabalho e a oportunidade que nos proporcionou, tanto a nível científico como profissional.

A todos os professores do Mestrado em Desenvolvimento Curricular, pelos contributos científicos e oportunidades de reflexão crítica.

Aos meus pais, irmãos e avós (eternos no meu coração), pelo apoio incondicional.

Por fim, a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho e à Universidade do Minho, pela qualidade que nos ofereceu neste processo de formação.



Resumo

A presente dissertação prende-se com a entrada dos docentes para o Ensino Superior e com o estudo do seu processo de socialização profissional, bem como com a formação pedagógica dos docentes deste nível de ensino.

No que se refere ao enquadramento conceptual, os pressupostos teóricos que sustentaram este estudo fundamentaram-se na articulação entre as concepções de formação pedagógica dos docentes do ensino superior numa perspectiva de desenvolvimento profissional e os paradigmas, perspectivas e estratégias de socialização profissional. Abordamos também os objectivos e missão da universidade e as implicações ao nível da aprendizagem dos estudantes de acordo com os princípios e pressupostos inerentes à mudança de paradigma educacional no âmbito da declaração de Bolonha.

Trata-se de um estudo sobre as representações e experiências de um grupo de assistentes – estagiários de uma universidade, em início da carreira, que incide no modo como decorreu o seu processo de socialização profissional, desde a entrada no ensino, o aprender a ser professor, a relação com o contexto de trabalho, as perspectivas sobre formação pedagógica e a relação desta com a qualidade de ensino e as necessidades de cursos de formação.

Atendendo aos objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada junto de um grupo de 8 assistentes - estagiários que se disponibilizaram para o efeito. A análise das entrevistas foi sujeita a um processo de categorização emergente, embora tendo como base um conjunto de dimensões definidas *a priori*.

Das conclusões do estudo emergem questões relacionadas com a motivação para a docência, embora não haja uma total correspondência entre as expectativas iniciais e a realidade, com a insatisfação relativamente à integração nas funções no Ensino Superior e com a falta de apoio por parte dos colegas. Reconhecem a necessidade de estimular e desenvolver acções de formação que possam ir ao encontro das suas necessidades, no sentido de potenciar o desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino, no contexto do ensino superior.



Abstract

This dissertation focuses upon the entry into Higher Education of a group of junior lecturers and upon their professional socialization process in the first years, as well as upon the pedagogical training at this level of teaching.

In terms of the conceptual Framework underpinning this work, their theoretical assumptions are based on the articulation of conceptions of pedagogical training of faculty staff at Higher Education in a professional development perspective and also on the paradigms, perspectives and strategies of professional socialization into the workplace.

The goals and mission of Higher Education institutions are also analysed as a background to the study and their implications for student learning in accordance with the principles and assumptions inherent to the shift of educational paradigm under the so-called Bologna process.

It is a study of the beliefs and experiences of a group of junior lecturers in a university, at the beginning of their careers, and it analyses their professional socialization, their entry into teaching, the process of learning to be a teacher, their view of the workplace, their perspectives on pedagogical training and its connection with quality teaching and training needs.

Given the goals of this study, a qualitative design was chosen. Data were collected through semi-structured interviews with 8 junior lecturers who volunteered to participate in the study. Data analysis was carried out according to emerging categories, although a number of dimensions were already defined *a priori*.

Findings suggest that there are a number of questions related to the motivation for teaching, although there is not a total match between initial expectations and reality. Data also point to the lack of satisfaction in relation to their integration into their new role in Higher Education and to the lack of support from peers. The participants recognize the need to promote and develop training and professional development opportunities in order to meet their needs in order to enhance their professional growth and the quality of teaching in Higher Education.



ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice Geral	IX
Índice Quadros	XI

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

CAPÍTULO I – Enquadramento Conceptual	9
--	---

1. Desafios que se colocam ao Ensino Superior	11
2. Bolonha e os Novos Desafios no Ensino Superior	15
3. Ser Professor no Ensino Superior	19
3.1. A Necessidade de uma Aprendizagem Contínua	19
3.2. A Entrada no Ensino	20
3.2.1. Os Primeiros Anos Como Professor: Inícios Díficeis ou Fáceis?	20
3.2.2. A Socialização Profissional	22
3.3. Que Formação Pedagógica para os Docentes do Ensino Superior?	29
3.3.1. Para Uma Conceptualização de Formação	30
3.3.2. O Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário	34
3.3.3. Alguns Estudos Realizados ao Nível do Ensino Superior	36

CAPÍTULO II – Metodologia de Investigação	41
--	----

1. Natureza do Estudo e Problemática de Investigação	43
2. Objectivos do Estudo	44
3. Percurso Metodológico	44
4. Caracterização dos Entrevistados	45
5. Técnicas e Procedimentos de Recolha de Dados	46

5.1. A Entrevista	46
6. Procedimentos Utilizados na Recolha de Dados	48
7. Técnicas e Procedimentos de Análise de Dados	48
8. Limitações do Estudo	51
CAPÍTULO III – Apresentação e Análise dos Dados	53
1. Entrada no Ensino Superior: Expectativas e Motivações	55
2. Primeiras Experiências no Ensino Superior	59
3. O Contexto de Trabalho	67
4. Aprender a Ser Professor	73
4.1. Conteúdos da Aprendizagem Realizada	78
4.2. Experiências Vividas enquanto Docente	79
5. Visão do Ensino e de Ser Professor	83
5.1. Condições e Factores Para um Ensino de Qualidade	86
5.2. Competências Mais Importantes de um Docente do Ensino Superior	88
6. Formação: Perspectivas e Expectativas	91
6.1. Formação para Ser Docente do Ensino Superior	91
6.2. A Relação entre Formação Pedagógica e Qualidade de Ensino	95
6.3. As Vantagens da Formação	97
6.4. Necessidades de Formação	100
Conclusão	107
Referências Bibliográficas	119
ANEXOS	127

Índice Quadros

Quadro 1 – Influências estruturais e pessoais na socialização de professores principiantes	25
Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados	45
Quadro 3 – Domínios, Categorias e Subcategorias de Análise	50
Quadro 4 – Entrada no ensino categorias e subcategorias	56
Quadro 5 – Primeiras experiências no ensino superior: categorias e subcategorias	60
Quadro 6 – Contexto trabalho: categorias e subcategorias	67
Quadro 7 – Aprender a ser professor: categorias e subcategorias	74
Quadro 8 – Fontes de aprendizagem	75
Quadro 9 – Visão do ensino e do ser professor: Categorias e subcategorias	84
Quadro 10 – Formação: Categorias e subcategorias	92
Quadro 11 – Temáticas de formação mais relevantes identificadas pelos docentes entrevistados	101



Introdução



O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (Barlow, 1999, p. 145).

Se é certo que a sociedade evolui e se abre às mudanças sociais que vão acontecendo, parece não ser menos verdade que as universidades, células dessa sociedade, não devem ficar indiferentes às grandes transformações associadas à evolução dos tempos.

Desde a sua fundação, na Idade Média, que as instituições de ensino superior se defrontam com constrangimentos, contradições, mudanças, novos desafios que emergem das sucessivas mutações sociais, políticas, económicas e culturais, próprias de uma sociedade em constante devir.

Em pleno século XXI, a sociedade continua a transformar-se, a um ritmo acelerado. O desenvolvimento económico e social, aliados à crescente e dinâmica globalização dos mercados mundiais, que permite o livre intercâmbio comercial e cultural entre países diferentes, exige que cada membro deste mercado mundial seja cada vez mais eficiente e eficaz, de modo a competir ao mais alto nível de produtividade e qualidade. Consequentemente, têm surgido, tanto a nível do sector económico como cultural e educacional, uma série de impactos e transformações. Assim, a imposição de uma educação de maior qualidade, de maior eficácia e de maior competitividade, é uma condição da sociedade actual, ou seja, a Sociedade da Informação e do Conhecimento, que conduz a novas exigências de educação e formação, em que se pretende que os futuros profissionais sejam cada vez mais eficientes e inovadores.

Estamos inseridos numa sociedade em que a informação e o conhecimento são elementos nucleares para o desenvolvimento sustentado e sustentável e, por consequência, para a coesão e o progresso social (Flores et al., 2007).

O ensino superior não ficou alheio a este novo panorama, uma vez que sentiu necessidade de reflectir sobre o conceito de educação em geral, e de reequacionar o seu papel na sociedade, com o intuito de as universidades se assumirem como instituições de excelência. Para isso é importante que a educação superior concorra para o desenvolvimento de uma cultura científica, equipando os jovens adultos com conhecimentos e competências pessoais e de participação social no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional (Taveira, 2000).

É inserido neste âmbito que o chamado processo de Bolonha aposta no desenvolvimento de competências pelo envolvimento dos alunos numa aprendizagem activa em detrimento de um ensino tradicional. Face às novas exigências educativas, para além do debate relativo aos novos modelos de aprendizagem, estruturas curriculares e diferentes formas de aprendizagem, levanta-se a discussão sobre como se deve ensinar e aprender, como se deve realizar a avaliação e como se deve desenvolver competências numa lógica de educação e formação ao longo da vida (Flores et al., 2007).

Os mesmos autores referem ainda que este processo “pretende que o ensino superior possa ancorar-se em metodologias que, para além dos aspectos cognitivos, estimulem o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade necessárias para que cada indivíduo possa integrar-se, participar e usufruir das potencialidades que a sociedade do conhecimento proporciona” (Fores, et al., 2007).

Deste modo, não é possível conceber o papel do Ensino Superior como um mero transmissor de conhecimentos, é necessário proporcionar aos estudantes um desenvolvimento de competências que lhes permitam um papel activo e construtivo na aprendizagem (Veiga Simões e Flores, 2006).

As universidades desempenham neste cenário um papel de suma importância, na medida em que lhes compete, ao mais alto nível, a formação dos recursos humanos, de modo a poder responder às exigências de uma sociedade moderna e, assim, contribuir para o desenvolvimento nacional. Neste contexto, as instituições do ensino superior são consideradas o élan chave para incrementar a competitividade e qualidade de vida e, simultaneamente, acompanhar um mundo em permanente transformação.

Face às novas directrizes, o processo de ensino reveste-se de outra funcionalidade que consiste na inclusão social, possibilitando aos indivíduos uma adaptação com êxito na sociedade do conhecimento (Simão et al., 2005 cit. por Ferreira, 2006).

Com o processo de Bolonha emerge um novo paradigma educacional que se traduz na necessidade de implementação de novos processos de ensino – aprendizagem. O ensino magistral, de características teóricas e unidireccional, contribuindo para a adopção de atitudes passivas perante a aquisição do conhecimento e a prática de avaliação que valorizavam, quase exclusivamente, o apelo à memória, não se incentivando os alunos a adquirirem posturas activas e a cultivarem o espírito de iniciativa, não responde eficazmente aos desafios colocados à educação superior. A universidade não pode permanecer na perpetuação de um modelo normativo de transmissão do saber, num ensino tradicional, dogmático. Ela tem de apostar na aprendizagem dos alunos, no sentido da construção do conhecimento e de uma auto – regulação por parte do discente (Lucchesi, 2001).

Devido às mudanças verificadas no ensino superior torna-se urgente pensar na problemática da formação pedagógica dos docentes deste nível de ensino e assumi-la como uma das facetas da sua qualidade, dado que é a aprendizagem o ponto nevrálgico do processo de formação e não o mero ensino.

A tomada de consciência, por parte dos docentes do ensino superior, de que leccionar é uma actividade importante e que exige uma reflexão contínua, implica um processo de reflexão sobre o que é o ensino e a aprendizagem e a análise das próprias práticas. Trata-se de um processo que leva tempo. Difícil é também compreender a relevância de uma adequada formação pedagógica, em termos das aprendizagens dos seus alunos, adequada no sentido de o docente ser capaz de mobilizar tal formação para benefício da aprendizagem dos seus alunos (Masetto, 1998, Cachapuz, 2001).

A formação do professor universitário deveria incluir, além de outros condicionalismos, os de natureza pedagógica e metodológica (Masetto, 1998, Patrício, 2001, Zabalza, 2007). A este propósito, Ambrósio (2001) postula como fundamental a formação dos docentes para se alcançar um ensino de qualidade. Contudo, esta formação deve basear-se, por um lado, na preparação didáctica/pedagógica, ou profissionalização dos mesmos, e, por outro, na

construção de um conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores universitários. Este conhecimento das competências pedagógicas é construído pelos docentes, enquanto agentes do ensino e investigadores nas suas áreas científicas, a partir de saberes básicos indispensáveis sobre a relação educativa e formativa. Portanto, os lentes das universidades, além de compreender o processo de aprendizagem cognitiva do aluno, têm igualmente de compreender o seu processo formativo, de desenvolvimento e o seu contributo para esse processo. Para isso, é preciso perscrutar, mediante uma atitude reflexiva, crítica e contínua, a diversidade de alunos, das situações, dos contextos em que as funções dos professores são exercidas.

Depreendemos, assim, que a função do professor deste nível de ensino reveste-se de uma amplitude mais complexa, o que contraria, em certa medida o pensamento veiculado durante décadas, na medida em que diz respeito não apenas à transmissão do conhecimento e à construção de capacidades tecnológicas, ao desenvolvimento das competências científicas, mas também ao desenvolvimento da reflexão intelectual, crítica, ética, social. (Behrends,1998). A este respeito sublinha Kogan (2001., p.102) “dependence on disciplinary expertise is not longer enough”.

Deste modo, para educar com vista a formar cidadãos, temos de começar por atender aos métodos pedagógicos que se praticam e à formação pedagógica dos docentes, tal como refere Rosado Pinto (2001) “a formação de competências pedagógicas do professor é necessária e exequível” e acrescenta ainda que “É possível fazer formação, podendo e devendo ser valorizado o percurso pedagógico dos docentes na promoção da sua carreira” (Rosado Pinto, 2001., p. 117).

Entretanto, a escassez de estudos nesta área e a ausência de alterações significativas no domínio da formação do docente traduzem a desvalorização da forma como as questões pedagógicas têm a vindo ser tratadas no Ensino Superior.

Viegas de Abreu, alertando para a subalternização do ensino relativamente à investigação científica, chega mesmo a apelar de assunto tabu a problemática da pedagogia universitária no nosso país (Viegas, 1991).

Apesar de se verificarem algumas transformações nas práticas docentes deste nível de ensino parece continuar-se a acreditar no poder de uma socialização meramente informal, que dote o docente dos instrumentos necessários a um ensino de qualidade.

Situação contrária ocorre no panorama internacional, pelo menos em alguns países mais avançados que se tem pautado, nos últimos anos, por um crescente investimento na concepção de modelos de desenvolvimento profissional do docente, na análise do impacto de diferentes estratégias de formação, e até na institucionalização de organismos de apoio e consultadoria nesta área (Beard & Hartley, 1984; Dunkin & Barnes, 1986).

Assim, a revalorização da componente pedagógica, observada na comunidade académica internacional e a emergência do novo paradigma educacional resultante da Declaração de Bolonha, com vista a responder ao desafio da sociedade do conhecimento e da informação, constituem importantes condicionantes de uma nova perspetivação do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior nesta matéria. Urge, assim, a necessidade de repensar e pôr em prática uma nova concepção de formação dos docentes para o ensino superior.

Neste sentido, o presente estudo procura constituir, por um lado, uma abordagem exploratória, das perspectivas e experiências dos docentes do ensino superior relativamente à sua necessidade de formação pedagógica, assumindo a intenção de, para além de proceder à identificação dos seus pontos de vista, procurar compreender alguns dos motivos que contribuem para a receptividade ou resistência à formação pedagógica, por outro, descrever como decorreu a sua socialização profissional e compreender como vêem a relação pedagógica e a qualidade de ensino.

Para tal, sugerimos os seguintes objectivos:

- Conhecer as expectativas dos docentes sobre os primeiros contactos com a realidade docente no ensino superior;
- Identificar aspectos mais positivos ou menos positivos nas suas primeiras experiências enquanto professores no ensino superior;
- Descrever como se processou a socialização profissional destes profissionais;

- Compreender o modo como os docentes vêem a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino;
- Identificar expectativas em relação a uma possível formação (modalidades, temáticas, funcionamento...)

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi – estruturadas a 8 assistentes – estagiários de uma universidade portuguesa.

De seguida apresentamos a estrutura do trabalho que inclui três capítulos.

No capítulo I são apresentados os fundamentos teóricos deste estudo. Abordamos os desafios que se colocam ao ensino superior, no que se refere aos objectivos e missão da universidade, e o papel do processo de Bolonha no ensino superior, bem como as suas implicações no ensino e na aprendizagem. De seguida, analisamos os paradigmas, perspectivas e estratégias da socialização profissional. Por último, discutimos sobre as concepções de formação pedagógica dos docentes do ensino superior numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Neste capítulo de revisão da literatura, apresentamos ainda alguns resultados de estudos neste âmbito realizados no contexto do ensino superior.

No capítulo II apresentamos a metodologia de investigação, justificando as opções tomadas em relação ao problema em estudo, bem como aos procedimentos e instrumentos utilizados. Para tal fazemos referência à natureza do estudo e problemática da investigação, e os seus objectivos do estudo, assim como à caracterização dos participantes e às técnicas de recolha e análise de dados. Terminamos com uma breve referência às limitações desta investigação.

No capítulo III apresentamos e analisamos os resultados obtidos, através da realização das entrevistas, organizadas por temas, categorias e subcategorias emergentes, nomeadamente, entrada no ensino, primeiras experiências no ensino superior, contexto trabalho, aprender a ser professor e formação.

Por fim, terminamos esta dissertação com algumas reflexões finais decorrentes desta investigação.

Apresentamos, em anexo, o guião da entrevista e um exemplo de entrevista.

Capítulo I - Enquadramento Conceptual



Neste capítulo apresentamos a revisão da literatura a fim de enquadrar o estudo, justificando a sua pertinência. Assim, e no sentido do enquadramento do trabalho, começamos com uma abordagem das funções e objectivos do ensino superior, de modo a compreender a sua missão e finalizamos com uma análise do Processo de Bolonha e das implicações que este acarreta ao nível do novo paradigma educacional. Seguidamente, abordamos as motivações para a docência, procurando conhecer quais são os motivos que levam as pessoas a optar pela profissão docente. Nesta linha de continuidade, fazemos uma abordagem conceptual da socialização profissional e dos paradigmas que encerra, especificando, de igual modo, alguns factores e estratégias de socialização. Posteriormente, situar-nos-emos na questão da formação pedagógica, descrevendo alguns modelos ou paradigmas relacionadas com a formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Por fim, referimos alguns estudos realizados no âmbito do ensino superior, temática na qual se enquadra esta investigação.

1. Desafios que se colocam ao Ensino Superior

Diante dos desafios que o mundo actual nos apresenta e diante da responsabilidade de formar profissionais para actuar frente às informações e mudanças que vêm ocorrendo, urge a necessidade de repensar a missão da universidade e seus objectivos, visto ser uma problemática bastante complexa, a qual tem vindo a ser equacionada, em vários países europeus.

A este propósito, Morgado (2006) refere que as instituições do ensino superior atravessa uma fase de vários desafios, resultantes de quatro aspectos fundamentais, a saber (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 colectivos; (2) as novas exigências de educação e formação associadas ao processo de mudança rumo ao que hoje se denomina por Sociedade da Informação e do Conhecimento; (3) a existência de novos públicos escolares que passaram a frequentar as instituições de ensino; (4) a necessidade de reajustar o leque de ofertas formativas, de modo a responder às exigências do mundo actual, e de recorrer a novas metodologias de investigação e de ensino que preparem os jovens para se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais mais complexos.

A temática da “crise” da Universidade tem vindo a ser debatida por diversos autores e a emergência de uma renovação e de uma definição de objectivos e de funções parece ser aceite por quase todos. Até ao século XIX¹, as universidades eram exclusivamente estabelecimentos de ensino e formação. A primeira mudança operou-se com a criação da Universidade de Berlim em 1810, por W. Von Humboldt, com a introdução da vertente de investigação. Esta nova missão veio gerar tensão entre ensinar e investigar e potenciou um conjunto de conflitos que perduraram até aos nossos dias.

Na Europa, até aos meados do século XX, a universidade era uma instituição para a elite. Segundo Húsen (1991, p.187) poder-se-á dizer que o número de estudantes representavam de uma maneira geral 2 a 4% do grupo de idades correspondentes.

A emergência de sucessivas mutações sociais, políticas, económicas e culturais, próprias de uma sociedade em constante devir levam as universidades a defrontarem-se com constrangimentos, contradições e desafios.

Por um lado, o aumento massivo de estudantes, que nos anos 60/70 passaram a frequentar o Ensino Superior, em consequência das novas necessidades de pessoal qualificado para o cada vez maior número de profissões e do novo ideal de oportunidades que imperava nessa época, veio implicar que se passasse de um sistema fechado elitista para uma abertura “ao grande número”, segundo a tipologia de TroW, (1973, cit por Húsen, 1991, pág. 189). Desta forma, exigia-se uma cada vez maior diversificação e actualização das formações em função das exigências do mercado de trabalho.

A este propósito Reimão (2000) advoga que a democratização do ensino superior, enquanto factor essencial do desenvolvimento económico e social das nações, trouxe novos desafios que

¹ Em geral, o modelo corporativista caracterizou as primeiras escolas da Idade Média. Neste modelo, a tónica recaía no saber fundamental e tinha por finalidade conservar e transmitir os depósitos do saber livresco. Posteriormente, seguiu-se o modelo estatizado ou napoleónico em que as universidades se convertem num aglomerado de escolas técnicas especializadas, onde passa haver identidade entre um domínio do saber e uma determinada profissão. O curso de estudos é ditado pelas necessidades práticas e exigências técnicas do presente e não pelo saber constituído. Seguidamente, surgiu o modelo Humboldtiano que apostava num ensino que acompanhasse a transformação do conhecimento, alterando estratégias e conteúdos. Passa-se da transmissão à construção do saber, produto da reflexão dos conhecimentos científicos; de processo de comunicação unilateral, em que reprodução passiva do aprendido, se transforma em processo de metodologias de resolução de problemas, incentivando a capacidade de problematização, de descoberta e a criatividade. Conceição, (1997)
Outros tipos de abordagem de ideia de universidade dão ênfase ao papel do ensino no meio universitário: perspectiva reformista (defendida por Habermas, 1993). A universidade surge caracterizada pelos processos de aprendizagem que nela ocorrem, assumindo particular relevo as formas de argumentação que propiciam coesão e suscitam convergência dos saberes (Carrilho, 1993). Portanto é a dinâmica crítica, inerente aos processos de ensino – aprendizagem, que lhe confere distintividade. Na perspectiva pragmática os ideais que caracterizam a universidade fundamentam-se na actividade desenvolvida no interior da universidade. Portanto, é a dinâmica e as consequências do acto educativo que identificam a Universidade.

preocupam os responsáveis pela formação; há problemas que se perfilam, após um processo generalizado de massificação, em que se desenvolveu um afluxo de estudantes à universidade, sem o devido enquadramento estratégico de recursos humanos, materiais e financeiros.

Actualmente, a sociedade requer um outro papel que será de serviço à comunidade, “...mantendo uma tripla aliança entre os empregadores, as autoridades (locais e centrais) e os serviços de educação” (Ball, 1985, cit. Por Húsen, 1991, p.180).

Gonçalves (2001) afirma que a universidade deverá ser o motor e o fermento do progresso. Logo, o seu objectivo não se resume, apenas, à formação de homens e mulheres que possuam um forte sentido de cidadania e se responsabilizem pela criação de uma sociedade mais justa e mais humana, mas também à missão de servir a comunidade e o grande público.

Neste contexto, a análise das funções da universidade constitui um aspecto importante para revelar as relações e articulações profundas entre esta e a sociedade.

Parsons (1973, citado por Habermas, 1993) distingue quatro funções:

- 1) a função central de investigação e de formação científica específica de novas gerações;
- 2) a preparação para a carreira académica;
- 3) a formação geral;
- 4) o contributo para a criação de uma consciência cultural própria e para o processo de formação intelectual crítica.

A universidade assume, assim, uma diversidade de funções, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos. Esta diversidade de funções é bem visível na publicação da OCDE (1987) “Que futuro para as universidades” onde são enunciadas dez funções que se podem sintetizar da seguinte maneira:

- Proporcionar educação pós – secundária geral;
- Desenvolver actividade de investigação e de ensino;
- Satisfazer a necessidade de mão-de-obra da “Sociedade de peritos”;
- Providenciar uma educação especializada e profissional e alto nível;

- Ajudar, através das suas funções de investigação, educação e preparação profissional, a intensificar a lado competitivo da economia;
- Actuar como mecanismos de filtragem para aqueles que procurarão obter subsequentemente um emprego de alto nível no serviço público, na indústria, no comércio e numa grande variedade de profissões;
- Proporcionar uma corrente de mobilidade social;
- Oferecer uma variedade de serviços à sua região e à comunidade próxima;
- Comportar-se como modelo de certas políticas nacionais, tais como a promoção de igualdade de oportunidades, a eliminação do racismo e do sexismo e a manutenção de valores envolvidos na “transmissão de uma cultura e padrões comuns de cidadania;
- Preparar homens e mulheres para o desempenho subsequente de cargos de chefia na sociedade e para ocupar posições de influência na vida pública, nas profissões e cada vez mais, no trabalho industrial e comercial.

A universidade desenvolve as suas actividades de acordo com a sua função de ensino, com a função de investigação e com uma terceira função, usualmente designada por prestação de serviços. De acordo com João Caraça (1993), à primeira corresponde a função principal da universidade, sendo a segunda uma função essencial para a individualização da universidade como instituição. A terceira constitui a ligação da universidade à sociedade, que resulta do seu potencial científico e tecnológico e ainda das solicitações específicas da sociedade.

Este conjunto de novos desafios e exigências que se colocam às universidades, associado às tentativas menos ponderadas e reflectidas de lhes dar resposta, pode também representar alguns aspectos negativos. Desta forma, não podemos correr o risco de que sejam colocados em causa a missão cultural da Universidade e o seu papel na investigação fundamental em detrimento de um utilitarismo a curto prazo e dos resultados incertos contemplando uma ligação mais estreita com o mercado do trabalho (Lamoure – Routopoulou, 1990 cit por Amante, 1996).

No que concerne a Portugal, para além dos objectivos, referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, pode ler-se a missão das universidades na Lei n.º 108/88, da Autonomia das Universidades, artigo 1º onde se define como:

“centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade.”

e se lhes atribuem os seguintes fins:

- “a) A formação humana, cultural, científica e técnica;
- b) A realização de investigação fundamental e aplicada;
- c) A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;
- d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- e) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre povos, com especial destaque para os países de expressão oficial portuguesa e os países europeus.”

Assim, “a concentração da atenção somente na Universidade tradicional tornou-se um anacronismo” (Kerr, 1987, p.178).

2. Bolonha e os novos desafios no Ensino Superior

Em traços gerais, na lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, consagrou-se um conjunto de princípios como: “A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando condições de acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional; A transição de um

sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; A adopção do sistema europeu de créditos (*ECTS – European Credit Transfer*), baseado no trabalho dos estudantes.”

Assim, com a Declaração de Bolonha, o Ensino Superior atravessa uma mudança de paradigma educacional. A aprendizagem é vista como um processo criativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e auto-regulado, em detrimento de um paradigma que vê o ensino como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos (Beltran, 1996).

As instituições de ensino superior assumem-se como espaços de intervenção e promoção do sucesso académico dos alunos, dos professores e das próprias instituições, para além da mera reprodução de conhecimentos pouco significativos para o desenvolvimento de competências básicas e específicas que se pretende (Tavares, 2003).

Tendo em conta a criação de um Espaço Europeu no Ensino Superior e subsequente possibilidade de livre circulação dos estudantes e diplomados, a empregabilidade e um reforço competitivo face aos restantes blocos mundiais é o principal objectivo do Processo de Bolonha que se torna pertinente enquadrar neste contexto. Por outro lado, o comunicado de Berlim tem como objectivo primordial o desenvolvimento da dimensão social da área Europeia de Educação Superior, permitindo, assim, um reforço da coesão social e da redução das desigualdades sociais, ao nível nacional e europeu (Soares, 2005).

Segundo Santos (2002), o Processo de Bolonha constitui uma grande oportunidade de reorganização do Ensino Superior em Portugal, tanto a nível institucional como sistémico.

O Ensino Superior ganha uma nova dimensão na construção do Espaço Europeu “posicionando-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.” (Simão, et al., 2005 p.40).

Segundo Soares (2005), o processo de Bolonha tem como objectivo primordial o desenvolvimento da dimensão social da área Europeia de Educação Superior, permitindo, assim, um reforço da coesão social e da redução das desigualdades sociais, ao nível nacional e europeu.

O objectivo principal desta mudança consiste no facto de as instituições do ensino superior desenvolverem um espírito de inovação, de criação, de empreendedorismo e de eficácia, que lhes permita responder às necessidades de uma sociedade em mudança e, ao mesmo tempo, serem capazes de ser a fonte de um pensamento prospectivo capaz de antecipar problemas, gerar soluções e contribuir para a formulação de políticas (Simão, et al., 2005)

Com o Processo de Bolonha emerge a necessidade de reorientação pedagógica, que ultrapasse questões associadas à estrutura e graus, centrando-se numa organização pedagógica e subsequente introdução de um sistema de créditos do tipo ECTS (*European Credit Transfer System*).

De acordo com Santos (2002), ECTS introduz um novo paradigma de organização do currículo, colocando o enfoque na aprendizagem, centrando a formação nos estudantes, como sujeitos activos no processo de aprendizagem e orientando a formação para objectivos pré – definidos.

O decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de Março aponta ainda para a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações”, ou seja, para cumprir todos os objectivos de Bolonha, todo o ensino superior terá de se reajustar ao novo paradigma de ensino – aprendizagem. Pretende-se que o ensino se centre numa lógica de construção do próprio conhecimento e de auto – regulação por parte do estudante e não num ensino baseado na mera justaposição de conhecimentos.

Todavia, em muitas universidades, as práticas que prevalecem conferem uma maior importância à investigação dos docentes do que propriamente à vertente pedagógica que a sua actividade encerra (Vieira et al., 2004). É necessário que o docente se responsabilize por “adquirir competências ao nível da construção e comunicação do conhecimento, da aplicação das novas tecnologias de informação, mas também que se envolva em processos de auto – formação e de formação com outros.” (Flores, et al.2007)

O sucesso profissional e social dos estudantes é a principal função do ensino superior, como referem Simão et al. (2005, p.27).

“O princípio de excelência que é inerente ao conceito de ensino superior não significa que as instituições deste nível de ensino se isolem num pedestal. Pelo contrário, deverão saber assumir-se como fonte de pensamento prospectivo, analisando, acompanhando e prevendo, com distanciamento crítico, as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções e influenciando políticas. É que ao sustentar uma cultura que requeira pensamento disciplinado, encoraje a curiosidade, desafie as ideias existentes e produza novas ideias, o ensino superior contribui para a preparação de cidadãos que se querem sabedores, críticos e livres, aptos a viver e trabalhar numa sociedade que se reveja, ela própria, na reflexão crítica e na liberdade.”

As missões tradicionais dos sistemas de Ensino Superior – educar, realizar investigação e fornecer serviços à comunidade – continuam válidas, mas no tempo presente, a sua principal missão é educar cidadãos responsáveis e fornecer um espaço aberto para a aprendizagem ao longo da vida. Com efeito, surge uma nova cultura universitária em que o conhecimento académico não pode ser pensado como cultura para toda a vida. A sociedade de hoje rege-se pelo conhecimento e informação, dado que são elementos essenciais para o desenvolvimento sustentado e sustentável e, por consequência, para a coesão e o progresso social (Flores et al., 2007).

A este propósito, Zabalza (2007) refere que esta nova cultura tem de assumir novos contornos e fundamentar-se nos seguintes aspectos; assumir uma nova visão do aluno e do processo ensino – aprendizagem, em que a aprendizagem deve ser assumida como algo ao longo de toda a vida e não circunscrita a um determinado período; definir objectivos a médio e a longo prazo; assegurar uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e na selecção; valorizar preferentemente as capacidades de alto nível; actualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo; dinamizar metodologias activas, em que o docente assuma um papel orientador e facilitador da aprendizagem. O docente deve ter uma acção tutorial e orientadora, de modo que ajude o aluno a assimilar a informação que recebe. Portanto, o objectivo principal da formação é dotar os alunos de estratégias de integração de informação.

Em suma, a Declaração de Bolonha pressupõe o abandono das práticas habituais, praticadas no ensino superior, e a adesão a um novo paradigma de ensino – aprendizagem. O sistema tem que se organizar em função das aprendizagens dos alunos e agir no sentido da sua promoção e desenvolvimento, reconhecendo a centralidade e autonomia dos estudantes.

3. Ser professor no Ensino Superior

3.1. A necessidade de uma aprendizagem contínua

Cada vez mais ganha corpo a ideia de que o trabalho do professor não é tarefa fácil e simples de modo que qualquer um a pode desempenhar. Ensinar é uma actividade complexa e difícil, sendo necessária uma habilidade especial, um saber fazer, uma sensibilidade para lidar com pessoas que se encontram em processo de crescimento e desenvolvimento.

Marcelo (1996), a este respeito, afirma que é necessário tomar consciência da necessidade de os docentes, independentemente do nível de ensino que leccionam, serem considerados e de se considerarem a si mesmos como profissionais, que se desenvolvem em situações complexas, mas num processo de aprendizagem contínuo e sistemático.

A necessidade de entender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, contínuo e flexível, caracterizado por diferentes etapas, tem sido estudado e analisado por investigadores que se debruçam sobre a formação de professores.

Neste sentido, Day (1997) defende que é importante conceptualizar o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico multidimensional, onde interagem diferentes etapas da experiência biográfica, dos factores ambientais, da carreira, da vida e das fases de aprendizagem ao longo da vida.

O desenvolvimento profissional implica também uma reflexão contínua sobre a experiência diária. Trata-se de uma aprendizagem profissional ao longo da vida que não se produz de forma isolada. (Vonk, 1989; Burden, 1990; Huberman, 1992). A este propósito, também, Fullan refere que “el desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje” (Fullan, 1987, p. 215)

3.2. A entrada no ensino

3.2.1. Os primeiros anos como professor: inícios difíceis ou fáceis?

O período de iniciação à actividade profissional deve ser entendido como uma etapa de desenvolvimento profissional, na medida em que os profissionais adquirem conhecimentos, competências e atitudes essenciais para desenvolverem a sua actividade (Marcelo, 1999).

É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional e manter um certo equilíbrio pessoal (Vonk, 1996).

É durante os primeiros anos como profissional que o indivíduo consolida um repertório de conhecimentos e destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá não só nesta fase, mas ao longo da sua carreira (Pacheco & Flores, 1999).

A entrada na carreira docente é muito importante para os docentes principiantes constituindo a fase em que eles conceptualizam o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Conforme a maior ou menor facilidade sentida no início da profissão, os percursos tomam um sentido positivo ou negativo. Os primeiros tempos são fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade ou condições de socialização profissional, que será o princípio estruturante para a construção da sua identidade docente (Alves, 1997; Silva, 1997; Flores, 2000).

Para vários investigadores, o início da carreira é considerado como a fase mais problemática. A expressão “choque com a realidade”, utilizada, pela primeira vez, por Kramar (1974, cit. Por Alves, 1997), procura descrever a situação de discrepância entre expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam (Jesus, 1996).

De acordo com Veeman (1984), o primeiro ano caracteriza-se por ser um processo intenso de aprendizagem, do tipo ensaio – erro, na maioria dos casos, e definido por um princípio de supervivência e por um predomínio do valor da prática.

O primeiro contacto com a realidade é um período de aprendizagem perante situações novas que o professor tem de resolver. Se o nível de dificuldades é proporcional ao nível de maturação, o professor enfrenta essas dificuldades com serenidade. Contudo, há circunstâncias em que esse contacto com a realidade pode ser conflituoso (Malta, 1999).

Neste encontro com a realidade docente, o neófito, muitas vezes, depara-se com uma realidade com a qual não estava à espera, ou, pelo menos, não idealizava, o que o leva a uma mudança de atitude.

Gonçalves (1992) concluiu que nem todas as professoras que participaram no seu estudo viveram os primeiros anos de docência de igual forma. De acordo com a opinião de algumas professoras, foram os piores momentos, e indicando como causas: a falta de preparação para a docência, o não saber fazer-se aceitar como professora, o afastamento da família, dificuldades de transporte, situações de isolamento e as condições de trabalho. As professoras que iniciaram a docência sem dificuldades atribuem o facto à auto – confiança motivada pela convicção de estarem preparadas para a docência.

Alves (1997: 816-818) realizou uma investigação com quinze participantes, com o objectivo de identificar as preocupações da socialização profissional de professores principiantes, chegando à conclusão de que, durante o primeiro ano de prática profissional, no processo de transição de aluna a professora, “os inícios profissionais são vividos pelas professoras principiantes como amargos e difíceis, também similarmente, se regista uma vivência exploratória e mesmo gratificantes daqueles”. O mesmo autor defende que há uma postura equilibrada de sobrevivência e de descoberta perante a profissão, sendo igualmente admissíveis as atitudes de receio e de atracção pela mesma. Concluiu também que a sobrevivência e a descoberta, para além de serem vividas em paralelo, deve-se à segunda uma suavização dos efeitos da primeira.

Desta forma, o autor remete para Huberman (1989), que refere o seguinte facto: na fase de entrada na carreira docente, os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são vividos em paralelo”, sendo “o segundo que permite tolerar o primeiro”. A sobrevivência é o resultado do choque inicial com a dificuldade da situação profissional, circunstância designada por “choque com o real”. A descoberta representa os entusiasmos iniciais, a experimentação, a euforia por ter uma turma e um programa pelos quais são responsáveis e por fazer parte de um corpo profissional (Alves, 1997).

O primeiro ano de docência é fundamental e, muitas, decisivo, uma vez que pode ter repercussões, tanto positivas como negativas, sobre as futuras concepções com que o professor irá desenvolver o seu trabalho. Se a primeira experiência é positiva, o professor ganha confiança e segurança em si mesmo. Pelo contrário, se a experiência é negativa, o docente corre o risco de se auto – questionar, desencadear situações de insegurança, que podem ser uma fonte de conflitos de carácter subjectivo, constituindo um ciclo vicioso que confirme os seus sentimentos de fracasso perante o ensino (Esteve et al., 1995, Alves,1997, Flores, 2000).

3.2.2. A Socialização Profissional

Alves (2001) recorda-nos que o processo de iniciação profissional é entendido como um dos momentos – chave para a socialização profissional.

O período de iniciação profissional é entendido como um processo mediante o qual os docentes principiantes aprendem a interiorizar normas, valores, condutas que caracterizam a cultura escolar que integram. É a fase em que, segundo Marcelo (1991), o docente principiante adquire competências práticas, normalmente, segundo o princípio da sobrevivência e socialização profissional.

De acordo com Flores (2003^a, p. 191), a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo “reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interacção complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas, e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível da (trans)formação da identidade profissional”.

A mesma autora relembra que “a conceptualização do processo de tornar-se professor como um processo de socialização pressupõe a aquisição de habilidades, valores, normas, atitudes e conhecimentos próprios da profissão, que permitem ao neófito tornar-se membro activo nessa organização/profissão” (Flores: 1997,p.53).

A socialização profissional é algo sempre complicado em qualquer profissão, na medida em que o principiante vive um certo choque com a realidade (Arends, 1995), também conhecido por choque de transição (Veeman, 1984, 1988). Os principiantes, nos primeiros anos de profissão,

encontram-se imbuídos por um idealismo energético (Pataniczec & Isaacson, 1981), encarando as suas responsabilidades com entusiasmo e optimismo. Não obstante, a constatação de que as suas experiências iniciais não têm correspondência com a realidade conduz a sentimentos de incerteza, desmotivação e de um intenso choque (Veeman, 1984, 19888), como já referimos anteriormente.

Estes profissionais, mesmo que possuam segurança a nível técnico, de conhecimentos científicos, sentem sempre ansiedade e dificuldades inerentes ao início da sua actividade. Contudo, a partir do momento em que os principiante se tornam progressivamente membros de uma determinada comunidade/profissão, as dificuldades, o nervosismo e a ansiedade vão-se diluindo paulatinamente, pelo facto de haver uma melhor compreensão das normas, papéis, destrezas e conhecimentos próprios da cultura em que se integram.

Lucas Martín (1986, cit. por Marcelo, 1999, p.115) define a socialização, tendo em conta uma concepção geral, como o “processo pelo qual o indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, adquirindo a cultura que lhe é própria, ou seja, socialização é o processo de aquisição de uma cultura”.

Segundo Marcelo (1991, p. 12), a socialização “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización”. Neste sentido, Alves (1997, p.187) conclui que “a socialização do professor principiante residiria na assimilação do que exteriormente lhe é imposto (valores, conhecimentos, símbolos, a cultura docente, em resumo) para desempenhar o seu papel.”

Portanto, o período de iniciação profissional representa um ritual constituído por três fases: primeiro, a transmissão da cultura docente ao neófito, segundo, a integração dessa cultura na personalidade do próprio docente e, por fim, adaptação do professor ao contexto social.

Contudo, o processo de socialização é variável devido aos factores seguintes:

- a escolha ou não da carreira docente;
- o nível de ensino a que o professor se destina, aspecto que determina uma grande diferença de valores e competências a valorizar;
- as regras da instituição de formação, que poderão proporcionar auto – construções por convicção ou por simulação (Alves, 1997).

Lacey (1977) realizou um dos trabalhos pioneiros no campo da socialização dos professores. Este autor define a socialização profissional dos docentes como o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, ou seja, a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer.

Na análise do processo de socialização, Zeichner & Gore (1990) apresentam três perspectivas que importa sintetizar:

- A perspectiva Funcionalista define-se pela reprodução do *status quo* existente, em que o principiante tem um papel passivo em todo o processo, uma vez que se limita a assimilar a cultura profissional dominante. A organização é vista como um modelo de referência na determinação das orientações dos futuros profissionais e a tónica é posta na reprodução, na continuidade das normas e estruturas já definidas. Esta perspectiva assume-se como realista, determinista e positivista.
- A Interpretativa assenta em critérios de negociação entre o sujeito e a instituição, dando especial importância à experiência subjectiva de cada pessoa.
- A Crítica baseia-se numa transformação e assunção crítica dos valores, normas e costumes, sendo a ênfase colocada na transformação e reflexão. O paradigma crítico fundamenta-se numa relação dialéctica, colectiva e individual, mas inserido num contexto mais abrangente das instituições, da sociedade, da cultura e da história.

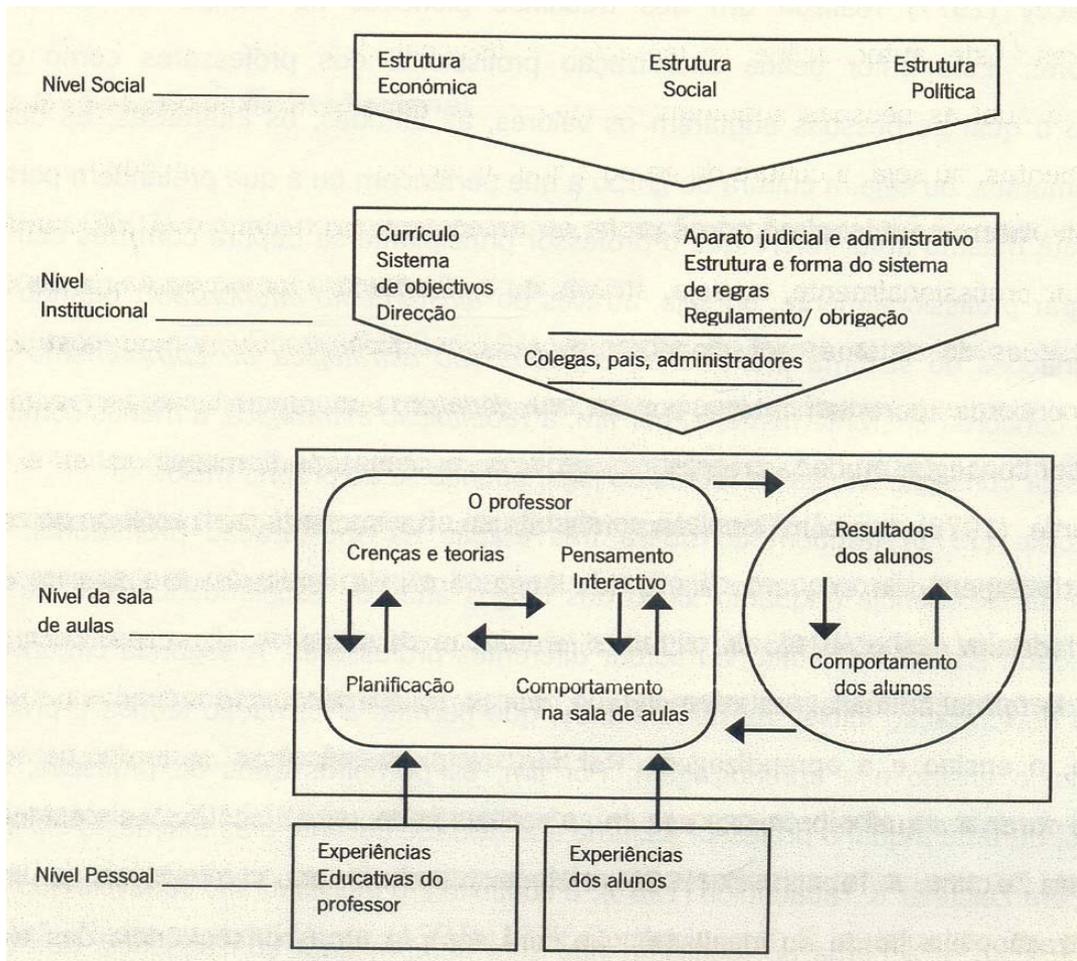
Relativamente às perspectivas Funcionalista e Interpretativa há aspectos semelhantes, dado que em nenhuma delas se distanciam do *status quo* existente. A diferença é que a perspectiva funcionalista prevê a adesão a normas e valores que o neófito deve assumir e a interpretativa compreende o processo subjectivo e interactivo no processo de socialização na relação entre sujeito e contexto.

Quanto aos factores que influenciam o processo de socialização, Flores (2000), referindo Marcelo (1991), informa-nos que os estudos do autor espanhol revelam cinco fontes de socialização diferentes: “a evocação de professores dos tempos de alunos, os familiares professores (pais), os alunos, a experiência, os colegas e outros (curso de aperfeiçoamento, aulas particulares).” Assim, a autora conclui que “o ajuste à profissão depende das experiências biográficas, dos modelos de

imitação anteriores, dos colegas e do contexto em que o neófito inicia a sua actividade” (Flores:2000 p.131).

Jordell (1987, p.167), a partir do seu estudo, propôs um modelo em que relaciona quatro níveis de influência na socialização dos professores, como se pode visualizar pela seguinte figura:

Quadro 1 - Influências estruturais e pessoais na socialização de professores principiantes.



O nível pessoal diz respeito às experiências prévias (biografia), assim como, às experiências na instituição de formação inicial. Este nível influi de forma interiorizada sobre os professores principiantes, no que diz respeito às teorias implícitas, crenças ou representações.

Ao nível da sala de aula, de acordo com a literatura investigacional, os alunos são o agente de maior importância na socialização dos professores. São eles que validam, reforçam e elogiam o esforço e o empenho do professor. Os alunos criam expectativas e contribuem para a definição do

papel do professor e para a sua actuação. Deste modo, de acordo com alguns investigadores, por vezes, ocorrem mudanças de personalidade, *stress* e indiferença nos inícios de carreira e até em momentos posteriores.

Ao nível institucional, interagem as influências dos colegas, administradores e pais. O contacto pontual com os colegas, na sala de professores, influi, indirectamente, na validação das experiências da sala de aula, relativamente a alunos difíceis ou a outras questões problemáticas. Quanto aos administradores da escola, julga-se que não os afectam, enquanto individualmente considerados, uma vez que a sua acção é limitada. Parece existir uma maior influência a um nível mais geral no contexto trabalho. Os pais são uma fonte secundária de influência sobre os professores principiantes e a sua influência acontece, essencialmente, através dos alunos.

Por fim, o nível social representa a estrutura social, económica e política na qual a escola está inserida.

No que diz respeito aos contextos que influenciam o processo de socialização nos primeiros anos de carreira docente, Alves (2001) referencia Silva (1984, p.22), que acentua o contexto pessoal e o contexto ecológico. O primeiro, próprio de cada um dos docentes, é provocado por “imagens, percepções, mitos e crenças”, facilitadoras ou inibidores da entrada na profissão. O segundo poder-se-á dizer em dois níveis ou subcontextos: o ecológico social (influências sociais sobre o desenvolvimento do aluno e o tratamento com os pais) e o ecológico institucional (na instituição de formação inicial sofrem-se as influências dos formadores, dos cooperantes e supervisores de estágio).

Como factores relevantes para a socialização do professor neófito, no contexto da instituição de exercício profissional, dever-se-á ter em conta os alunos e os colegas da instituição (Silva, 1994). Relativamente aos colegas, “exercerão uma influência mais do tipo indirecto sobre o processo socializador dos principiantes, na medida em que não assistem, nem são assistidos, às aulas daqueles, confinando sobretudo a sua influência aos contactos esporádicos, mas, mesmo assim, com repercussões na actuação e construção da identidade profissional dos neófitos” (Silva, cit. Por Alves, 2001 p.109)

Alves (1997 p. 188) considera que existem dois paradigmas de socialização profissional: o normativo e o interactivo. O primeiro pressupõe a “interiorização das formas de conduta” as quais indicam como é que o indivíduo se deve comportar numa determinada situação, proporcionando a “adaptação do professor às estruturas existentes no âmbito profissional em que se integra”. O segundo encara a socialização como um “processo de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem acolhe, daí resultando mudanças para os dois lados”.

O professor neófito inicia a sua actividade profissional “com a ideia de que o seu trabalho é socialmente significativo e gratificante” (Farber, 1991 p. 36). No entanto, esta perspectiva vai-se esmorecendo à medida que “as dificuldades inevitáveis do ensino interagem com assuntos pessoais e com a sua vulnerabilidade, bem como com a pressão social e outros valores, resultando num sentimento de frustração e conduzindo a uma reavaliação das possibilidades da profissão e do investimento que nela se tenciona fazer” (Farber, 1991 p. 36).

A socialização profissional das pessoas é um processo que se resolve por um conjunto de estratégias sociais de diferente natureza (Marcelo, 1999). Lacey (1977) identifica três tipos de estratégias mediante as quais os docentes se integram na cultura de ensino, ou seja, o ajuste interiorizado, quando cumpre as determinações do sistema profissional; não existindo qualquer conflito entre o principiante e os valores e normas institucionais. A submissão estratégica ou cumprimento estratégico é a estratégia de socialização que se verifica quando os principiantes assumem como válidas as concepções e os valores das pessoas que representam a autoridade numa dada instituição, mantendo, no entanto, algumas reservas. Por fim, a redefinição estratégica, a menos comum, em que o professor consegue mudar as regras do jogo, opondo-se ao próprio meio.

Segundo Flores (1997), o tipo de estratégia que mais se verifica é a socialização adaptativa, o que significa a aceitação pelo sujeito das normas do grupo, dependendo, em grande medida, dos contextos, dos colegas, dos modelos de imitação anteriores e das experiências biográficas.

Neste contexto, é importante salientar que esta fase de iniciação profissional pode deixar marcas determinantes, tendo em conta o modo como o neófito encara os constrangimentos sociais e institucionais e, também, como assume as suas experiências profissionais, nos primeiros anos de serviço. Por outro lado, as aprendizagens desenvolvidas nos primeiros anos de actividade

profissionais assumem um papel crucial no processo de socialização como também em todo o percurso profissional (Pacheco & Flores, 1999).

São escassas as investigações levadas a cabo para estudar os problemas e o ensino dos docentes universitários. As poucas que há, dão-nos informações relativas às dificuldades encontradas pelos professores principiantes para aprender as normas informais de proceder na universidade. Neste sentido, Mager e Myers (1982), após um estudo, chegaram à conclusão de que os principais problemas dos docentes universitários prendem-se, por um lado, com tempo para gerir, em simultâneo, várias tarefas ligadas à docência, à investigação e à administração, por outro, o relacionamento com os colegas e a integração na cultura universitária.

Os trabalhos de Turner e Boice (1989) vão ao encontro de outras investigações. No seu estudo apuraram que os docentes principiantes sentem um sentimento de prisão em relação ao trabalho, a carga docente elevada – 9 horas semanais, muito tempo para a preparação das aulas, docência em cursos diferentes e a investigação.

Fink (1985), Gibbs, Gold e Jenkins (1987) e Dunkin (1990) realizaram estudos sobre os professores universitários em período de iniciação e detectaram que os problemas mais frequentes são:

- Processo ensino/aprendizagem, carga docente, problemas de conduta dos alunos, falta de compreensão;
- Recursos, biblioteca, pessoal de apoio, equipamento, espaço;
- Problemas de investigação: avanço lento, falta de financiamento, tempo e orientação;
- Condições do emprego;
- Desentendimentos com os colegas.

A este propósito também Mingorance, Mayor y Marcelo (1991), realizaram um estudo com o intuito de conhecer quais são os principais problemas vividos pelos docentes em início de carreira. Dos resultados destacam-se aspectos relacionados com a gestão do tempo, conciliação entre a docência e a investigação, preparação de aulas, leituras e a parte de investigação, metodologia de ensino, motivação dos alunos, fazer boas exposições e realizar actividades.

3.3. Que Formação pedagógica para os docentes do Ensino Superior?

A formação pedagógica dos docentes do ensino superior é algo imprescindível, embora ainda haja quem a continue a ligá-la somente aos outros níveis de ensino. Contudo, nos últimos tempos, são, cada vez mais, aqueles que a reconhecem como fundamental para responder aos novos desafios do ensino superior e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino, propondo alguns modelos de formação a esse nível.

Neste contexto, não nos podemos esquecer de certos aspectos como atitudes, crenças, factores de resistência que possam constituir um impeditivo à mudança por parte dos docentes, nomeadamente os critérios de selecção para a actividade profissional, o estatuto da carreira docente, o prestígio, quer no exterior, quer no interior das instituições, a indefinição dos modelos profissionais a adoptar, o estatuto concedido à pedagogia e os conhecimentos nessa área, e, por fim, a crença de que “o ensino é uma arte”, como tal, o que se requer são indivíduos dotados naturalmente, de determinadas características que não necessitam de nenhuma preparação para a exercer (Mesa, 1993; Costa, et al., 1985; Perry, 1992, citados por Amante, 1994), ou ainda de que “o Q.I. e a origem sócio – cultural dos estudantes determinam o resultado da aprendizagem” (Costa et al., 1985; Canário, 1990, citado por Amante, 1994).

Melhorar a qualidade e a eficácia da docência no Ensino superior torna-se um imperativo, ao qual não é alheia a formação de professores. Não se trata de um receituário que, por si só, resolva todos os problemas ligado à qualidade de ensino, mas a investigação neste domínio permite já considerá-la como um ponto crítico do sistema educativo (Cortesão, 1991; Ferry, 1983; Estrela e Estrela, 1977).

Este conceito reveste-se de uma certa complexidade e com fronteiras pouco definidas. Para situarmos mais precisamente o conceito de formação dos professores do Ensino Superior temos que nos fundamentar em modelos que têm vindo a emergir neste domínio.

3.3.1. Para uma conceptualização de formação

Existem diferentes quadros conceptuais que, integrando vários modelos, teorias e práticas de formação, tendem a designar-se por paradigmas. Parafrazeando Popkewitz et. al. (1979, cit. Por Zeichner, 1983, p.3), um paradigma na formação de professores pode ser concebido como “uma matriz de crenças e assunções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do ensino, dos professores e da sua formação que moldam formas específicas de prática na formação de professores.”

Éraut (1988) refere quatro diferentes paradigmas que englobam as práticas de formação de professores. Dois deles tinham sido já enunciados por Jackson, em 1971, os restantes têm vindo a impor-se posteriormente: o paradigma do *deficit*, do crescimento, da mudança e da resolução de problemas.

Quanto ao paradigma do *deficit* defende que a formação do professor é limitada e ineficaz, porque a sua formação inicial torna-se precária ou a sua actualização científica, no domínio disciplinar e/ou pedagógico, deficiente. Nesta perspectiva, todas as modalidades formativas devem actuar ao nível das competências práticas do professor, cuja inadequação é considerada responsável pelo insucesso escolar dos alunos. Portanto, apoiando-se em correntes comportamentalistas, os projectos de formação centram-se nas competências, na supervisão de práticas pedagógicas e em experiências de micro-ensino.

O paradigma do crescimento, por seu turno, considera que o professor tem um papel exigente, porque, para além das competências diversificadas, requer que esta faça uma reflexão e se posicione sobre os fenómenos educativos. Neste sentido, a formação procura contribuir especificamente para o desenvolvimento e realização deste profissional, que lhe facilite a concepção e assunção de um modelo próprio de ensino. A sua experiência profissional é valorizada no processo de mudança pessoal/profissional Este paradigma norteia-se por teorias construtivistas, que dotam o professor dos instrumentos necessários a uma reflexão e problematização dos fenómenos em que é especialista, e que recorrem essencialmente a modalidades de formações proactivas.

O paradigma da mudança parte do pressuposto da necessidade de adaptar as dinâmicas educativas às sucessivas mudanças operadas na sociedade e no sistema educativo. Neste campo, a formação deve preocupar-se em ajudar o professor a lidar com as mudanças decorrentes das transformações introduzidas no sistema. Nenhuma das perspectivas anteriores serve este fim, uma vez que, por um lado, não cabe ao professor o diagnóstico dessas exigências sociais nem a ponderação das necessidades de formação que estas vêm introduzir, o que exclui a consideração do paradigma do crescimento; mas por outro lado, o paradigma do *deficit* mostra-se inapropriado por desvalorizar o *Know how* profissional já adquirido.

A perspectiva mais recente relaciona-se com o paradigma da resolução de problemas. Neste caso, a formação é vista como algo que deve dar resposta aos problemas diagnosticados pelo professor no quotidiano da vida escolar. Portanto, os problemas não se restringem apenas ao plano da sala de aula, mas sim a toda a dinâmica interaccional que ocorre na escola ou se reflecte sobre ela.

Zeichner (1983) procura igualmente definir uma sistematização de paradigmas relacionados com as finalidades primordiais que se observam nas práticas quotidianas de formação de professores: paradigma comportamentalista; paradigma personalista; paradigma artesanal; paradigma orientado pela/para a pesquisa; paradigma académico.

Embora tendo vindo posteriormente a reformular a sua tipologia (Zeichener e Liston, 1990, cit. Por Nóvoa, 1991), permanece válida a análise então efectuada.

De acordo com o autor, o que distingue os paradigmas entre si é a forma como se situam relativamente ao grau de especificação do currículo de formação, antes de ter sido efectuado um diagnóstico das necessidades e interesses dos formandos; e ao grau de problematização das formas institucionais e contextos sociais da educação permitido no programa.

No que respeita à primeira dimensão, opõem-se currículos já construídos, cuja intenção é a ministrar um corpo de conhecimentos, considerado necessário pela investigação ou pela tradição, ao exercício da docência e que, por isso, não é passível de ser negociado com os formandos a currículos que acentuam a participação dos formandos na construção de conteúdos, visando estes dar resposta às necessidades e preocupações explicitadas por aqueles. Situam-se, no primeiro

extremo, os paradigmas comportamentalistas e artesanal, e, no extremo oposto, os paradigmas personalista e orientado pela/para a pesquisa.

No que respeita ao grau de problematização das formas e contextos do fenómeno educativo, contrapõem-se currículos que os entendem como dados estabelecidos, que não compete ao professor questionar a currículos que procuram incentivar a problematização, por parte dos professores, das práticas organizacionais vigentes. Encontra-se, neste caso, apenas o paradigma orientado pela/para a pesquisa, ao passo que no pólo oposto se situam todos os restantes.

Partindo da classificação realizada por Zeichner (1983), mais recentemente Feiman (1990, cit. por Marcelo Garcia, 1993) apresenta as seguintes orientações conceptuais de formação, nomeadamente a académica, a prática, a técnica, a pessoal, a crítica/social.

A Orientação Académica é a que predomina em relação às restantes, cujo objectivo primordial é o domínio do conteúdo, sendo o formando encarado de forma passiva. Nesta perspectiva, o professor é encarado como intelectual, académico ou perito na matéria, privilegia a transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a que o sujeito obtenha uma informação especializada, centrada sobretudo no conhecimento das matérias em que é especialista.

Pérez Gómez (1992) considera que existe, nesta orientação, duas abordagens diferentes: a enciclopédica, que define como o conhecimento mais importante a definir o conhecimento do conteúdo. Por outro lado, destaca a abordagem compreensiva que perspectiva o sujeito não numa lógica enciclopédica, mas sim como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que possui.

A Orientação Prática destaca a dimensão artística e artesanal do ofício de professor e enfatiza a componente prática. O modelo de aprendizagem associado a esta formação é a experiência pela observação. Durante este período, o sujeito adquire competências práticas, aprendendo a agir em situações reais. O aluno tem uma acção passiva, não indo mais além do que aquilo que observa, o que transmite apenas uma visão parcial do ensino. Pérez Gomez (1992) também distingue duas abordagens nesta orientação: a tradicional, em que o sujeito realiza uma aprendizagem do “ofício” através do método tentativa – erro. Na segunda abordagem, a

componente reflexiva é o eixo central do processo de formação, o que implica um exame crítico da acção.

A Orientação Técnica assume que o professor deve conhecer todos os dispositivos do ensino, pelo que aprender a ensinar pressupõe conhecer e praticar os conhecimentos derivados da investigação sobre o processo de ensino. Houston apresentou, em 1981, um estudo (um dos mais representativos da orientação tecnológica) sobre a educação centrada nas competências, nos Estados Unidos, onde afirmava que “esta abordagem foi utilizada para formar dentistas e médicos, enfermeiros, engenheiros, professores e administradores escolares. Foi utilizada para treinar especialistas em Karaté e directores de restaurantes” (Houston, 1981, cit. por Marcelo, 1993, p.34).

A Orientação Pessoal, como deriva das correntes personalistas, entende a formação como um processo construído para desenvolver a compreensão do professor, que lhe permite mobilizar-se eficazmente a si próprio. A formação visa o desenvolvimento do sujeito, para que obtenha uma maturidade psicológica que lhe permite enfrentar e resolver situações de trabalho. O comportamento da pessoa depende do modo como se percebe a si própria, do modo como entende a situação em que está inserido e da inter - relação entre estas duas percepções.

A Orientação crítica/social fundamenta-se na teoria crítica do currículo. Nesta orientação, o professor define-se como um sujeito crítico em relação ao conhecimento e ao poder, faz do espaço de formação um momento de problematização e de reflexão crítica do fenómeno educativo e dos contextos em que ocorre. Portanto, os programas de formação orientam-se para a indagação e os conceitos de sociedade, como hegemonia, poder, construção social do conhecimento ou reprodução cultural estão integrados como conteúdos de formação.

Relacionando estas orientações com os trabalhos pedagógicos propostos por Lesne (1977, citado por Arroz, 1996)), podemos dizer que as três primeiras orientações remetem-nos para o trabalho pedagógico de tipo transmissivo. Elas procuram preparar o professor para certas funções ou compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências da sociedade. O modo de trabalho pedagógico do tipo incitativo está relacionado com a orientação pessoal, em que opera principalmente ao nível das disposições e motivos dos indivíduos, procurar tornar autónomas as aprendizagens e a gestão dos projectos de desenvolvimento profissional de cada professor. Por

fim, a orientação crítica/social insere-se no modo de trabalho pedagógico do tipo apropriativo, que, propondo a existência de uma relação dialéctica entre teoria e prática, conceptualiza uma formação informada por uma pedagogia crítica.

3.3.2. O Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário

Por seu turno, o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação dos docentes de diversos níveis de ensino. A sua importância advém cada vez maior necessidade de dar respostas a uma sociedade em constante mutação.

Há uma literatura crescente acerca deste assunto. Discutem-se, por exemplo, os ciclos da carreira, as dimensões do desenvolvimento profissional e os diversos factores que influem neste processo (Burden, 1991; Feiman-Nemser e Floden, 1986; Fullan e Hargreaves, 1992; Hargreaves e Fullan, 1992, Day 2001, 2004)).

Antoli (1993, p.242)) fala-nos do conceito de desenvolvimento profissional ao nível do ensino superior, considerando-o como “Qualquer tentativa sistemática de melhorar a vida profissional, a prática, as crenças e conhecimentos profissionais do docente universitário, com o propósito de aumentar a qualidade docente, de investigação e de gestão.”.

Outras definições sobre o desenvolvimento profissional, ao nível do ensino superior, são dadas, por exemplo, por Menges et al. (1988, p. 291. cit por Angulo, 1993, p.137):“Teoria e prática da facilitação da melhoria da actuação do professorado universitário numa variedade de domínios,incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico.”

Angulo refere ainda que outros autores, como Gaff, (1975), Berquist Y Phillips, (1975); Toombs, (1975), que apresentaram o desenvolvimento profissional segundo uma triangulação do desenvolvimento, em função do facto de se orientar para o professorado, para a instrução ou para a organização. Estes modelos contemplam o professor como um profissional que trabalha individualmente numa instituição (Angulo, 1993).

Antoli (1993, p.141)), depois de ter feito uma revisão das investigações realizadas neste domínio, bem como da sua aplicação em alguns países, apresenta algumas propostas de modelos de desenvolvimento para os docentes do Ensino Superior. O autor parte do pressuposto de que as características que enuncia se podem aplicar a modelos de diferentes países, isto é, considera que “o desenvolvimento do professorado se caracteriza por notas de flexibilidade e descontinuidade, orientação prática do conhecimento pedagógico e pelo fomento da preocupação pelo professor como sujeito individual”.

Assim, os modelos são os seguintes:

Modelo do processo de aperfeiçoamento individual: representa a identificação e resolução de necessidades do professor;

Modelo de avaliação para a melhoria de ensino: oferece ao professor a retroacção proveniente da avaliação da actuação do docente na sala de aula;

Modelo de pesquisa: assume para o professor a metáfora de investigador, ou pelo menos de profissional reflexivo da sua prática;

Modelo organizativo : significa que o professor se aperfeiçoa num contexto, cultura ou clima organizativo determinado por um departamento, faculdade ou Universidade.

O modelo de pesquisa é aquele que tem maior adesão, mesmo no nosso país (Nóvoa, 1991; Cortesão, 1991; Canário, 1991; Esteves, 1991; Monte 1985), e é apontado como meio de superar a dicotomia investigação/ensino (Garcia, 1993; Guerra, 1993; Torres, 1985; Monte, 1985). A implementação deste modelo permitiria passar de um modelo de Racionalidade Técnica, tal como foi definido por Schon (1983, cit. Por Gómez, 1987, p.127), para um modelo reflexivo, isto é, o modelo da Epistemologia da Prática. Este modelo tem por base a reflexão na acção, concepção construtivista da realidade que o prático enfrenta.

Antoli (1993) refere ainda que uma das formas de melhorar a prática profissional será o docente analisar as suas teorias prévias com uma reflexão rigorosa sobre as suas tarefas, ou seja, “A reflexão sobre a acção é uma componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui o eixo da formação profissional” (Antoli, p. 238).

Neste âmbito, torna-se importante realizar investigações sobre a própria docência, pois, segundo, alguns investigadores (Antoli, 1993; Pavia, 1992; Guerra, 1993; Torres, 1985, Vieira, et al., 2002) as vantagens são inúmeras, e, simultaneamente, permitem um vínculo entre docência e investigação e, também, a transformação dos processos ensino/aprendizagem.

3.3.3. Alguns estudos realizados ao nível do Ensino Superior

Quando abordamos concretamente a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, deparamo-nos com um campo ainda pouco estudado. Contudo, nos últimos tempos, a questão da formação pedagógicas dos docentes, deste nível de ensino, tem vindo a ganhar terreno no campo da investigação.

A partir dos anos 70, começaram a surgir congressos, encontros e seminários sobre esta temática e, nos Estados Unidos e nos países anglo-saxónicos, foram-se iniciando algumas experiências. Começaram a surgir investigações em Pedagogia universitária.

Em diferentes países, assiste-se a uma progressiva realização de acções de formação e experiências de desenvolvimento profissional, pautadas por distintas orientações teóricas.

No entanto, torna-se pertinente ressaltar que estas práticas não são em grande número, nem suficientemente investigadas, não nos permitindo falar num conhecimento organizado e rigoroso.

Em Portugal, embora tenhamos assistido a uma parca mudança, os estudos rareiam sobre questões da pedagogia no ensino superior, assim como é evidente o peso marginal que essas questões assumem no quadro das avaliações institucionais e na carreira académica dos professores (Vieira e tal., 2002). Além disso, também não parece haver uma ampla consciencialização da necessidade de pedagogia por parte deste corpo profissional. Com efeito, embora sejam frequentes os descontentamentos dos assistentes estagiários relativamente à precariedade das orientações recebidas no que respeita à sua actuação docente, a verdade é que ainda não existe formação especialmente vocacionada para os neófitos no Ensino Superior, apesar de já existirem um leque

variado de acções de formação de carácter facultativo, em algumas universidades portuguesas, disponível para os docentes universitários que as desejarem frequentar.

Sendo assim, fazemos referência a algumas investigações que vão ao encontro de implicações importantes na melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, neste nível de ensino.

Verificaram-se algumas iniciativas por parte de algumas instituições universitárias, contrariando aquilo que sem tem vivido em Portugal, como os simpósios, promovidos pela UTL (Lisboa, 1985 e 1991) e o colóquio efectuado em Coimbra (Coimbra, 1991), subordinado ao tema Pedagogia na Universidade.

Em 1990 foi organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, um *workshop* internacional que pretendia fundar os alicerces para um Programa de Desenvolvimento e Formação do Pessoal do Ensino Superior, cujos objectivos se prendiam com a identificação das barreiras existentes a nível da componente pedagógica.

Vieira et al (2002), realizaram um estudo, na Universidade do Minho, sobre concepções de pedagogia universitária. Este estudo revelou uma concepção fragmentada e simplista da qualidade da pedagogia. Os professores e alunos possuem uma concepção idealizada da pedagogia universitária como processo de transformação e de emancipação, que se afasta em menor ou maior grau das suas concepções experienciais, analisadas por referência às suas percepções quanto à presença/ausência dos factores pedagógicos e situacionais de qualidade na pedagogia vivenciada. Quanto aos factores pedagógicos, os professores reconhecem uma forte presença de dimensões associadas ao princípio da Intencionalidade, Transparência e Coerência como elementos norteadores da qualidade da pedagogia. Na globalidade, os professores deixam transparecer uma concepção experiencial da pedagogia que se centra nas decisões do professor.

Sobre as atitudes dos docentes do ensino superior em relação à necessidade de formação pedagógica a este nível de docência Dias (1989) realizou uma investigação que inclui docentes do ensino superior, abrangendo todo o território nacional. Este estudo permitiu concluir que a maior parte das pessoas, que se dedicam à docência neste nível de ensino, exercem uma profissão para a

qual não têm preparação correspondente, atendendo a que a formação científica e pedagógica são duas condições necessárias para este exercício e nenhuma é condição suficiente.

Amante (1994) realizou um estudo comparativo entre universidades e politécnicos, no que toca a formação dos docentes do ensino superior, com a ênfase nas questões pedagógicas. Os resultados obtidos nesta investigação revelam que os docentes apresentaram uma fraca receptividade à formação pedagógica e poucos possuem qualquer preparação a esse nível. Evidenciam ainda uma concepção técnica da pedagogia e consideram a relação investigação/ensino em termos de complementaridade. No entanto, aderem maioritariamente à ideia de uma necessidade de formação pedagógica, quer inicial e contínua, se bem com carácter facultativo.

Sobre o ensino superior e a formação pedagógica podemos referir também o estudo de Arroz (1995), em que analisa a receptividade dos docentes e a necessidade de formação pedagógica, a este nível. Neste estudo concluiu que as atitudes relativas à formação pedagógica, observadas nos docentes, revelam uma receptividade não muito elevada que pode indiciar a ausência de compromisso dos sujeitos com esta problemática. Essa receptividade mostrou ser influenciada por factores como: tipo de ensino superior a que pertencem, natureza das motivações para a carreira, auto – conceito funcional com que se identificam e crenças epistemológicas que veiculam relativamente ao ensino e pela sua formação de base.

De salientar o trabalho de Tavares et al. (2004) que apresentaram uma revisão interessante sobre vários estudos no âmbito da docência e aprendizagem, no ensino superior. Dos estudos apresentados por Tavares et al. (2004), destacam-se conclusões ao nível de quatro dimensões: os alunos; os docentes; os currículos; e as instituições.

No que respeita aos alunos, estes terão que desenvolver cada vez mais as suas capacidades e de adquirir competências básicas e específicas essenciais para a vida, necessitando, para isso, de ter um maior envolvimento e profissionalidade nos processos de formação e investigação.

Os alunos terão que ser mais conscientes, responsáveis e competentes, logo o ensino não pode ser meramente transmissivo, tendo os estudantes de ser mais activos no processo ensino-

aprendizagem. A docência e a aprendizagem devem ser encaradas como processos dinâmicos, autónomos, colaborativos e partilhados, integrados através de projectos de produção social de conhecimentos, tornando, assim, a aprendizagem mais motivadora.

Os docentes, por seu turno, terão que envolver-se tanto na investigação como na docência. Estas funções têm de ter o mesmo peso de importância nas instituições do Ensino Superior. A exigência da tarefa da docência tem sido cada vez maior, obrigando a um complemento entre formação inicial e contínua, no sentido de otimizar as competências pedagógica, científica e comunicacional dos docentes. Neste sentido, é necessário reforçar a formação pedagógica do docente universitário, não só ao nível da competência profissional, mas também para que possam promover o bem – estar e, assim, obter um maior sucesso.

Os currícula são um elemento fundamental dos processos de docência e aprendizagem. Deverão ser entendidos na sua forma instituinte e instituída, tidos não só como instrumento de sucesso, mas também como forma de promover esse sucesso.

Contudo, como refere Roldão (2003, cit. por Tavares, 2004, p.24):

“No sistema português – e noutros de características semelhantes – foi escassa durante décadas a formação na área do currículo e do desenvolvimento curricular. E foi fortíssima uma tradição prescritiva uniformista que se traduziu em programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a “cumprir”. Daí a dificuldade em olhar o programa naquilo que ele é – um instrumento a “usar” (entre os possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja: um meio, não um fim”.

As instituições, também elas, terão que se reajustar a moldes mais dinâmicos e flexíveis, quer a nível da sua concepção, quer a nível da organização e gestão. Neste âmbito, as instituições terão que proporcionar novas formas de aprender a ensinar, investigar e de trabalhar, com o objectivo de os alunos atingirem as competências básicas e específicas no fim dos cursos.

Um outro estudo levado a cabo por Flores et al. (2007), na Universidade do Minho, incide sobre os docentes e as suas concepções/motivações para a formação pedagógica na universidade, no sentido de identificar expectativas e interesses de formação, assim como preferências sobre as modalidades de formação. Neste estudo concluiu-se que as motivações dos docentes em frequentar cursos de formação enquadram-se numa lógica que privilegia o desenvolvimento competências essenciais para a prática docente, a promoção do desenvolvimento profissional, o aprofundamento

de questões práticas no âmbito das actividades pedagógicas, bem como a actualização de conhecimentos. Quanto às áreas de interesse seleccionadas, os temas relacionam-se com questões de natureza pedagógica e profissional, sobretudo as relacionadas com metodologias de ensino activas e com a avaliação.

Em síntese, é importante referir que a qualidade do corpo docente é uma condição imprescindível para a qualidade de ensino. Contudo, é necessário que haja, também, uma mudança a nível institucional e do estatuto da carreira docente. A este respeito Holly & De Mcloughlin, (1989) e Lyons, (1990) afirmam “...Sabemos que hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. (cit. por Nóvoa, 1991, p. 72), apesar de se reconhecer também a relevância da formação pedagógica dos docentes neste âmbito.

A este propósito, Rosado Pinto (2008) refere, também, que as respostas aos novos desafios do ensino superior passam, indiscutivelmente, pela formação “pedagógica – profissional” do corpo docente.

Foi neste sentido que desenvolvemos o estudo que apresentamos, em traços gerais, no capítulo seguinte.

Capítulo II – Metodologia de Investigação



Neste capítulo justificamos a metodologia adoptada tendo em conta o problema em estudo e especificamos as opções tomadas, bem como os procedimentos utilizados. Para tal, fazemos referência à natureza do estudo e problemática de investigação, à caracterização da amostra, à técnica de recolha e análise de dados. Por fim, identificamos algumas limitações subjacentes a este estudo.

1. Natureza do estudo e problemática de investigação

Com este trabalho pretendemos descrever a forma como os docentes principiantes, no contexto do ensino superior, fizeram a sua socialização profissional, isto é, como se integraram no local de trabalho, as principais dificuldades, como aprenderam a ser professor, compreender a sua perspectiva em relação à formação pedagógica e à articulação entre esta e a qualidade de ensino, no sentido de identificar as suas necessidades formativas. Neste sentido, optámos por uma abordagem qualitativa para compreender a realidade em estudo, através de um processo indutivo exploratório, na perspectiva da teoria interpretativa, segundo a nomenclatura de Van Der Maren (1987).

Para Merriam (1988), a investigação qualitativa assume que existem diferentes realidades, que o mundo não é algo objectivo, mas existe em função de uma interacção e percepção pessoal. É um fenómeno (altamente) subjectivo que precisa de ser interpretado mais do que medido. É este um dos pressupostos que estiveram na base deste trabalho.

Como já referimos, a entrada na carreira constitui um período crucial para os professores principiantes e no modo como conceptualizam o ensino e as suas visões pessoais sobre como se comportar como profissionais. Conforme maior ou menor facilidade sentida nos inícios, os percursos tomam um sentido positivo ou negativo. Os primeiros tempos serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade ou condições de socialização profissional, que será o princípio estruturante para a construção da sua identidade docente (Alves, 1997; Silva, 1997; Flores, 2000).

É de extrema importância compreender a forma como os professores assumem a profissão, o modo como encaram as circunstâncias institucionais e sociais e como vivem os novos papéis que

lhes são atribuídas, “contribuindo para significações valorantes da sua profissão e da sua acção ou, pelo contrário, deixando-se abater pelo desânimo e frustração e entrando em crise de “identidade” (Estrela, 1997, p. 15).

2. Objectivos do Estudo

Os objectivos que norteiam este estudo foram os seguintes:

- Conhecer as expectativas dos docentes em relação aos primeiros contactos com a realidade docente;
- Identificar aspectos mais positivos ou menos positivos nas suas primeiras experiências;
- Descrever como se processa a socialização profissional destes profissionais;
- Compreender o modo como os docentes vêem a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino;
- Identificar expectativas em relação a uma possível formação (modalidades, temáticas, funcionamento...).

3. Percurso metodológico

Com o objectivo de responder aos objectivos atrás enunciados, seleccionámos como população – alvo a totalidade dos assistentes – estagiários de uma universidade, que se encontravam num dos três primeiros anos de exercício na docência e que se disponibilizaram para o efeito.

Esta investigação foi realizada junto de 8 assistentes – estagiários de vários departamentos, embora o número total fosse de 12. Só que dois deles estavam equiparados a bolseiros, encontrando-se ausentes no estrangeiro, e os outros dois não manifestaram disponibilidade, devido a razões pessoais.

Um outro factor relevante e primordial para justificar a opção feita foi o facto de ter leccionado as aulas teóricas – práticas de uma disciplina, permitindo-me mais facilmente o acesso aos entrevistados, por outro lado, sentir-me bastante estimulada para tentar compreender os factores que influenciam a actividade e o desenvolvimento profissional durante os primeiros anos de carreira dos docentes deste nível de ensino.

4. Caracterização dos entrevistados

Quadro 2 – Caracterização dos Entrevistados

	Idade	Sexo	Área de Formação	Anos de docência	Experiências profissionais anteriores
E1	28	M	Ciências -Naturais	2	Empresa
E2	26	F	Ciências -Exactas	1	Monitora numa universidade
E3	26	F	Ciências Sociais e Humanas	2	Estágio numa instituição
E4	29	F	Letras	3	Professora dos ensinos básico e secundário/leitora a 60%
E5	28	M	Ciências Exactas	1	Empresa
E6	27	M	Engenharia	2	Não teve experiência profissional
E7	27	M	Ciências Económicas	2	Não teve experiência profissional anterior
E8	28	M	Ciências Sociais e Humanas	3	Estágio num escritório

Observando o quadro 2, constatamos que os 8 entrevistados que constituem a amostra têm idades compreendidas entre os 26 e 29 anos de idade. Quanto à distribuição por sexos, verifica-se existir um equilíbrio, embora haja mais de indivíduos do sexo masculino.

Os docentes que integram a nossa amostra apresentam uma certa heterogeneidade relativamente à formação académica de base, dado que um pertence à área das ciências naturais, dois à de ciências exactas, um à de letras, um à de engenharia, um à de ciências económicas, dois à de ciências sociais e humanas

Quanto à experiência profissional anterior, somente dois docentes não possuem experiência profissional, os restantes trabalharam em empresas e/ou instituições privadas, apenas uma desempenhou a função de docente no ensino secundário e uma trabalhou, enquanto aluna, como monitora numa universidade.

Relativamente ao actual ano de serviço, a maioria dos docentes encontra-se no segundo ano de docência, os restantes, dois encontram-se no terceiro e outros dois no primeiro ano de docência.

5. Técnica e Procedimentos de recolha de dados

5.1. A entrevista

Para atingir os objectivos que definimos para o trabalho a que nos propusemos, utilizámos como instrumento de recolha de dados a entrevista semi – estruturada, uma vez que nos pareceu ser a mais adequada à natureza da investigação.

A entrevista é uma das técnicas mais usadas no contexto social e educativo, sobretudo no âmbito da investigação qualitativa. Pacheco (1995, p. 88), referindo diversos trabalhos, define as entrevistas como “mecanismos de recolha de dados que pretendem (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes”.

Bisquera (1989, p.103), por seu turno, define a entrevista como “uma conversacion entre duas personas iniciada por el entrevistador com el propósito específico de obtener información relevante para una investigación.”.

Consideramos a entrevista o instrumento mais adequado para a recolha de dados, visto que permite “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também os intervenientes no processo” (Estrela, 1986, p.354).

Segundo Kisnerman (1978), ela pode ser usada para comunicar, consciencializar, capacitar, avaliar, orientar, reforçar a auto-estima, criar um clima de participação e também para colher dados, exigindo do entrevistador o saber escutar, observar e criar relações de empatia.

Também Parrilhas Latas (1990, p.435) refere que “a entrevista qualitativa é essencialmente um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas. (...) O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador”.

De acordo com Paton (1990), a entrevista permite que os sujeitos relatem o seu pensamento, expressando o seu ponto de vista pelas suas próprias palavras.

Escolhemos a entrevista semi-directiva, podendo, após a elaboração do guião, conduzir a entrevista de acordo com as directrizes que a própria adopta. (Marconi & Lakatos, 1990). Como destacam Quivy & Campenhout (1992, p. 194), a entrevista semidirectiva ou semidirigida: “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

O guião possibilitou a existência de uma linha directiva durante a entrevista, proporcionando-nos abordar livremente a especificidade dos conteúdos abordados ou outros que podem considerar pertinentes, permitindo-nos esclarecer a forma como os docentes principiantes viveram os primeiros anos no Ensino Superior e como (re)constroem a(s) sua(s) carreira.

De acordo com Ketele & Roegiers (1996), este tipo de entrevista permite uma maior possibilidade de expressão dos entrevistados, na medida em que as informações recolhidas reflectiram melhor as suas representações.

Os entrevistados foram informados sobre os objectivos da investigação. Procuramos respeitar a regra básica, não influenciando os entrevistados nas suas respostas. Para validar e treinar a investigadora, foram realizadas entrevistas junto de dois indivíduos não pertencentes à amostra que, e ainda, para efeitos de validação do guião de entrevista recorreremos a 3 investigadores de diferentes áreas.

6. Procedimentos utilizados na recolha de dados

Primeiramente, contactámos os recursos humanos da referida universidade para saber o número de assistentes - estagiários existentes nessa academia. Depois, entrámos em contacto com 9 dos 12 docentes, uma vez que dois deles encontravam-se ausentes no estrangeiro e uma estava de licença de maternidade. Tentamos respeitar os princípios básicos, isto é, informar os entrevistados dos objectivos e propósitos de investigação e salvaguardar o seu anonimato (Erickson, 1986).

As entrevistas foram realizadas numa sala onde estavam apenas a investigadora e o entrevistado, a quem foi solicitada a permissão para gravar em áudio a entrevista, de modo a que nenhuma informação se perdesse. A duração global de cada entrevista foi de entre 90 a 150 minutos. Em momento próprio procedemos à sua transcrição procurando ser tão fiel quanto possível, de acordo com o que sugerem Bogdan & Biklen (1994) para possibilitar a análise das entrevistas.

7. Técnicas e procedimentos de análise de dados

Para proceder à interpretação dos dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995), utiliza-se esta técnica com o intuito de tirar partido de um material dito “qualitativo”.

A análise de dados é um processo que exige do entrevistador grande dedicação, concentração e rigor. Todo o material recolhido através das entrevistas constitui o corpus de análise (Vala, 1986).

A análise e interpretação dos dados qualitativos, na óptica de Bogdan & Biklen (1994), envolvem o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Poderemos, através da análise de conteúdo, conseguir uma exploração e descoberta (função heurística) mais rica, bem como usufruir da sua função de “administração da prova”, isto é, “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes [que] apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou uma infirmação” (Bardin, 2004,p.27)

Estrela (1984) refere as seguintes etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo:

- leitura de documentos para apreensão das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
- determinação dos objectivos de análise;
- determinação das regras de codificação – o texto é dividido em fragmentos, distribuídos pelas várias categorias;
- análise de sequências e contagem das frequências.

Depois das transcrições das entrevistas, procedemos a uma leitura flutuante dos dados (Bardin, 1995) procurando articulá-la com os objectivos de investigação.

Posteriormente, procedemos à identificação das dimensões e dentro destas as categorias e subcategorias. Para isso, elaborámos uma análise categorial definida por Bardin (1995,p.37) da seguinte forma: “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

A categorização foi feita por diferenciação e reagrupamento segundo critérios semânticos, isto é, de sentido (baseando-se no recurso a categorias temáticas). Algumas categorias foram por nós definidas, de acordo com o protocolo da entrevista, mas a maior parte emergiu do discurso dos docentes principiantes entrevistados.

Numa primeira fase procedemos a uma análise vertical (debruça-se sobre cada sujeito separadamente) e, de seguida, uma análise horizontal (debruça-se sobre cada um dos temas) (Ghiglione & Matalon, 1997). O título conceptual atribuído a cada categoria foi definido apenas no final de cada operação.

Para a definição das categorias tivemos em atenção as qualidades identificadas por Bardin (1995): homogêneas, exaustivas, objectivas, adequadas, pertinentes, fiéis e produtivas.

A definição das dimensões, categorias e subcategorias de análise foi realizada a partir dos discursos dos professores principiantes entrevistados, tornando-se a base para a análise das entrevistas.

Nos quadros seguintes apresentamos as dimensões, as categorias e subcategorias utilizadas para a análise das entrevistas.

Quadro 3 – Domínios, Categorias e Subcategorias de Análise

Domínio	Categorias e Subcategorias
Entrada no ensino	Motivações intrínsecas Motivações extrínsecas
Primeiras experiências no ensino superior	Balanço positivo Balanço negativo
Contexto trabalho	Condições de trabalho Relacionamento com os colegas Relacionamento com os alunos
Aprender a ser professor	Experiência pessoal Experiência com outros Experiências formativas Conteúdos da Aprendizagem Experiências vividas - <u>Aspectos negativos</u> - <u>Aspectos positivos</u>
Visão do ensino e do ser professor	Ensino enquanto profissão - <u>Aspectos positivos</u> - <u>Aspectos negativos</u> Condições e factores para um ensino de qualidade Deveres e funções mais importantes e exigentes Competências mais importantes de um docente do ensino superior
	Qualificações específicas para o desempenho da docência Formação mais apropriada para ser docente do Ensino Superior

Formação	Relevância entre formação pedagógica e qualidade de ensino Vantagens da frequência dos cursos de formação Necessidades da Formação Temáticas Estratégias formativas Periodicidade Metodologia
----------	---

Assim, diferenciaram-se os dados que, posteriormente, foram trabalhados de acordo com as seguintes temáticas:

- as expectativas dos docentes sobre os primeiros contactos com a realidade docente;
- contexto e condições de trabalho no ensino superior;
- aspectos positivos ou menos positivos nas suas primeiras experiências de ensino;
- representações/crenças sobre o ser docente e os elementos favoráveis a um ensino com qualidade;
- a relevância da formação pedagógica no ensino superior;
- necessidades dos docentes a nível da formação pedagógica.

8. Limitações do Estudo

As limitações deste estudo prendem-se sobretudo com o seu carácter exploratório e com o número limitado dos sujeitos.

Um trabalho qualitativo permite-nos um aprofundamento plurifacetado dos sujeitos em estudo, mas impede-nos de generalizar os resultados as outras situações. Cada professor é um caso e cada caso vive os primeiros anos de carreira de uma forma diferente.

Por outro lado, a investigação qualitativa está muito dependente do investigador, pela forma como perceciona e vive os problemas. Tudo foi feito para que essa situação fosse minimizada, nomeadamente na validação do guião de entrevista e das categorias de análise.

Capítulo III – Apresentação e Análise de Dados



Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através da entrevista, após uma análise de conteúdo dos discursos dos docentes principiantes. Com o intuito de facilitar a leitura e compreensão dos dados recolhidos, apresentamos alguns quadros que permitem sistematizar e simplificar a informação recolhida. Os dados são apresentados com base nos temas que já descrevemos no capítulo da metodologia.

1. Entrada no Ensino Superior: expectativas e motivações

As motivações do professor principiante subjacentes à escolha da profissão são um dos aspectos importantes a explorar na fase inicial da docência.

A escolha da profissão pode ser a escolha de um lugar a tomar na “estrutura social e num sistema de relações interpessoais com o fim de, assim, construir uma imagem de si” (Postic, 1990,p.26), tornando-se indissociável da identidade social do professor (Kelchtermans, 1995). Sem dúvida, a motivação profissional é um dos principais factores que está na base do (in)sucesso profissional dos professores (Cruz et al., 1998, cit. por Jesus, 1996), o que corrobora o que afirma Vila (1998) ao defender que a motivação do professor está directamente relacionada com o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional.

No quadro 4 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 4 – Entrada no ensino categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
Entrada no ensino	<p>Motivações intrínsecas</p> <p><u>Razões pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonho / ambição • Investigação • Ensino • Ampliar os conhecimentos • Gosto pela disciplina <p>Motivações extrínsecas</p> <p><u>Razões profissionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Insatisfação naquilo que estava a fazer • Instabilidade na colocação nos ensinos básico e secundário <p><u>Razões sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestígio social • Remuneração

No que diz respeito à docência como um sonho, três entrevistados referiram que foi sempre uma ambição, um sonho ser docente do ensino superior, como nos elucidam os seus relatos:

“Optei pelo ensino superior, porque essa foi sempre a minha ambição”(E4)

“Vim para o ensino superior porque era o meu sonho”(E3)

“Leccionar no ensino superior representa a concretização de um sonho”(E8)

Os restantes docentes optaram pela docência no ensino superior por várias motivações intrínsecas e extrínsecas.

Dentro das motivações intrínsecas, os docentes revelaram motivações positivas, as que estão relacionadas com as razões pessoais, como o gosto pela investigação, a possibilidade de ampliar os

conhecimentos, a leccionação e o gosto pela disciplina são os aspectos mais referenciados pelos docentes entrevistados, na escolha do ensino superior, como se depreende dos testemunhos seguintes:

“Optei pelo ensino superior, porque queria ser investigadora. Em Portugal para se ser investigadora tem de ser professora universitária. Foi sempre o meu sonho a investigação.”(E2)

“Ser professor atraía-me, cativava-me. Vim para a universidade pelo ensino e pela parte da investigação. Trabalhar na universidade correspondia ampliar os meus conhecimentos.”(E3)

“O que me atrai no ensino superior e que me levou optar por este nível de ensino foi a possibilidade de ter contacto permanente com grandes quantidades de informação. Posso estar constantemente actualizar-me e a aprender. Foi o que me motivou na altura e continua a motivar.”(E6)

“O trabalho no ensino superior era aliciante, a investigação e a leccionação fascinavam-me. Daí a minha ambição pelo ensino superior.”(E3)

“Apesar de nunca ter leccionado, tinha o gosto de o fazer, daí o ensino superior. Além disso, não me sentia muito bem naquilo que estava a fazer anteriormente. Mas sempre achei que gostaria de dar aulas” (E8)

“...há outra coisa que pesou na minha decisão, foi leccionar uma disciplina diferente. Eu sabia que isso na universidade era possível, mas no ensino básico, dificilmente, isso iria acontecer. Eu gostava muito de leccionar a disciplina. Também pesou na decisão.”(E4)

Outros docentes revelaram motivações negativas extrínsecas, - aquelas que dizem respeito a factores não directamente relacionadas com tarefas profissionais, como por exemplo: razões sociais, como o prestígio social e a segurança económica (Amiel-Lebigre e Pichot, 1969).

“Outra influência importante foi a carreira universitária, porque ser professor do ensino superior dá mais prestígio social. Além disso, a questão remuneratória também pesou na minha decisão (E7)

“Ser professor do ensino superior é mais prestigante. Logo, isto, de certa maneira, contribuiu para a minha decisão.”(E2)

Cinco entrevistados fazem referência a experiências profissionais prévias que influenciaram a tomada de decisão, nomeadamente o facto de terem tido experiências docentes ou profissionais que os levaram a querer mudar de carreira:

“No básico, há incerteza de conseguir colocação efectiva. Andava nos mini -concursos e sabia que essa situação se podia prolongar. Era muito instável...”(E4)

“Antes de vir para a universidade, trabalhei numa empresa, mas numa situação precária, de recibos verdes, portanto, era uma situação instável. Daí, também, ter optado pelo ensino superior.”(E1)

“Eu não me sentia muito bem naquilo que estava a fazer, não foi uma experiência muito positiva. Tinha outra expectativa, por isso, apostei no ensino superior. Além disso, tinha o gosto pela leccionação.”(E8)

“Antes de entrar para a universidade, trabalhava numa instituição, onde não se podia inovar quase nada. Eles gostavam que a pessoa cumprisse o que estava determinado. Portanto, não me sentia nada bem, nunca levaram em conta as minhas ideias.”(E3)

“As empresas são boas, mas castram as pessoas...a pessoa tem de evoluir no sentido que lhes interessa. Para a empresa era pouco relevante se tinha mestrado ou doutoramento, o que importava é que eu desempenhasse com distinção as funções que me atribuíam. Portanto, eu tinha outros interesses, não me sentia bem dentro daqueles moldes.”(E5)

A influência de familiares professores também foi uma razão para uma entrevistada optar pelo ensino superior.

“ Talvez uma figura que me influenciou por optar pelo ensino superior foi um tio, formado em economia. Portanto, ele é uma referência para mim, exerceu uma influência na minha decisão. Além disso, os meus pais também são professores e, indirectamente, influenciaram. Eu cresci num ambiente de professores. (E8)

Tal como aconteceu nos estudos de Galvão (1998) e Flores (2000), outros entrevistados referiram a influência de antigos professores como motivação e modelos profissionais na escolha da profissão, como expressam as seguintes afirmações:

“A relação que tive com os docentes, enquanto aluna da licenciatura, cativou-me imenso. Foi algo muito importante na minha decisão, na opção pela universidade. É uma fase que nunca mais esqueço. Foi muito bom, tinha um a relação

especial com os docentes, não sei se tem a ver com a licenciatura, há uma proximidade grande entre os alunos e professores, mas sempre com muito respeito. (E3)

“Os meus professores foram muito importantes. Eu gostei muito deles, especialmente da minha professora de matemática. Ela era muito profissional, ensinava muito bem e tinha uma boa relação com os alunos. Foi e é um modelo para mim. Aprendi muito com ela, a todos os níveis. Hoje procuro de certa maneira adoptar a mesma postura.”(E2)

“Tive uma professora do 12.º ano espectacular. Ainda hoje admiro-a. Era muito completa, quer na vertente humana, quer profissional. É um dos meus modelos e influenciou-me na minha decisão. Também tive outros professores muito bons ao longo do meu percurso, e isso foi importante. Deixaram marcas positivas.”(E6)

Um entrevistado referiu os meios de comunicação social como influência na tomada de decisão de opção pelo ensino superior.

“Outra influência importante foram os meios de comunicação social, porque, por um lado, forçaram o lado da economia. Na altura os economistas, dos diferentes quadrantes políticos, falavam muito na televisão, e isso parecia-me uma coisa engraçada. Portanto, isto foi muito importante para mim e marcou-me.”(E8)

2. Primeiras Experiências no Ensino Superior

O início de carreira é considerado pela maioria dos investigadores como o período potencialmente mais problemático. A expressão «choque com a realidade» procura descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam (Jesus, 1996).

De acordo com Flores (1997) as expectativas profissionais encerram entusiasmo e optimismo, uma vez que se iniciam as funções docentes, a par de os receios perante o cumprimento das exigências inerentes à profissão.

Através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes principiantes, constatou-se que nem todos viveram os primeiros anos de docência de igual forma, o que corrobora outras investigações, noutros contextos (Gonçalves, 1992).

No quadro 5 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 5 – Primeiras experiências no ensino superior: categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
Primeiras experiências no ensino superior	<p>Balço positivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Fonte de satisfação• Bom desempenho• Realização profissional e pessoal• Sentimentos/reacções <p>Balço negativo</p> <ul style="list-style-type: none">• Traumáticas• Nervosismo (pouca experiência)• Insegurança (maior formação académica)• Insatisfação• Preocupações (aprendizagem dos alunos, relação com os alunos)• Dificuldades (desorganização, necessidades de formação na área da didáctica e da pedagogia)

No que se refere às expectativas, elas incluem, por um lado, entusiasmo e o optimismo pelo facto de se iniciarem funções docentes, por outro, receios face ao desempenho da profissão (sobretudo ao nível da indisciplina, motivação dos alunos, comunicação educacional, utilização de diferentes estratégias de aprendizagem, carga horária excessiva e falta de formação na área da didáctica e pedagogia e mais formação académica), como atestam os seguintes testemunhos:

«Tinha uma expectativa francamente positiva, se é que se pode dizer isto. Tinha a ideia de que era uma coisa que ia gostar de fazer, e assim sinto-me realizado profissionalmente. Portanto, poderia ser bom docente.» (E8)

«As minhas expectativas em relação a ser professor era poder desenvolver nos alunos a capacidade crítica, ajudar a amadurecer ideias, a terem um pensamento reflexivo (...) depois penso que uma especificidade do professor universitário é ainda, além de desenvolver tudo isto, é desenvolver o aluno na sua plenitude, isto é, desenvolver a dimensão mais reflexiva e a de pesquisa. (E3)

(...) Eram mais ou menos estas, não eram expectativas especiais, portanto, como lhe digo são, sou uma pessoa que gosta de falar, acho que tenho alguma capacidade de transmissão e de informação, era uma experiência que eu gostava de ter. Portanto, tinha uma expectativa de ter um bom desempenho como docente, ter uma forma de evoluir em termos de conhecimentos e, também, dando aulas (...).» (E5)

«As minhas expectativas, portanto, eram, pensava no professor da universidade como alguém que faz um esforço de actualização, que tem conhecimentos profundos em termos científicos, tinha a tal postura, a verticalidade e, efectivamente, alguém empático que consegue comunicar com os outros.» (E7)

«As primeiras experiências foram marcadas pela insegurança e pelo medo. Não sei, senti-me insegura, porque era muito nova.» (E4)

“...alguém que tem de passar a mensagem, tentar que essa mensagem chegue a todos os alunos, mas ainda tenho dificuldades em fazê-lo; ainda há um bocado de insegurança em fazê-lo e na forma como faço. Claro que isto vai-se aprendendo com a experiência: ignora-se que a turma está a olhar para nós, tentar esquecer de que não são eles que estão a avaliar, mas sim nós...no fundo tentamos estar conscientes de passar a mensagem e passar da melhor forma possível, nós vamos tentando adquirir formas de conseguir explicar aos alunos as coisas, portanto, perante a dúvida do aluno tentamos arranjar estratégias, uma forma que ajude a explicar, que o faça perceber aquilo que se pretende. Por enquanto defino-me como um projecto ainda bastante imaturo, tenho muita coisa para aprender, porque eu não sou professor ainda. Tenho muito que aprender em termos de matéria, de mais à vontade na sala de aula, de aspectos relacionados com a didáctica, preparação de palestras, e, em termos de formação académica.”(E1)

“Estava muito entusiasmada com o início das minhas funções, em saber lidar com os alunos, transmitir a mensagem. Era uma pessoa pouco experiente naquilo que faço, e ainda sou! Continuo muito desorganizado. Estou num processo de construção. Tenho muita coisa para aprender para ser docente.”(E5)

“ (...) Gosto de ensinar e de transmitir esse sentimento aos alunos e de estabelecer relações com os meus alunos (...). (E6)

Acrescem ainda outros sentimentos de preocupações, como a responsabilidade na formação dos alunos, a integração destes no mercado de trabalho e a necessidade de ampliar os conhecimentos/ investigação, como se depreende dos relatos seguintes:

“É complicado, mas penso que o fundamental é motivar os alunos a gostarem daquilo que estão a fazer, porque, infelizmente, muitos vêm atrás de um “canudo” e não de uma formação. Eu, pelo menos, tento transmitir isso às pessoas. Estão aqui para aprender e para se formarem, não para ter acesso a um nicho de profissões, que, por sua vez, dão acesso a dinheiro, que é o que move a sociedade. O meu papel é tentar formar pessoas que gostem daquilo que estão a fazer.(E6)

“Significa uma responsabilidade muito grande de cada vez saber mais. Portanto, é um gozo grande do ponto de vista pessoal, pois, o objectivo é saber cada vez mais. Tenho a responsabilidade de saber cada vez mais.”(E2)

“Tinha uma preocupação com os alunos, com a docência. Tinha, também, de me preocupar com a parte da investigação, porque se não fizer deixa de ser professor universitário. É um investigador que tem de se aperfeiçoar para depois melhorar a sua táctica pedagógica, melhorar as suas aulas, os seus conhecimentos. A componente da investigação é fundamental, pois, eu não consigo ver um bom docente sem investigação, porque esta é uma componente central, porque permite-nos aperfeiçoar em termos científicos. Outra faceta importante é a de orientação de estágios, ou seja, acompanhar a transição do aluno para o mercado de trabalho. Neste âmbito, os docentes têm de procurar motivar os alunos, tentar resolver conflitos mais de carácter pessoal, de relações humanas e não tanto de dificuldades teóricas ou metodológicas. O orientador de estágio tem de ter um papel de vigilante, procurar e averiguar se os alunos desempenham actividades contrárias aquilo que foi previamente definidas. Portanto ser do ensino superior tem três vertentes: ser docente - leccionar as disciplinas; ser investigador e orientador de estágios – que é outra função do professor universitário. (E3)

“A minha preocupação era formar pessoas para a vida, não significa enchermos os alunos de matéria, mas prepará-los para o futuro, para o mercado de trabalho. (E4)

“O meu papel, bem é uma pergunta difícil, mas penso que é um papel de alguém que está preocupada em prepará-los para o futuro, em enfrentar desafios e não de uma pessoa que está apenas a transmitir os conteúdos, contar e ensinar muitas coisas.(E1)

Os docentes entrevistados, quando confrontados com a realidade da universidade e da sala de aula, relatam sentimentos de desilusão e, de uma certa forma, «o choque com a realidade», uma vez que o real não corresponde ao esperado, às expectativas do docente principiante, o que corrobora

algumas investigações realizadas (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Marcelo, 1991; Silva, 1994; Flores, 2000).

O contacto com a realidade da universidade, das turmas, dos alunos e a carga horária conduz ao desmoronamento das expectativas iniciais, resultando em sentimentos de desmotivação e frustração. Eis alguns testemunhos elucidativos a este propósito:

«De início, traumatizante. O primeiro contacto (...) chegar aqui e em quinze dias ter que adquirir bagagem para dar a primeira aula, principalmente matérias que não via desde o 1.º ano e, depois ter que entrar numa sala de aula e ter que falar para pessoas que não sabiam, ou melhor não era um hábito que eu tivesse propriamente.» (E1)

«Foi complicado. Quando comecei a leccionar tive um horário de 12h semanais. Para quem está a começar e não tem experiência nenhuma não é um horário muito leve. Com uma turma tive dificuldades a nível comportamental, penso que grande parte a responsabilidade não foi minha, foi deles (...). Foi traumático, não queira saber. Nessa altura, cheguei a pensar será que eu sirvo para isto, mas depois dei-me conta que o problema não era meu, os outros professores também se queixavam (...). Foi traumático, recordo-me de quando ia para as aulas, eu tremia completamente, claro que disfarçava, mas quando chegava aquele horário não me apetecia estar ali, como é evidente.» (E8)

«As minhas expectativas eram tentar fazer o melhor possível e transmitir aos alunos o gosto pela matéria. Pensei que ia ter salas cheias de alunos, que eles iam gostar da disciplina e da professora, e isso não se verificou (...), julgava que ia «furar» o sistema, mas não consegui.» (E2)

«(...) Se calhar estou um bocado desiludido. Acho que o padrão de comportamento que existe na academia não é o ideal, pelo menos não é o exemplo que deveria ser para a sociedade.» (E6)

«As minhas expectativas são que seria mais fácil do que na realidade, há um certo romantismo que a pessoa vê no ensino..., mas não é tão simples quanto isso. No fundo, em termos de ensino, as expectativas seriam um bocado essas, em conseguir transmitir a palavra, fazer com que os alunos se interessassem pela matéria, conseguissem aprender. Pela experiência que tive como aluno não estava à espera de um ensino muito diferente, embora espero sempre mudar alguma coisa.» (E1)

«Foi gradual. Havia uma série de coisas que eu colocava mais empenho que coloco agora, porque comecei a desiludir-me e comecei a achar que não valia a pena...perdi a motivação e deixei de me empenhar em muita coisa, começo a aligeirar muito mais.» (E6)

«De início tinha uma ideia romântica, irrealista sobre o que era ser professor, qual a posição do professor na sala de aula, como é que se dá a aulas, mas à medida que vamos dando, que vamos encarando as turmas, essa ideia vai mudando, sentimos uma certa desmotivação, a própria forma de ensinar, um bocado as nossa atitudes vão mudando» (E1)

«Alterei as minhas percepções, pois, decidi que os alunos não esperam um amigo do professor, mas sim apenas um professor. Isto fui verificando ao longo do tempo e através das conversas com eles. É bastante frustrante verificarmos isso.» (E2)

«Penso que sim, obviamente, tinha uma expectativa de que seria trabalhar numa universidade. A partir do momento que passei a trabalhar na universidade vi que é duro, vi que realmente exige muito de nós, da nossa vida pessoal. Do ponto de vista profissional é extremamente exigente.» (E3)

A desmotivação e a frustração decorrem da não consecução dos objectivos previstos e do desfasamento entre o esperado e o vivido. São, normalmente, factores como a desmotivação e desinteresse dos alunos e a assunção das funções docentes, por vezes, diferentes daquilo que se imaginava, que provocam esses sentimentos.

Apenas um dos entrevistados manifestou expectativas negativas, quanto ao ensino e a ser professor numa universidade, tendo em conta as experiências vividas como aluno, nomeadamente a falta de estudo e a “filosofia dos copianços”:

«...As minhas expectativas em relação ao ensino e a ser docente não eram do outro mundo. Eu sabia o que me esperava. Há muito a filosofia dos copianços e as pessoas que não o fazem até se sentem mal. Portanto, como aluno, eu vi como isto funcionava, ninguém estudava, só na véspera. Eu sabia perfeitamente que tinha uma preparação para isso ou enquanto professora ensinar de tal maneira que essas estratégias não resultassem.» (E4)

Em contrapartida surgem sentimentos de realização e de satisfação quando conseguem cumprir os objectivos a que se propõem, nomeadamente ao nível da relação pedagógica com os alunos e da sua aprendizagem, o poder contribuir para a formação dos mesmos e o cumprimento das tarefas, tal como demonstram os depoimentos que se seguem:

«Os mais agradáveis, primeiro, uma certa confraternização com os alunos, essa parte do dever cumprido e de saber pelo menos que estamos a contribuir para a formação de alguém, para o engrandecimento de outras pessoas, fazê-las crescer.» (E1)

«...foi ter conseguido cumprir, fomentar a aprendizagem dos alunos, ter cumprido o que se tinha estabelecido. Estabeleci uma relação empática com os alunos, mais com uns do que com outros, mas não tive problemas de indisciplina.» (E2)

«De início custou um bocadinho, há o nervosismo, mas acho que foi uma fase rápida, numa semana ou duas, entrei no ritmo. Acho que a partir daí não tive grande problema e criei boa relação com os alunos. Não me posso queixar.» (E6).

«O primeiro momento é o mais marcante, há falta de experiência, há falta em contornar certos obstáculos, estamos inocentes em certas situações, mas descrevo de uma forma positiva., aos poucos fui cumprindo as minhas tarefas, o que me fez sentir muito bem. Com os alunos consegui uma boa relação pedagógica. Não tive problemas de indisciplina» (E3)

“Tento ser aquilo que eu considero que o melhor professor foi para mim. Tento seguir os meus modelos de professores. Gosto de ensinar e de transmitir esse sentimento aos alunos e de estabelecer relações com os meus alunos (...).”(E6)

“...tenho uma imagem positiva, de um professor preparado para o que está a fazer, com preparação académica necessária e que garante um bom relacionamento com os seus alunos, de respeito e de proximidade. Sou dos poucos professores que no intervalo converso com os meus alunos...portanto, mantenho uma proximidade institucional com os meus alunos.”(E8)

“Sou uma docente que procura perceber se os alunos estão a compreender os conteúdos leccionados, preocupo-me com a aprendizagem deles, procuro tornar as aulas atractivas, ver como transmito os conteúdos. A partir daqui é mais fácil estabelecer uma relação pedagógica com os alunos. Quando preparo as aulas tenho preocupação nas estratégias que vou utilizar para ensinar determinado conteúdo, e não apenas em seleccionar os conteúdos.” (E3)

“Defino-me como uma pessoa correcta nas exposições, procuro abordar vários autores sob a mesma perspectiva, estruturar as aulas, de modo a ter um fio condutor, respeitar os timings e as especificidades das turmas, os antecedentes académicos que cada aluno comporta, procurar observar todos esses vectores. As expectativas que tenho, estão suficientemente atingidas. Naturalmente vou melhorar “.(E7)

Os factores mais gratificantes e que apresentam maior desafio são, de acordo com os relatos dos docentes, os aspectos intrínsecos: a parte lectiva, como acompanhar os alunos no seu percurso formativo, responsabilidade de contribuir directamente na formação do indivíduo, satisfação por verificar que o esforço e preocupação têm efeitos positivos e manter a disciplina:

“Penso que esta preocupação com os alunos é o mais exigente e, ao mesmo tempo, mais gratificante. Por exemplo agora estou a leccionar tradução e peço para eles fazerem traduções dos textos. Eu preocupo-me em ver os erros, discutir com eles...todo este processo de acompanhamento é bastante gratificante e muito exigente. É muito bom quando vemos os alunos, no próximo exercício, já não cometem esses erros. É muito gratificante ver que afinal aprendeu com o meu esforço e preocupação.”(E4)

“Acaba por ser a parte das aulas. Estes momentos são os mais gratificantes e exigentes, porque no fundo, eu acho que é onde existe maior influência ou responsabilização daquilo que fazemos, porque interferimos muito directamente na formação do individuo, porque, se calhar, noutra componente de investigação, já estou a lidar com outro nível de pessoas, se calhar, pessoas mais imunes a qualquer problema que exista. Nas aulas ou nesta fase de ensino há pessoas que podem ficar com problemas de formação se tiverem maus professores. Portanto, se existe, a meu ver, uma responsabilidade muito maior.(E6)

“O mais gratificante é ver realmente que a pessoa que ensinou. Portanto que transmitiu algum conhecimento. O maior desafio é o aprofundamento de conhecimentos.”(E5)

“São todos os aspectos que referi anteriormente, isto é, os que se relacionam com as aulas. Penso que são os mais gratificantes, por exemplo muito importante é conseguir manter a disciplina na sala de aula.”(E8)

Dois docentes, além de referirem a parte lectiva, também consideraram a investigação como um aspecto gratificante.

“são com os alunos, sem dúvida. Ao mesmo tempo os nossos deveres para com a investigação são exigentes...”(E3)

“Os mais exigentes, em certa parte, é a parte lectiva. A investigação também é assim como a gestão, embora não esteja por dentro dela...mas o que acaba por ser mais exigente mesmo, na minha óptica, é a parte lectiva, é a mais exigente e gratificante, que pelo menos, se os resultados forem positivos se torna mais agradável.”(E1)

Dois entrevistados consideraram o cumprimento dos prazos e a apresentação dos trabalhos científicos como aspectos mais exigentes e gratificantes, respectivamente Os excertos que se seguem testemunham o que acabou ser dito:

“Os mais exigentes são conciliar o cumprimento de prazos de apresentação de trabalhos, quer no mestrado, quer no doutoramento.”(E7)

“Os mais exigentes são os cumprimentos dos prazos a que estamos sujeitos. Tenho que cumprir os prazos estabelecidos e apresentar os trabalhos.” (E2)

3. O Contexto de Trabalho

No quadro 6 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 6 – Contexto trabalho: categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
<p>Contexto trabalho</p>	<p>Condições de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insatisfação • Preocupações • Dificuldades • Fonte de insatisfação <p>Relacionamento com os colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações normais • Necessidade de melhorar as relações humanas • Pouca colaboração • Competitividade • Ausência de qualquer tipo de orientação • Sentimentos de isolamento: inexistência de qualquer actividade de integração nas funções profissionais • Ajuda de alguns colegas <p>Relacionamento com os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empenhados • Disciplinados • Educados • Preparação insuficiente • Apáticos

	<ul style="list-style-type: none">• Pouco participativos• Dificuldades em apreender conceitos abstractos• Desinteressados
--	---

As condições de trabalho constituem um ponto problemático para os professores principiantes. Um dos aspectos que mais se evidencia é a falta de integração nas actividades, aliadas à falta de colaboração entre os colegas na realização de certas actividades, como colóquios, eventos, existindo alguma competitividade, o que constitui um dos principais problemas para os docentes em início de carreira, donde decorrem sentimentos de insatisfação, como atestam os seguintes testemunhos:

“As reacções dos colegas podiam ser melhores, mas não são as piores. Não há grandes rivalidades, mas este departamento não é muito unido, ou seja, não conseguimos fazer grandes eventos, grandes colóquios. Com os colegas de outros departamentos tenha alguma relação, mas é superficial.”E4

“Por outro lado, senti no meu grupo pessoas que procuravam competir, havia, que eu vinha ocupar um espaço que pertencia a outro. Isso senti um bocadinho e continuo a sentir. Acho que não é nada de grave, nada excepcional.”(E6)

“Não me relaciono muito com as pessoas fora do circuito do meu departamento (...) Há um problema que eu acho que as pessoas não são integradas, a descoberta dos colegas é feita no dia-a-dia, ou na sala de café, ou nas reuniões...”(E5)

Não houve nenhuma actividade para me integrar. Comecei a dar aulas e pronto.”(E2)

“Não, não houve nenhuma actividade de integração.”(E5)

Dois dos entrevistados afirmaram que a única integração que tiveram, quando entraram neste nível de ensino, foi feita pelos colegas. De resto, não tiveram acesso a outro tipo de ajuda e orientações, tal como nos esclarece os seguintes relatos:

“A minha integração foi feita pelos colegas e continua a ser. Não houve, assim, nenhuma actividade. Actividade com o sentido de receber colega novo, ambientá-lo, não isso não se verificou.”(E3)

“Em relação aos colegas foram acessíveis desde o início, ajudando-me no que quer que fosse.”(E2)

Neste nível de ensino, os docentes manifestam sentimentos de isolamento que, muitas vezes, vêm intensificar as dificuldades inerentes ao desempenho da profissão, como ilustram os seguintes extractos:

“As actividades não, específicas não. No fundo, foi assumir o cargo, fui apresentado às pessoas pelo director, era um dos regentes com quem eu ia trabalhar. Depois, fui falar com cada professor e disse qual era a matéria. Portanto, o que posso dizer é que me ajudaram com os materiais, tiraram dúvidas sempre que necessário, mas não houve qualquer actividade, apresentação ou alguma coisa desse género.”(E1)

“Actividade propriamente dita não houve. Eu tive uma vantagem, porque já tinha sido aluno aqui, por isso, já conhecia os cantos à casa, e, da parte do director de curso, recebi todas as informações, toda a disponibilidade para integrar-me. Foi do director que recebi todas as orientações, informações...depois isto é um caminho que se faz caminhando.”(E8)

“Não tenho recebido nenhuma orientação. A informação que recebi foi a nível de bibliografia, programas, etc. O resto fui fazendo sozinho, sem apoio, a pouco e pouco.”(E6)

“Não recebi orientação nenhuma.”E5

Três entrevistados consideram que têm recebido alguma orientação da parte dos colegas e orientadores científicos, mas, mesmo assim, é sempre muito superficial e incipiente:

“Para leccionar não tenho apoio, nem orientação. Faço as coisas sozinhas. Faço, no entanto, algumas reuniões com os colegas para marcamos os temas, as linhas gerais, mas nada de muito expressivo.”(E4)

“Recebi orientação mais no aspecto científico do meu orientador, que tem experiência e que vai, se calhar, acelerar certos passos que desconheço e que, mas mesmo assim, é sempre uma orientação superficial. Na parte pedagógica, acabo por ter, porque são os responsáveis das cadeiras, mas são sempre incipientes e muito rápidos.”(E6)

“Apoio do conteúdo didáctico, científico sempre que é preciso tirar alguma dúvida não há problema por parte dos meus colegas para o fazer. O orientador da parte científica, também, acaba por dar dicas da parte pedagógica, mas isso os colegas também o fazem. Portanto, este é a orientação que recebo, mas é superficial ”(E1)

Duas entrevistadas afirmam que recebem apoio e orientação, por parte dos colegas e dos regentes das cadeiras:

“O apoio que tenho recebido tem sido dos regentes das cadeiras que dou. Tentam mais ou menos indicar o que devo fazer nas aulas, por exemplo, os exercícios, e dizem os aspectos mais importantes da matéria, etc.”(E2)

“Recebi bastante apoio e orientação aqui na universidade e volto a frisar o papel dos colegas.”(E3)

Para além da falta de integração nas actividades, o isolamento face a outros docentes, principalmente de outros departamentos, e a falta de infra – estruturas adequadas representam também um problema para os professores principiantes:

“A nível das relações humanas podiam ser melhores, mas não me queixo, não é? Em termos de relações de departamento, da universidade, às vezes, podiam ser mais próximas, mas é sempre um bocado difícil, devido à dimensão da universidade, há sempre atritos entre grupos e pessoas, em termos gerais, não há envolvimento entre as pessoas.”(E1)

“Acho o meu local de trabalho longe. Não é nada confortável e de muito querido. Não há condições de trabalho, há apenas um gabinete para quatro pessoas. O ambiente é bom, mas não há grandes amizades. Tenho colegas, mas não tenho amigos a nível profissional. Há partilha, mas só no gabinete.”(E4)

“(…) Em termos de espaço físico era preciso um bocadinho mais. Desde o início que não tenho armário para pôr as coisas, mas penso que não é, cria dificuldades, mas não é fundamental. É muito importante o ambiente que se tem com os colegas no gabinete, do que isso.”(E6)

“No fundo o que destaco é a relação entre colegas de departamento, que é muito próxima, enquanto fora do departamento é muito distante. Em termos de colegas tenho sentido alguma solidariedade. Fora do departamento, acho que não há grandes contactos. Eu penso que não há muita interdisciplinaridade entre os departamentos. Cada um dá a sua disciplina, por vezes, aos mesmos alunos e mesmas licenciaturas, mas existe pouco contacto com os docentes, somente entre os mesmos do departamento. Entre nós, às vezes, falamos, trocamos ideias sobre os alunos, mas fora do departamento não sinto isso.”(E3)

“As reacções são normais, boas com os colegas. Com os colegas de outros departamentos nem tanto, tenho uma ótima relação com um colega de outro departamento. Mostra bem como eles são menos formais do que nós. Mas, de um modo geral, não mantenho relação com colegas de outros departamentos.”(E8)

“Só me relaciono com os colegas do meu departamento. Não conheço mais ninguém. A relação com os meus colegas é ótima e estão sempre prontos a ajudar-me.”(E2)

“Só tenho contacto com colegas do meu departamento, mas mesmo no meu departamento são quatro grupos diferentes. Por isso, tenho mais contacto com o meu grupo. Tenho contacto com pessoas de outro grupo, mas, principalmente, pessoas da minha idade. Os outros grupos, as pessoas mais novas recebem muito bem, apesar de não haver mais encaminhamento.”(E6)

“Tenho a melhor opinião, é claro que há colegas mais próximos e outros menos. Ainda não tive tempo para grandes inimizades...”(E7)

Acresce ainda outro factor que diz respeito às questões burocráticas, nomeadamente os prazos, os inquéritos de avaliação, os dossiês da disciplina, o que vem complicar mais o início de actividade dos principiantes. A título de exemplo, transcrevemos os seguintes testemunhos que documentam a situação:

“...como coisas negativas, às vezes os prazos que se acabam por apertar, que temos obrigatoriamente produzir naqueles prazos, mas isso seria como lá fora.” (E1)

“Os aspectos negativos são também os aspectos burocráticos, isto é os inquéritos, estas coisas todas que pedem e, muitas vezes, repetidas e as pessoas não entendem porquê e para quê. Depois, eu já entreguei o dossier da disciplina, do curso tal, porque vai ser avaliado. Passado um mês pedem, outra vez, o dossier. Já aconteceu muitas vezes isso. Acho que estas são as impressões negativas que tenho do meu local de trabalho.”(E4)

Para além da falta de integração nas actividades e de apoio na leccionação das disciplinas, a falta de preparação científica dos alunos associada à falta de motivação dos mesmos, constitui também um problema para os professores principiantes:

“São alunos apáticos. Eu tento expor a matéria ao ritmo deles e não ao meu. Tentam que eles sejam participativos, mas é complicado. São alunos com falta de motivação, o que, por vezes, é bastante difícil de trabalhar.. A minha relação com eles é bastante unilateral, infelizmente! (E1)

“Na massa toda há uma percentagem de alunos que está motivada, e dessa percentagem 25% tem formação adequada, mas eu acho que vem de trás. Dos outros 60%, que não estão motivados, passam fases que estão motivados, outras menos. Eu penso que são pessoas têm muita dificuldade, devido à formação que têm, que não é de um ano, nem de dois atrás, mas sim do percurso que tiveram desde o ensino básico. Acho que são pessoas que têm dificuldades em absorver conceitos abstractos...essa é a característica da maior parte dos nossos alunos de hoje. Não têm facilidade em absorver conceitos abstractos e manipulá-los. (E8)

“Há de tudo! Há interessados, apáticos, os engraxadores, os que estão a marimbar para que o professor diz e para as aulas. Também há os que se aplicam bastante, claro que se nota a diferença do primeiro para os outros, eles aplicam-se bastante e esforçam-se de um modo geral para conseguir mais materiais, mais informação, maior apoio do professor...alguns são mais apáticos, desinteressados, também, às vezes, fruto da própria natureza das pessoas ou da forma como encaram o futuro. (E6)

“No geral, penso que gosto dos meus alunos. Penso que são pessoas educadas, salvo algumas excepções. Lamento é o facto eles não terem uma preparação desejável, mínima, a maioria deles, claro!” (E5)

Estes resultados corroboram as conclusões das investigações realizadas por Fink (1985), Gibbs, Gold y JenKins (1987) e Dunkin (1990) aos professores universitários em início de carreira, identificando como principais dificuldades e problemas os seguintes aspectos: processo ensino/aprendizagem, carga docente, problemas de conduta dos alunos, falta de compreensão; recursos, biblioteca, pessoal de apoio, equipamento, espaço; problemas de investigação: avanço lento, falta de financiamento, tempo e orientação; condições do emprego; desentendimentos com os colegas.

A conclusões idênticas chegaram Mingorance, Mayor y Marcelo (1991), num estudo realizado na Universidade de Sevilha Dos resultados destacam-se aspectos relacionados com a gestão do tempo, conciliação entre a docência e a investigação, preparação de aulas, leituras, a parte de investigação, metodologia de ensino, motivação dos alunos, fazer boas exposições e realizar actividades, como as principais dificuldades dos docentes em início da carreira.

Uma das entrevistadas já teve a experiência de trabalhar numa escola do ensino básico e, actualmente, é docente na universidade. O seu relato evidencia que a relação que se estabelece no básico é diferente da que se estabelece na universidade:

“Em relação aos alunos tenho de tudo. A minha relação com eles é muito boa, por acaso, mas não aquela relação que há no básico, maior envolvimento, uma relação mais próxima entre aluno – professor. Há uma maior proximidade entre o professor e os seus alunos, mas, dentro do contexto universitário, é muito boa. Não tenho razão de queixa.” (E4)

Em contrapartida, o local de trabalho é considerado por alguns docentes como fonte de satisfação, considerando-o como um local simpático, agradável, com bom ambiente, boas instalações e um lugar de muitas oportunidades, quer a nível científico, quer pedagógico, como podemos depreender das citações seguintes:

“...É um local bom. Eu acho que em geral o saldo é bastante positivo. Portanto, não há parte negativa.” (E5)

“Tem uma prestação positiva. Como local está aí e os alunos têm essa preocupação, pois, está no topo das qualificações. O que destaco mais é a harmonia, os espaços verdes, depois a dispersão do espaço, o que permite que as pessoas se cruzem, comuniquem e interagem. (E7)

“é um local agradável, simpático e com bom ambiente entre colegas. Não tenho impressões negativas. Positivamente, é um lugar de muitas oportunidades, não só para se fazer um bom trabalho científico, mas também pedagógico. (E2)

“Tenho uma boa percepção do meu local de trabalho. Penso que é um lugar agradável. Há edifícios que não acho tão simpáticos, mas no geral é agradável.” (E8)

“Os alunos são bastantes curiosos, no geral, e empenhados(...), eles gostam de as aulas dinamizadas, onde eles podem participar. Portanto, gostam de expor as suas ideias e valorizam a organização do seu próprio docente. Tem sido um trabalho satisfatório, as reacções deles têm sido muito boas na avaliação que fazem.”(E7)

“Os alunos variam consoante as turmas que são mais aplicadas, em que são mais disciplinados. Este ano, tenho uma turma que gosto muito, são muito simpáticos, o que torna uma certa leveza as aulas, mesmo que estas sejam muito teóricas, no meio conseguem lançar sempre uma piada para o ar. Esta turma que estou a caracterizar é muito disciplinada, há uma atmosfera de respeito mútuo. É uma turma muito boa que dá um certo prazer ir para aquela aula. Há turmas em que os alunos não são tão assíduos...há socializações que são construídas aqui, na própria universidade, e eu acho que são os próprios docentes que fazem a turma, que fazem as características da turma...por exemplo, os de ensino têm socializações diferentes, porque há professores de vários departamentos. A socialização dos alunos é feita aqui dentro da universidade pelos professores e, portanto, acho que há uma grande diversidade de alunos, de turmas, consoante a própria socialização que é feita pelos professores em relação aos alunos.”(E2)

Um entrevistado destaca, também, como positivo o facto de na universidade onde trabalha não existir tantos formalismos como noutras universidades:

“a relação que existe entre algumas pessoas, apesar de não, portanto, pelo que vejo, face a outras universidades, um pouco menos de formalismo, o que é positivo. Formalismo que, às vezes, existe na relação entre professores, entre, como hei-de dizer, professores-alunos, embora não haja uma proximidade tão grande como haveria no Porto, fruto também da própria natureza do curso, mas há menos formalismo aqui do que lá. A própria filosofia daqui é diferente: aqui a universidade é aberta e isso vê-se na própria arquitectura, que foi pensada nesse sentido.”(E1)

4. Aprender a ser professor

No quadro 7 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 7 – Aprender a ser professor: categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
<p>Aprender a ser professor</p>	<p>Experiência pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de livros relacionados com a pedagogia e a didáctica • Aprendizagem pela experiência (ensaio – erro) • Referência de antigos professores <p>Experiência com outros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselho de colegas • Experiência com os alunos na sala de aula <p>Experiências formativas Estágio pedagógico</p> <p>Conteúdos da Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos científicos/matérias a ensinar • Comunicação e relacionamento com os alunos na sala de aula • Questões de natureza burocrática • Preparação de aulas Atitudes/comportamentos enquanto professor <p>Experiências vividas</p> <p>Aspectos negativos</p> <p><u>Características do contexto de trabalho: socialização e cultura profissional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre os colegas de departamento • Falta de preocupação dos docentes em relação ao futuro profissional dos seus alunos • Falta de ética de alguns colegas <p><u>Dificuldades e problemas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlar as turmas/indisciplina • Insatisfação dos alunos pelo curso que frequentam • Falta de preparação dos alunos • Gestão do tempo • Conciliação entre investigação e docência • Leccionação de várias disciplinas • Carga horária excessiva <p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente do local de trabalho Satisfação profissional (tomada de consciência de que gosta daquilo que faz)

O período de indução e de iniciação configura-se como um momento importante na trajetória do futuro professor. É um período importante caracterizado por dúvidas, tensões, onde se adquire um adequado conhecimento e competência profissional num breve período de tempo. Nos primeiros anos os docentes procuram construir a sua própria identidade pessoal e profissional (Esteve,1997).

Os entrevistados aprenderam a ser professores através da experiência profissional, da experiência com os outros e, no caso de um docente, da experiência formativa que teve anteriormente, como se pode observar através do quadro seguinte:

Quadro 8 – Fontes de aprendizagem

Fontes de Aprendizagem					
Experiência pessoal	(F)	Experiência com os outros	(F)	Experiências formativas	(F)
Leitura de livros	2	Conselho de colegas	2	Estágio pedagógico	1
Aprendizagem pela experiência (ensaio – erro)	7	Experiências com os alunos na sala de aula	2		
Referência de antigos professores	6				

Como se depreende da leitura do quadro, dos oito entrevistados apenas um teve formação pedagógica, na formação inicial, dado que a sua licenciatura foi em ensino, os restantes não tiveram qualquer tipo de preparação pedagógica para exercer a função docente.

A nível da experiência pessoal, os aspectos mais referenciados foram a aprendizagem pela experiência e a referência a antigos professores e, por fim, a leitura de livros relacionados com pedagogia e didáctica, tal como nos evidenciam os relatos seguintes.

«Aprendi ad-hoc. Aqui disseram-me, tem de dar aulas e nada mais. Não aprendi com ninguém, só com os professores que tive. Tive modelos e referências. Além disso, também modelos daquilo que não quero utilizar, o que é mais importante.

Tenho modelos positivos e modelos negativos, erros que eu vi e que os mantenho e que não se devem repetir. Eu como docente não os quero repetir.» (E5)

«Sozinho, embora haja sempre aquela recordação que uma pessoa tem dos nossos modelos de professor.» (E7)

«Não adquiri. Não tive formação nessa área. Eu nunca aprendi a ser professor, nunca tive formação. Eu dou aulas, mas nunca tive contacto com pessoa que me tenha dito alguma coisa ou que me tenha ensinado. Aliás, nunca li livros sobre esse assunto. No fundo, tenho padrões daquilo que foram os meus professores e tento segui-los, ou tento tirar aquilo que eles tinham de melhor.» (E6)

«Não fiz estágio, nem nunca tive cadeiras pedagógicas. A aprendizagem foi feita por observação dos professores que tive durante o ensino superior, essencialmente, pois, são os meus modelos. A experiência ajuda muito. Já sabia que não escapava à profissão de professora, então comecei a ver, por mim, qual seria a melhor maneira de dar uma aula. O método mais eficaz e adequado.» (E2)

«Em lado nenhum. Isto é sermos entregues às feras, mais do que outra coisa qualquer. Não aprendi rigorosamente em lado nenhum. A única coisa parecida que fiz com isto, é, enquanto aluno ter apresentado algumas aulas, mas não é a mesma coisa.» (E8)

«Em termos científicos, a formação que tenho é a formação académica, de 4 anos de licenciatura, e o estágio, mas também já adquiri no mestrado. Em termos de ensino...em termos de preparação não obtive nenhuma formação, não estive na área de ensino, não fiz nenhuma cadeira pedagógica. No fundo, aprendi ser professor com a experiência das aulas, das primeiras, especialmente» (E1)

“Esta aprendizagem tido sido autónoma, tenho duas pessoas que são tutoras, do ponto de vista do mestrado, que me dão pistas do ponto de vista da investigação científica, como forma de organização do tempo, de espaço, de pensamento, mas do ponto de vista de ensino, não tenho tido pistas de ninguém. Tenho definido, eu próprio, o meu caminho.» (E5)

Além da experiência pessoal, também o apoio de colegas e a experiência com os alunos foram fundamentais para aprender a ser professor, tal como nos elucidam os testemunhos seguintes.

“Portanto discutia lá em casa com os colegas. O gosto que advinha reforçou um esforço individual em fazer quase uma preparação ou formação extemporânea ou paralela, recolhendo e lendo livros na biblioteca, vendo pedagogias, vendo métodos...salta-se de uma licenciatura para assistente - estagiário sem qualquer formação...julgo que é uma lacuna, porque o que vai acontecer é que essa pessoa com doutoramento ou licenciatura tem sinais de que cumpriu com os objectivos, com programas curriculares, e pode ter algumas pistas da qualidade da investigação que essa pessoa faz. Nada diz sobre a outra vertente, que é a docência. E aí, é como tudo, a pessoa tem de ter a honestidade de dizer, em termos didácticos, tenho muito que aprender. (E7)

“No fundo, aprendi ser professor com a experiência das aulas, com o contacto com os alunos, especialmente. Também aprendi com o aconselhamento de alguns colegas e basicamente fica-se por aqui. Alguns amigos também dão aulas e podem ajudar.» (E1)

“(…)na licenciatura, no mestrado, os colegas, também, ajudaram-me muito quando entrei. Não aprendi sozinha. A parte curricular do mestrado foi muito importante. Aprendi, enquanto fui aluna da licenciatura, do mestrado, observando e, depois, pela prática. Aprendi, também, tendo como referência alguns professores que me lembrava. Comecei a pensar como eles ensinavam. Aqui no departamento tive a sorte de ser um pouco socializada pelos colegas...eles ajudaram-me bastante. O contacto com os alunos também foi importante, ajudou-me muito, fomos vendo a pouco e pouco as dificuldades.»(E3)

“Na universidade a aprendizagem é feita individualmente, tem sido um processo individual, um trabalho de quase todos os dias.»(E4)

É uma aprendizagem isolada, mas com alguns contactos com os colegas, alguns conselhos, mas fica por aí.” (E1)

“Esta aprendizagem tem sido feita com a experiência, com o contacto com os alunos, nas aulas.” (E6)

“Esta aprendizagem tem sido sobretudo na prática, tem sido a leccionar e, claro com os conselhos dos professores mais velhos que, às vezes, de acordo com a sua própria experiência, enfim, resolveriam algumas questões que pudessem surgir, questões, sobretudo, do ponto de vista da aula, dentro da aula, da disciplina.”(E8)

“Esta aprendizagem tem sido feita ao longo do tempo e durante as aulas. Também com os colegas de departamento, saber as suas opiniões. Levo em conta as suas opiniões”. (E2)

“Esta aprendizagem tem sido feita com os alunos, com o contacto com os alunos, aprendo imenso! Cada turma é diferente, logo aprende-se imenso Depois aprende-se muito a fazer com os alunos. Investigação”.(5)

As influências socializadoras dos docentes principiantes referem-se a cinco diferentes fontes de socialização: padrões de professores, enquanto estudantes, alunos, colegas, a experiência, o autodidactismo, por exemplo leitura de livros), tal como noutros estudos realizados por Jordell(1981), Marcelo, (1991); Wildman y otros, (1989),Schmidt y Knowles (1995); Schempp, Sparkes e Templin (1993) cit. por Garcia (1995).

Um dos entrevistados, cuja formação inicial foi em ensino, salientou que o estágio pedagógico, realizado no ensino secundário, associado à prática foi fundamental para aprender a ser professor:

“No meu caso, licenci-me em ensino. Eu só aprendi no acto do estágio, com a prática e, também com a ajuda da orientadora, das orientadoras que me ajudaram muito. É muito importante essa orientação, mas foi sobretudo com a prática. Na universidade não se aprende a ensinar. Eu aprendi a ensinar no ano de estágio. Eu acho que uma pessoa começa e nunca mais pára de aprender a ser professora. Eu leccionei em quatro escolas diferentes do ensino básico e em cada uma delas aprendi alguma coisa, porque havia alunos muito diferentes, turmas diferentes, com vivências completamente diferentes e isso ajudou-me muito na aprendizagem de ser professora...”(E4)

4.1. Conteúdos da aprendizagem realizada

Todos os entrevistados são unânimes em reconhecer que nestes primeiros anos de docência, têm aprendido, não só a nível de conhecimentos científicos/matéria a ensinar, mas, sobretudo, no âmbito pedagógico – didáctico, como comunicação e relação com os alunos, questões de natureza burocrática e preparação de aulas, assim como atitudes e comportamentos, enquanto professores, tal como nos referem os seguintes testemunhos:

“Imensa coisa. Desenvolvi muito os meus conhecimentos, desenvolvi competências teórico-práticas, desenvolvi competências ao nível do saber ouvir, de saber estar, saber fazer, saber reflectir, portanto, ao nível de um conjunto de saberes. Acho que ainda estou num processo de aprendizagem, não é? Esta aprendizagem tem sido feita com os alunos, com o contacto com os alunos, aprendo imenso! Cada turma é diferente, logo aprende-se imenso.” (E3)

“Desde que iniciei a minha função tenho aprendido mais conhecimentos científicos. Aprendi que os alunos acham que o bom professor é aquele que resolve todos os exercícios no quadro. O que tenho aprendido, nos últimos tempos, é que tenho de manter uma certa distância dos alunos, porque tudo o que o professor diz pode ser transformado em “bola de neve” e mal interpretado, principalmente nos cursos com muitos alunos.” (E2)

“Tenho aprendido muito. Para já, acho que tenho aprendido a ser melhor professor, porque é um caminho que se faz caminhando, não é? Sobretudo quando se chega à universidade e não se tem preparação pedagógica, enfim, como estar na sala de aula, como se fala com os alunos, quando não se tem isso, o caminho faz-se caminhando. Então, as primeiras aulas e os primeiros tempos são um bocadinho como um trapezista sem rede, depois com o tempo vamos, obviamente, melhorando e sentimo-nos mais seguros, mais tranquilos, no que estamos a fazer..” (E8)

“Muita coisa. Na parte científica aprende-se muitas coisas com as dificuldades. Há sempre a necessidade de estudar mais. Na parte das aulas, pedagógica, o conteúdo das aulas. Cada ano que passa, sinto que tenho mais competência naquilo que ensino. Sempre que sinto uma dificuldade vou estudar e vou no ano a seguir responder melhor. Na parte da pedagogia, da relação que se estabelece, vou aprendendo aos poucos, principalmente a ter paciência, porque, se calhar, foi aí, onde eu aprendi mais, porque não é fácil, mesmo que todas as condições estejam reunidas na sala de aula para os alunos aprenderem, há sempre coisas que se têm de tolerar, uma maluqueira qualquer. No início não lidava muito bem com isso, achava que era um ataque pessoal, agora não. Penso que é normal. Acho que foi aí onde aprendi mais”(E6)

“Acho que tenho aprendido novas técnicas de comunicar, tenho aprendido a ser mais organizado na transmissão dos conhecimentos, basicamente isso.” (E5)

“Muitas coisa, desde logo, para lá da parte burocrática, da programação de aulas, a valorização do fio condutor...tenho aprendido a conhecer as turmas” (E7)

“(..)conseguimos obter uma visão diferente das coisas, a visão que tínhamos de ensino muda um bocado, pelo menos do ensino universitário. Aprende-se um pouco, também, das relações humanas, a forma de lidar com as pessoas vai adaptando-se às circunstâncias, tentamos gerir, lidar com pessoas com comportamentos diferentes, com atitudes diferentes,

e que temos de manter o mesmo papel...No fundo a aprendizagem tem sido mais de relações humanas, mesmo em termos de psicologia.” (E3)

“Esta aprendizagem tem sido feita na prática, no fundo uma aprendizagem de lidar com os casos nas aulas, também algumas coisas que se lê sobre certas formas de explicar a matéria, de lidar com certas pessoas, ou certas atitudes a ter num determinada situação.” (E1)

Um dos entrevistados considera que a experiência que teve no ensino básico, embora tivesse sido positiva, pois aprendeu a estruturar as aulas e utilizar diferentes estratégias e a ser professora, não contribuiu, em parte, para aprender a ser professora numa universidade, uma vez que existe uma ruptura muito grande entre estes dos níveis de ensino, principalmente porque a faixa etária é muito diferente.

“Tenho aprendido muita coisa. Na universidade aprendi com a matéria que lecciono, porque tive de investigar muito, ...estou sempre a autodisciplinar-me e sempre a estudar. No básico, já não se aprende tanto ao nível científico, é mais básico. Mas, neste nível de ensino, aprendi, sobretudo, a estruturar as aulas, aprendi a ser professora, arranjar estratégias que eram mais convenientes para as respectivas turmas. Aprendi várias estratégias para ensinar a leccionar...eu acho que aquilo que aprendi no básico não dá para o ensino superior. Há uma ruptura muito grande, são níveis etários muito diferentes. Eu acho que não trouxe nada de lá para a universidade. Trouxe talvez a minha maneira de ser. Isso foi formada lá, depois também se revelou aqui(...).(E4)

4.2. Experiências vividas enquanto docente

A nível das experiências vividas aquilo que marcou mais negativamente os docentes foram aspectos relacionados com a socialização e cultura profissional, no âmbito do contexto de trabalho, como a relação com os colegas, a falta de preocupação dos docentes em relação ao futuro profissional dos alunos e a falta de ética de alguns colegas. Eis alguns testemunhos:

“Também acho negativo as relações dentro do departamento. Enquanto nas escolas faz-se muitas amizades, aqui não. Aqui é tudo mais impessoal, tudo mais metido nos gabinetes.» (E4)

Por outro lado, os meus professores, que agora são meus colegas, pronto, agora noutra perspectiva, desiludiram-me bastante em termos éticos e isso foi o aspecto negativo que mais me marcou.» (E6)

“As pessoas não estão preocupadas se os alunos deles vão ser bem sucedidos e se vão ter integração e se vão sentir-se realizados com a carreira que os professores lhes transmitiram. Portanto, isso é uma coisa que me preocupa quando estou a dar aulas.» (E5)

A excessiva preocupação pela carreira académica em detrimento de uma atitude reflexiva da prática docente foi um dos aspectos mais negativos apresentados por um docente.

“Só há uma coisa que me chateia um bocadinho nas universidades que é a falta de preocupação com o exterior. Portanto, os docentes preocupam-se em geral com toda a carreira académica, mas não se preocupam a quem é que estão a dar aulas, para quê que estão a dar aulas, isso chateia-me redondamente.” (E5)

No que respeita aos problemas/dificuldades, os aspectos mais referenciados são aqueles que se em com o comportamento, nomeadamente a indisciplina, atitudes na sala de aula, assim como a falta de preparação científica dos discentes e o seu desinteresse pelo curso que frequentam. Vejamos alguns exemplos:

“Com uma turma tive dificuldades a nível comportamental, penso que grande parte a responsabilidade não foi minha, foi deles (...).” (E8)

“É um bocado difícil de dizer. Pele negativa há sempre um aspecto ou outro, não quer dizer que marquem, mas são um bocado desagradável, que é quando é mais difícil de controlar aquela turma, são demasiados insubordinados, ou então, quando não se consegue que os alunos sejam de facto pontuais”. (E1)

“A nível negativo tenho casos de indisciplina, mas quando iniciei a minha actividade e, também por ser nova, e a minha própria aparência, depende há turmas que gostamos mais e turmas que uma pessoa não gosta. Se for nas turmas que a gente não gosta tanto, porque os alunos são mais indisciplinados, não aceitam tão bem, estão sempre a ver a forma de perturbar a aula. Isto também acontece no ensino superior. Eles estavam constantemente a fazer perguntas que eu notava que eram para testar se eu estava segura...isto foi o que eu achei de mais negativo, porque o professor chega a uma altura e não gosta.” (E3)

“As negativas talvez tenham sido perceber que a maioria dos alunos está no curso, porque não conseguiu entrar para outro qualquer. Tive e tenho actos que perturbam, às vezes, as aulas e que querem desafiar o professor, isto são os aspectos mais desagradáveis”(E2)

“ter dado conta que os alunos não têm uma boa preparação científica, é uma preparação deficientíssima. A nível dos conhecimentos da História, coisa absolutamente inacreditável, a palavra é essa, não sei como fizeram o 12.º ano. A nível da Filosofia outra vez a mesma coisa. Outra coisa dramática é o domínio da Língua Portuguesa, que eu penso que é uma verdadeiramente catastrófica.”(E8)

«...penso que é negativo essa situação de que aqui o professor é o professor e, muitas vezes, aqui tem alcunha. Como fui aluna, sei perfeitamente o que interessa aos alunos, é se o docente dá boas notas ou más notas.» (E4)

Para além do comportamento, da falta de motivação dos alunos e da sua parca preparação científica, as turmas, várias e demasiado grandes, constituem um obstáculo para poder lidar com os alunos:

“tenho dificuldade em lidar, pronto é muita gente e continuo a dizer que as condições não são as ideais, podia melhorar, se calhar ter turmas mais pequenas e ter menos turmas para conseguir arrumar as minhas ideias. É tudo a correr, não dá para fazer as coisas bem feitas”. (E6)

A relação pedagógica que se estabelece na universidade não é muito positiva, contrariamente, aquilo que se vive no ensino básico, segundo uma entrevistada:

“No Ensino Básico tinha uma relação muito especial com os alunos, algo que não encontrei na universidade. Isto foi um aspecto negativo.” (E4)

A avaliação constitui também uma temática que representa alguns problemas para os professores principiantes, nomeadamente no que se refere à atribuição de notas e aos procedimentos de avaliação, operacionalizar os critérios de avaliação, detectar os seus erros prévios são os aspectos mais problemáticos para aqueles professores:

“As coisas mais chatas, é quando é necessário tomar alguma decisão mais complicada, como reprovar alguém.” (E1)

“A avaliação é complicada. É preciso elaborar um exame que abarque a matéria uniformemente. Muitas vezes, surge a dúvida para fazer um exame que seja correcto. Como avaliar de forma que o aluno atinja objectivos médios e elevados; como avaliar os alunos de forma objectiva e isenta. Saber as técnicas de avaliação que reflecta o ensino.”(E5)

“Tive um bocado de receio e ainda tenho em relação à avaliação, porque é muito importante e, por vezes, é subjectiva.” (E2)

A gestão do tempo e a conciliação da docência com a investigação são uma das principais dificuldades dos docentes do ensino superior, como podemos observar nos seguintes testemunhos:

“(…)como coisas negativas, às vezes os prazos que se acabam por apertar, que temos obrigatoriamente produzir naqueles prazos, mas isso seria como lá fora.” E1

“A minha maior dificuldade é gerir os timings, aqui na universidade temos que cumprir prazos e são muito apertados. Por outro lado, investigar e dar aulas é muito complicado, não podemos dar atenção necessária ao ensino, aos alunos, claro que o procuramos fazer, mas é preciso muita ginástica.”(E4)

Nos primeiros anos de actividade, as experiências mais marcantes referem-se ao ambiente de trabalho, a sentimentos de satisfação profissional, como a tomada de consciência de que gosta daquilo que faz e o prestígio social:

“As experiências positivas mais marcantes são o ambiente do meu trabalho que é ótimo. E o prestígio social”(E2)

“Ter tomado conta de que estava a fazer alguma coisa que gostava muito de fazer, no aspecto vocacional”. (E1)

“Gosto de tudo aquilo que posso fazer, tudo aquilo que são as minhas funções, têm sido agradáveis, tenho gostado daquilo que estou a fazer”.(E6)

“Trabalhar no ensino superior significa estar num ambiente de investigação, oportunidade de investigar e contactar com outros investigadores. Além disso é uma carreira mais estável. É mais prestigiante trabalhar no ensino superior e motivante. Além disso, é um trabalho menos rotineiro do que trabalhar no secundário.”(E2)

“A mais relevante, talvez, foi a minha primeira aula. Nunca mais vou esquecer. Foi o meu primeiro marco...e, por ter corrido tão bem, talvez, estava na expectativa, não sabia. Quer dizer do ponto de vista teórico já estava preparada, só faltava saber como é que ia correr do ponto de vista prático...correu bem! Acho que me deu um bom alicerce para continuar. Apesar das dificuldades e problemas, no início, gosto de fazer aquilo que estou a fazer! É muito bom “ (E3)

“Talvez tentasse...conta uma coisa, que é a diferença entre professor universitário e aluno não é tão grande. Talvez essa seja a mais relevante, é ter descoberto que, eu quando era aluno não me dava conta, é que os professores já foram alunos. Normalmente, é uma grande maçada para os alunos. Se nós pensarmos bem, é assim, nós estudamos, continuamos a estudar como os alunos, avaliados como os alunos. Neste aspecto a diferença não é assim tão grande.” (E8)

Quatro entrevistados consideraram relevante os aspectos relacionados com o ensino: alunos, aulas, o relacionamento com os discentes e a tomada de consciência da mudança de papéis, isto é, deixar de ser aluno para assumir o papel de docente:

“As experiências mais relevantes relacionam-se sempre com os alunos. Quando fui monitora, eram aulas com muitos alunos, hoje em dia, são poucos, mas foi uma experiência relevante. Tomei consciência de estar a falar para muitos alunos, e, alguns deles, tinham sido meus colegas e amigos. Foi uma sensação estranha, eles trataram-me por você na sala de aula.” (E4)

“Sim, há coisas por ex. Há muitos que são marcantes, como o final dos anos, não tantos os semestres, mas sim os anos. No fim do segundo semestre é bom, porque os alunos «saltam» e continuamos a cruzarmo-nos no corredor, continuamos a ter conversas, porque a relação muda, porque deixam de olhar como um professor, mas sim como um colega, ou se calhar um bocadinho mais. Por outro lado, fora da universidade, consigo ter um bom relacionamento com eles. Isto também me marca, porque acho que é uma boa repercussão.” (E6)

Outros dois entrevistados consideraram a sua experiência positiva, mas sentem alguma insatisfação em relação à sua experiência profissional, exprimindo esse sentimento através de uma linguagem metafórica como “todas as rosas têm os seus espinhos”. Isto deve-se sobretudo às questões burocráticas inerentes às funções docentes e à falta de autonomia que os docentes principiantes têm, tal como ilustram os excertos seguintes:

“Tem sido uma experiência positiva. Há, no entanto, aspectos burocráticos que, às vezes, enerva. O professor não entende muito bem, por exemplo essas cartas para justificar notas negativas atribuídas.” (E4)

“Acho que é positiva, embora todas as rosas têm espinhos, tem havido algumas situações que distinguem o ensino da empresa. Eu, na empresa, estava habituado a um trabalho mais autónomo, ou seja, decidia tudo o que me dizia respeito. Aqui, às vezes, tenho tido algumas dificuldades em conhecer questões burocráticas de hierarquias, porque as pessoas não são integradas. Não fui integrado, não fui apresentado, não fui informado do funcionamento.” (E5)

5. Visão do ensino e de ser professor

À semelhança do que ocorre nos outros níveis de ensino, também os docentes universitários consideram que têm uma profissão gratificante. Não obstante, citaram alguns constrangimentos, tais como: baixa produtividade dos alunos, estratégias de ensino desadequadas, necessidade de remodelação das licenciaturas, maior valorização dos trabalhos científicos, maior qualificação do ensino superior, desorientação e desmotivação manifestada pelos alunos.

No quadro 9 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 9 – Visão do ensino e do ser professor: Categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
<p>Visão do ensino e do ser professor</p>	<p>Ensino enquanto profissão</p> <p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino com qualidade • Manter a mesma linha e objectivos <p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino decadente • Baixa produtividade dos alunos • Desmotivação dos alunos • Necessidade de remodelação das licenciaturas • Estratégias e métodos de ensino desadequados • Maior qualificação do ensino superior • Maior valorização dos trabalhos científicos • Desorientação dos alunos <p>Ensino com qualidade</p> <p>Influências/elementos favoráveis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhores recursos humanos e físicos • Ensino que privilegie a aprendizagem • Estimulação da criatividade e do espírito crítico • Formação científica e pedagógica • Relação professor – aluno • Esforço e responsabilidade dos alunos <p>Influências/elementos não favoráveis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Ambiente de trabalho • Simultaneidade de investigação e docência • Turmas demasiado grandes <p>Deveres e funções mais importantes e exigentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação de aulas • Transmissão dos conhecimentos • Relação com os alunos • Docência • Parte lectiva • Investigação • Avaliação • Aprofundar conhecimentos • Conciliar o cumprimento dos prazos <p>Competências mais importantes de um docente do ensino superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência científica • Competência pedagógica • Competência relacional • Vocação

O processo de aprendizagem nas universidades, a desmotivação dos alunos e a estruturação das licenciaturas voltadas para cursos de formação profissional, associados ao ensino magistral ainda usado nas academias são razões apontadas pelos docentes que contribuem para um certo descontentamento:

“O ensino nas universidades é algo que está em decadência. É preciso fazer alguma coisa. Talvez não seja o ensino que está decadente, mas o processo de aprendizagem, e isso manifesta-se na produção dos alunos”(E4)

“O ensino está cada vez pior. Os alunos estão cada vez mais desmotivados. Os alunos não sabem aquilo que andam a fazer. Estão desorientados.”(E2)

“O ensino está a precisar de uma remodelação, as licenciaturas ainda estão muito voltadas para cursos de formação profissional. Além disso, o professor não deve ser o docente clássico em que debita os conhecimentos e os alunos assimilam a matéria e depois escrevem-na no exame, mas, principalmente, ele deve ser uma espécie de monitor que acompanha a progressão do aluno “(E1)

Um dos entrevistados refere que a melhoria do ensino superior em Portugal passa por uma maior qualificação e valorização dos trabalhos científicos.

“O ensino superior não está bem, é preciso mudança, de modo haver uma maior qualificação do ensino superior em Portugal. É necessário haver uma maior valorização dos trabalhos científicos.”E7

Dois entrevistados têm uma imagem positiva do ensino superior, considerando-o de qualidade quando comparado com outras realidades estrangeiras.

“Tenho uma imagem positiva do ensino superior em Portugal. Na generalidade é um ensino de qualidade. Tomei consciência dessa realidade, através de experiências e alguns contactos com o estrangeiro e também com os alunos de Erasmus.”(E3)

“Vejo bem! Acima de tudo, acho que o ensino não está pior. Comparado com outras universidades estrangeiras não está nada mal. Devemos manter os mesmos objectivos.”(E5)

“Pela experiência que tenho considero o nosso ensino satisfatório. Poderia ser melhor, mas não está mal.”(E5)

Todos os docentes defendem que o processo ensino – aprendizagem deve privilegiar a aprendizagem centrada nos alunos, como revelam os seus discursos:

“O processo ensino- aprendizagem, penso que é mais fácil para quem tem mais experiência, mas no fundo a aprendizagem deve ser em função dos alunos, dar primazia aos alunos, uma aprendizagem por pesquisa, por consulta e não tanto por debitar tudo na aula teórica.”(E1)

“Entendo que o processo ensino aprendizagem deve ser um processo que privilegie a aprendizagem dos alunos. Preocupo-me que eles sejam participativos, preparo as minhas aulas em função dos alunos, tentando ir ao ritmo deles.”(E2)

Entendo que deve ser estimulado, o professor deve ensinar e o aluno aprender. O objectivo do ensino é precisamente a aprendizagem dos alunos, por isso, penso que o ensino deve subordinar-se à aprendizagem.”(E3)

“O processo ensino – aprendizagem deve ser entendido como um processo que tem vários agentes e que todos têm de contribuir. Logo, deve-se dar primazia ao aluno, á sua aprendizagem. Devem ter um papel activo em todo este processo.”(E4)

“Devemos privilegiar a aprendizagem do aluno. Não se pode só ensinar. É preciso estimular a participação destes, os alunos, em todo o processo.”(E6)

“Privilegio a aprendizagem e o ensino. Dou também muita ênfase ao desempenho dos alunos, a aprendizagem.”(E5)

5.1. Condições e factores para um ensino de qualidade

Todos os docentes principiantes entrevistados consideraram que um ensino de qualidade passa por melhores recursos humanos e físicos e por uma adaptação de novas metodologias de ensino.

“Um ensino de qualidade é ver tudo, as dificuldades, as instalações e tentar arranjar soluções, novas estratégias. O ensino de qualidade não consegue com grandes projectos, com grandes colóquios, mas são as pequenas coisas que fazem a diferença, como por exemplo recursos físicos e humanos.”(E4)

“Ensino de qualidade é um ensino que passa por professores motivados e alunos motivados, professores com preparação académica necessária e com alunos, também eles, preparados para compreender aquilo que o professor diz.”(E2)

“Um ensino de qualidade tem de ser um ensino onde haja uma adequação quer dos métodos, quer dos meios de ensino e que, através das qualidades dos professores, da qualidade das instalações, da qualidade dos meios disponíveis para esse ensino se consiga ministrar uma formação útil.”(E1)

“Acho fundamental a falta de recursos, se houvesse mais professores por número de alunos era melhor. Isso é fundamental para haver mais qualidade.”(E6)

“É muito importante que as universidades invistam nos meios físicos, como bibliotecas, computadores, laboratórios.”(E2)

“É importante a parte do material, como ter boa acústica nas salas de aula, ter retroprojector, vários materiais didácticos.”(E3)

Três docentes referem que um ensino de qualidade é aquele que privilegia a aprendizagem do aluno, que estimula a criatividade e o espírito crítico, tal como se observa os seguintes excertos:

“É um ensino em que os alunos aprendam de forma correcta, dominem os conteúdos que estão a ser transmitidos. É um ensino que fomente a aprendizagem dos alunos.”(E3)

“É um ensino onde basicamente um aluno consegue formar-se, consegue crescer como indivíduo e, para além disso, adquirir competência numa área específica.”(E6)

“Um ensino de qualidade é um ensino que estimule a imaginação, a criatividade, e que estimule o espírito crítico.”(E5)

A formação científica e pedagógica dos docentes, a relação professor- aluno e o esforço e a responsabilidade dos alunos são os aspectos mais importantes para se conseguir um ensino com qualidade, tal como podemos depreender das citações:

“Na minha opinião, aquilo que pode contribuir para um ensino de qualidade é, fundamentalmente, uma boa relação professor – aluno. Sem isto, é complicado.”(E2)

“...é muito importante que o docente possua uma boa formação científica e pedagógica para termos um ensino de qualidade.”(E1)

“Em primeiro lugar depende muito do docente. Temos uma responsabilidade em transformar o ensino com qualidade. Acho que é um aspecto importante o papel do professor nas várias dimensões científica e pedagógica. Depois, os alunos, também, partem deles serem assíduos, participativos. Portanto, darem o feedback ao professor.”(E6)

Dois docentes referiram que as turmas demasiado grandes e a indisciplina dos alunos não contribuem para um ensino de qualidade.

“Não pode haver um ensino com qualidade com turmas demasiado grandes e os alunos têm de ter um comportamento disciplinado. Só assim é que há qualidade.”(E8)

“As turmas muito grandes são um problema. Não conseguimos ensinar como queríamos. Além disso, têm tendência a ser mais indisciplinadas.” (E4)

Para além da indisciplina e turmas demasiado grandes, o ambiente de trabalho é, também, um aspecto que influencia, negativamente, a qualidade de ensino, segundo três entrevistados.

“O ambiente de trabalho é muito importante. É preciso que nos sintamos bem.”(E5)

“Desde logo, o ambiente entre docentes e discentes.”(E7)

“Um dos handicaps é o clima de instabilidade, no local de trabalho, que faz com que a pessoa se sinta ameaçado no seu dia-a-dia.”(E8)

Um dos docentes referiu que a investigação em simultâneo com a parte lectiva, prejudica o normal funcionamento das aulas.

“Uma coisa que perturba o normal funcionamento das aulas e, por conseguinte, a qualidade destas é a necessidade de investigar no meio da parte lectiva.”(E5)

5.2. Competências mais importantes de um docente do ensino superior

Os docentes em início de carreira desempenham várias funções de natureza diversificada: umas ligadas à docência, outras à investigação e outras ligadas à administração, como se verifica nos excertos seguintes.

“Tenho tarefas de ordem lectiva, de investigação. Tenho também tarefas de foro administrativo, como preencher pautas, fazer atendimento aos alunos.”(E8)

“De acordo com o estatuto da carreira docente, somos docentes, investigadores e colaboradores.”E7

“São tarefas multifacetadas. Umas ligadas ao ensino, à docência, como organização e preparação de aulas, pois, sou responsável de duas cadeiras práticas, outras relacionadas com a organização de horários, projectos de final de curso, que é preciso fazer um ranking das pessoas e afectar a cada pessoa o projecto. Depois, tenho a componente científica, tenho o programa de investigação, tenho de fazer ensaios no laboratório, análises, escrever artigos.”(E6)

“Bem, vai de encontro aquilo que falei. Temos tarefas ligadas à docência, tarefas ligadas à investigação. Também temos tarefas de orientação de estágios, ajudá-los a transitar da universidade para o mundo do trabalho, o que não é muito fácil, porque muitas vezes, desmotivam e temos de resolver, também, conflitos, pessoais. Temos que ter um papel vigilante. Além disso, temos tarefas administrativas, mas isso não são tão importantes.”(E3)

“As minhas funções aqui na universidade são várias. Tenho funções ligadas à docência, como preparar aulas, funções ligadas à investigação e, depois, administrativas, como preencher pautas. Portanto, as tarefas são muitas.”(E5)

Masetto (1998); Zabalza (2002) afirmam que normalmente se atribuem três funções ao docente universitário: docência, investigação e gestão. A docência deveria ser a mais importante, na medida em que é nela que se concentra a tarefa formativa da universidade.

Tendo em conta o desempenho das diferentes tarefas, os entrevistados foram unânimes em considerar que o docente do ensino superior deve estar munido de um conjunto de competências, sobretudo, de âmbito científico e pedagógico. Contudo, quando se pede para definir as mais importantes nem todos comungam da mesma opinião.

Uma boa formação científica na área em que está a leccionar é a competência mais importante de um docente do ensino superior. Não obstante, não se pode descurar a competência pedagógica, como saber transmitir, fomentar a aprendizagem, utilizar diferentes metodologias, como se pode verificar nos seguintes excertos.

“As competências mais importantes são uma formação na área em que está a trabalhar, depois uma boa capacidade de transmissão desses conhecimentos, porque é um problema se não tiver. Outra é a capacidade de cativar, porque o professor está a explicar a matéria que pode ser uma “seca”, mas se transmitir com convicção e com gosto, utilizando diferentes metodologias, em princípio, parte da plateia vai ter interesse. Portanto, uma coisa muito importante é ter interesse naquilo que está a transmitir.”(E5)

“Eu penso que em primeiro lugar deve ter competências teóricas, deve ter uns bons alicerces teóricos. Acho que é a competência fundamental. Deve dominar muito bem conceitos. Portanto, a competência do saber. Em segundo lugar, considero o saber fazer, por exemplo, saber ser docente, no sentido de transmitir os conhecimentos, saber fomentar a aprendizagem dos alunos, saber ensinar, ao fim ao cabo, as competências mais práticas, mas ponho em primeiro lugar, as teóricas.”(E3)

“Logo ter uma preparação académica. Depois, penso que deve ser uma pessoa que goste daquilo que está a fazer, que se sintam bem com o que está a fazer. Que consiga transmitir os conhecimentos sobre a matéria, e, talvez mais importante do que saber transmitir, é despertar nos alunos interesse sobre determinadas matérias. Portanto, ser aquilo que Sócrates foi na Grécia, isto é, despertar consciências, espicaçar.”(E8)

Dois docentes destacaram a capacidade de formar alunos, o despertar do interesse para aquilo que se está a transmitir, a vocação, a organização e bom senso como as competências mais importantes do professor universitário:

“Para mim, as competências mais importantes de um docente é formar alunos e despertar interesse para aquilo que está a transmitir.”(E6)

“As competências mais importantes são bom senso, paciência, vocação, gostar daquilo que está a ensinar, bom orador, ser organizado e metódico.”(E4)

De acordo com a opinião de dois entrevistados, um professor de ensino superior deve munir-se de uma competência científica, relacional e didáctica, pois manter o equilíbrio entre elas é o desejável.

“Deve ser claro, objectivo. Na forma como apresenta as coisas deve ser objectivo, olhar para os alunos de forma isenta, portanto, os alunos são todos iguais. Embora, isso é um bocado difícil, porque há alguns são mais participativos, o que por vezes são beneficiados mesmo inconscientes Outra coisa é ser-se coerente, definir bem as coisas logo no início e mantê-las, embora devamos estar abertos a sugestões no caso de haver erros. Deve ser capaz de cativar os alunos, motivá-los e chamar atenção para a matéria. Deve ter conhecimento da matéria toda, tem que ter a lição bem estudada antes de explicar. No fundo o professor deve ter competência científica, relacional e didáctica.”(E1)

Quando falamos em docentes, estamos a falar numa questão que está tripartida na carreira docente. O assistente ou assistente - estagiário são docentes, investigadores e colaboradores, naturalmente com graus de responsabilidade diferentes em cada uma destas dimensões. Qual delas a mais importante depende, as pessoas de qualidade, a nível de investigação, vão dizer que é a investigação, pelo contrário, as pessoas mais valorizadas pelos alunos do que pela investigação vão dizer que é a docência. Há um sentido individualista por trás, isso sente-se nos meios académicos. O ideal é o equilíbrio dos dois: pode ser um bom investigador, mas que não souber transmitir a mensagem, criar empatia. Por outro lado, também pode ser um bom docente, com bom poder de comunicação, boa relação pedagógica, mas falta a parte da investigação. Portanto, o equilíbrio é fundamental. Depois, há a colaboração institucional que não deve ser negligenciada. No fundo, nós somos empregados de uma firma, somos a imagem dessa instituição, se eu tiver um bom desempenho num congresso passo uma imagem positiva da própria instituição. Portanto, essas são, a meu ver, as competências, o equilíbrio entre estes três vectores.”(E7)

Todos os entrevistados consideraram que as funções mais importantes do professor se prendem com a própria docência, preparação de aulas, formação de alunos, capacidade de transmissão de conhecimentos, fomentar um clima de respeito na sala de aula e ajudá-los a superar as dificuldades e a atingir metas, tal como podemos observar no seguintes excertos:

“A função mais importante como assistente- estagiária é a parte lectiva. Acho que afinal estamos aqui para dar aulas. Já sei que a investigação é muito importante, mas a universidade só existe, porque há alunos e o importante para um assistente ou mesmo um professor é conseguir formar os alunos, essa é a parte mais importante de um professor. A parte da gestão e da investigação também são importantes, mas, na minha opinião, tem que se privilegiar o ensino, no fundo a universidade existe para ensinar, a investigação é importante, mas o ensino acho que é mais importante.”(E1)

“Os mais importantes são os que se prendem com a preparação de aulas, capacidade de transmissão de conhecimentos, por aí, ter um clima decente na sala de aula que, às vezes, não é fácil, não é? Estes são os mais importantes, porque basta dizer que é para isso que serve um professor basicamente.”(E8)

“são as aulas. O contacto com os alunos, porque o que mais motiva a melhorar como professor é ver o reflexo que isso tem nos nossos alunos.” (E5)

“Os mais importantes são aqueles que eu considerava enquanto aluno, aqueles que traziam mais satisfação e me faziam sentir melhor. O fundamental é levar os alunos a sentir que o professor não está ali para “lixar” a vida, mas um professor que procura acompanhá-los durante uma fase, um tempo, prestar-lhes auxílio e ajudá-los atingir metas. Portanto ser professor é o mais importante.”(E6)

“os mais importantes, penso eu, são aqueles que estão relacionados com a docência, ou seja, estão relacionados com a docência, ou seja, estar preocupada com as dificuldades dos alunos, com as necessidades. Penso que isso é o mais importante.” (E4)

Um dos entrevistados também refere a questão da investigação como uma questão importante, aliada ao ensino, na medida em que se pode contribuir para o desenvolvimento social a partir da divulgação dos trabalhos científicos.

“A parte da investigação também é importante para fazer chegar à sociedade, fazer chegar aos meios tudo aquilo que conseguimos produzir em termos de investigação na universidade, também em termos sociais produz um conhecimento maior. Portanto, colocava essa questão e o ensino como as funções mais importantes.” (E6)

6. Formação: Perspectivas e Expectativas

6.1. Formação para ser docente do Ensino Superior

Entretanto, se entrarmos em linha de conta com a opinião dos docentes relativamente à formação mais apropriada para ser docente do ensino superior, constatamos que os docentes não comungam todos da mesma opinião.

No quadro 10 apresentamos uma síntese dos temas e das categorias emergentes dos discursos dos entrevistados.

Quadro 10 – Formação: Categorias e subcategorias

Domínio	Categorias e Subcategorias
<p>Formação</p>	<p>Qualificações específicas para o desempenho da docência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação científica • Formação pedagógica como coadjuvante ao ensino • Formação pedagógica como condição necessária ao ensino <p>Formação mais apropriada para ser docente do Ensino Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação que aposte na articulação entre a formação científica e pedagógica • Boa formação científica • Formação pedagógica e a sua actualização como condição necessária para a leccionação. • Experiência prévia no mundo do trabalho • <p>Relevância entre formação pedagógica e qualidade de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivo • Relação de coadjuvante • Facilitadora da aprendizagem <p>Vantagens da frequência dos cursos de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a formação académica e pessoal • Enriquecimento profissional • Atingir os objectivos de ensino mais rápido • Ajuda na preparação das aulas • Aumentar e diversificar os métodos de ensino • Discutir sobre a disciplina na sala de aula <p>Necessidades da Formação</p> <p>Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação de aulas • Comunicacional educacional • Relação educativa • Métodos e técnicas de ensino <p>Estratégias formativas</p> <p>Periodicidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuais • 1 Ou 2 vezes por ano • Com certa regularidade • Espaçadas no tempo <p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acções de formação • Colóquios • Seminários • Reuniões/grupos de discussão • Encontros informais • Modelar

Apenas dois dos docentes referiram a necessidade de os professores deste nível de ensino possuírem formação científica e pedagógica como condição necessária à prática de ensino, como podemos verificar no excerto seguinte:

“Uma formação que articule a competência científica com uma componente pedagógica, porque acho que podemos ser muito bons do ponto de vista científico, muito bons investigadores, mas o estatuto da carreira docente é um estatuto que prevê a investigação, mas também a docência. Nós devemos atendermos à investigação, sermos bons profissionais do ponto de vista científico, termos um corpo de conhecimentos actualizados, mas simultaneamente termos formação pedagógica, ou seja, saber ser professor. Isto é fundamental! É algo que se deve actualizar-se ao longo dos anos”(E3)

Eu entendo que a formação pedagógica deve ser obrigatória, mas deveria ser uma coisa prática, mais voltada para a realidade. Devia de ser uma formação de base, uma aposta na formação pedagógica e didáctica de base.”(E1)

Os mesmos entrevistados também entendem a actualização pedagógica como condição necessária para o seu exercício profissional.

“É necessário termos formação pedagógica mas, depois, deveria continuar para dotar de metodologias, técnicas e estratégias, fundamentalmente. Que conseguisse ajudar a expor as ideias, as coisas de uma forma mais lógica, mais prática, mais assimilável por parte dos alunos, e também dotando de novas ferramentas à medida que as próprias filosofias iam mudando.”(E1)

Dois entrevistados consideram que a formação mais importante é, indiscutivelmente, a formação científica, tendo em conta a natureza dos objectivos do ensino universitário.

“A formação mais apropriada do docente do ensino superior é a científica, porque é preciso saber mais do que aquilo que ensinamos, para ver a matéria de um ponto de vista mais elevado.”(E2)

“Uma formação académica indiscutivelmente, mestrado, provas de aptidão pedagógica, penso que isso é o mais importante. A universidade serve para formar academicamente pessoas, por isso, eu digo que o mais importante nos professores é a formação académica.”(E8)

Um contacto de trabalho com o mundo exterior, quer como docente do ensino secundário, quer noutra área, é apontado por este professor como fundamental, na medida em que permite abrir novas perspectivas e maior facilidade na adequação de certas matérias às necessidades práticas do mercado de trabalho.

“Isso é um bocado complicado, o melhor é começar de baixo e acabar por progredir aos poucos, evoluindo na carreira. Acho importante, falando da minha experiência, é importante antes um contacto com o mundo exterior, ou ter dado aulas no secundário, ou ter trabalhado fora da universidade, também depende da área. Não podemos pensar só nas coisas que ensinamos, temos que ver as matérias que vamos ensinar, como vamos e como devemos ensinar, no fundo para que estou a ensinar, qual o objectivo. Temos que ter alguma experiência, os professores não deviam de começar a dar aulas de imediato, logo que acabe a licenciatura, pelo menos no ensino superior. Deviam de ter uma experiência no mundo do trabalho, dentro da área ou noutra, porque isso ajuda muito a abrir as perspectivas. No fundo, uma relação com o mercado de trabalho e com a adequabilidade de certas matérias para o dia-a-dia.”(E5)

Não é de desprezar que um dos docentes entrevistados considere não existir qualquer necessidade de formação pedagógica para quem ingressa nesta carreira profissional, como nos elucida o seu testemunho:

“Penso que não é essencial alguma vez ter feito estágio ou ter cadeiras pedagógicas. Os meus melhores professores não tiveram essa formação pedagógica. Não considero relevante a este nível. Penso que o facto de ter formação pedagógica não ia influenciar a minha maneira de ensinar”(E2)

Os docentes defendem que a formação pedagógica deveria fundamentar-se, sobretudo, na troca de experiências, nas práticas, e versar sobre aspectos relacionados com a interacção professor - aluno, dentro e fora da sala, como nos referem os testemunhos:

“Pensava naquilo...portanto, a formação deveria de vir do departamento em que está inserido. Deveria haver discussões, de modo a percebermos quais as orientações da escola, quais os pontos fundamentais. Estabelecer um processo gradual espaçado no tempo em que houvesse hábitos de discussão, houvesse hábitos muito periódicos, de intercâmbio de experiências, não coisas muito teóricas.”(E6)

“(…) Acho que teria que passar por um tema, como: técnicas de expressão e comunicação, estratégias de avaliação, organização de conteúdos. Era importante promover trabalho de grupo, como gerir esses trabalhos. Muitas vezes, é difícil de gerir. Não tenho conhecimentos e sei que nem sempre o trabalho que se propõe é realizado de forma que nós gostaríamos que fosse. Também seria importante um curso sobre como aplicar um processo de avaliação, como articular e conseguir isso, como conseguir com muitos alunos.”(E5)

“formações pós-laborais ou intensificadas, mas em períodos de menor compromissos individuais, mas é difícil, porque cada um sabe o seu calendário. Tinha que ser uma coisa da reitoria, talvez a nível de departamento seja mais fácil a gestão.”(E7)

Fomentar a interdisciplinaridade foi um dos aspectos salientado por um docente como algo que deve ser privilegiado nestes cursos de formação pedagógica, segundo as suas palavras:

“A formação deveria fomentar ao máximo a interdisciplinaridade. Acho que isto seria um dos aspectos fundamentais. Depois avaliar a formação de uma forma coerente para detectar os erros, onde podemos melhorar para poder corrigir, para fazer ajustamentos.”(E3)

6.2. A relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino

Quanto à importância da relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino podemos constatar que sete dos oito entrevistados manifestaram-se concordantes com a reciprocidade desta relação. A formação pedagógica é assumida com uma mais-valia para a melhoria do exercício profissional, de modo a valorizar mais o processo ensino – aprendizagem e, assim, permitir maior sucesso educativo, por parte dos alunos, e, simultaneamente, uma melhoria da qualidade de ensino:

“Penso que sim. Acho que, se a formação pedagógica cumprir os seus objectivos, obviamente, será lógico que a própria qualidade de ensino e o sucesso e o aproveitamento dos alunos vai aumentar, por ex. estou a dar uma aula, sobretudo teórica, mas mesmo prática, se expor a matéria de uma forma que seja maçuda, e que seja pouco objectiva, isso se ninguém me ter ensinado outra forma de fazer, é metódico. Se calhar a assimilação e aproveitamento por parte dos alunos pode ser pior. Se adquirir ferramentas que me permita expor a matéria de uma forma objectiva, expondo os pontos principais, com uma estruturação diferente e consiga transmitir a mensagem de uma forma mais lógica, de uma forma mais fácil de absorver, isso, provavelmente, talvez, seja aí que os alunos tenham um aproveitamento diferente à partida.”(E1)

“Acho que uma boa formação pedagógica pode potenciar uma melhoria de qualidade e, conseqüentemente, potenciar um maior sucesso escolar, por parte dos alunos. Acho que a formação pedagogia é fundamental ao nível do ensino universitário. Na minha opinião, a formação pedagógica contribui para a qualidade de ensino.”(E3)

“Sim, se for bem feita, claro que sim. Isto tem a ver com a qualidade de ensino. Para obtermos esta qualidade, não podemos só ensinar, mostrar e dizer o que é, só despachar a matéria. Há uma relação entre qualidade de ensino e formação pedagógica, mas só se esta for produtiva e interiorizada. Neste caso, acho que sim.”(E4)

“Sim, relativamente. Pode haver uma boa formação pedagógica que não tenha bons resultados. Não sei se a causa-efeito é assim tão absoluta. Pode haver professores sem formação pedagógica, mas se tiver alunos com ritmo de estudo, disciplina, com capacidades, conseguem bons resultados. E posso ter formação, mas se os alunos não tiverem essas capacidades, hábitos e disciplina não consigo milagres.”(E8)

“Acho que a existência desses cursos poderia contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino, porque há professores que não têm formação pedagógica, eu falo por mim, e também poder reciclar os próprios conhecimentos à medida que vão

surgindo novos dados. São importantes esses cursos relacionados com a pedagogia, mas também com técnicas de ensinar, que vão mudando, com a introdução de novos audiovisuais ou outras coisas que podem ajudar nessa questão.”(E1)

De acordo com um entrevistado, a formação pedagógica deveria ser valorizada em termos de progressão de carreira dos docentes do ensino superior, pois, assim, havia um maior investimento por parte dos docentes, e, conseqüentemente, uma melhoria da qualidade de ensino.

“É uma garantia, (...) Embora é preciso valorizar, embora isso não aconteça, a parte pedagógica do docente universitário. Se fosse valorizada, toda a gente iria ganhar com isso, o ensino de certeza iria ter mais qualidade. Neste momento o docente universitário, mesmo que invista nessa área, isso não se repercute em termos práticos. Na carreira, ele sobe pelo número de artigos nas revistas internacionais e nacionais, a componente pedagógica é muito pouco valorizada, daí as pessoas acabarem por dirigir os seus esforços para outros caminhos.”(E6)

Uma das entrevistadas referiu que não existe uma relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino:

“Não creio que exista essa relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino. Os meus professores eram excelentes professores, ensinavam bem e não tinham formação pedagógica.”E

A opinião dos docentes acerca da relevância da formação pedagógica no ensino superior aponta maioritariamente para a necessidade dessa formação como coadjuvante do seu desempenho lectivo, como se pode deprender dos excertos seguintes:

“Eu penso que é importante, apesar de não ter tido. Mas, repare em cursos com o meu, em que não se dá atenção a esses aspectos, depois quem segue a carreira universitária tem de aprender isso por ele. Não tem formação teórica/pedagógica, não sabe como lidar com alunos menos integrados socialmente, o que é uma turma universitária. Claro que não são os cursos profissionais que resolvem os problemas...mas talvez pessoas com essa preparação possam fazer alguma coisa, possam melhorar essas situações.”(E8)

“É relevante. Penso que um papel pedagógico consciente, também do professor do ensino superior. Mas acho que é importante. Agora não sei até que ponto essa formação pedagógica é dada, em nível suficiente, num curso de formação pedagógica. Mas acho que é importante Se for uma acção bem-feita é positivo. Se houvesse uma que me interessasse em também faria, é positivo. Penso que elas poderiam-me ajudar no dia-a-dia, na sala de aula. (E4)

“É importantíssimo ao nível do ensino superior, porque permite que o docente interaja com vozes críticas alheias. Ele ali vai aprender alguma coisa, vão ensinar-lhe e assim melhorar aspectos relacionados com a docência que de outra forma não melhoraria.”(E7)

“É importante haver formação pedagógica. Há pessoas que naturalmente conseguem comunicar, e eu tive, por exemplo, professores que cientificamente eram muito bons, pedagogicamente não conseguiam, era incapacidade natural ou falta de formação nessa área. Por isso, é importante para melhorar o nosso desempenho na sala de aula.”(E6)

“É importante, mas não devemos levar ao extremo, porque no secundário é dada em saco roto. Deviam ser dadas pistas aos docentes do ensino superior, mas de forma objectiva.”(E5)

“Neste momento, a formação pedagógica ao nível do ensino superior é relevante, embora não tenha a devida relevância na actualidade. A maioria dos docentes não tem formação pedagógica, a formação que se tem é empírica ou se vai adquirindo já depois de ser começado a dar aulas. Se calhar esta formação devia ser adquirida antes, portanto no nosso caso assistentes - estagiários, nós começamos a estagiar, mas não temos uma avaliação pedagógica, só somos avaliados do ponto de vista científico. Supostamente deveria ser uma avaliação pedagógica, mas é, apenas, científica”(E1)

“Entendo como forma de facilitar a aprendizagem, facilitar a relação professor – aluno. Se não houver uma relação pedagógica, o professor pode ser muito bom em termos científicos, mas se o relacionamento com o aluno não for bom, este pode não aprender. Quando falamos de ensino, falamos de aprendizagem, isto é, um binómio ensino/aprendizagem. Eu posso ter conhecimentos e não sabê-lo transmitir, logo a parte pedagógica é muito importante.”(E3)

“É como uma ciência, é uma ciência da pedagogia em que procura fazer estudos nessa área, mas não sou apologista da formação pedagógica ao “rubro”, obrigar o professor universitário a dispor de um dia por mês para formação nessa área.”(E5)

“Comunicar é a componente fundamental, descobrir quais são os aspectos fundamentais da comunicação, quais as particularidades. Depois disto o método de avaliação, é fundamental saber como avaliar um aluno, qual a melhor forma de organizar um conteúdo programático por forma a fazê-lo chegar ao aluno de uma forma organizado.”(E6)

6.3. As Vantagens da Formação

Nenhum dos entrevistados participou em cursos de formação, embora seis entrevistados consideram que participar nestes cursos é muito importante para o enriquecimento pessoal e profissional, assim como para potenciar uma maior abertura de diferentes perspectivas em relação a novos métodos de ensino, elucidação de determinadas dúvidas, situações e problemas que vão surgindo relativamente ao processo ensino - aprendizagem como corroboram os seguintes testemunhos:

“Não, as vantagens depende da matéria, mas, em princípio, aumentar a formação académica, pessoal e aumentar as ferramentas para poder lidar melhor com o dia-a-dia. No fundo enriquecimento pessoal e enriquecimento em termos profissionais.”(E1)

“Não participei. Em vez de melhorar pela auto-aprendizagem individual, com os cursos de formação atingia os objectivos mais rapidamente.”(E5)

“Não participei. Se calhar abrir perspectivas para novos métodos de ensino.”(E6)

“Não, mas pretendo realizar cursos de formação, valorização em termos de língua e em termos de formação pedagógica de formadores. A vantagem em frequentar estes cursos é a valorização noutras dimensões.”(E7)

“(…)poder reciclar os próprios conhecimentos à medida que vão surgindo novos dados. São importantes esses cursos relacionados com a pedagogia, mas também com técnicas de ensinar, que vão mudando, com a introdução de novos audiovisuais ou outras coisas que podem ajudar nessa questão.”(E1)

Uma entrevistada refere que o mestrado que realizou tinha a parte pedagógica, o que lhe permitiu aprender muitos saberes aplicáveis à sala de aula, levando à alteração das suas práticas, nomeadamente, a nível da metodologia e da postura.

“Aqui na universidade, no ano do mestrado, fizemos vários seminários que tinham componente de formação pedagógica, porque o mestrado em educação tem a parte pedagógica. Aprendi muita coisa, muitos saberes que aprendi para a sala de aula. Isto levou à alteração das práticas, pois, aprendi como os meus professores davam as aulas, quais as metodologias mais atractivas, a postura. Nunca participei em nenhum curso, porque a minha licenciatura é em educação.” (E3)

A actualização de conhecimentos e a partilha de experiências são as vantagens consideradas por um docente que já teve formação pedagógica na formação inicial, e que foi uma mais valia para a leccionação no ensino superior.

“As pessoas que saem com licenciatura em ensino, a parte pedagógica já está incluída na formação inicial e, portanto, frequentar esses cursos é mais uma actualização dos conhecimentos. Eu não me cansei de pesquisar as minhas fotocópias para ver conhecimentos que tinha aprendido de desenvolvimento curricular, psicologia do desenvolvimento, tecnologia educativa, para ajudar-me na parte pedagógica que dou. Portanto, frequentar esses cursos é sempre bom: partilha-se experiências, eu sinto a falta disso, de partilhar casos e situações que acontecem aqui.”(E3)

Segundo dois relatos, estes cursos são muito pertinentes, na medida em que permitem ao docente a tomada de consciência da importância das questões pedagógicas no exercício da docência ao nível do ensino superior:

“Acho que sim. São pertinentes para mostrar ao professor que ele não pode trabalhar sem o aspecto científico, como também é importante o aspecto pedagógico. Por isso, os cursos podem ser importantes, na medida em que consciencialize

os docentes para esse problema. O conteúdo é irrelevante, mas só o facto de o professor se confrontar com esses problemas de natureza pedagógica pode ser muito positivo.”(E4)

A massificação escolar, a indisciplina dos alunos e o novo paradigma educacional no ensino superior são os aspectos apontados por um docente para justificar a necessidade de formação pedagógica a este nível, tal como nos elucida o seu testemunho:

“Vejo-a bem, com bons olhos. A pedagogia não seria necessária se vivéssemos em outro mundo, mas como vivemos neste mundo e os alunos de hoje são o que se vê, muitas vezes, pouco disciplinados. (E6)

“Penso que a formação pedagógica é importante. Isto deve-se a uma massificação escolar, embora a massificação tem uma coisa boa que é a massificação cultural e educacional. As mudanças no ensino superior, as necessidades são outros, logo o ensino tem de acompanhar essa transformação.”(E8)

Um dos entrevistados relata-nos que, apesar de não considerar pertinente frequentar esses cursos, considera que, no início da carreira, era importante, especialmente a nível de preparação de aulas, métodos de ensino e disciplina:

“Não. Hoje não vejo vantagem em frequentar esses cursos, apesar de a minha experiência não ser muita. No princípio talvez. Por exemplo, saber como reagir a uma turma, em que no dia de aniversário de uma senhora, decide cantar os parabéns a você. Isto é uma boa questão para um curso de formação. A nível de preparação de aulas, também no início é difícil, porque nós podemos conhecer a matéria, mas ensiná-la é completamente diferente. A nível da disciplina também é uma dificuldade.”(E8)

Dois entrevistados referem que não há vantagem em frequentar cursos de formação, apesar das questões relativas à avaliação e relação professor – aluno serem muito importantes, pois, na sua opinião, a experiência é mais importante do que a teoria, como nos relatam os seguintes excertos:

“Nunca participei e não vejo vantagens em frequentar esses cursos.”(E2)

“Não participei em nenhum curso de formação. Nós recebemos uns e-mails sobre essas acções de formação, mas ainda não me inscrevi, talvez, interesse-me o de tradução. Eu não me inscrevo, porque penso que não iria ter muitas vantagens em frequentar esses cursos. Considero fundamentais as questões de avaliação e da relação professor-aluno, embora não seja apologista de teorias. Penso que a experiência é fundamental mais do que a frequência desses cursos.”(E4)

Quando questionados quanto ao esforço desenvolvido pela universidade no sentido de promover actividades ligadas à pedagogia, cinco docentes referiram que têm, nos últimos tempos, assistido a uma maior preocupação, por parte da academia, em valorizar mais a componente pedagógica, proporcionando aos docentes formação neste âmbito, como nos elucidam os seguintes testemunhos:

“Não tenho muito contacto com esse aspecto, mas penso que há um esforço desta universidade nesse sentido, tem procurado formar os docentes nos assuntos pedagógicos. Promovem muitas formações e nota-se que existe uma iniciativa em melhorar os aspectos pedagógicos. Penso que no passado valorizou-se mais a investigação, tentou-se projectar mais em termos científicos. Agora começa-se a fazer um esforço maior a nível da docência, a nível pedagógico, pelo menos de há 2 anos a esta parte. Há formações como incentivo para a investigação nessas questões, de propor novos métodos de ensino, grupos de trabalho para estudarem esse problema.”(E6)

“Acho que esta universidade em termos de objectivos educacionais preocupa-se com os alunos, com a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, cada vez há mais normas, há avaliação do ensino ministrado. Acho que é uma medida positiva. Essa avaliação é feita pelos alunos e, depois, nós temos acesso à informação. A universidade tem uma preocupação em termos educacionais. Agora, os apoios são mais para a formação de cariz científico.”(E3)

“Muito positivo. Nos últimos 30 anos tem sido uma academia que tem investido claramente na formação do corpo docente. Penso que muitas vezes isso não tem sido reconhecido da maneira que deveria ser.”(E8)

“A universidade tem-se preocupado com as questões pedagógicas. Ultimamente, tem havido muitas acções de formação relacionadas com as questões de pedagogia. Penso que isso é muito bom. Deveria de haver mais para podermos melhorar.”(E1)

“ Eu nunca frequentei essas acções de formação, mas tenho conhecimento da existência delas.”(E2)

6.4. Necessidades de formação

Quando questionados sobre as necessidades de formação, dois docentes referiram que deveria fazer-se, previamente, um levantamento das necessidades para melhor responder às necessidades dos docentes:

“A formação tem de ser abrangente, nunca pode ser limitada à sala de aula, tem de abranger formas de actuação do professor fora da sala de aula. Esta formação deve estar sempre relacionada com as práticas, tem que ter a vantagem da prática. Antes de começar a formação, deveria fazer-se um questionário pessoal. Essa formação teria que ser dirigida à pessoa e nunca poderia ser uma aula teórica. Por exemplo, dizem que o professor deve dar autonomia ao aluno e mais nada. Eu penso que estes cursos devem ser dirigidos aos professores, mas para isso é preciso fazer algo como estás a

fazer, uma espécie de questionário, ou seja, qualquer coisa de consciencialização. Penso que deveria ser um trabalho individual com cada pessoa. Isto seria a formação ideal.”(E4)

“A primeira coisa era fazer um levantamento das necessidades, de modo a criar cursos de acordo com as necessidades. Estes cursos não deveriam ter carácter obrigatório. Devia-se fazer um levantamento das necessidades que correspondesse aos docentes e alunos e das relações destes com os alunos.”(E3)

Quadro 11 – Temáticas de formação mais relevantes identificadas pelos docentes entrevistados

Temáticas mais relevantes	(F)
Planificação de aulas	2
Técnicas de avaliação	4
Comunicação Educacional	4
Métodos e Técnicas de Ensino	1
Tecnologia educativa	1
Relação Pedagógica	3
Epistemologia das Ciências da Educação	1
Dinâmica de grupos	1
Finalidades e objectivos do Ensino Superior	1
Ensino especial	1

Depois da análise feita ao quadro 2, podemos concluir que quando questionados acerca das áreas em que sentiam maior necessidade de formação os docentes apontam para temáticas como técnicas de avaliação, comunicação educacional, relação educativa e planificação de aulas, tal como os testemunhos seguintes ilustram:

“Temáticas relacionadas com a planificação de aulas, apesar de achar que as aulas são como, um casamento, sabe-se como começa mas não se sabe como acaba. Depende dos alunos que tenhamos pela frente. Tem particular interesse também algo relacionado com a colocação de voz. A aprendizagem de colocação de voz.”(E8)

“Não tenho muitos conhecimentos que me permita responder, mas o que faz falta é: como elaborar um exame que abarque a matéria uniformemente; dar pistas para fazer um exame que seja correcto; avaliar de forma que o aluno atinja objectivos médios e elevados; como avaliar os alunos de forma objectiva e isenta técnicas de avaliação que reflecta o ensino.”(E5)

“Temas relacionados como a forma de actuar, de modo a identificar os aspectos positivos e negativos. Cursos sobre formas de superar os problemas, descobrir estratégias ou soluções. Também seria importante temáticas como avaliar.”(E4)

“Pedagógicas, sobretudo de comunicabilidade.”(E7)

Esses cursos são muito importantes mas não são a garantia de qualidade de ensino, mas é um bom complemento. Acho que teria que passar por um tema, como: técnicas de expressão e comunicação, estratégias de avaliação, organização de conteúdos. (E6)

A acrescentar às temáticas já mencionadas, um docente considera importante, nestas formações, temáticas relacionadas com a dinâmica de grupos para melhor alcançar os objectivos pretendidos com os alunos, como nos expressa o seu testemunho:

“Era importante promover trabalho de grupo, como gerir esses trabalhos. Muitas vezes, é difícil de gerir. Não tenho conhecimentos e sei que nem sempre o trabalho que se propõe é realizado de forma que nós gostaríamos que fosse. Também seria importante um curso sobre como aplicar um processo de avaliação, como articular e conseguir isso, como conseguir com muitos alunos.”(E5)

Para além das temáticas relacionadas com a avaliação, comunicação, planificação de aulas, são apontadas, também, temáticas relacionadas com as ciências da educação e com a tecnologia educativa.

“Acho que deviam de ser questões relacionadas com as ciências da educação, porque estes têm um corpus de saberes que vem dar resposta, uma vez que estuda a escola, os bastidores da escola, os currículos ocultos, tudo o que estás por trás do ensino e ajuda o professor...temas relacionados com a interacção professor- aluno.”(E3)

“relacionados com a pedagogia, didácticas para poder conseguir lidar com o dia-a-dia. Se calhar uma certa psicologia para lidar com as pessoas e também novas ferramentas, em termos de novas tecnologias de apoio ao ensino, desde a internet, PowerPoint, coisas desse género.. Por exemplo fazer uma página da internet pode ajudar muito o ensino, assim os alunos podem ter muitas coisas com uma certa facilidade para tirar dúvidas, para ter certos materiais que nos dias que correm é fundamental. Outra temática é aprender a colocar a voz.”(E1)

Conhecer os objectivos do ensino superior e suas finalidades foi uma das temáticas sugeridas por um docente para os cursos de formação pedagógica, como nos elucida o seu testemunho:

“Pensava naquilo...portanto, a formação deveria de vir do departamento em que está inserido. Deveria haver discussões, de modo a percebermo-nos quais as orientações da escola, quais os pontos fundamentais. Estabelecer um processo gradual espaçado no tempo em que houvesse hábitos de discussão, houvesse hábitos muito periódicos, de intercâmbio de experiências, não coisas muito teóricas.”(E6)

Um dos docentes considera muito importante a formação na área do ensino especial para melhor poder responder às necessidades de alunos com deficiência.

“Deve contemplar temas ou assuntos ou formas como lidar com deficientes.”E2

No âmbito das estratégias formativas foram analisadas a periodicidade e a metodologia que os docentes consideram mais adequadas para as acções de formação pedagógica a implementar neste nível de ensino.

Quanto à periodicidade das acções de formação pedagógica, três docentes consideraram que deveriam ser anuais. Um dos docentes concebe esta formação pedagógica como meramente circunscrita à fase inicial da sua carreira, como podemos verificar pelo seu relato:

“Os cursos devem ser anuais, durante um certo período de tempo, no início da actividade docente. Devem ser por horas, uma vez por semana.”(E3)

Um docente mostra-se concordante com um modelo de formação que, além de contemplar uma fase inicial, assegure igualmente actualizações ao longo do seu percurso profissional, como nos explica o seu testemunho:

“Para o professor que entra na universidade pela primeira vez para leccionar, pelo menos cinco reuniões, com poucas pessoas, 5 a 10, antes de começar a leccionar. Depois, deveria ser um processo progressivo, imagine no 1.º ano, de 3 em 3 meses, no 2.º ano, de 6 em 6 meses, e no 3.º ano, anual.”(E6)

Um dos docentes considera que se as temáticas forem diversificadas devem fazer-se várias acções de formação ao longo do ano, caso contrário, basta apenas uma, chamando a atenção para o papel individual que cada um tem de fazer numa fase posterior à acção:

“A periodicidade depende do curso e da maneira como o professor sai do curso... O professor, também, tem que fazer um trabalho individual, um esforço para mudar, porque se não o fizer não adianta nada frequentar esses cursos., Se nos cursos debaterem sempre a mesma coisa basta um por ano. Se as temáticas variarem várias vezes ao ano.”(E4)

No que refere à metodologia, as opções com maior relevo apontadas pelos docentes foram colóquios, reuniões, seminários:

“O ideal é que fossem espaçados no tempo, e, num determinado período, houvesse uma semana dedicada para isso, mesmo que não fosse um curso, poderia ser um seminário, portanto, um período onde fosse possível a discussão, a troca de ideias, de experiências. Esse período deveria ser definido pelo departamento. Nesse período, todos deveriam estar só concentrados nisso. Bem, poderia ser ou nesse período, ou todos os meses durante o ano, uma tarde.”(E6)

“Não sei encontros informais e reuniões com várias pessoas.”(E8)

“Deve ser uma espécie de palestra, fornecendo material e havendo interacção e troca de ideias.”(E5)

“Reuniões, grupo de discussão, seminários.”(E3)

“Devia de existir grupos restritos, com uma formadora competente que tivesse como principal preocupação o debate sobre a forma de actuação de cada professor e, depois, o confronto de várias formas de actuação e discussão.”(E4)

“formações pós-laborais ou intensificadas, mas em períodos de menor compromissos individuais, mas é difícil, porque cada um sabe o seu calendário. Tinha que ser uma coisa da reitoria, talvez a nível de departamento seja mais fácil a gestão.”(E7)

Dois entrevistados consideram que esta formação deve ser por módulos ou em blocos, e com componente prática, tal como nos refere os testemunhos seguintes:

“Com uma certa periodicidade e modelar. Fazer módulos. Também deveria ter uma componente prática e ter uma avaliação.”(E1)

“Deviam de funcionar em módulos ou blocos e com alguma prática.”(E4)

A obrigatoriedade destas formações foi um dos aspectos apresentado por um docente.

“(..).Estes cursos não deveriam ter carácter obrigatório(..)”E3

Dois docentes mencionaram que estas formações deveriam ser organizadas pelo departamento em que os professores estão inseridos.

“(..).Pensava naquilo...portanto, a formação deveria de vir do departamento em que está inserido.”(E6)

“(..).Tinha que ser uma coisa da reitoria, talvez a nível de departamento seja mais fácil a gestão.”(E7)

Dois docentes não apresentaram nenhuma sugestão quanto à metodologia e periodicidade.

Em síntese, o processo de socialização profissional dos docentes em início de carreira não foi fácil. Se, por um lado, referem aspectos positivos, como a tomada de consciência de que gostam daquilo que estão a fazer e o ambiente de trabalho, por outro, admitiram que foi uma fase de constrangimentos e de situações negativas, que se prendem com questões ligadas à socialização e cultura profissional, como a relação entre os colegas de departamento, a falta de ética por parte de alguns dos pares, a falta de preocupação, por parte dos professores, em relação ao futuro profissional dos seus alunos. Além disso, também consideraram como negativo as dificuldades e problemas relacionados com a docência, nomeadamente, controlar as turmas/indisciplina, a carga horária excessiva, a leccionação de várias disciplinas, a avaliação, e a dinâmica de grupos. Paralelamente a isto, acrescentaram ainda a dificuldade em gerir o tempo, cumprir os *timings* e conciliar a investigação e a docência. Conclusões idênticas chegaram autores como Turner e Boice (1989), Fink (1985), Gibbs, Gold e JenKins (1987) e Dunkin (1990).

Tendo em conta as experiências, negativas e positivas, os docentes reconhecem a importância e a necessidade da formação pedagógica ao nível do Ensino Superior, no sentido de contribuir para um melhor desempenho e, conseqüentemente potenciar o aumento da qualidade de ensino.

Conclusão



Ao longo deste trabalho procurámos compreender como é que se processa a socialização dos docentes em início de carreira e como é que eles encaram o papel da formação pedagógica no ensino superior.

Para o efeito, utilizámos uma investigação qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semi – estruturada, junto de oito assistentes – estagiários.

Globalmente, este estudo permitiu-nos conhecer as motivações dos docentes para a entrada no ensino; as primeiras experiências no ensino superior, mais especificamente, as expectativas, aspectos positivos e/ou negativos; o contexto trabalho; o aprender a ser professor, as experiências vividas, dificuldades e problemas. Por fim, quisemos saber a sua opinião sobre a importância e a receptividade que em à relação pedagógica no ensino superior, bem como identificar as expectativas e interesses relativamente a cursos de formação.

O primeiro ponto que nos importa conhecer é relativo às motivações dos docentes para escolha da docência no ensino superior como profissão.

Concluimos que, apesar de três docentes fazerem referência a motivações extrínsecas ou negativas que influenciaram na escolha da profissão, ou seja, motivações que não estão directamente relacionadas com a docência, como o prestígio social, a remuneração, a influência de familiares e da comunicação social. antigos Os restantes entrevistados optaram pela docência por razões intrínsecas ou positivas, ou seja, razões que dizem respeito ao gosto pela leccionação de determinada disciplina, à possibilidade de ampliar os conhecimentos, ao ensino e à investigação.

No que diz respeito à docência como projecto de vida, quatro docentes manifestaram que sempre tiveram o “sonho” de leccionar no ensino superior. Tais resultados confirmam os enunciados por Kovacs et al. (1985), segundo os quais cerca de metade dos docentes inquiridos da UTL colocam na vocação e no gosto pelo ensino a tónica preponderante da sua relação com a universidade. Já a investigação feita por Arroz (1995), na Universidade de Coimbra, contraria os resultados verificados, uma vez que a maior parte dos docentes apresentou a possibilidade de investigar como a razão principal para o ingresso na carreira.

À semelhança de que ocorre em outros níveis de ensino, também, estes docentes se depararam com dificuldades quando confrontados com a realidade.

Para a maioria dos entrevistados, o ensino não correspondeu às expectativas devido às dificuldades e irresponsabilidade dos alunos, à carga horária, a gestão de várias tarefas, à falta de preparação profissional e académica, uma vez que o real não correspondeu ao esperado.

Os entrevistados que iniciaram a docência com poucas dificuldades atribuem o facto à auto – confiança motivada pela convicção de que iriam ter um bom desempenho, à satisfação derivada da relação empática com os alunos e à sua aprendizagem, bem como ao cumprimento de todas as tarefas.

Nos primeiros anos de exercício da docência, os entrevistados adquiriram algumas experiências positivas, mais precisamente sentimentos de satisfação e de realização quando conseguem cumprir os objectivos a que se propõem. Os factores mais gratificantes prendem-se com questões relacionadas com a parte lectiva, como acompanhar os alunos no percurso formativo, a responsabilidade de interferir directamente na formação do indivíduo, o *feed-back* obtido por parte dos alunos e a manutenção da disciplina. O cumprimento de prazos e a investigação são algumas razões evocadas como aspectos exigentes.

Contudo, os docentes entrevistados, quando confrontados com a realidade da universidade e da sala de aula, identificam sentimentos de desilusão e, de uma certa maneira, “o choque com a realidade”, uma vez que o real não corresponde ao esperado, às expectativas dos assistentes – estagiários. Como experiências negativas referiram a desmotivação e frustração decorrente da não consecução dos objectivos previstos e do desfasamento entre o esperado e o vivido. São factores como a desmotivação e desinteresse dos alunos e a assunção das funções docentes, por vezes, diferentes daquilo que se imaginava, que provocam esses sentimentos.

No que diz respeito ao contexto e às condições de trabalho no ensino superior, as principais críticas apontadas pelos docentes foram, por um lado, a inexistência de qualquer actividade de integração nas funções profissionais, o parco apoio dos colegas na leccionação das disciplinas, a ausência de qualquer tipo de orientação, a pouca colaboração existente entre os colegas, nomeadamente de outros departamentos, e a competitividade existente entre os pares. Acresce a

esta situação as questões burocráticas, a falta de infra – estruturas e os problemas relacionados com os alunos, como a falta de preparação, desinteresse, a pouca participação e o escasso empenho.

Alguns entrevistados manifestam sentimentos de satisfação em relação ao seu local de trabalho, considerando-o um espaço agradável, limpo e de muitas oportunidades a nível científico e pedagógico. Quanto aos alunos, são empenhados, educados e disciplinados, o que faz com que se sintam satisfeitos com o local de trabalho.

Relativamente à dimensão aprender a ser professor, os entrevistados referiram que essa aprendizagem foi fruto de uma experiência pessoal, resultante da leitura de livros, da área da didáctica e pedagogia, da imitação dos antigos professores, e, sobretudo, de uma aprendizagem individual, feita no dia-a-dia, através do ensaio – erro. Evocaram, também, a experiência com os outros, nomeadamente, os colegas e os alunos, como intervenientes neste processo de aprendizagem. Por fim, uma entrevistada referiu que, além dos aspectos atrás mencionados, aprendeu a ser professora no estágio pedagógico, pois possui uma licenciatura em ensino.

Os docentes consideraram que foi um período de intensa aprendizagem, embora alguns ainda referiram que se encontram num projecto em construção, não se considerando professores, na verdadeira acepção da palavra. Os conteúdos da aprendizagem são de natureza diversificada, passando dos conhecimentos científicos, relacionados com as disciplinas que leccionam, à comunicação e relacionamento com os alunos na sala de aula, a atitudes e comportamentos a ter enquanto professor, à preparação e organização das aulas e, por último, às próprias questões de natureza burocrática.

Ao longo destes primeiros anos de exercício da docência, os entrevistados adquiriram algumas experiências positivas, mais precisamente, sentimentos de satisfação e realização profissional, quando tomam consciência de que gostam daquilo que fazem e quando conseguem cumprir os objectivos a que se propõem, nomeadamente com os alunos, o ambiente do local de trabalho e o prestígio social que é atribuído a um docente do ensino superior. No entanto, o que consideraram de mais negativo foi a integração nas actividades e o relacionamento com os colegas, a falta de ética por parte destes e a falta de preocupação dos docentes em relação ao futuro profissional dos seus alunos.

No entanto, as dificuldades mais sentidas prendem-se com a parte lectiva: controlar as turmas/indisciplina, leccionação de várias disciplinas, carga horária excessiva, falta de preparação dos alunos, insatisfação dos alunos pelos cursos que frequentam. Referem, ainda, a gestão de tempo e a conciliação entre investigação e docência. Noutros estudos, Mager y Myers (1982), Turner e Boice (1989) e Dunkin (1990) chegaram as conclusões idênticas, quanto aos principais problemas vividos pelos docentes em início da carreira. Os resultados também confirmam os enunciados por Mingorance, Mayor y Marcelo (1991).

De uma forma geral, os docentes entrevistados consideram que há aspectos positivos na sua profissão, nomeadamente a qualidade de ensino existente, os objectivos e as linhas orientadoras que o conduzem. No entanto, referiram alguns constrangimentos, tais como: necessidade de remodelação das licenciaturas, maior qualificação do ensino superior, estratégias e métodos de ensino desadequados, ensino decadente e maior valorização dos trabalhos científicos. Referiram ainda outros aspectos relacionados com os alunos, nomeadamente: baixa produtividade, desmotivação e desorientação.

Quanto ao ensino com qualidade consideraram que os principais elementos/influências passam pela existência de melhores recursos humanos e físicos, pela formação científica e pedagógica dos docentes, pela estimulação da criatividade e espírito crítico dos alunos, assim como, pelo esforço e a responsabilização. Acresce ainda a estes aspectos, a relação entre professor – aluno, bem como a existência de um ensino que privilegie a aprendizagem do discente.

Por seu turno, a indisciplina, turmas demasiado grandes, o ambiente de trabalho e a gestão de várias tarefas, nomeadamente a docência e a investigação, são os elementos que mais influenciam negativamente a qualidade de ensino.

No que diz respeito às competências mais importantes de um docente do ensino superior, a maioria dos docentes referiu a competência científica e pedagógica. Um dos entrevistados considerou a competência relacional e a vocação.

Moses, 1985, (cit. por Zabalza, 2002) refere que as competências que se atribuem a um professor universitário são:

- formação científica de alto nível;

- habilidades comunicativas (boa organização dos temas, clareza na exposição oral e escrita dos mesmos, materiais bem construídos...);

- implicação e compromisso na aprendizagem dos estudantes: motivá-los para o trabalho mais complexo, oferecer possibilidades de actuações em vários contextos, estimular o seu interesse...

- interesse e preocupação pelos estudantes a nível individual.

Com efeito, tendo conta os testemunhos dos entrevistados e corroborando a opinião de Zabalza (2002) valoriza-se cada vez mais o papel do docente como orientador e facilitador da aprendizagem em detrimento da sua tradicional missão de professor transmissor.

Ensinar é uma tarefa complexa porque exige, não só um domínio dos conhecimentos científicos, mas também saber como aprendem os estudantes, qual a aprendizagem mais adequada ao contexto, domínio dos recursos de ensino que melhor se adequam às condições em que têm de realizar o seu trabalho. (Zabalza, 2002; Masetto, 2009)

Em termos globais, pode referir-se que a importância dada à formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, assim como a sua receptividade, mostrou ser influenciada pelas crenças pessoais que estes sustentam relativamente ao ensino; pela natureza dos motivos responsáveis pela sua opção profissional e mais especificamente, pela valorização das funções de docência, enquanto determinante explícita desta escolha; pelo auto – conceito, preponderantemente docente ou investigador, que atribuem a si próprios.

Concluiu-se que a maior parte dos docentes atribui importância à formação pedagógica, visto considerarem que um docente do ensino superior deve apostar numa articulação entre a formação científica e pedagógica. Referem igualmente que a formação pedagógica e a sua actualização é condição necessária para a leccionação e para um ensino de qualidade. No entanto, um dos entrevistados afirma que para se ser docente universitário é preciso, apenas, uma boa formação científica. Finalmente, e de acordo com a opinião de um entrevistado, a experiência prévia no mundo do trabalho também é importante para um docente do ensino superior.

Se atendermos aos motivos que os docentes apresentaram como principais condicionantes da sua escolha profissional, verificamos que há uma maior adesão à formação pedagógica nos docentes que realizaram esta escolha por desejarem ensinar do que naqueles que justificam a sua opção profissional por qualquer outro motivo.

Tendo em conta o tipo de cursos em os docentes leccionam e a sua formação de base parece não ter exercido influência na receptividade dos docentes à formação pedagógica. Contrariamente àquilo que se possa pensar, não existe uma maior sensibilização para as questões pedagógicas e para a problemática do desenvolvimento profissional entre os docentes que leccionam em cursos de ramo educacional. Isto pode ser compreensível se atendermos ao individualismo (Zabalza, 1993), que grassa nas modalidades de trabalho desenvolvidas no seio das instituições de Ensino Superior e à atomização do acto pedagógico que levam a que os docentes saibam pouco acerca das finalidades dos cursos onde colaboram e das estratégias desenvolvidas pelos colegas.

À excepção de um entrevistado, todos os docentes referem não dispor de qualquer tipo de preparação ou acompanhamento nesta matéria ou consideram que os mecanismos disponibilizados para o aperfeiçoamento do seu desempenho docente não cobrem a totalidade as suas necessidades. Esta situação pode associar-se à visão segundo a qual a função de ensinar corresponde a uma tarefa de fácil cumprimento, cujas competências inerentes são inatas e automáticas.

Contudo, todos os docentes, com excepção de um, reconhecem a necessidade de implementação de cursos de formação que os auxiliem na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais relativas ao exercício da função docente (ajuda na organização e preparação de aulas, aumentar e diversificar os métodos de ensino, discutir sobre a disciplina na sala de aula, atingir os objectivos previstos mais rapidamente e aumentar a formação académica e pessoal). Todos eles consideraram que era fundamental para a qualidade de ensino a frequência destes cursos. No entanto, não há concordância quando se introduz o estatuto de obrigatoriedade na frequência deste tipo de formação. E apenas dois entrevistados manifestaram opinião favorável quando à necessidade de actualização pedagógica esporádica ao longo de todo o seu percurso profissional. Portanto, estas opiniões vão ao encontro dos resultados encontrados por Kovacs et al

(1985) e por Dias (1989), o que nos leva a pensar que a formação é vista como algo que contribui para a qualidade de desempenho do docente, mas não como condição necessária à prática de ensino.

No que diz respeito às necessidades de apoio/formação, as temáticas mais referenciadas relacionam-se com o processo ensino – aprendizagem, decorrentes dos problemas que sentem, ressaltando, sobretudo, a planificação e a avaliação do processo ensino - aprendizagem, e comunicação educacional, a relação educativa e os métodos e técnicas de ensino.

Os docentes apelam a uma formação em que é dada prioridade aos saberes pedagógicos com vista à superação de lacunas. Tendo em conta a inexistência de uma formação inicial, é compreensível que os docentes atribuam a esta formação a função de colmatar lacunas que sentem ao nível das suas competências técnicas, apostando numa lógica de desenvolvimento profissional que pode ser enquadrada no paradigma do *deficit*, tal como foi enunciada por Jack em 1979 (cit. por Éraut, 1985).

Quanto às estratégias metodológicas das acções de formação, os colóquios, seminários, reuniões/grupo de discussão e encontros formais foram as mais recomendadas. Regista-se, assim, nalguns entrevistados, uma acentuada tendência para as metodologias participativas, havendo uma manifestação de envolvimento directo no processo de formação.

No que respeita à periodicidade da formação, as opiniões divergem: uns consideram que os cursos devem ser anuais, outros 1 ou 2 vezes por ano, outros ainda com uma certa regularidade. Contudo, alguns defendem que deve ser espaçada no tempo.

Na globalidade, os docentes manifestaram que esta formação deverá ser encarada num processo contínuo e participado, embora alguns entrevistados referiram os colóquios, seminários em detrimento de formas mais interactivas. Apesar de não existir uma consensualidade quanto à periodicidade, no geral, consideram que deve ser esporádica e visar a aquisição de saberes mais ajustados à realidade de ensino. Segundo a maior parte dos testemunhos, a necessidade de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior é importante é um elemento interactuante na qualidade de ensino.

As opiniões recolhidas junto dos docentes principiantes sobre a forma como tem vindo a ser conduzida a sua socialização profissional no âmbito da docência e à expressão das suas necessidades de formação pedagógica permitem a perspetivação de um modelo de formação que, ainda que assumindo um carácter meramente exploratório apenas centrado nas posturas e interesses dos formandos, pode constituir um importante indicador na estruturação e organização deste campo de intervenção.

Além disso, as mudanças introduzidas com o processo de Bolonha assumem grande preponderância, na medida em que a filosofia de ensino passa a ser o desenvolvimento de competências e não de transmissão de conhecimentos. O facto de se colocar ênfase na aprendizagem do no aluno traz alterações significativas, por um lado, ao professor que fará com que o aluno desenvolva competências. Portanto, exige-se do professor todo um novo conjunto de competências de natureza pedagógica (Bireaud, 1990; Leclercq, 2001, cit. por Rosado Pinto, 2008).

Também Masetto (2009) afirma que este novo enfoque na aprendizagem faz-nos pensar seriamente em mudanças imprescindíveis na formação pedagógica dos docentes do ensino superior que têm a responsabilidade pela formação dos profissionais de nossa sociedade e em práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do processo de aprendizagem deles. Segundo Zabalza “o problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as aulas ditas tradicionais não servem. Por isso, é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos aos nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de rever os materiais e recursos didáticos; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil, ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários” (Zabalza, 2004, p.31).

Em suma, ensinar é reconhecido, pelos docentes, como importante e como fazendo parte das suas funções. É uma actividade que requer uma preparação específica, que até agora não tem

existido no nosso país. Por outro lado, a “pedagogia por imitação” (Ribeiro, 1985) que tem imperado não se tem revelado eficaz.

Aprender a ensinar constitui um processo que pode ser desenvolvido com método e por etapas, sustentado por espaços de formação e de socialização profissional. (Arends, 1995).

Tal como refere Flores (2007) é necessário apostar na formação pedagógica dos docentes em início de carreira, para os quais não existe nenhum programa específico de formação, não se reconhecendo, portanto, as peculiaridades do ensino nem da fase em que eles se encontram. Seria importante que se desenhasse uma estratégia global de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior que tivesse em conta este aspecto.

Implicações

Reforça-se a importância da função pedagógica, embora alguns entrevistados não a reconhecem explicitamente, na linha de outras investigações. (Flores et al. 2007; Rosado Pinto, 2008). Daí a necessidade de estimular e desenvolver ações de formação que possam ir ao encontro das necessidades dos docentes em várias fases da carreira, no sentido de potenciar o desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino, no contexto do Ensino Superior, e consequentemente a aprendizagem dos estudantes de acordo com os princípios e pressupostos inerente à mudança do paradigma educacional no âmbito da declaração de Bolonha.

Como sugestões para futuras investigações, seria importante realizar um estudo junto dos docentes universitários em várias fases da carreira, no sentido de perceber, por um lado, as necessidades e expectativas de formação, e por outro, o modo como têm experienciado as mudanças decorrentes da implantação de Bolonha.



Referências Bibliográficas



- ALVES, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente* – Estudo exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação.
- ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMBRÓSIO, T. (2001). *Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores / investigadores universitários*. In C. Reimão (org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp.93-100.
- AMANTE, M. J. (1994). *A Formação dos Docentes do Ensino Superior: A Ênfase nas Questões Pedagógicas - Um Estudo Comparativo entre Universidades e Politécnicos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- ANGULO, L. M. V. (1993). Modelos de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario. In Universidad de las Palmas de Grand Canaria (Ed.). *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, (pp. 137-173). Las Palmas Gran Canaria: Universidad.
- ANTOLÍ, V. B. (1993). Formación Permanente del Profesorado Universitario: reflexiones y perspectivas. In Universidad de las Palmas de Grand Canaria (Ed.). *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, (pp. 229-259). Las Palmas Gran Canaria: Universidad.
- ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-hill.
- ARROZ, A. M. (1995). *Ensino Superior e Formação Pedagógica: Da receptividade dos docentes às necessidades de formação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- BARDIN, J. M. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELTRAN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. BELTRAN (Eds), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*, vol I, Madrid: Síntesis/Psicología, 1996, 19-86.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (1998). *A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno*. In M. Masetto (org.), *Docência na Universidade*. Capinas, SP, Papirus
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa. Guía práctico*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- CACHAPUZ, A. (2001). *Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior*. In C. Reimão (org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-72.
- CANÁRIO, R. (1991). Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1), 85-99.

- CONCEIÇÃO, P.(1997) O Contexto da Universidade. In *Novas Ideias para a Universidade*. Edição Press, Lisboa.
- CORTESÃO, L. (1991). Formação: Algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. *Inovação*, 4 (1), 77-83.
- DAY, C. (2003). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos d Mudança e os Desafios para as Universidades. *Revista Estudos Curriculares*, Ano 1, n.º 2, 2003, pp.151-188.
- DIAS, E.L.R. (1984). *Atitudes dos docentes do Ensino Superior em relação à necessidade de formação pedagógica a este nível de docência*. *O Professor*, 111, pp. 4-17.
- DUNKIN, M. J.; BARNES, J. (1986). Research on Teaching in Higher Education. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.754-777). New York: Macmillan.
- DIAS, E.L.R. (1989). Atitudes dos docentes do Ensino Superior em relação à necessidade de formação pedagógica a este nível de docência. *O Professor*, 115, 4-17.
- DIAS; J. R. (2001). *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*, pp. 63-72, Lx: Edições Colibri.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods of research on teaching. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ª. Ed.). New Work: Macmillan, pp. 119-161.
- ESTEVES, M. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua dos professores. *Inovação*, 4 (1), 137-147.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, A. (1997). (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ÉRAUT, M. (1975). Promoting Innovation in Teaching and Learning: Problems, Processes and Institutional Mechanisms, *Higher Education*, 4 (1), 13-26.
- ÉRAUT, M. (1988). Inservice Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. Oxford: Pergamon Press.
- FARBER, B. (1991). *Crisis in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives, In R. Houston (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.
- FLORES, M. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FLORES, M. *et al.* (2004). A Formação e a Avaliação da Formação em contexto universitário: contributos para a construção de um referencial. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FLORES, M. A. (2006) (coord.). Formação Docente em contexto universitário. Braga: Universidade do Minho, pp 2-8, (policopiado).
- FLORES, M. A. (1997). *Problemas e Necessidades de apoio / formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de educação e Psicologia. – Dissertação de Mestrado em Educação, de especialidade em Desenvolvimento Curricular.
- FLORES, M. (1997) *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- FLORES, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal, *Perspectiva* Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, UFSC: NUP/CED, 21(2), Jul/Dez, pp. 391-412.
- FLORES, M. A. (2007). (Coord.). Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior. Relatórios de Investigação. Cadernos Cied.
- GALVÃO, C. (1998). *Professor início da actividade profissional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In. Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- GUERRA, M.A.S. (1993). Profesor/Profesora o el oficio de Aprendiz. Siléncios y paradojas. In Universidad de las Palmas de Grand Canaria (Ed.). *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária “ Evaluación y Desarrollo Profesional”*, pp. 176-188. Las Palmas Gran Canaria: Universidad.
- HABERMAS, J. (1993). A ideia de Universidade – Processos de Aprendizagem. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 35-66.
- HUBERMAN, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de discription et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignantes*. Evolution et Bilan d’une Profession. Neuchâtel – Paris: Delacheaux & Niestlé.

- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In. Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- HUSÉN, T. (1991). L'idée de l'université – nouveaux roles, crise actuelle et défis pour l'avenir. *Perspectives*, 21 (2), 187-206.
- JESUS, S. (1996). *A motivação para a Profissão Docente Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Lisboa: Estante Editora.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n.º.3, pp. 165-177.
- KOGAN, S.N.(2001). Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education.In C. Reimão (org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa.Edições Colibri, pp.101-109.
- LACEY, C. (1997). *The socialization of Teachers*. London: Methwen and Co.
- LECLERCQ, D. (2001).Desafios actuais à pedagogia universitária. In C. Reimão (org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa.Edições Colibri, pp.29-21.
- LUCCHESI, M. A. (2001). *Limiar do século: O Desafio do Ensino Superior*. Leopoldum, Ano 27, Setembro-2001-n.º. 74, pp.19-31.
- MALTA, M. (1999). *O primeiro ano de docência: a motivação dos professores licenciados do 1.º Ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993). El perfil del professor universitario y su formación inicial. In Universidad de las Palmas de Gran Canaria (Ed.). *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesionl"*, (pp. 191-214). Las Palmas Gran Canaria: Universidad.
- MARCELO GARCIA, Ruiz, C.(1993). Aterriza como puedas: Profesores Principiante e Iniciación Professional. In. Hornilla, T. (coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- MARCELO, C. (1991) (dir.). *Aprender a Enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciência: CIDE.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- MASETTO, MARCOS (1998). Docência na Universidade (org.)-Capinas, Sp, Papyrus.
- MASETTO, MARCOS (1998). Professor Universitário: Profissional da Educação na Actividade Docente. In. Masetto (org.) Docência na Universidade (org.)-Capinas, Sp, Papyrus- colecção Práxis, pp. 9-26.

- MASETTO, MARCOS (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
- MONTE, M. (1985). Investigação e Ensino. In Fenprof (Ed.). *I Conferência Nacional do Ensino Superior*. Coimbra: Federação Nacional de Professores.
- 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).
- NÓVOA, A. (1991). A Formação Contínua entre a pessoa - professor e a organização – escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- NÓVOA, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In, A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 9-32.
- NÓVOA, A. (1991c). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. *Realidades e Perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 15-38.
- PACHECO, J. & FLORES M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial Vasco. Euskadi.
- PÉREZ, GOMEZ (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 93 – 114.
- POSTIC, M. & COLL (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, pp. 25-36.
- REIMÃO, C. (2000). *A Formação Pedagógica no Ensino Superior*. Edições Colibri. Lisboa.
- RIBEIRO, N. R. (1985). Formação Pedagógica e Ensino Superior. In Fenprof (Ed.). *I Conferência Nacional do Ensino Superior*. Coimbra: Federação Nacional de Professores.
- ROSADO PINTO, P.(2001).. In C. Reimão (org.), *A Formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri
- ROSADO PINTO (2008). Formação Pedagógica no Ensino Superior. O caso dos docentes médicos. *sísifo / revista de ciências da educação · n.º 7 set/dez 08*
- SIMÃO, J.; SANTOS, S. & COSTA, A. (2005). *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

- SANTOS, S. As consequências profundas da declaração de Bolonha. (2002). In. S. P. António, S. A. Leandro & M. V. Rosa (eds). *Contextos e Dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- SILVA, M. (1994). *De aluno a professor: um salto no desconhecido. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- SILVA, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: Maria Teresa Estrela (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.51-79.
- SOARES, L. J. S. (2005). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, por áreas de conhecimentos: Engenharia. Relatório preliminar*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; PEREIRA, A.; CABRAL, A.P.; FERNANDES, C.; SILVA, I. H.; BESSA, J. & CARVALHO, R. Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº.3, 2004, 15-55.
- TAVEIRA, M. C. (2000). Sucesso do Ensino Superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (orgs.). *Ensino Superior: (In) sucesso académico*. Porto: Porto Editora. pp.49-72.
- TORRES, A. (1985). Problemas da Pedagogia na Investigação: a Pedagogia como “obstáculo epistemológico” na investigação universitária. In UTL (Ed.). *Pedagogia na Universidade. Simpósio da UTL*, pp.183-194.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J. M. Pinto (org.) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VEIGA SIMÃO, A. M. & FLORES, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada em dispositivo participativos. Braga: Universidade do Minho.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teacher Educacion. *Review of Educacional Researh*, 54 (2), pp. 143-178.
- VIEIRA, et al., (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária*. Um estudo na Universidade do Minho.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. (1990). Teacher Socialization. IN R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New Work: Macmillan, pp. 329-349.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

Anexos

ENTREVISTA

M - Fazendo uma retrospectiva do seu passado escolar básico, enquanto aluno do ensino básico, o que mais se recorda?

T- O Básico?

M- Sim, desde o 1ºciclo até ao 3ºciclo, o que o marcou negativamente ou positivamente?

T- O que marcou positiva ou negativamente, é difícil de a esta distância recordar. No básico, alguns professores positivamente. Se calhar a passagem da 4ª classe para o ciclo, é capaz de...um contraste bastante grande e, às vezes, marca, essa passagem, não digo traumatizante, mas traumático, é um bocado complicada a mudança, à primeira vista assim à distância.

M- No secundário, o que o marcou mais, já que é mais próximo a nível temporal?

T- No secundário, positivamente, algumas matérias dadas, alguns professores também, embora o próprio método, ou a forma como as coisas são ensinadas não seja a mais correcta, isso depende dos professores. Há uns que marcam pela positiva, porque são mais dinâmicos, ou porque cativam os alunos, há outros que marcam pela negativa, pois não conseguem cativar os alunos...

M- Mas, qual foi aquele que o marcou mais?

T- No antigo secundário é difícil. No superior, em termos de ter marcado, há poucos. Alguns pela forma como davam as aulas, eram mais didácticos ou conseguiram cativar bastante a atenção.

M- Didáctico, como?

T- No sentido de captar a atenção e na forma como expunha as matérias. Havia alguns que, apesar de não captarem tão bem a atenção, conseguiam expor as matérias de uma forma clara, que tornava fácil a sua apreensão, outros que conseguiam suscitar o interesse para a matéria, mas isso depende do aluno, se está ou não interessado naquela matéria, e, dessa forma, conseguiam um melhor aproveitamento da nossa parte. Os outros que, alguns professores que davam essencialmente as práticas, também conseguiam, ou da forma como expunham a matéria, da clareza com que o faziam, conseguiam também cativar-nos, pelo menos, alguns, conseguiam-nos

levar a fazer uma lavagem cerebral que nos obrigava a estudar, pelo menos antes de ir para o exame.

M- Houve algum que o tivesse marcado negativamente?

T- Negativamente, isso há! Há muitos pontos positivos como há negativos. Aqueles professores que, se calhar, não deviam ser professores, deviam ficar pela investigação ou pelo que estavam a fazer dantes, não eram didácticos. Alguns professores limitavam-se a ler a sebenta, mais valia entregar a sebenta e fazíamos o estudo em casa, ou como falei, não orientavam o trabalho prático do aluno, não sabiam orientar os trabalhos práticos dos alunos.

M- Na universidade sentiu uma relação professor/aluno?

T- A minha área de geologia, não sei como é que são as outras áreas; no Porto, havia uma relação muito boa, muito próxima professor/aluno, aliás, uma relação muito próxima, principalmente, a partir dos últimos dois anos tinha optado pela área científica-tecnológica, como eram muito poucos alunos na altura, à volta de dez alunos naquela área, a relação era bastante próxima.

M- Havia mais possibilidade de contactar uns com os outros?

T- O próprio curso também tinha essa facilidade, não era muita gente, foi aumentando, mas não era muita gente, e não havia uma grande distância talvez criada pelos professores entre estes e os alunos; tanto que, havia todos os anos um jantar de recepção aos novos alunos, caloiros.

M- E de despedida?

T- Não, de finalistas em que os professores participavam.

M- Então, havia um contacto muito próximo entre professor/aluno?

T- Sim, sim.

M- Qual é a sua área de formação?

T- Ciências.

M- Que motivações determinaram essa escolha?

T- Por que é que fui para a área de Ciências? É uma boa pergunta. Normalmente quando optamos, há pessoas que, quando optam, não têm dúvidas, eu tinha as minhas dúvidas, entre a geologia e a biologia, uma parte de ensino das duas, mas o que me levou a optar, o que me influenciou a opção, talvez pelo contacto, a biologia também tinha essa parte, um maior contacto com a natureza. Depois havia outros motivos que não são fáceis de explicar, havia o gosto por essa área, apesar de só ter tido geologia no 12^a ano. Já tinha um certo gosto pela arte das rochas, minerais da natureza e, depois, foi uma opção um pouco repentina, não é tanto isso, foi mesmo tomada na última recta, em que estava na área de química e depois optei por esta área, não tem muito a ver mas...

M- Pois, reflectindo sobre a sua formação na Universidade, como analisa o seu percurso escolar enquanto aluno no E.S?

T- No ensino superior, como analiso em termos de aproveitamento, da prestação, foi relativamente regular com maior aproveitamento a partir do 1^o ano, o 1^o ano ainda foi de adaptação, com disciplinas que não têm a ver com a licenciatura, aquela fase de habituação à universidade, a um novo método de estudo que não tem nada a ver com o que estávamos habituados no secundário e também sempre a dúvida se estamos ou não na licenciatura certa, essa dúvida, apesar de ser mais forte no 1^o ano, acaba por nos acompanhar até ao final, principalmente quando tentamos arranjar emprego, mas no 1^o ano é bastante forte.

M- Mas que balanço faz da sua passagem pelo E.S?

T- Pelo menos da minha passagem faço um balanço, apesar de ver muita coisa que se pudesse alterar, quer no currículo da própria licenciatura, cadeiras, disciplinas que se podiam retirar e acrescentar outras, a forma como algumas disciplinas podem ser dadas, podia ser modificado, por aí fora.

M- Está a referir-se dada pelos professores?

T- Dado pelos professores ou mesmo cadeiras novas que deviam ser introduzidas, outras removidas, certas alterações que deviam ser feitas, mas em termos gerais, acho a passagem positiva. Claro que há alterações podiam puxar mais por, se calhar por um autodidatismo, obrigar

os alunos a usarem mais pesquisa, investigação, a realização de trabalhos, mesmo os artigos. No fundo preparar os alunos para mais prático, preparar os alunos mais para uma vida profissional ou de investigação.

M- Pois, estou a perceber.

T- Portanto, de facto uma componente prática mais forte, talvez, seria mais desejável.

M- Qual foi o professor que mais o marcou na Universidade? E porquê?

T- Difícil de dizer. O que mais marcou, é mais complicado de dizer, se calhar, alguns acompanharam desde o princípio até ao final da licenciatura, deram cadeiras que tínhamos em quase todos os anos, e, se calhar, o que além de ter sido meu professor em algumas cadeiras também me fez orientação de estágio.

M- Porque o marcou?

T- Talvez pela forma como dava as aulas e conseguia cativar, de certa forma, os alunos, embora a relação durante o estágio, o estágio foi numa empresa, não fosse muito próxima, porque a orientação estava entregue a um geólogo que estava na empresa. Apesar de ter uma personalidade muito própria conseguia ter uma relação com os alunos. Claro que há outros que também marcaram pela positiva.

M- Há algum que o tivesse marcado negativamente?

T- Isso é difícil de dizer, alguns que marcaram negativamente, talvez, pelo pelo que poderia ter feito naquelas disciplinas e não se chegou a fazer, não me considero injustiçado, em termos de notas, mas não me considero injustiçado em nenhuma cadeira em particular, talvez numa outra situação, mas também noutras poderá ter acontecido o contrário, mas, por esse lado, uma ou outro pelo que se poderia ter feito naquela disciplina e que não se fez, da forma como se podia ter sido dada ou orientada, podia ter aproveitado mais o potencial daquela disciplina.

M- Quando é que fez a escolha de entrar para o ensino superior para trabalhar como docente?

A opção de entrar para o ensino superior surgiu quando vi um anúncio num jornal e pareceu-me uma boa oportunidade. Já tinha tentado antes. Tive sempre um certo sonho, mas não na universidade onde tirei o curso, mas quando vi o anúncio concorri, mas não como mutas esperanças.

M- Já tinha tido alguma experiência profissional?

T- Estive a trabalhar anteriormente numa empresa, na área da geologia industrial.

M- Quais as razões que o levaram a optar pelo ensino superior?

t- Por vários motivos. Primeiro, porque aliciante o trabalho em si. A investigação e a leccionação fascinavam-me um pouco, as duas. Por outro lado, também estava numa situação precária, de recibos verdes, não quer dizer que a situação cá dentro é melhor, mas, de qualquer forma, foi pela parte aliciante da investigação e o ensino.

M- Qual foi o percurso seguido?

T- Licenciatura. Depois fui trabalhar para uma empresa, depois, é que vim para a universidade. Quando entrei para trabalhar na universidade, andava a fazer a parte escolar do mestrado.

M- Como se define como docente do ensino superior?

T- Por enquanto, sou ainda apenas um projecto. Portanto, muito maturo e tenho muito para aprender, porque eu não sou professor ainda. Não cheguei ao ponto de conseguir, ainda sou um projecto de professor, no fundo. Ainda tenho muito para aprender até assumir uma cadeira teórica.

M. Tem muito que aprender em relação a quê?

T- Em termos de matéria, de á vontade na sala de aula, algumas questões relacionadas com a didáctica e pedagogia, preparação de palestras e em termos de formação académica e científica. Há muito para aprender, mas isso pode estar muito relacionado com as práticas, com as aulas.

M- Como se vê enquanto professor?

T- É um bocado difícil, como é que eu me vejo? É um bocado alguém que tem de passar uma mensagem, tentar chegar essa mensagem aos alunos, mas ainda tenho dificuldades em fazê-lo por

vários motivos: ainda tenho insegurança na forma como faço. Claro que isto se vai aprendendo com a experiência, começando a ignorar, de início, a turma estar a olhar para nós, tentando esquecer de que não são eles que estão a avaliar, nós é que estamos a avaliar. Essa parte ajuda a superar um bocado. No fundo, tentando estar conscientes de passar a mensagem e passar da melhor forma possível. Isto vai-se aprendendo, vão-se adquirindo estratégias. Ou, mesmo, teóricas, é mais na parte teórica, é mais complicado dizer isso, porque, se calhar, é mais teoria do que experiência. Na prática vai-se adquirindo, tentando adquirir ou criar formas de conseguir explicar aos alunos as coisas, portanto, perante a dúvida, do aluno tentamos arranjar umas estratégias, uma forma que ajuda a explicar, e o faça perceber aquilo que se quer, tentar perceber aquele ponto em questão.

M- É uma aprendizagem feita de que modo?

É uma aprendizagem feita individualmente e aos poucos. Às vezes também perguntamos aos outros colegas formas como é que eles tentam resolver aquela situação, quais seriam as estratégias que eles desenvolveriam perante aquela situação, mas no fundo vai surgindo mediante as necessidades que nos vão colocando e, da próxima vez que o mesmo problema surgir, a pessoa já mais experiência para tentar mais rapidamente passar por cima das dificuldades. Mas, claro, cada caso é um caso. A mesma estratégia pode funcionar com uma pessoa e não funcionar com outra.

T- Quais são as competências mais importantes que um docente do ensino superior deve ter?

T- Deve ser claro, objectivo, na forma como apresenta as coisas, tem que ser objectivo, tem que olhar para os alunos de uma forma isenta, portanto os alunos são todos iguais. Às vezes, isso é um bocado difícil, há sempre alguns que participaram a ignorar mais ou participaram menos ou tendem a ser ignorados ou favorecidos em relação aos outros, mesmo inconscientemente, portanto, no fundo, falo no âmbito das práticas, às vezes, podemos estar numa determinada altura em que é necessário explicar alguma coisa a ignorar de certa forma alguns em detrimento dos outros, porque, precisamente pela própria atitude que eles têm dentro das aulas, isso tem que se tentar evitar. Outra coisa é ser-se coerente, definir bem as coisas de início e mantê-las, claro que estamos abertos a sugestões, caso haja erros.

M- Além do que falou, que outras competências deve possuir?

T- Além de conseguir expressar-se de uma forma audível, tem que conseguir cativar os alunos, motivá-los, chamar a atenção para a matéria e estar dentro da matéria toda. Ou, pelo menos, quase toda a matéria, tem que ter a lição bem estudada antes de explicar, o que nem sempre é fácil. No fundo, o professor tem que ter competência científica, competência relacional-didáctica, no fundo isso resolve mais ou menos.

M- Como descreve as suas funções/deveres enquanto docente do ensino superior?

T- A função de assistente-estagiário, a função de ensino, lectiva, nesse aspecto é uma função lógica, ainda estamos a aprender, ainda não temos a experiência necessária e estamos a ajudar, no fundo, a assistir aos regentes da cadeira, supostamente doutorados, no nosso caso são doutorados a dar aulas. Acho que de certa forma não era lógico que um assistente estagiário passasse logo a dar as aulas teóricas, embora se calhar temos formação para o fazer, mas não necessária.

M- Na sua opinião, o que é necessário para dar uma aula teórica?

T- A questão das teóricas é que cada cadeira é uma área muito específica e convém estar muito por dentro dessa matéria. À partida, uma pessoa que dá teórica não dará uma cadeira que não esteja muito por dentro da matéria. É preciso ter muito conhecimento científico naquela área. No caso das práticas, em algumas práticas não requer, também são mais generalistas, basta só estar por dentro daquele assunto, mas não é necessário ser especialista, a não ser que seja uma cadeira específica, no último ano ou assim, convém mesmo que seja o próprio regente que, aos poucos está mais inteirado disso. E, no fundo, em termos de aulas somos aprendizes, somos estagiários também, estamos a aprender também a dar aulas. No fundo, nos outros aspectos, em termos de investigação, estamos a iniciar investigação, é o primeiro patamar, começamos por preparar o mestrado ou provas de aptidão, que são o primeiro passo depois para o doutoramento, no fundo, estamos também a aprender a ser investigadores. É o início da carreira de investigação e carreira lectiva e, depois, também temos funções como, embora mais reduzidas, administrativas em que nesse aspecto somos chamados a colaborar, como algumas reuniões, embora não façamos parte directamente de órgãos de gestão da universidade, a não ser que sejamos eleitos para determinado cargo, como por exemplo, no caso fui eleito por outros assistentes para secretário dos conselhos de departamento, mas não quer dizer que seja um bom princípio.

M- Como vê o ensino?

T- Neste momento está a precisar de uma remodelação. O ensino segue um modelo já antigo, mas a Universidade tenta inovar, mas está a precisar de uma reestruturação para a forma como as licenciaturas se organizam, a forma como se deve pensar as licenciaturas ainda estão muito pensadas para serem cursos de formação profissional, no fundo nós temos a ideia que tiramos uma licenciatura qualquer e temos que exercer naquela área e não têm que ser vistas mais como uma forma, de facto, preparamo-nos naquela área, mas no fundo uma preparação para passos futuros, mais uma forma de ver o mundo com os outros olhos, uma preparação para investigar, estudar, para trabalhar, não propriamente, naquela área. Também ao usar essa filosofia diversificará um bocado as saídas. Uma licenciatura não pode ser demasiada rígida como as de ensino, mas diversificar um bocado as saídas dessa licenciatura, dar mais opções aos alunos de durante a licenciatura fazerem outras disciplinas que não têm propriamente a ver com a área.

M- E a nível do ensino ministrado na sala de aula?

T- Na sala de aula, um bocado também, se calhar, face à experiência que os alunos têm, não estão adaptados, pelo menos no 1.º ano e, às vezes, no segundo, ainda não estão adaptados a este método de ensino, é um bocado, como hei-de dizer, rígido, os próprios alunos querem a papa toda feita, devia puxar-se mais pela parte de investigação dos próprios alunos e não tanto de dar um manual ou um protocolo e eles seguem sempre esse protocolo até ao fim, devia puxar-se pela própria investigação e um bocado pelo sentido de auto-didáctica e o professor não ser tanto o professor clássico em que debita a matéria e os alunos assimilam a matéria e depois escrevem no exame, mas, principalmente nas práticas, o professor ser uma espécie de monitor que acompanha a progressão dos alunos, isso é um bocado complicado e um bocado utópico, pelo menos nos dias que correm e com as bases que existem na primária até ao 12.º ano.

M- Como entende o processo ensino/aprendizagem?

T- O processo ensino/aprendizagem, o que eu entendo...penso que isso é mais fácil de responder para quem tenha experiência ou tenha tido matérias mais ligadas à educação, mas, no fundo, a melhor forma de aprender é fazer, portanto, aprender fazendo. Embora essa aprendizagem seja mais complicada e nem todas as matérias o permitem, não é? Mas a aprendizagem deve ser, pelo

menos nas práticas, feita mais com o apoio da experiência, com o fornecer as ferramentas teóricas, tentar cativar os alunos e, a partir dessas ferramentas teóricas, eles aplicarem conceitos práticos e, a partir daí, tentarem compreender ou a teoria ou outras questões práticas. Seria mais interessante pô-los a fazer determinadas experiências, verem os resultados e depois verificarem com esses resultados os conceitos teóricos. No fundo, a aprendizagem deve ser em função dos alunos, dar primazia aos alunos; nas teóricas sou mais da opinião que devem ser aulas como uma teórica, tirando algumas matérias em que têm que ser expostas, pelo menos uma parte, uma boa parte das coisas, mas ser uma introdução aos assuntos que estão a ser tratados e, depois de ser dado aos alunos material necessário para poderem pesquisar, para depois desenvolverem os temas. No fundo, ser depois, uma aprendizagem por pesquisa, por estudo, por consulta e não tanto por debitar tudo na aula teórica, uma sebeta com todo o material todo preparado, pronto, no fundo, os próprios alunos serem também motivados à própria pesquisa e ao estudo, acho que isto é essencialmente o mais importante.

M- O que é para si um ensino de qualidade?

T- Boa pergunta! Um ensino de qualidade será pelo menos um ensino em que saibamos que as pessoas saem com a preparação correcta, isto é, um ensino de qualidade tem de ser um ensino onde haja uma adequação quer do métodos, quer dos meios do ensino e que, através da qualidade dos professores, da qualidade das instalações, da qualidade dos meios disponíveis para que esse ensino, se consiga também prestar, ministrar nos alunos uma formação que lhes seja útil para depois, quando acabarem por concluir as suas licenciaturas e, no fundo, que venha a ser útil para a vida futura. Isso, na minha opinião é ensino de qualidade.

M- Que outros elementos/aspectos/dimensões influenciam esse ensino de qualidade?

T- Além do que referi, instalações condignas, não é? Equipamentos que sejam adequados, bons equipamentos de apoio didáctico e também uma boa formação por parte dos professores, formação científica e pedagógica também, embora às vezes, uma boa formação científica não implique um bom professor. No fundo, professores que consigam transmitir a mensagem, que consigam formar os alunos, essencialmente.

M- Quais eram as suas expectativas em relação a ser professor numa universidade e ao ensino.

T- As minhas expectativas em relação ao ensino, se calhar, talvez, porque sabia o que ia fazer, pela experiência que tive, as minhas expectativas é que seria mais fácil do que na realidade, há sempre um certo romantismo que, quando se está de fora, há um certo romantismo que a pessoa vê no ensino, o tal professor e tal, mas não é tão simples quanto isso, no fundo em termos de ensino, as expectativas seriam um bocado essas, em conseguir transmitir palavra, não digo ter um papel de professor clássico, mas conseguir fazer com que os alunos se interessassem pela matéria, conseguissem aprender. Pela experiência que tive como aluno, não estava à espera de um ensino muito diferente, embora espero sempre “mudar” algumas coisas, que não me influenciou mas, no futuro, conseguir introduzir algumas alterações na forma como às vezes as coisas são leccionadas, mas nesse aspecto já estava mais ou menos a contar com um tipo de ensino que passamos por ele.

M- Onde e como adquiriu as competências específicas para ensinar?

T- Em termos científicos, a formação que tenho é a formação académica de 4 anos de licenciatura mais estágio, mais, também já adquiri no mestrado. Em termos de ensino, em si, no fundo, as competências acabam por, em termos de preparação, de formação, não obtive nenhuma formação, não estive na área do ensino, não fiz nenhuma cadeira pedagógica, posterior, não tive outra formação, embora haja, ou tenha havido algumas formações, mas normalmente, têm um número muito reduzido de pessoas aqui na universidade, mas nem sempre calha na melhor altura, nesse aspecto tenho mesmo só formação científica.

M- Como aprendeu a ser professor?

T- No fundo, com as experiências das aulas, das primeiras aulas especialmente. Com o aconselhamento de alguns colegas e, basicamente, fica-se por aqui. Alguns amigos também dão aulas, podem ajudar, mas como dão a faixas etárias diferentes, não são propriamente equivalentes, uma coisa é dar aulas a pré-adolescentes e adolescentes, outra coisa é dar aulas a jovens adultos, é mais complicado.

M- O que tem aprendido desde que iniciou a sua função?

T- Primeiro dá, conseguimos obter uma visão diferente das coisas, a forma, a visão que tínhamos do ensino muda um bocado, pelo menos, do ensino universitário. Aprende-se um pouco também das relações humanas, a forma de lidar com as pessoas vai-se adaptando às circunstâncias, tentamos gerir, lidar com pessoas com comportamentos diferentes, e que temos que manter sempre o mesmo papel, porque não podemos no nosso cargo, pelo menos é o meu exemplo, só por haver personalidades diferentes, favorecer ou desfavorecer pessoas, não é? Não vou ostracizar uns e favorecer outros. No fundo, a aprendizagem tem sido mais de relações humanas, mesmo em termos de psicologia. Também de uma forma empírica acabamos por adquirir alguns conhecimentos, embora bastante empíricos.

M- Como tem sido feito essa aprendizagem?

T- tem sido prática, no fundo uma aprendizagem de lidar com os casos nas aulas, algumas coisas que se lêem...algumas coisas...

M- O que costuma ler?

T- De psicologia e assim não muito, também não conheço que hajam coisas próprias, matérias adequadas para a formação de adultos, imagino que hajam, mas também não tenho tido muito tempo para o fazer, mas algumas coisas que se lêem sobre certas formas de explicar alguma matéria, de explicar outra coisa de lidar com certas pessoas, ou certas atitudes a ter, numa determinada posição ou situação. É uma aprendizagem isolada mas com alguns contactos com os colegas, alguns conselhos, algumas discussões, mas fica por aqui.

M- Como avalia a sua experiência desde que começou a sua actividade profissional no ensino superior?

T- É bastante reduzida, já começa a ser uma experiência de monte, mas ainda é bastante reduzida. Também já tenho lidado com alunos de várias licenciaturas, de vários anos, portanto, já começa a ser bastante divergente, começa a ser...mas é positiva, para já é uma experiência positiva.

M- Consegue identificar as experiências mais relevantes desde que começou a sua actividade profissional no ensino superior?

T- As mais relevantes? Para já não.

M- Que aspectos negativos/positivos marcaram desde que iniciou a sua actividade na universidade até ao momento presente?

T- Aspectos positivos ou negativos, para já não posso dizer que haja aspectos que se tenham marcado.

M- Mesmo a nível da relação com os alunos, sala de aula?

T- É um bocado difícil de dizer. Pela negativa há sempre um aspecto ou outro, não quer dizer que marquem, mas deixam sempre, são sempre um bocado desagradáveis, que é quando é mais difícil de controlar aquela turma, são demasiados insubordinados, ou então, quando não se consegue que os alunos sejam de facto pontuais, é mais complicado com algumas licenciaturas. Positivos, é difícil de dizer em termos de ensino, mas acaba por ser gratificante quando as coisas correm bem, quando se vê que alunos acabam por depois mostrarem que aprenderam, de facto, para já, não há assim um aspecto positivo a salientar.

M- Como descreve as suas primeiras experiências?

T – De início um bocado traumatizantes, do primeiro contacto, mas uma certa satisfação do dever cumprido depois no final.

M – Porque diz que o primeiro contacto foi traumatizante?

T – O primeiro contacto... chegar aqui e em 15 dias ter que adquirir bagagem para dar a primeira aula, principalmente, matérias que já não via desde o primeiro ano, por exemplo, há 6, 7 anos, ter que estudar mais que os próprios alunos, isso acaba por ser um bocado um choque inicial e, depois, ter que entrar numa sala de aula e ter que falar para pessoas que não sabiam, ou melhor, não era hábito que eu, propriamente tivesse ainda por cima não ser uma pessoa com grande à vontade para falar em público.

M – Quais os aspectos menos e mais agradáveis no ensino?

T- De dar aulas?

M – Sim.

T – Os mais agradáveis... Primeiro uma certa confraternização com os alunos, com uma certa ligação com os alunos que é mais fácil nas práticas do que nas teóricas. Essa parte do sentido do dever cumprido e de saber que pelo menos estamos a contribuir para a formação de alguém, para

o engrandecimento de outras pessoas, formar pessoas e fazê-las crescer. As coisas mais chatas são quando é necessário tomar alguma decisão mais complicada, o facto de reprovar alguém.

M – Já alterou as suas percepções desde que iniciou a sua actividade no ensino superior?

T – As minhas percepções sobre o meu trabalho... De início tinha uma ideia romântica, irrealista sobre o que é ser professor, qual a posição do professor na sala de aula, como é que se dão as aulas. À medida que vamos dando, também vamos mudando, também à medida que vamos encarando novas turmas, ou devido à idade dos alunos, se estão no primeiro ou no quinto ano, têm atitudes diferentes perante as situações; a própria forma de ensinar. Vamos mudando um bocado as nossas atitudes, porque vamos, se calhar, vendo formas mais fáceis e claras de o fazer. Portanto, acabamos por mudar sempre um bocado as nossas atitudes.

M – É capaz de descrever uma situação a partir da qual tenha aprendido?

T – Não estou a ver nada em particular.

M – De entre todos os deveres e funções do professor, quais considera serem os mais importantes?

M – A função mais importante como assistente-estagiário é a parte lectiva. Acho que, afinal, estamos aqui é para dar aulas. Já sei que a investigação é muito importante, mas a universidade só existe porque há alunos e o importante de um assistente, ou mesmo de um professor, é conseguir formar os alunos. Essa é a parte mais importante de um professor. A parte da gestão universitária, a parte da investigação também são importantes, mas, na minha opinião, tem que se privilegiar o ensino. No fundo a universidade existe para ensinar. A investigação é importante, mas acho que o ensino é mais importante.

M – Identifique os mais exigentes e os que constituem um maior desafio. E os mais gratificantes e exigentes?

T – O mais exigente, em certa parte, é a parte lectiva. A investigação também é, assim como a gestão, embora não esteja por dentro dela. Mas na investigação, a avaliação não é no momento. É uma avaliação diferente. Também é bastante exigente, exige muito das pessoas. Exige tanto que acaba por prejudicar a parte do ensino. Isso nota-se em muitos casos, mas a que acaba por ser mais exigente mesmo, acaba por ser, na minha óptica, a parte lectiva. Acaba por ser também a mais gratificante, pois se os resultados forem positivos torna-se mais agradável, se calhar mais do que na investigação, a não ser que façamos uma investigação de ponta, que se faça a descoberta de alguma coisa que nunca ninguém viu antes. Mas, o contacto com os alunos acaba por ser a coisa mais gratificante.

M – Que tipo de dificuldades sentiu no cumprimento e realização de todos os deveres e funções de professor?

T – Dificuldades, se calhar, de tempo. Em termos de investigação uma falta de tempo e exigências que existem para a avaliação do comportamento, avaliação que nós temos, que acaba por puxar muito pela parte da investigação e ignorar um pouco a parte lectiva. No fundo, somos quase compelidos a produzir investigação acabando por prejudicar um pouco a parte lectiva, a parte da leccionação. No entanto, a avaliação da leccionação, que deveria ter um peso bastante importante, acaba por ser menosprezada. Podemos ser ótimos investigadores e péssimos professores e não somos penalizados por isso. Mas, se formos bons professores e investigadores medianos, com pouca produção, se calhar já somos prejudicados, porque, no fundo, a questão da avaliação e também do tempo disponível, devido à necessidade de investigar para poder progredir na carreira, é um dos pontos negativos.~

M – Como aprendeu a lidar com esses deveres? Com quem?

T- Estou a aprender, não aprendi completamente!

M – E com quem?

T – Com orientadores, com colegas. Há certos deveres e responsabilidades que nós temos que ainda não estamos completamente inteirados deles. Vamos adquirindo, vamos entrando no mundo académico, que não se faz assim em tão pouco tempo. No caso do nosso papel de assistente, as nossas funções são muito reduzidas, porque no fundo estamos a iniciar. Mas no caso dos professores, eles acabam por ter a responsabilidade para além da parte lectiva. Têm a responsabilidade de investigar, de orientar mestrandos e doutorandos, responsabilidades administrativas que vão tornando mais difícil a leccionação.

M – Como descreve o seu local de trabalho?

T- Se fosse eu a fazer as coisas, em termos de instalação, fazia as coisas de uma forma diferente. Mas isso acho que qualquer um fazia. Para já são umas boas instalações, tendo em vista as da Faculdade de Ciências do Porto. São boas instalações! A nível das relações humanas podiam ser melhores, mas não me queixo, não é? Em termos de relações do departamento, da universidade, às vezes podiam ser mais próximas. Mas é sempre um bocado difícil devido à dimensão da universidade. Há sempre atritos entre grupos e pessoas. Podemos, muitas vezes, ser apanhados no meio do que não nos queremos envolver. Nem sempre se pode evitar atritos. Mas pronto. Isso faz parte da natureza humana. Nesse aspecto, as coisas podiam ser bem melhores. Em termos gerais, talvez fruto da experiência que eu tinha, aqui as coisas são diferentes. Não há uma grande envolvência entre as pessoas como havia na Faculdade de Ciências do Porto, pelo menos dentro da minha licenciatura. Mas, isso é fruto de uma universidade grande, com pólos diferentes. No Porto era faculdade, mas também tinha dimensões consideráveis.

M – Que aspectos é que destaca?

T – Em termos de instalações introduziria algumas alterações, apesar de serem novas. A relação que existe entre algumas pessoas, comparando a outras universidades, reveste-se de menos formalismo, o que eu acho um aspecto positivo. O formalismo, às vezes, na relação entre professores, entre professores e alunos é talvez menor do que o que existia na Faculdade de Ciências do Porto. A própria filosofia é diferente, é uma universidade aberta. Isso vê-se na própria arquitectura, que foi pensada nesse sentido. Em certos aspectos, são os pontos que destaco. Não sei se fugi um bocado à questão.

M – Não. Que impressões negativas ou positivas tem do contexto em que está a trabalhar?

T- Positivas há bastantes. Depende da forma como gerimos o tempo ou ainda não termos certas responsabilidades, que nos acabaria por sobrecarregar para algumas coisas. Negativas, se calhar, o cargo. Podemos salientar, ainda, que o ordenado podia ser melhor, mas isso é quase com qualquer outro cargo. Existem outras coisas negativas, mas de momento não me estou a recordar. Às vezes os prazos que acabam por apertar, que temos que obrigatoriamente produzir nesses prazos... Mas isso é assim aqui como também é lá fora.

M – Quais têm sido as reacções dos seus colegas de departamento? De Instituto? De Escola?

T – Com os colegas têm sido positivas, para já! Embora o meu relacionamento seja maior com as pessoas do meu departamento, não para já queixas de ninguém. Claro que há pessoas com quem uma pessoa se dá melhor do que com outras, mas para já tem sido positivo. Nas outras escolas há alguns colegas com que me tenha relacionado. Não tenho razões de queixa, pelo contrário. Infelizmente, não tenho grande convívio com o resto dos colegas de outras escolas, mas para já tem sido francamente positivo.

M – Como são os seus alunos?

T – Há de tudo! Há interessados, os desinteressados, os apáticos, os engraxadores, os que se estão a marimbar para o que o professor diz e para as aulas. Há de tudo!

M – Isso depois reflecte-se na aprendizagem?

T – Depende dos anos e das licenciaturas. Há alunos que se aplicam bastante. Claro que se nota a diferença no primeiro dia. Eles aplicam-se bastante e esforçam-se para conseguir mais materiais, mais informação, maior apoio do professor, etc. Também existem aqueles, em alguns anos, que são um bocadinho mais apáticos, mais desinteressados, às vezes fruto ou da própria natureza das pessoas ou da forma como vêm o futuro deles.

M – Desde que começou a dar aulas nota diferenças nos alunos? Há quanto tempo lecciona?

T – Este é o início do meu terceiro ano. Entrei em 2002. Fez 2 anos em Fevereiro. Desde que comecei não noto diferenças. Noto diferenças dependendo dos anos ou das licenciaturas. Por exemplo, os alunos de Geografia, que são essencialmente de letras, são um bocado diferentes dos de Ciências. Os primeiros alunos que eu “apanhei”, que estavam no 2.º ano, eram bastante interessados e empenhados. No ano seguinte, na mesma disciplina, os alunos do 2.º ano já não eram tão empenhados, tão interessados. Nas licenciaturas nota-se que na área de ciências os alunos têm outra filosofia, outra forma de encarar as coisas. Quando passamos para os alunos de história, para a arqueologia também se nota que há diferenças.

M – Já alterou a forma como interage com eles?

T – Substancialmente, acho que não. Há sempre certas coisas que vamos mudando, fruto da nossa experiência ou da nossa actividade anterior. Mas na prática continuo a manter mais ou menos a mesma forma de relacionamento com eles, tentando puxar mais por eles, para que eles se tornem mais cooperantes. Estou a falar em termos de aulas. Procuro sempre que colaborem, correspondam, que não fiquem só a ouvir. De resto, em termos de interacção nas aulas e mesmo fora delas, a relação continua a ser mais ou menos a mesma.

M – Como pensa que os alunos o vêem?

T – Tento não pensar muito nisso, mas acho que me devem ver como alguém que não é, em termos etários, muito afastado deles. Em termos de relacionamento, já tive alunos mais velhos ou da minha idade. Como é que me vêem? Como é que eu penso que eles me verão? Se calhar como aquele tipo chato que vem dar as aulas. Isso é um bocado difícil de dizer. Não é tão importante a forma como eles me vêem. Será mais importante se eles adquirem ou não a formação. Ver como professor está relacionado como me vêem como pessoa. No fundo, se um professor for mais, sei lá, se conseguir explicar melhor, eles podem olhá-lo de uma forma, como também podem pensar que é um chato. Se por acaso acharem que o professor é chato, pode querer dizer o professor não está a conseguir traduzir a mensagem que quer passar. Tem que tentar ser mais atractivo. Nas aulas práticas o relacionamento com o aluno é muito importante. Sei que pelo menos tenho que dar um desconto ao que eles dizem. A ideia que tenho é que eles vêem o meu papel de uma forma positiva, pois parecem ter bons resultados.

M – Já houve alguma actividade para o integrar nas suas funções profissionais?

T – Actividade específica, não. No fundo, foi assumir o cargo. Fui apresentado às pessoas pelo Directo que era um dos regentes com quem iria trabalhar. Depois fui falar com cada professor. Eles ajudaram-me com os materiais, tiraram dúvidas sempre que necessário, mas não houve nenhuma cerimónia.

M – O que é que o marcou mais nesse âmbito?

T – Nesse âmbito, nos primeiros dias, o que mais me marcou foi o choque de ter que preparar as primeiras aulas em pouco tempo. Penso que foi a parte mais marcante, mas depois, ao fim de algum tempo, já estava completamente ambientado.

M – A relação com os colegas?

T – Tem sido positiva. Alguns colegas são mais, ou por fruto da personalidade, ou fruto das desavenças que existem entre colegas mais velhos, acabam por condicionar também a forma como acabamos por nos relacionarmos com eles. Damo-nos mais com uns, por motivos profissionais e acabamos por não nos dar tanto com outros. Mas tem sido positivo, não tenho razão de queixa para já.

M – Que tipo de apoio/orientação recebeu até agora?

T – Apoio, de conteúdo didático, científico, sempre que é preciso tirar alguma dúvida não há problema por parte dos meus colegas em o fazer. Em termos de orientação, o orientador cá dentro da casa, tem orientado no mestrado e vai, provavelmente, orientar depois no doutoramento...

M – Funciona também como orientador pedagógico?

T- Acaba por ser o orientador formal, pode ser um orientador ou co-orientador do mestrado ou doutoramento, mas acaba por ter um papel importante, essencialmente na formação científica. Acaba sempre por dar dicas da parte pedagógica, mas isso também os outros colegas o fazem. Claro que em cada cadeira, o professor que está à frente da cadeira é o mais indicado para aquela matéria.

M – Já participou em alguns cursos de formação?

T – Aqui dentro da universidade não.

M – Na sua opinião quais seriam as vantagens de frequentar esses cursos?

T – Dependendo da matéria, aumentar a formação académica, pessoal e aumentar as ferramentas para poder lidar melhor com o dia-a-dia. No fundo, enriquecimento em termos profissionais.

M – O que pensa da relevância pedagógica ao nível do ensino superior?

T – Neste momento, a formação pedagógica tem pouca relevância, porque para ser professor do ensino superior não é necessário ter formação pedagógica, o que não acontece com os outros professores. Eu sabia que isso não acontecia, mas tinha a ideia que, de facto, para ser professor universitário se teria, ou pelo menos deveria ter, uma certa formação ou componente pedagógica, porque acabamos por ser lançados um bocado às feras nas primeiras aulas.

M – Então acha que é relevante?

T – Neste momento, acho que a formação é relevante, devia ser relevante. Mas efectivamente não tem relevância na actualidade. Não é importante na medida em que não é aplicada. A maior parte dos professores não tem ou teve pouca formação pedagógica. Não há formação. A formação que se tem é, às vezes, empírica ou se vai adquirindo já depois de se ter começado a dar aulas. Se calhar devia ter sido antes. No nosso caso, nós vamos estagiar, mas não temos uma avaliação pedagógica. Mesmo nas provas de mestrado somos avaliados do ponto de vista científico. Também as provas de aptidão pedagógica, que supostamente deveriam avaliar a parte pedagógica, acabam também por ser uma avaliação científica.

M – Como entende a formação pedagógica?

T – Eu entendo que deveria ser obrigatória. Mas claro que devia ser uma coisa prática, mais voltada para as realidades e não muito teórica como se vê. Normalmente, quando chegamos à parte prática falhamos. Deveríamos ter uma formação base, uma aposta na formação pedagógica e didáctica básica, quer para a fase em que somos assistentes, quer para o futuro, para que consigam ajudar a expor as coisas de uma forma mais lógica, mais prática, mais assimilável por parte dos alunos e também dotando de novas ferramentas, à medida que as próprias filosofias vão mudando.

M – Considera importante a relação entre formação pedagógica e o sucesso educativo?

T – Acho que sim. Acho que se a formação pedagógica cumprir os seus objectivos, obviamente será lógico que a própria qualidade de ensino e o sucesso e aproveitamento dos alunos vai aumentar. Se, por exemplo, eu estou a dar uma aula, sobretudo teórica, mas mesmo uma prática, se expuser as matérias de forma que seja maçuda e pouco objectiva, se calhar a assimilação e aproveitamento por parte dos alunos pode ser pior. Se adquirir ferramentas que me permita expor a matéria de forma mais objectiva, expondo os pontos principais, com uma estruturação diferente e consiga transmitir a mensagem de uma forma mais lógica, os alunos irão tirar um proveito muito maior da minha transmissão de conhecimentos.

M – Que formação considera mais apropriada para se ser docente do ensino superior?

T – Isso é um bocado complicado. Depende das pessoas. Licenciatura é lógico. Agora fala-se de uma formação melhor, ou pelo menos ter o doutoramento para se ser professor do ensino superior. Mas não sei se será a melhor opção, porque às vezes uma pessoa vem cheia de vícios. Se calhar o melhor seria começar de baixo e acabar por progredir aos poucos, ir evoluindo na carreira. Mas o que acho mesmo importante, falando da minha experiência, é um contacto com o mundo exterior, ou ter dado aulas no secundário ou tendo trabalhado fora da universidade. Também depende da área. Não podemos pensar só nas coisas como ensino. Temos que ver as matérias que vamos ensinar, como vamos e devemos ensinar. Temos que ter alguma experiência. Os professores não

deviam começar a dar aulas de imediato, logo que acabem a licenciatura. Devia ter uma experiência no mundo do trabalho, dentro da área, ou noutra área, porque isso ajuda muito a abrir as perspectivas. Se eu tivesse começado a dar aulas logo que tivesse terminado a licenciatura, não ia ver as coisas da mesma forma e, se calhar, ia ter dificuldades em tentar explicar algumas coisas.

M – Considera pertinente a existência de cursos de formação para docentes do Ensino Superior?

T – Acho que a existência desses cursos poderia contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino, porque de facto há professores que não têm formação. Também seria benéfico para reciclar os próprios conhecimentos e adquirir novas técnicas de ensinar, que vão mudando, com introdução de novos audiovisuais, ou outras coisas.

M – Que tipo de formação propunha?

Uma formação modelar, contínua, fazer coisas todos os anos. Sendo obrigatória é sempre mais chato. Geralmente as pessoas não gostam disso, mas se calhar com uma certa obrigatoriedade, acabaria por trazer benefícios.

M – Que sugestões apresenta para a organização dos cursos?

T – Com uma certa periodicidade, modelar, no fundo que fosse possível assistir a uns. Fazer módulos posteriormente e também uma componente prática, para não serem maçudos.

M – Quais as temáticas mais relevantes?

T – Pedagógicas didáticas para conseguirmos lidar com o dia-a-dia. Se calhar uma certa psicologia para lidar com as pessoas e também novas ferramentas, em termos das chamadas novas tecnologias de apoio ao ensino, desde a Internet, PowerPoint, coisas desse género. Embora já seja do nosso conhecimento, às vezes, as pessoas, ou por falta de tempo, ou por não serem auto-didactas, acabam por não conseguir. Eu, por exemplo, não sei fazer uma página da Internet. Há aqui colegas meus que o sabem. Fazer uma página da Internet é muito útil para professores e alunos, pois é uma forma de tirar dúvidas, ter acesso a material de trabalho, etc. Outra temática é aprender a colocar a voz.

M – Em que moldes deve funcionar?

T – Modular.

M – E a periodicidade?

T – Depende do número de pessoas interessadas ou também do próprio tema em si. Talvez com periodicidade anual.

M – Qual é a maior dificuldade na sala de aula?

T – Maior dificuldade? Boa pergunta. Primeiro foi vencer o nervosismo da primeira aula. À vezes conseguir passar a mensagem quando a turma não está para aí virada. Conseguir cativar a audiência, fazer com que nos entendam e, se numa aula não tiver que perguntar 20 vezes a mesma coisa, já é bom.

Guião da Entrevista

Biografia pessoal

Experiências escolares

- Fazendo uma retrospectiva do seu passado escolar, enquanto aluno nos Ensinos Básico/Secundário/Superior quais foram as situações negativas e/ou positivas que mais o/a marcaram? Porquê?

Formação

- Qual a sua área de formação?
- Que motivações/influências determinaram essa escolha?
- Reflectindo sobre a sua formação na universidade, como analisa o seu percurso escolar enquanto aluno no Ensino Superior?
- Consegue identificar as experiências/situações negativas/positivas, mais relevantes que viveu durante esse período?
- Qual foi o professor que mais o/a marcou? Porquê?

Entrada no ensino

- Porque decidiu entrar para o Ensino Superior? Como decidiu?
- Consegue identificar as influências que mais pesaram para essa decisão?
- O que o/a levou a fazer essa escolha? Quando?
- Qual foi o percurso seguido?

Percepções de si próprio enquanto professor/a (imagens, papel, crenças)

- Como se define enquanto professor(a) do Ensino Superior?
- O que significa para si ser professor(a) do Ensino Superior?

- Como vê o seu papel enquanto professor(a) do Ensino Superior?
- Quais são as competências mais importantes a desenvolver na prática da docência?
- O que significa para si trabalhar no Ensino Superior?
- Como descreve as suas funções no Ensino Superior?
- Que tarefas devem desempenhar os docentes do Ensino Superior?

Processo de ensino/aprendizagem(imagens)

- Como entende/vê o ensino?
- Como entende o processo de ensino/aprendizagem?
- O que é para si um ensino de qualidade? Porquê?
- Na sua opinião, quais são os factores que condicionam a qualidade de ensino?
- Que elementos/aspectos/dimensões/influenciam ou proporcionam um ensino de qualidade?

Primeiras experiências como professor/(a) do Ensino Superior (expectativas, imagens prévias sobre a instituição, percepções, mudança)

- Quais eram as suas expectativas em relação ao ensino e a ser professor/a numa universidade?
- Onde e como adquiriu as competências específicas para ensinar?
- Como aprendeu a ser professor(a)?
- O que tem aprendido?
- Como tem sido feita essa aprendizagem? Quando? Com quem? Em que circunstâncias?
- Como avalia a sua experiência desde que iniciou as suas actividades no Ensino Superior?
- Consegue identificar as experiências mais relevantes desde que começou a leccionar?
- Que aspectos positivos e/ou negativos o/a marcaram desde que iniciaram até agora? Porquê?
- Como descreve as suas primeiras experiências como professor(a) nesta universidade?
- Quais os aspectos mais e menos agradáveis?

- Já alterou as suas percepções sobre o seu trabalho durante este tempo de ensino? Porquê? E de que maneira? É capaz de descrever um ou outro episódio de que mais o/a tenha marcado positivo e/ou negativamente?
- É capaz de descrever uma situação a partir da qual tenha aprendido durante este período? Em que medida? Como aconteceu?
- De entre todos os deveres e funções enquanto professor(a), quais considera serem os mais importantes? Porquê?
- Identifique os mais exigentes e os que constituem um maior desafio até este momento? E os mais gratificantes?
- Que tipo de dificuldades sentiu na realização e cumprimento de todos deveres e funções de professor(a)?
- Como aprendeu a lidar com esses deveres/responsabilidades?

Universidade

- Como descreve o seu local de trabalho? Que aspectos destaca?
- Que impressões negativas e/ou positivas tem do contexto em que está a trabalhar?

Os colegas

- Quais têm sido as reacções dos seus colegas de departamento e não só?
Como as descreveria?
- Que impressões tem sobre o contexto em que está a trabalhar?

Os alunos

- Quais são as causas/factores do insucesso escolar?
- Como são os seus alunos?
- Como entende o seu trabalho com os alunos? Pode-me descrever a sua relação com eles?
- Já alterou a forma como interage com eles?

- Como pensa que os alunos o/a vêem?

Política de formação

- Como descreve a política desta universidade? (Por exemplo em termos de objectivos educacionais e desenvolvimento profissional dos docentes?)

- Há (ou houve) alguma actividade para o/a integrar na universidade e/ou nas suas funções e responsabilidades profissionais? O que mais o/a marcou nesse âmbito?

- E em relação aos colegas de departamento?

- Que tipo de apoio e/ou orientação recebeu até agora?

Cursos de formação (imagens)

- Na sua opinião o que pensa da relevância da formação pedagógica, a nível do Ensino Secundário?

- Como a atende?

- Como vê a relação entre formação pedagógica e qualidade de ensino e/ou sucesso educativo? Porquê?

- Que formação considera necessária para se ser docente do Ensino Superior? Porquê?

- Considera pertinente a existência de cursos de formação para docentes do Ensino Superior? Porquê?

- Que tipo de formação propunha?

- Que sugestões apresenta para a organização dos cursos de formação?

- Quais as temáticas mais relevantes?

- Em que moldes devem funcionar?

- Já participou em alguns cursos? Quais? Quando? Onde?

- O que aprendeu?

- A frequência desses cursos contribuiu para alterar as suas percepções e práticas de ensino? Dê exemplos.

- O que considera de mais positivo/negativo nesses cursos de formação?

- Na sua opinião, quais seriam as vantagens de frequentar esses cursos?