

## Formação Pedagógica no Ensino Superior



*“Teachers need to know more than just their subject. They need to know the ways it can come to be understood, the ways it can be misunderstood, what counts as understanding: they need to know how individuals experience the subject”.* Laurillard (1993, p. 3)

### DIFICULDADES AUSCULTADAS E RESUMO DA SITUAÇÃO ACTUAL

O ensino universitário atravessa uma fase de transição, caracterizada por um clima de incerteza e de ambiguidade, em que se perspectivam novas práticas académicas que acompanham o ambiente competitivo que perpassa o próprio domínio social, exigindo mudanças profundas no relacionamento entre a universidade, o conhecimento e a sociedade (Light & Cox, 2001). Surge então a necessidade de criar um ensino de excelência com o objetivo de se poder trilhar caminhos de progresso e desenvolvimento, ao qual as instituições de ensino superior não podem ficar indiferentes, permitindo assim melhorar a atividade académica e, por consequência, a própria qualidade dos processos de ensino/aprendizagem (Arriaga, 2005).

Apesar de os objectivos da nossa faculdade continuarem a centrar-se em três direcções, o ensino, a investigação e a extensão, estas têm que ser redefinidas para se adaptarem continuamente à exigência dos alunos e dos pares.

As instituições de ensino superior vêm-se hoje confrontadas com uma responsabilidade acrescida no cenário de mudança que caracteriza o mundo contemporâneo, o que requer que se reorganizem internamente para poderem concretizar, com eficácia, as expectativas que nelas se depositam, enquanto elementos estruturantes do desenvolvimento equilibrado da própria sociedade. Caso contrário, correm o risco de serem “varridas por uma vaga preocupante de obsolescência” (Morgado, 2005, p. 48).

A missão da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa é reflexo desta necessidade, mas é desafiada pela existência das duas vertentes

que a compõem, a investigação e o ensino. Como a primeira é o ponto de partida dos docentes da casa, a esta acaba por ser dada mais funcionalidade, em detrimento do ensino.

*Se a “cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida ao ensino universitário” (Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000, p. 347) estiverem desfasadas corre-se o risco de conhecimentos ficarem perdidos e não serem disseminado entre gerações.*

Deve ainda ser referido que é exigido aos professores que tomem decisões sobre o que devem ensinar nas suas aulas, transitando para eles a dificuldade da transposição dos produtos da sua investigação para materiais passíveis de transmitir aos alunos e relacioná-los com as temáticas das outras disciplinas. Isto torna-se difícil para alguns professores que, apesar de dominarem os conteúdos, são desafiados pela forma como os alunos entenderão as temáticas e com a melhor forma de as expôr. O docente universitário aprende a ensinar por si mesmo, o que se pode associar a um conjunto de mitos e falácias sobre o ensino no contexto do Ensino Superior – por exemplo, para se ensinar basta dominar o conteúdo, a qualidade do ensino não se pode avaliar, etc. (Ramsden, 2003). Para decidir acerca dos processos e práticas que realiza na preparação de um plano de estudos, na gestão da sala de aula ou na avaliação de uma unidade curricular, o docente universitário segue, muitas vezes, a sua intuição por entre rotinas e experiências vividas enquanto aluno (Felder, 1993; Fink, 2003).

Esta aprendizagem por observação (Lortie, 1975), através do contacto prolongado com a profissão docente, afetará, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino levando à formação de crenças e de teorias implícitas sobre o que significa ensinar.

Tudo o descrito acima leva a uma necessidade de formação dos investigadores de modo a torná-los professores de facto, esbatendo os limites entre o ensino e a investigação. Para isto é preciso realçar a identidade profissional dos docentes, sem nunca diminuir a importância dada aos conteúdos, facilitando formas alternativas de os fazer chegar aos alunos.

*“não é possível transformar os modos de pensar e de agir ao nível dos processos” de formação sem o efetivo envolvimento dos atores que neles participam, em particular os professores e os alunos (Tavares et al., 2004, p. 34)*

Contudo, algumas práticas que ainda prevalecem, em muitos casos, nas instituições de ensino superior parecem conferir maior importância à investigação realizada pelos docentes do que à vertente pedagógica que integra a sua atividade profissional, sobretudo numa lógica de progressão na carreira. Ora, mais do que uma visão dicotomizadora da profissão docente, em que investigação e docência surgem como dimensões independentes, numa perspectiva de justaposição, é necessário que estas duas realidades se interliguem e articulem, podendo mesmo a investigação servir as principais finalidades do processo de ensino-aprendizagem (Vieira et al. 2004 – Relatório Transformar a Pedagogia Universitária).

Como prevê Bolonha, o modelo de aprendizagem baseado num somatório de disciplinas e de programas a cumprir deve dar lugar a um modelo orientado por uma maior flexibilidade e integração curricular, que assente na interligação entre as dimensões ensino e aprendizagem, com definição clara dos resultados de aprendizagem. À semelhança do que ocorre noutros casos, o investimento na qualidade da atividade pedagógica tem sido fortemente condicionado por fatores como a massificação do ensino, a territorialização do conhecimento, o isolamento intelectual e a falta de formação pedagógica dos docentes, a sobrevalorização da investigação disciplinar e o divórcio entre esta e o ensino e a resistência das instituições à mudança (Le Baron, 2001; Vieira, 2002).

Paradoxalmente, sendo a pedagogia essencial à existência da universidade, nem sempre lhe é conferida a dignidade que merece. Um sinal claro desta situação é a escassez de investigação centrada na docência e, em particular, nos fatores que condicionam positiva ou negativamente a mudança pedagógica (Tavares et al., 2004; Vieira, 2002).

Como afirma Dias (2001, p. 72), que “o doutor que investiga e o docente que ensina revelem duas faces da identidade profissional e duas exigências da

formação do professor universitário”. Acrescenta ainda que, ao conseguir “colocar essas duas competências ao serviço da criação de condições para que os seus alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais, o professor universitário está certamente a promover o processo educativo ao nível mais elevado” (idem, ibidem).

### A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

De modo a responder aos novos desafios do ensino superior, a resposta é indiscutivelmente a formação pedagógica-profissional dos professores. Esta deve ser entendida como a ‘Construção do conhecimento pedagógico e das competências formativas dos professores’, sem nunca esquecer a sua dupla função de ensino e investigação.

Para Cachapuz (2001, p. 55), “a atividade docente no Ensino Superior é uma tarefa complexa e exigente quer sob o ponto de vista intelectual, quer social e envolve competências que podem ser adquiridas e melhoradas”.

A AEFCT considera importante atribuir importância a esta formação, mesmo que seja considerada optativa. Para que esta resulte em benefício imediato dos docentes, deve tentar-se que conte para a progressão dos professores e que haja um registo em como estes participaram nas formações, de modo a ser valorizado o seu esforço.

Esta formação só poderá ser eficaz se:

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

Apesar de tudo o descrito acima é, no entanto, difícil a selecção de momentos em que esta formação pareça ser passível de ser introduzida, pelo que deve

ser realizada ao longo da carreira profissional, de forma contínua, em oposição a um acontecimento pontual, que não acrescentará valor real à capacidade de ensino.

Esta formação deve ser realizada de uma forma consertada, gerando oportunidades para os docentes reflectirem, criticamente, sobre as suas práticas e adaptarem novos conhecimentos e novas formas de intervenção.

Aprender a ensinar constitui um processo que pode ser desenvolvido com método e por etapas, sustentado por espaços de formação e de socialização profissional, e até de programas de indução (Arends, 1995). O conhecimento atual mostra que, para ter qualidade profissional, um professor no ensino superior não tem de nascer com dom para ensinar ou limitar-se a aprender a ser professor pelo método do ensaio-erro (Eisenhart, Behm & Romagnano, 1991). Os caminhos para uma docência de qualidade passam por aprender em contextos de trabalho (Mettetal, 2001), desenvolvendo ideias fundamentadas sobre:

- Os processos pelos quais os adultos aprendem;
- Os aspetos relevantes na preparação de um curso;
- A gestão das experiências presenciais com os alunos de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes;
- O que constitui uma boa avaliação e como realizá-la;

Isto pode ser posto em prática da seguinte forma:

- Trabalhos conjuntos entre professores num modelo de “auto-formação participada ou integrada”, isto é, de “valorização da ideia de que toda a formação é um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interacção e confrontação com os outros”
- Espaços de discussão com os docentes num processo assente em convicções e valores próprios, enfatizando-se o desenvolvimento de um projecto pessoal e profissional.
- Oportunidades para experimentar e para centrar a formação na resolução de problemas concretos, em que os professores constroem as suas competências em situação profissional.

- Aplicação das práticas de reflexão “na” e “sobre” a acção que permitam aos professores “reler” as suas experiências, na interacção entre o profissional e o seu contexto.
- Tempo para formação e tempo para que os professores possam incorporar novas práticas nas suas rotinas pedagógicas, na tentativa de se evitar que a formação se transforme num acumular de conhecimentos desligados do exercício profissional.
- Integração dos programas de formação nos objectivos da instituição, assumindo-se que a formação é um processo de mudança institucional, não se podendo distanciar da instituição em que está inserida.
- Incentivos, em termos de progressão na carreira, e recompensas profissionais.
- Desenho da formação baseado no conhecimento, actualmente existente, sobre aprendizagem e sobre o processo de mudança.
- Possibilidade de se aprofundarem os fundamentos do ensino, a partir de quadros de referência sólidos e ultrapassando-se uma prática com base na imitação e no empirismo.

Existem vários modelos de formação de professores. Foi considerado que deve ser dada preferência aos flexíveis que tentam responder a várias vertentes, acompanhando a transversalidade de educação que se pratica na nossa instituição.

Aspetos como coerência, relevância, reflexividade, democraticidade e criatividade/ inovação surgem, entre outros, como elementos norteadores da qualidade da pedagogia universitária (Vieira et al., 2002).

Destes modelos são destacados 5:

- Modelo orientado para o desenvolvimento pessoal, individual, que parte das necessidades e dos esforços individuais dos professores
- Observação e avaliação do professor, em sala de aula, e assenta na riqueza formativa do feedback.

- Orientado para o desenvolvimento profissional a partir da resolução de problemas em que o professor se envolve em projectos de desenvolvimento institucional.
- O quarto modelo assenta numa formação por objectivos e implica a replicação de comportamentos e a aquisição de um repertório de competências pedagógicas.
- Um modelo baseado na investigação que enfatiza as potencialidades formativas da formulação de questões válidas sobre a própria prática e da aplicação de uma metodologia investigativa para a descoberta das causas e das soluções

Para a boa aceitação desta formação são precisas algumas características da instituição em que se tenta implementar as medidas. Estas são o ambiente de colegialidade e de experimentação, uma liderança que valorize e valide a formação e a enquadre institucionalmente, a articulação entre uma orientação clara 'de cima para baixo' e o respeito pelas sugestões e necessidades das diferentes estruturas institucionais e a existência e gestão de recursos atribuídos à formação. Foi considerado pela AEFCT, através das suas abordagens à direção da faculdade e aos professores interessados, que estas características estão presentes na FCT, estando portanto reunidas as condições para o exercício desta formação.

Para além disto ainda deve existir a definição clara dos objectivos da formação e da obrigatoriedade ou não da sua frequência. Devem ainda ser realizadas escolhas sobre as áreas de formação, os destinatários e sobre as competências e origem dos formadores. Estas decisões devem ser tomadas em conjunto com os docentes incluídos, uma vez que são eles que sabem diagnosticar os problemas internos e revelar o que melhor se adapta a cada situação.

Os resultados da avaliação das universidades portuguesas apontam para a ausência de uma política clara e mobilizadora da formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Isto faz com que a formação que prevalece seja a autoformação. Contudo, esta prática de formação pode não explorar devidamente os processos de socialização do conhecimento (visto que tende a

minimizar a percepção pelo sujeito das suas práticas erróneas). Por outro lado, a autoformação deve ter como ponto de partida o “autorreconhecimento da importância da formação pedagógica e a reflexão crítica sobre os saberes considerados essenciais nessa formação, em particular no que respeita à conceptualização e organização dos saberes a ensinar, às metodologias e estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação a desenvolver, aspetos relativos à relação pedagógica docente/discente e também à coordenação pedagógica a diferentes níveis de responsabilidade” (Cachapuz, 2001, p. 57).

A formação pedagógica referida baseia-se em programas que exploram a perspectiva do professor reflexivo, pesquisador do seu próprio ensino, e possibilitam a articulação do ensino com a investigação. Tais programas são desenhados, no conteúdo e na forma, para promover e apoiar a reflexão crítica de cada docente sobre as dificuldades e os problemas do seu ensino. Através destas ferramentas, os professores do ensino superior aprendem pela experiência incidental (sem nenhum enfoque prévio) de forma deliberada e planeada, submetendo as suas experiências a revisões sistemáticas, sistematizadas e explorando a cooperação com outros docentes (idem). Estes programas fomentam o debate sobre a importância do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, envolvem os docentes na identificação de situações-problema relativas ao seu ensino, criam estruturas simples e flexíveis de debate de tais problemas, dão a conhecer e analisam boas práticas de outras instituições, criando um ambiente de apoio a processos de inovação pedagógica.