

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A AUTOPERCEÇÃO DOS DOCENTES*

*Ana Luísa C. Fernandes de Ataíde e Melo***

*José Matias Alves****

RESUMO: Este artigo sintetiza um estudo exploratório realizado na Universidade Católica – Centro Regional do Porto no ano de 2011. O estudo envolveu um grupo de docentes do Ensino Superior e pretendeu: *i*) conhecer a representação que os docentes do ensino superior universitário têm relativamente às suas práticas; *ii*) verificar se a representação das práticas é conforme ao código pedagógico proposto por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior; *iii*) obter a opinião dos docentes quanto à importância de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos propostos para um ensino de qualidade e aos aspetos relativos à vivência da profissão docente.

A abordagem teórica permitiu-nos contextualizar a universidade e os desafios a que tem que responder, nomeadamente no que concerne às orientações pedagógicas que decorrem da implementação do Processo de Bolonha. Também o ofício de ser professor, no seu desenvolvimento e dimensões, foi objeto da nossa análise.

O estudo empírico apresenta-se como um estudo de caso de natureza exploratória e naturalista, recorrendo a uma metodologia de base hermenêutica e a uma estatística descritiva. Feita a análise e discussão dos dados, concluímos que os docentes verbalizaram uma autoperceção positiva das práticas que desenvolvem e que se encontram alinhadas com a proposta de Miguel Zabalza para a docência no Ensino Superior.

* O presente artigo baseia-se num trabalho de investigação efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, concluída em 2012 na Universidade Católica Portuguesa.

** Escola Secundária do Castelo da Maia.

*** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, docência universitária, pedagogia, práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem.

1. O ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO NO SÉCULO XXI: UMA RECONFIGURAÇÃO COM DISCURSOS PLURAIS

1.1. A universidade, hoje: crises e desafios

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que hoje marcam a sociedade e o conhecimento repercutem-se no Ensino Superior, levando-o a responder a desafios cada vez mais diversificados e exigentes. Estas rápidas transformações exigem aos sistemas de Ensino Superior uma reflexão que recoloca em perspectiva a sua missão e realidade(s).

Se as referências clássicas perspetivam a missão da universidade como a transmissão e procura do mais elevado grau de conhecimento – v. g., Jaspers (1946) e Ortega y Gasset (1930) –, a verdade é que nos últimos vinte e cinco anos do século XX foi sendo progressivamente atribuído à universidade um conjunto de funções que, para além da transmissão e da procura do conhecimento, sugerem também (à universidade) finalidades de pendor mais utilitarista (Relatório da OCDE, 1987; 2011), nomeadamente o poder contribuir para o progresso, ao permitir a qualificação profissional ancorada num *savoir-faire* adaptado às necessidades da economia. Acresce ainda a consideração de que cabe à universidade o dever ser uma plataforma para a efetivação do ensino ao longo da vida, abrindo-se a novos públicos (Unesco, 1996), consequência de mercados de trabalho que exigem uma permanente adaptação à mudança e requerem, simultaneamente, uma especialização em áreas muito diversas. O mercado de trabalho apresenta-se muito exigente quanto a perfis de formação flexíveis e ajustáveis a necessidades que se alteram rápida e continuamente. Se associarmos, ainda, a tentativa de equilíbrio entre as dimensões da qualidade do ensino (conceptual e técnico) e da necessária formação ética, cultural e pessoal, compreendemos que a missão da universidade poderá reequacionar-se como uma nova tríade que convoca a ciência, a formação de competências, capacidades e aptidões e a educação ao longo da vida (Costa, 2001; 2002).

Sendo indiscutível que a natureza do Ensino Superior está a mudar, sobretudo pelas relações que tem vindo a estabelecer com fatores sociais e culturais que se manifestam dentro e fora do seu sistema, a reconfiguração do Ensino Superior universitário deverá passar por uma análise da relação

entre a educação superior e as suas funcionalidades, sem que, seguramente, a sua identidade se sacrifique à sociedade da relevância e da *performance*, submetendo-se às exigências do poder financeiro e económico (Neave, 1995; Santos, 2004). Esta articulação de difícil gestão e equilíbrio, discutível na sua realização, convoca a universidade a articular-se com a realidade em que se enquadra, assumindo-se como instância crítica promotora de desenvolvimento e progresso que não pode deixar de inscrever o homem e a humanidade no centro das suas preocupações (Magalhães, 2006).

1.2. O espaço europeu do Ensino Superior e o Processo de Bolonha

A ideia de um espaço europeu do conhecimento entende o intercâmbio de pessoas, cultura e conhecimento como um fator potenciador de enriquecimento nas aquisições académicas e competenciais dos professores e estudantes, concorrendo para um saber que se quer cada vez mais internacional. Esta ideia está presente na subscrição da Magna Carta das Universidades Europeias (1988) que muitos consideram como o impulso inicial de uma reforma sem precedentes no Ensino Superior, consubstanciada no designado Processo de Bolonha (Simão, Santos & Costa, 2005; Serralheiro, 2005; Azevedo, 2009). A partir da Declaração de Bolonha (1999), a oportunidade de estruturar concertadamente um Espaço Europeu do Ensino Superior competitivo apresenta-se como uma oportunidade imperdível (Feyo de Azevedo, 2002) e torna-se necessário encontrar o caminho que, em Portugal, viabilize responder ao repto lançado. Torna-se óbvio que as implicações que a adesão a este projeto envolve terão incidências que irão mais longe do que as políticas organizativas necessárias para a adequação dos cursos superiores nas diversas instituições de Ensino Superior.

São muitos os que se debruçam sobre estas necessárias mudanças (Costa, 2001; Feyo de Azevedo, 2002; Azevedo, 2009), que veremos segundo duas grandes linhas: numa linha de alteração da estrutura dos cursos, definindo-os por ciclos (1.º ciclo de graduação e 2.º ciclo de pós-graduação), perspetivando-os numa vertente de integração no mundo do trabalho e numa linha que envolve uma mudança de práticas educativas que terão repercussões ao nível dos docentes e dos discentes. Se o primeiro aspeto remete para uma maior articulação entre a aprendizagem realizada na universidade e a aprendizagem realizada no mundo do trabalho, o segundo aspeto traduz uma alteração profunda no paradigma do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior universitário. O enfoque desloca-se da pessoa do professor que ensina para o aluno que aprende, passando

este a ser o centro da dimensão educativa (Zabalza, 2008; Ribeiro, 2005; Chaves, 2010).

Esta descentração do professor irá colocar os docentes debaixo de uma exigência não apenas científica, mas igualmente pedagógica, situação que se apresenta como uma novidade para uma grande parte dos docentes universitários que, na sua maioria, não possui formação específica para o exercício da docência (Pimenta e Anastasiou, 2002; Costa, 2002b). A sua presença no Ensino Superior decorre, normalmente, de uma reconhecida prestação na sua especialidade e da possibilidade de prosseguir e aprofundar investigação numa instituição universitária. A situação de investigador é, na maior parte das vezes, paralela a uma atividade docente na qual o professor se descobre e muitas vezes se ignora.

2. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

2.1. A profissionalidade docente

Parece-nos consensual e inquestionável que ser professor é ser aquele que consegue fazer acionar um conjunto diferenciado e articulado de mecanismos que promovem no outro a alteração e posterior apropriação reflexiva e crítica de algo novo. É ser capaz de fazer com que alguém aprenda (Roldão, 2009). Fazer com que alguém aprenda exige não somente o domínio do Saber que se quer fazer aprender, mas também o domínio de uma prática que se operacionaliza nessa ação de “fazer aprender”. É no “como” fazer aprender que reside o carácter prático da profissão de professor, aquilo que se designa por pedagogia, atividade difícil de caracterizar em absoluto como arte ou ciência.

Em qualquer caso, a complexidade que define a profissão docente poderá sintetizar-se nos caracterizadores referidos por Roldão (2009), que destacam a função (de fazer aprender alguma coisa a alguém), o saber (conhecimento específico mobilizado para concretizar a aprendizagem no aluno), o poder (que se refere à autonomia sobre o objeto do seu trabalho) e a capacidade reflexiva (que se reporta à possibilidade, capacidade e necessidade de refletir sobre a função que desempenha).

Estas considerações permitem-nos concluir que o conhecimento profissional docente resulta e, simultaneamente, reclama uma *natureza compósita*, isto é, uma capacidade de combinar um conjunto de valências que se jogam mútua e dinamicamente nas situações de *fazer com que o outro se*

apropriar do saber, entenda-se, nas situações que desencadeiam aprendizagens (Roldão, 2007).

Pode dizer-se que a ação docente assume uma extensão prática ampla e consciente. Vejam-se, a este respeito, as palavras de Luís Carrilho Gonçalves relativamente aos docentes do Ensino Superior: “(...) ser professor, tutor, saber transmitir, ensinar e motivar e, sobretudo, avaliar os seus resultados científicos e pedagógicos” (Gonçalves, 2005: 47).

2.2. A docência e a formação pedagógica no Ensino Superior

Pensar a presença, interesse e necessidade de preparação pedagógico-didática no Ensino Superior universitário torna-se uma questão proeminente no contexto de um cenário de convergência do Espaço Europeu do Ensino Superior, parecendo-nos que, também no Ensino Superior universitário, se requer uma reflexão pedagógica, tanto mais que os docentes deste nível de ensino não possuem, como se aludiu e regra geral, formação pedagógica específica.

Os professores do ensino universitário advêm de áreas diversas do conhecimento e ingressam no Ensino Superior por motivos vários. Grande parte ingressa neste subsistema na sequência da sua prestação de qualidade (diríamos excelência) enquanto aluno. Neste caso, a transição académica operou-se através de uma mudança de estatuto e de papel: de alunos passam a professores, numa (quase) naturalidade de percurso. Neste caso, *encontram-se* como professores, não havendo lugar a nenhuma formação inicial para esta função e elegendo os seus mestres como referências maiores que procuram imitar.

De outro modo, há profissionais de reconhecida competência profissional que estabelecem uma relação de colaboração com as instituições de ensino, entrando na docência por esse meio. Nesta situação, dá-se como adquirido que o facto de serem profissionais competentes na sua área específica os torna *naturalmente* aptos para a função de ensinar. Admite-se, *lato sensu*, que a excelência numa dada área de especialidade permite (quase que de uma forma “natural”) a docência com qualidade no Ensino Superior.

Em qualquer dos casos, não se coloca a questão de estarem ou não capacitados para ensinar. A grande maioria encontra-se na docência sem questionamento sobre questões relativamente ao que se entende por “ser professor”. Talvez por isso se compreenda que não ocorra (genericamente) procura de preparação para a docência por parte dos profissionais que a exercem no Ensino Superior (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Preparados cientificamente na especialidade, desconhecem, contudo, frequentemente, os procedimentos relativos aos processos pedagógicos envolvidos na leção (por exemplo, atividades de planificação, avaliação, metodologia didática) e aos processos de ensino e aprendizagem (importância da relação pedagógica, teorias de aprendizagem, modelos funcionais de ensino...). Integrados em Unidades Orgânicas, recebem e/ou criam o programa da Unidade Curricular que irão lecionar e os procedimentos seguintes são, em regra, realizados de um modo isolado e individualmente, no desconhecimento de procedimentos didático-pedagógicos (Pimenta e Anastasiou, 2002; Costa, 2002; Ribeiro, 2005).

A experiência de ensino que conhecem é a sua própria enquanto alunos e, nessa perspetiva, retêm a memória dos professores que consideraram “bons” e aos quais sentem vontade de se assemelhar. Cristalizaram modelos que valorizam e, enquanto professores, são esses os referentes que os orientam. Também o senso comum permite um constructo sobre o que é ser professor, o que revela que o conhecimento da profissão que exercem carece de fundamentação sustentada.

Os professores do Ensino Superior são também investigadores e valorizam diferentemente estas duas dimensões da sua profissão e atividade. O prestígio institucional e o reconhecimento social são, em grande parte, devidos essencialmente à sua atividade de investigação, como o atestam as provas de reconhecimento académico (mestrado e doutoramento). Esta valorização institucional e social da investigação contribui para uma auto-perceção na qual o docente se concebe mais como investigador e autor científico do que como professor. Esta autoperceção poderá conduzir, ainda, a um maior investimento na área da pesquisa, na qual o docente se vê mais valorizado e competente (Pérez Gomes, 1999). Mas, há que ter em atenção que ensinar e investigar são atividades muito diferentes na sua ação, envolvendo lógicas de ação muito diferenciadas, o que permite compreender que ser bom investigador não é correlato de se ser bom professor (Pimenta e Anastasiou, 2002)¹.

Paralelamente, é frequente a ideia de que um perito numa dada área científica será naturalmente capaz de ensinar e fazer aprender sem preparação específica, havendo mesmo a noção de que não será muito importante uma preparação pedagógica para ensinar no Ensino Superior (Zabalza, 2004).

¹ Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam cinco componentes que analisam nestas duas dimensões (os sujeitos envolvidos, o tempo, o conhecimento, os resultados e o método).

Estas considerações (comuns e) estereotipadas são obstáculos à procura de preparação pedagógica por parte da maioria dos docentes aliadas a uma *desvalorização institucional* visível nos modos de regulação da carreira docente que praticamente os dispensa de um investimento consistente no repensar a ação pedagógica.

No entanto, em virtude das transformações que se têm vindo a operar, acentuou-se a consciência ainda que difusa de que a docência no Ensino Superior deverá caracterizar-se pela existência equilibrada de competências científicas e pedagógicas. Assim, as instituições de Ensino Superior têm vindo a dedicar uma maior e particular atenção à formação pedagógica dos seus docentes. Os professores terão que estar capazes de responder com eficiência às solicitações das situações educativas que encontram, o que será tanto mais eficaz quanto mais capacitados estiverem sob o ponto de vista da preparação pedagógica. A título de exemplo, salienta-se a capacidade de promover o estudo autónomo sob orientação, o investimento em aulas com diversidade metodológica (evitando cair regularmente na magistral aula expositiva), o conhecimento e promoção de variedade de instrumentos e tipologias de avaliação (permitindo uma avaliação mais ampla, construtiva, formativa e formadora) e o investimento em práticas relacionais e comunicativas potenciadoras de uma compreensão efetiva, como elementos que têm que estar ao serviço das práticas pedagógicas exercidas no Ensino Superior (Garcia, 1998; Zabalza, 2003 e 2004).

3. O ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS, METODOLOGIA E AMOSTRA

Este estudo emergiu do envolvimento da equipa de investigação num Programa de Formação Pedagógica que se desenrolou no ano letivo de 2010-2011 no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. Este programa, que contemplou temas gerais da pedagogia, foi apresentado às diversas Escolas/Faculdades que, após análise, manifestaram interesse na sua realização². O Programa estava estruturado numa linha de análise e reflexão sobre as práticas profissionais, induzindo a ação

² Apresentado e proposto às diversas Escolas/Faculdades, foram cinco as que optaram por se envolver na formação (Escola de Direito, Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Biotecnologia, Faculdade de Educação e Psicologia e Escola das Artes), que veio a ser realizada separadamente para cada uma das Escolas/Faculdades.

transformadora de procedimentos, numa lógica de enriquecimento conceptual e prático.

Numa perspetiva global da formação desenvolvida, podemos sintetizar que:

- a) Os assuntos privilegiados foram o trabalho pedagógico na sua complexidade (planificar, executar e avaliar), a docência e a aprendizagem na sociedade do conhecimento e a importância da reflexão na pedagogia.
- b) As dinâmicas de trabalho envolveram análise de excertos de filmes alusivos a situações pedagógicas, de textos e de instrumentos de avaliação e a produção e apresentação de experiências e opiniões, desenvolvidas individualmente e em grupo.
- c) Os referenciais versaram conteúdos (textos) sobre o trabalho pedagógico (planificar, executar e avaliar), sobre a profissão de “ser professor” e sobre práticas pedagógicas potencialmente propiciadoras de melhores ambientes de ensino-aprendizagem.
- d) Os conhecimentos e o saber experiencial dos docentes-formandos foram convocados através do confronto com os referenciais apresentados ao longo de todas as sessões formativas.

Ao longo do desenvolvimento do Programa, foi prática muito frequente a recolha de informações, opiniões e reflexões que suscitaram à equipa de formação interesse em desenvolver a presente investigação, emergindo a vontade de investigar de forma mais precisa três aspetos essenciais do trabalho pedagógico: as práticas realizadas pelos docentes, a importância que lhes é atribuída e a vivência pessoal da profissão.

Assim, esta investigação desenhou-se a partir do contacto com os docentes que, em contexto formativo, vieram a refletir sobre a sua ação pedagógica, problematizando o que é “ser docente”. Alguns dados resultantes dessa formação serão convocados neste estudo.

Alicerçado na reflexão teórica e na experiência formativa, o trabalho que se apresenta pretende conhecer a representação que, individualmente, os docentes têm da sua prática e vivência pedagógica. A investigação parte de um referencial teórico proposto por Zabalza em “Competências docentes do profesorado universitário. Qualidade e desenvolvimento profissional” (Zabalza, 2008) e também da análise da vivência pessoal da prática pedagógica, a partir das considerações de Hargreaves (1998), Nóvoa (2009) e Estrela (2010).

Definimos como objetivo geral deste estudo conhecer as representações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no Ensino Superior no contexto de uma instituição de Ensino Superior universitário³.

Pareceu-nos pertinente procurar conhecer como dizem que ensinam e que perceção têm das situações de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior universitário. Seria pois, essencial, sabermos como são pensadas as aulas, bem assim como os procedimentos que envolvem a totalidade do ato pedagógico, nomeadamente, como planificam, como concretizam essa planificação, em que espaços ocorre a leção, como avaliam, como analisam a sua ação e como refletem sobre si próprios.

Como objetivos específicos, definimos:

1. conhecer a representação que os docentes do Ensino Superior universitário têm relativamente às suas práticas e situações de ensino e aprendizagem que desenvolvem;
2. verificar se esta representação das práticas é conforme ao código pedagógico proposto por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior;
3. obter a opinião dos docentes quanto à importância de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos propostos para um ensino de qualidade;
4. obter a opinião dos docentes sobre aspetos relativos à vivência da profissão (nomeadamente, motivação curricular, disponibilidade e gratificação pessoal).

Escolhemos como opção metodológica a realização de um estudo *tipo* caso de natureza exploratória que recorre à técnica de inquérito por questionário. No tratamento de dados recorreu-se à estatística descritiva.

Foram sujeitos da investigação uma amostra de 45 docentes⁴ (29,2% do universo de 154 docentes) que voluntariamente acederam a responder a um questionário enviado por correio eletrónico.

O instrumento de recolha de dados – um questionário misto – foi elaborado a partir de dez categorias⁵ que emergiram de um referencial de boas práticas pedagógicas para o Ensino Superior proposto por Zabalza (2008)

³ Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto.

⁴ Docentes da Escola das Artes, Escola de Direito, Instituto de Ciências da Saúde e Escola Superior de Biotecnologia.

⁵ As dez categorias consideradas foram: Planificação; Espaços de aprendizagem; Seleção e apresentação de conteúdos; Materiais de apoio à aprendizagem; Metodologia; Apoio aos estudan-

e de aspetos relativos à vivência da profissão docente (Nóvoa, 1999, 2007, 2009; Hargreaves, 1998; Estrela, 2010). Este questionário apresentou-se dividido em duas partes, sendo que a primeira (propondo uma escala de frequência com cinco níveis) solicitava ao docente que seleccionasse a opção que expressasse a frequência com que, na sua prática pedagógica, realizava o procedimento referido; a segunda (propondo uma escala de importância com cinco níveis) solicitava ao docente que seleccionasse a opção que expressava a sua opinião quanto à importância que atribuía ao procedimento referido.

4. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresenta-se um resumo dos dados em tabelas onde se referem as categorias e questões colocadas no questionário.

Na Tabela 1, apresentamos as categorias e questões relativas à frequência com que o docente diz executar um determinado procedimento, realizada a partir da assunção de uma notação negativa (onde incluímos as opções de resposta “Nunca” e “Quase nunca”) e uma notação positiva (que engloba as opções de resposta “Frequentemente”, “Quase sempre” e “Sempre”).

Na Tabela 2, apresentamos as categorias e questões relativas à importância com que o docente diz valorizar determinado procedimento, numa divisão realizada a partir da assunção de uma notação negativa (onde incluímos as opções de resposta “Nada importante” e “Pouco importante”) e uma notação positiva (que engloba as opções de resposta “Relativamente importante”, “Importante” e “Muito importante”).

tes; Coordenação com os colegas; Avaliação; Revisão do processo; Vivência pessoal da profissão docente.

Tabela 1. Categorias e questões relativas à frequência distribuídas numa notação negativa (opções de resposta “Nunca” e “Quase nunca”) e positiva (opções de resposta “Frequentemente”, “Quase sempre” e “Sempre”)

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
1.^a Planificação	1. No início de uma Unidade Curricular elabora uma planificação com objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia?	100		
	2. Na planificação da Unidade Curricular indica referências bibliográficas e fontes de informação úteis para as aprendizagens?	97,8		2,2
2.^a Espaços de aprendizagem	12. Promove atividades de ensino e aprendizagem em contextos formativos exteriores à aula (visitas de estudo, participação/desenvolvimento de projetos em contextos externos às aulas)?	33,3	55,1	15,6
3.^a Seleção e apresentação de conteúdos	3. Apresenta aos alunos uma planificação com a estrutura completa do programa: objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia?	100		
	4. Dialoga com os alunos sobre a planificação, permitindo-lhes fazerem sugestões?	66,7	33,3	
	6. Na sua prática pedagógica mostra aos seus alunos a relevância dos conteúdos curriculares para a vida profissional?	100		
	9. Nas aulas, apresenta situações/ problemas reais para análise e desenvolvimento?	91,1	2,2	6,7

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
4. ^a Materiais de apoio à aprendizagem	8. Elabora materiais de apoio aos alunos onde se incluam, por exemplo, a realização de atividades de consolidação das aprendizagens, exercícios (e respetiva correção), indicação de dificuldades habituais e sugestões para a sua ultrapassagem?	82,2	17,8	
5. ^a Metodologia	7. No desenvolvimento dos conteúdos, faz aos alunos perguntas, exercícios, organiza debates?	91,1	6,7	2,2
	10. Nas aulas, privilegia a interação com os alunos (diálogo, pergunta-resposta, debate...)?	91,1	8,9	
	11. Implica os estudantes em atividades de integração dos conteúdos lecionados (por exemplo, apresentam trabalhos sobre os conteúdos lecionados)?	84,4	8,9	6,7
6. ^a Apoio aos estudantes	15. Recebe, quando solicitado, individualmente ou em grupo, os alunos para esclarecimento de dúvidas?	100		
	14. Dispõe-se a ouvir e receber os alunos para além do horário de atendimento?	97,8		2,2
	13. Preocupa-se, para além da leção dos conteúdos, em criar oportunidades que lhe permitam conhecer os seus alunos (nos seus talentos, interesses...)?	66,7	26,7	6,7
7. ^a Coordenação com os colegas	5. Faz uma articulação entre os conteúdos curriculares que leciona e os conteúdos curriculares lecionados por outros docentes do mesmo curso?	71,1	22,2	6,7

Categorias	N.º da questão	Escala de frequência		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
8. ^a Avaliação	17. No início da Unidade Curricular esclarece os alunos sobre os critérios de avaliação?	97,8		2,2
	16. Nas atividades de desenvolvimento dos conteúdos realiza atividades de verificação e melhoria das aprendizagens?	71,1	20	8,9
	18. Valoriza os conhecimentos adquiridos pelos alunos noutros contextos extra académicos?	75,6	15,6	8,9
9. ^a Revisão do processo	19. Ao longo do desenvolvimento da Unidade Curricular ajusta, quando necessário, a planificação inicial?	86,7	11,1	2,2
	20. Realiza regularmente uma análise dos resultados finais obtidos pelos alunos na sua Unidade Curricular?	86,7	11,1	2,2
10. ^a Vivência pessoal da profissão docente	21. As Unidades Curriculares que leciona têm relação com a investigação que realiza?	86,7	13,3	
	22. Dedicar tempo a preparar as aulas e atividades de ensino e aprendizagem?	100		
	23. Sente que transmite aos alunos interesse pelo que leciona?	100		
	25. Sente que faz dos alunos pessoas diferentes?	86,7	2,2	11,1
	24. Ensinar dá-lhe satisfação pessoal?	100		

Tabela 2. Categorias e questões relativas à importância distribuídas numa notação negativa (opções de resposta “Nada importante” e “Pouco importante”) e positiva (opções de resposta “Relativamente importante”, “Importante” e “Muito importante”)

Categorias	N.º da questão	Escala de importância		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
1. ^a Planificação	28. Elaboração de uma planificação (com objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia) antes de iniciar a lecionação de uma Unidade Curricular.	100		
2. ^a Espaços de aprendizagem				
3. ^a Seleção e apresentação de conteúdos	30. Apresentação aos alunos da planificação elaborada pelo docente para a Unidade Curricular.	100		
	33. Demonstração aos alunos da relevância dos conteúdos curriculares para a vida profissional.	100		
4. ^a Materiais de apoio à aprendizagem	34. Elaboração de materiais de apoio para os alunos onde se incluam, por exemplo, a realização de atividades de verificação e consolidação das aprendizagens, exercícios (e respetiva correção), indicação de dificuldades habituais e sugestões para a sua ultrapassagem.	95,6		4,4
5. ^a Metodologia	31. Aceitação de sugestões dos alunos sobre a planificação do docente para uma determinada Unidade Curricular.	91,1	8,9	
	35. Implicação dos alunos em atividades de integração dos conteúdos lecionados (por exemplo, apresentação de trabalhos sobre conteúdos lecionados).	95,6	4,4	

Categorias	N.º da questão	Escala de importância		
		Notação positiva %	Notação negativa %	Não sabe/Não se aplica/ Não responde %
6. ^a Apoio aos estudantes	29. Inclusão na planificação de orientações, sugestões, referências bibliográficas e/ou outros recursos para os alunos orientarem o estudo.	100		
	36. Disponibilização de tempo, para além do horário de atendimento, para ouvir e receber os alunos.	97,8		2,2
7. ^a Coordenação com os colegas	32. Articulação de conteúdos curriculares a lecionar nas diferentes Unidades Curriculares do mesmo curso.	95,6	4,4	
8. ^a Avaliação	37. Realização de atividades de verificação das aprendizagens e dar <i>feedback</i> aos alunos ao longo do desenvolvimento da Unidade Curricular.	100		
	38. Utilização de instrumentos de avaliação diversificados.	95,6	2,2	2,2
9. ^a Revisão do processo				
10. ^a Vivência pessoal da profissão docente				

5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conhecendo as limitações decorrentes da aplicação do método do questionário – elevado número de ausência de respostas; propensão para a dicotomia nas respostas; tendência de resposta de acordo com a adequabilidade social (Matalon e Ghiglione, 1997) – e conscientes de que, através do instrumento construído para a recolha de dados, obteríamos as repre-

sentações dos docentes sobre o que fazem e valorizam, sabemos que, em rigor, a investigação nestes moldes somente permite a obtenção de dados sobre uma representação que se verbaliza e não sobre a realidade prática. Partindo desta consideração e numa sistematização dos dados provenientes do questionário, podemos sustentar que:

- a *leccio* magistral expositiva continua a ser o modelo pedagógico dominante nas práticas dos docentes;
- a planificação, sendo uma prática comum, assume uma elaboração que não se abre à implicação do aluno;
- a elaboração de materiais de apoio à aprendizagem é muito valorizada, mas tem uma menor expressão prática;
- os docentes dizem-se convictos de que usam uma metodologia interativa que convoca o aluno como elemento fulcral do ensino e da aprendizagem;
- a relação pedagógica entende-se num formato de disponibilidade didática, não se estendendo a um domínio relacional;
- a abertura a uma articulação curricular entende-se como importante, sugerindo um abandono do atomismo pedagógico;
- as práticas avaliativas assumem menor expressão ao longo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e incidem, essencialmente, sobre conteúdos veiculados nas/pelas aulas;
- os docentes dizem fazer uma revisão dos processos ao nível da planificação e dos resultados;
- a ação pedagógica diz-se vivida com gratificação e entrega pelos docentes.

Esta sistematização permite concluir que os objetivos da investigação foram atingidos. Foi possível conhecer a representação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes considerados na amostra, ver que a representação que têm das suas práticas é globalmente conforme ao código pedagógico apresentado por Zabalza (2008) para uma docência de qualidade no Ensino Superior, reconhecer que existe uma valorização positiva de procedimentos didático-pedagógicos para um ensino de qualidade e, ainda, perceber que a opinião sobre a vivência da profissão docente assume uma representação positiva.

Se associarmos a estes dados os recolhidos nos comentários solicitados aos docentes no âmbito do Programa de Formação Pedagógica subjacente a este estudo, podemos problematizar algumas conclusões que sugerem

interpelação, essencialmente em relação aos dados obtidos nas categorias de Metodologia, Avaliação e Coordenação com os colegas.

Ao longo do Programa de Formação Pedagógica, foi solicitado aos docentes que referissem, por escrito, problemas que gostassem de ver tratados ao longo da formação. Este diagnóstico permitiria um reajustamento da planificação inicial e um enfoque nos problemas referidos pelos docentes. Igualmente, no fim da formação foi solicitado que fizessem uma avaliação do trabalho realizado e sugerissem temas que gostariam de trabalhar e aprofundar em futuras oportunidades formativas. Dos muitos dados aí recolhidos, os mais expressivos prendem-se com os comportamentos e atitudes dos alunos perante o ensino e a aprendizagem (motivar e aumentar o empenho; implicação e participação dos alunos perante os conteúdos; aumentar a sua autonomia e responsabilização; estimular o espírito crítico...) e com estratégias de ensino e de aprendizagem (desenvolver uma pedagogia diferenciada; uniformizar conhecimentos basilares; ensinar a grandes e pequenos grupos; questões de fundo da avaliação, nomeadamente diversidade, tipos e instrumentos de avaliação). Se convocarmos alguns testemunhos dos docentes⁶, nomeadamente no que concerne aos problemas sentidos frequentemente na prática quotidiana, somos levados a problematizar a visão que algumas das respostas dadas no questionário sugerem.

Os docentes referiram – na formação – que sentiam frequentemente dificuldade em:

- i. captar a atenção dos alunos;
- ii. motivar os alunos (sobretudo nas aulas teóricas);
- iii. conseguir que os alunos participem de forma ativa na aula;
- iv. usar melhores estratégias;
- v. operacionalizar a diferenciação pedagógica;
- vi. comunicar na sala de aula.

Quando convidados a sugerir temas para aprofundamento em futura formação, mencionaram:

- i. comparação entre uma aula clássica (expositiva, como se os alunos fossem um só) e uma aula em que são usados vários métodos, valorizados o diálogo e a participação dos alunos;

⁶ Elementos presentes nos Relatórios do Programa de Formação Pedagógica 2010-2011 das Escolas/Faculdades de Direito, Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Biotecnologia e Escola das Artes.

- ii.* comunicação na sala de aula;
- iii.* como lidar com um público de alunos com tipos de aprendizagem muito diferentes;
- iv.* mais relação pedagógica/psicologia de desenvolvimento dos jovens.

Mas talvez o tema mais significativo – porque mais presente quer como problema, quer como sugestão de aprofundamento – fosse o da “Avaliação”. A respeito desta, vejam-se as referências que lhe são feitas, quer como problema sentido:

- i.* como definir critérios de avaliação?
- ii.* avaliar trabalhos de grupo, quando sabemos que alguns elementos do grupo não participaram mas colocaram o seu nome?
- iii.* como valorizar os melhores num trabalho de grupo com avaliação conjunta?
- iv.* cruzar perfil profissional de saída do curso-objetivos-mensurabilidade;
- v.* necessidade de um sistema de avaliação específico para o ensino no curso;

quer como tema sugerido para aprofundamento futuro:

- i.* Numa próxima formação gostaria de ver abordados e discutidos com mais profundidade e objetividade temas como os diferentes modelos de avaliação, modelos de aula, etc.
- ii.* Seria interessante que no futuro estas ações fossem mais focadas em ferramentas práticas de avaliação (...).
- iii.* Aprofundar: avaliação.
- iv.* (...) Uma formação pedagógica na área artística, com temas específicos da área (como a avaliação, ou práticas de criatividade, por exemplo).
- v.* Em termos de avaliação, gostava de saber mais sobre o modo de avaliar em cadeiras de projeto.
- vi.* Estratégias de avaliação.
- vii.* Futura formação: sistemas de avaliação.
- viii.* Trabalhar mais o tema: como avaliar.

A formação foi realizada de forma individual em cada uma das Unidades Académicas e, no final do curso, os comentários dos docentes sobre o tra-

balho realizado revelam uma visão positiva da formação e da oportunidade de trabalho (inter)disciplinar. Referem, por exemplo:

- i. Uma boa oportunidade para partilhar e perceber diferentes perspetivas sobre pedagogia, no contexto dos professores.
- ii. (...) o trabalho de equipa gerou ideias importantes e pertinentes, seria interessante aproveitar as mesmas com o objetivo de nos qualificar ainda mais, e dar continuidade à nossa função como docentes.
- iii. Ocasão excelente de encontro entre docentes da mesma escola. A partir de aqui, entre todos ir centrando os conteúdos nas necessidades específicas desta Escola. Foi muito interessante, e um momento inesquecível para todos.
- iv. Uma oportunidade de refletir, com um grupo de colegas que vivenciam as mesmas dificuldades e professores externos (formadores), sobre as práticas pedagógicas que habitualmente desenvolvo.
- v. Um momento de reflexão e partilha.
- vi. As sessões foram muito úteis para mim porque me ajudaram a consciencializar a necessidade de mudança nos métodos e na relação pedagógica professor-aluno. (...) Li com atenção todos os documentos que enviaram e tirei deles muitas lições para o meu trabalho e ideias para melhorar.
- vii. Foi muito importante refletir e trocar ideias sobre métodos pedagógicos e de avaliação.
- viii. Um momento de paragem, de reflexão, de partilha e claramente de aprendizagem... geradora de controvérsia que me foi muito proveitosa.

Numa reflexão sobre estes comentários, e perspetivando-os como elementos complementares da investigação, podemos pensar que, ao nível da Metodologia (5.^a Categoria), a interação referida pelos docentes na resposta ao questionário poderá, na prática, não se efetivar tão plenamente como desejado no quotidiano do processo de ensino e aprendizagem; quanto à Avaliação (8.^a Categoria), estes comentários mostram que os professores sentem necessidade e vontade de aprofundar os seus conhecimentos e competências neste domínio. Nesta categoria existe expressiva notação positiva nas respostas dadas no questionário, sugerindo uma familiarização com procedimentos avaliativos, que poderá ser perspetivada a uma outra luz se conjugada com estes comentários.

Relativamente à Coordenação com os colegas (7.^a Categoria), os dados do questionário permitem ver que existe uma disponibilidade para trabalho colaborativo, porventura indicador de abandono progressivo de um paradigma de individualismo pedagógico tradicional no Ensino Superior (Costa, 2002b; Tavares, 2003; Zabalza, 2004; Nóvoa, 2009). Se os perspetivarmos tendo em consideração os comentários dos docentes realizados no final do Programa de Formação, vemos que o trabalho desenvolvido em grupo de pares, significativo e sensibilizador para as questões pedagógicas, foi entendido como uma oportunidade significativa e enriquecedora. As referências ao trabalho em grupo, ao encontro entre colegas, à reflexão partilhada e troca de ideias permitem supor que a coordenação com os colegas a que as respostas do questionário aludem se situa exclusivamente numa dimensão conteudinal.

Também será importante considerar outro aspeto que decorre da análise dos dados apresentados na Tabela 3 e que diz respeito à sensibilização dos docentes para as questões pedagógicas.

Tabela 3. Dados finais do programa de Formação Pedagógica e de respostas ao questionário da investigação

	Escola das Artes	Escola de Direito	Instituto de Ciências da Saúde	Escola Superior de Biotecnologia	Total
N.º de docentes que frequentaram o Programa de Formação Pedagógica	26	33	17	25	101
Representação positiva da Formação (%)	100	72	71	90	
N.º de docentes a quem foi enviado o questionário	67	39	24	24	154
N.º de docentes que responderam ao questionário	22	8	10	5	45
% de respostas face ao envio	33,0%	21,0%	42,0%	21,0%	29,3%

O quadro revela que: *i*) a representação dos docentes relativamente à formação foi positiva; *ii*) o envio do questionário desta investigação se estendeu a um número de docentes superior ao que participou na formação; *iii*) o número de respondentes foi significativamente inferior ao da participação na formação.

Porque responderam apenas cerca de 45% dos que participaram na formação (aproximadamente 30% da totalidade daqueles a quem foi enviado o questionário)? A formação obteve uma representação positiva em cerca de 80% dos docentes participantes, o que faria supor uma maior sensibilização para as questões relacionadas com a pedagogia. Esta questão sugere alguma perplexidade, sendo impossível responder de forma segura, dada a grande variedade de hipóteses em jogo.

Se, em termos metodológicos, o instrumento de recolha de dados apresenta limitações às quais já aludimos⁷, parece-nos, por outro lado, ser possível admitir que houve, por parte dos docentes que responderam, uma clara *disposição* para *pensarem* as *suas práticas*, por oposição aos que não responderam.

Será esta uma *disposição* excecional? Cremos que não. Acreditamos que é possível que a ausência de uma maior participação neste estudo tenha ficado a dever-se – pelo menos em parte – às limitações decorrentes da metodologia utilizada. Porém, não podemos deixar de salientar que aqueles que responderam sugerem um modo de estar na profissão docente revelador de uma atitude de desenvolvimento profissional construtor de melhores práticas.

6. CONCLUSÕES

Esta investigação evidenciou a necessidade de se: *i*) repensar a importância concedida aos espaços de aprendizagem; *ii*) implicar os alunos (nomeadamente nas opções programáticas e metodológicas); *iii*) investir na relação pedagógica (*escutar* os alunos); *iv*) consciencializar a fusão entre as convicções e a prática, problematizando uma eventual idealização de procedimentos; *v*) salientar a importância de *abrir a sala de aula ao amigo crítico*; e *vi*) promover a reflexão sobre as práticas num plano quer pessoal, quer institucional, salientando a formação no desenvolvimento profissional.

⁷ Um elevado número de ausência de respostas; propensão para a dicotomia nas respostas; tendência da resposta de acordo com a adequabilidade social (Matalon e Ghiglione, 1997).

As limitações do estudo decorreram da metodologia, nomeadamente da dimensão da amostra (o instrumento de recolha de dados foi preparado para um maior número de respondentes e veio a obter um número não representativo de respostas), da utilização de uma única fonte de recolha de dados (impeditiva de uma triangulação de elementos igualmente presentes na realidade educativa) e da adequabilidade social (visível na tendência para responder de acordo com o socialmente expectável). Também os sujeitos envolvidos na investigação foram somente os docentes, que não são atores exclusivos da realidade educativa.

Apresentada a nossa perceção, entendemos que, em estudos futuros, será necessário desenvolver outras formas de análise que permitirão uma visão holística, necessariamente mais completa e consistente. Perante estas considerações, apresentamos uma sistematização de desenvolvimentos que nos parecem fundamentais para prosseguir na procura de conhecimento a partir do agora apresentado. Para tal propósito, vemos como importante:

- a. a diversificação de dados (por exemplo, fazer uma análise de conteúdo de planos de aula, de sumários, de instrumentos de avaliação);
- b. a auscultação de outros elementos do processo (nomeadamente, alunos);
- c. a variação de metodologia (utilizando, por exemplo, entrevistas e *focus group* a alunos e professores);
- d. a observação direta das práticas docentes, nomeadamente de aulas (método etnográfico).

Este estudo permitiu concluir que, no âmbito das práticas pedagógicas no Ensino Superior, as alterações de contextos, processos, conteúdos, práticas, sentimentos e atitudes significam desenvolver todo um conjunto de ações coerentes que desafiam os atores envolvidos a alterarem formas de agir instaladas, cujo hábito se tornou regra e que exigem a reflexão para acompanhar a mudança.

Cientes que estamos das nossas dificuldades, limitações e constrangimentos, estamos também certos de ter realizado um trabalho que revela que as competências pedagógicas se querem objeto de investimento institucional e pessoal e de reflexão entre pares. A conjugação destas duas variáveis é central para se prosseguir o trabalho de elevação das qualidades do ensino e das aprendizagens no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2009). *A Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e a Garantia da Qualidade: Entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade*. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3075/1/Cria%C3%A7%C3%A3o%20Espa%C3%A7o%20Europeu%20de%20Ensino%20Superior.pdf> (Consultado em 25 de abril de 2011).
- Chaves, M. C. (2010). *A Pedagogia Universitária. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra. Formasu.
- Costa, J. V. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Costa, J. V. (2002a). *A Universidade: Missão e constrangimentos*. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/coimbra.html> (Consultado em 05 de abril de 2011).
- Costa, J. V. (2002b). *A Pedagogia no Ensino Superior e o Insucesso Escolar*. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/pedagogia.html> (Consultado em 07 de abril de 2011).
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afetivas e éticas*. Maia. Areal Editores.
- Feyo de Azevedo, S. (2002). *Notas para a Reflexão sobre o Tema Bolonha – Oportunidade imperdível para a reforma do sistema do ensino superior*. XIV Congresso da Ordem dos Engenheiros, Coimbra. Disponível em: http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20020628_BP_OE_Congresso.pdf publicação completa em CD-ROM, 27-29 de junho, 2002. (Consultado em 25 de abril de 2011).
- Gonçalves, L. C. (2005) Bolonha, a motivação para a mudança. In *Revista Formar*. Lisboa, n.º 53, 35-47. Disponível em: http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202005/FORMAR_53.pdf (Consultado em 12 de março de 2011).
- Hargreaves, A. (1998a). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora. MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14 (8), 835-854. Disponível em: <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf> (Consultado em 17 de julho de 2011).
- Magalhães, A. (2006). A identidade do Ensino Superior: A educação superior e a universidade. In *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900702.pdf> (Consultado em 10 de maio de 2011).
- Matalon, B. e Ghiglione, R. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Neave, G. (1995). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, 8, 9-10.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão: Professor*. (2.ª ed.). Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, Imagens de um futuro presente*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1987). *Universities under Scrutiny*. Paris. OCDE.

- OCDE (2011). *Education at a Glance. OCDE Indicators*. Paris. OCDE.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C., (2002). *Docência no ensino superior*. Vol I. São Paulo. Cortez Editora.
- Ribeiro, C. (2005). *Práticas de Ensino e Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Não publicado.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista brasileira de educação*. Jan.-abr., ano/vol.12, número 034. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação. São Paulo. Brasil, 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). Da ideia de Universidade à Universidade das Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 27/28 junho 1989, 11-62. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/92_Da%20ideia%20de%20universidade_RCCS27-28.pdf (Consultado em 22 de maio de 2011).
- Serralheiro, J. P. (org.) (2005). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses*. Porto. Profedições.
- Simão, J. V.; Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a Excelência. A Oportunidade de Bolonha*. Gradiva.
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2004). A didáctica universitária. Uno espazo disciplinar para o estudo e mellora da nossa docência. Lección inaugural do curso de 2004/2005. Disponível em: http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf (Consultado em 23 de março de 2011).
- Zabalza, M. A. (2008). *Competências docentes do professorado universitário. Qualidade e desenvolvimento profissional*. Vigo. Formación e Innovación Educativa na Universidade. Universidade de Vigo.

ABSTRACT: This article summarizes a case study which aimed to know the representations that a group of university teachers have of their own teaching practices. The specific objectives were: to know how university teachers see their practices; to establish whether their view of their practices is in accordance with Zabalza's (2008) teaching code for quality university teaching; to know these teachers' opinions about the importance of a set of teaching and didactic procedures recommended for quality teaching and about other aspects relating to the teaching profession. The literature we analysed allowed us to put into context the University and the challenges it faces, particularly as concerns the teaching guidelines resulting from the implementation of the Bologna Process. Here, we highlight Miguel Ángel Zabalza's

proposal for quality university teaching, which was the core reference in our empirical research. We also studied the teaching profession, in its development and dimensions. Our empirical study, which was carried out at a university, was an exploratory case study using descriptive statistical methodology. After analysing and discussing the data, we concluded that teachers verbalised a positive self-perception of their teaching practices.

With this study, we believe to have contributed to reflection on a rather complex area. We are aware that a triangulation research method would be able to come closer to the real situation, and that should be the focus of future research into this field.

KEYWORDS: university; university teaching; pedagogy; teaching practices; teaching and learning.