

O Contributo da Formação Pedagógica Docente para a Inovação do Ensino Superior

Diana Mesquita
Universidade do Minho
Maria Assunção Flores
Universidade do Minho

Rui M. Lima
Universidade do Minho
Sandra Fernandes
Universidade Portucalense

1. Introdução

Com a implementação do Processo de Bolonha assistiu-se a uma “mudança de paradigma” educacional no contexto do Ensino Superior, que privilegiou uma maior flexibilidade e integração curricular, com vista a cumprir com os eixos principais previsto pela Declaração de Bolonha (1999) – conhecimento, mobilidade e empregabilidade dos graduados

Apesar do clima de incerteza, complexidade e até de resistência perante a mudança, é indiscutível que o Processo de Bolonha permitiu discutir e, nalguns casos, repensar as práticas docentes no Ensino Superior, encerrando oportunidades de inovação pedagógica e curricular (Colet & Durand, 2004; Heitmann, 2005; Lattuca, Voigt & Fath, 2004) A reorganização curricular foi uma das mudanças mais referenciadas no âmbito do Processo de Bolonha e aquela que mais impacto teve nas instituições de Ensino Superior europeias (Veiga & Amaral, 2009) As implicações desta mudança sugerem uma alteração de paradigma educacional, marcada pela articulação ao nível dos objetivos ou resultados de aprendizagem, conteúdos, métodos e estratégias, recursos e avaliação que, a par do papel do aluno e do professor, permitem concretizar experiências de aprendizagem, no sentido de preparar os graduados ao longo da sua formação inicial, para a construção de um perfil profissional que corresponda às expectativas do mercado de trabalho e da sociedade

A investigação é ainda reduzida no que se refere e uma análise mais profunda sobre as mudanças efetivas ao nível das práticas curriculares e pedagógicas decorrentes do Processo de Bolonha (Wihlborg & Teelken, 2014) Por isso, importa compreender o alcance das alterações na forma de ensinar e aprender no Ensino Superior, assumindo que os princípios do Processo de Bolonha apontam para um processo de ensino e aprendizagem que vem reconfigurar o papel do aluno e do professor O aluno torna-se sujeito ativo do processo de aprendizagem e o docente assume-se como um facilitador, ao reunir as condições e as oportunidades que permitem ao aluno problematizar, investigar, questionar, propor, descobrir Consequentemente, a natureza da relação pedagógica transforma-se, na medida em que se privilegia a comunicação e a interação entre o professor e aluno e entre alunos Este ambiente participativo e cooperativo torna-se favorável para que os alunos desenvolvam um conjunto de competências técnicas e transversais que estão associadas à prática profissional (Fernandes, Mesquita, Flores & Lima, 2014; van Hattum-Janssen & Mesquita, 2011; Veiga-Simão & Flores, 2010) É neste contexto que as dimensões curriculares e pedagógicas assumem cada vez mais relevância na literatura sobre o Ensino Superior, com particular destaque para o papel do professor, na medida em que é um agente decisivo nos processos de inovação e mudança das universidades, particularmente no que diz respeito à qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Zabalza, 2002) No entanto, não são muitos os estudos que discutem, de forma aprofundada, as questões e as orientações necessárias para a docência universitária A título de exemplo, as conclusões de um estudo recente realizado por Veiga-Simão, Flores, Barros, Fernandes, e Mesquita (2015) reforçam a necessidade de alargar a investigação sobre a qualidade da pedagogia no Ensino Superior, considerando o desenvolvimento profissional docente como uma problemática central para a inovação pedagógica e curricular

Neste texto apresentamos os resultados de um projeto de investigação orientado para a partilha e divulgação de experiências de inovação didática, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (ref. 59/ID/2014) As atividades planeadas centraram-se nas dimensões do desenvolvimento do currículo no Ensino Superior, sendo dirigidas a professores universitários Com base nos resultados obtidos torna-se, portanto, pertinente realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a formação e trabalho docente no Ensino

Superior e o seu contributo para a inovação curricular e pedagógica em contextos de formação

2. Contexto do estudo

Os resultados apresentados no âmbito deste trabalho incidem nas atividades do projeto previamente mencionado, que teve como objetivo contribuir para a melhoria do processo do desenvolvimento do currículo no Ensino Superior, através da construção e validação de uma *toolbox* que visa apoiar os docentes na elaboração e melhoria dos *currícula*. Para tal, foi desenhado um plano de formação que teve como referencial a abordagem do modelo de desenvolvimento curricular para o Ensino Superior proposto por Mesquita (2015), adaptado de Zabalza (2009), direcionado para docentes do Ensino Superior, das áreas das Ciências, Engenharias e Tecnologias. Assim, as atividades realizadas no âmbito deste projeto incorporam três fases que, de seguida, serão brevemente apresentadas:

1) Construção da *toolbox*: elaborada pela equipa do projeto, considerando o trabalho desenvolvido no âmbito das experiências já realizadas, bem como o referencial de desenvolvimento do currículo que enquadrava conceptualmente o projeto e que contempla uma visão integrada entre o perfil profissional, as competências e os elementos do currículo (Mesquita, 2015). A construção da *toolbox* implicou a definição das dimensões a serem trabalhadas nas *workshops* que permitiram a sua validação. Estas dimensões foram organizadas de acordo com uma estrutura comum de modo a garantir coerência entre as diferentes sessões. Para tal, foi desenvolvido um conjunto de materiais de apoio aos participantes para cada *workshop* (ex., ficha-síntese com os objetivos pretendidos, as principais atividades a serem desenvolvidas, artigos para aprofundamento da temática, etc.).

2) Implementação e validação da *toolbox*: realizada a partir do desenvolvimento de seis *workshops* com diferentes temáticas relacionadas com o desenvolvimento do currículo no Ensino Superior:

- W1 mapeamento do perfil profissional e definição de competências;
- W2 definição dos resultados de aprendizagem e seleção de estratégias de ensino;
- W3 seleção das metodologias de aprendizagem ativa (*Project-Based Learning* - PBL);

- W4. seleção e apresentação dos conteúdos;
- W5. trabalho colaborativo docente e interdisciplinaridade;
- W6. definição de critérios, elaboração e validação de instrumentos de avaliação

Cada *workshop* teve a duração de quatro horas e contou com a participação máxima de 20 docentes. Alguns destes docentes participaram em todas as sessões ou em mais do que uma. Todas as *workshops* obedeceram a uma estrutura comum composta pelas seguintes atividades: *brainstorming* sobre a temática; trabalho prático orientado em função da experiência docente; explicitação de conceitos referentes à temática em questão; avaliação da sessão pelos participantes, com base num inquérito por questionário. Pretendia-se que a dinâmica de cada sessão se centrasse na prática docente, considerando os contextos individuais, e que, simultaneamente, entre pares, os participantes discutissem e refletissem sobre os seus desafios, as suas dificuldades e possíveis propostas de melhoria relativamente à temática abordada na sessão.

3) **Avaliação da toolbox:** realizada a partir do *feedback* dos participantes e dos formadores, relativamente aos resultados alcançados com base na *toolbox*, de modo a criar uma nova versão da mesma, reajustando aspetos sinalizados nos resultados, a fim de poder ser aplicada noutras áreas de conhecimento e noutros contextos de Ensino Superior que pretendam melhorar as suas práticas curriculares e pedagógicas. Assim, esta avaliação focou-se em questões como a relevância dos temas/conteúdos abordados nas *workshops*, a utilidade das mesmas para a prática docente, a participação ativa na dinâmica das atividades propostas e a utilidade do material de apoio.

3. Apresentação de resultados

O *feedback* dos participantes e dos formadores sobre o processo formativo e pedagógico das atividades desenvolvidas no âmbito das *workshops* foi claramente positivo. Na perspetiva dos participantes, os aspetos mais positivos mencionados prendem-se com a oportunidade de discutir em equipa assuntos relativos à sua prática docente, num contexto interdisciplinar de partilha e troca de experiências. No Ensino Superior, os espaços de colaboração entre os professores são ainda reduzidos e quase inexistentes (Zabalza, 2002). Estes espaços são essenciais para os professores refletirem sobre as suas práticas.

pedagógicas: Que tipo de professor sou eu? Como posso marcar a diferença nos meus alunos enquanto professor? Como posso inovar aquilo que faço na sala de aula? Qual o papel da minha unidade curricular no curso e nos meus alunos? Estas e muitas outras questões poderiam ser discutidas entre pares e aprofundadas com um apoio pedagógico estratégico, de forma a permitir o desenvolvimento profissional docente e a inovação curricular e pedagógica. Neste contexto, as *workshops* desenvolvidas no âmbito da *toolbox* permitiram a concretização destes espaços, reforçando a necessidade de serem ampliados. Os participantes valorizaram também o desenvolvimento de trabalhos práticos ao longo da sessão, relacionados com a prática pedagógica, que permitiu aos participantes refletir sobre o currículo e a ligação entre os seus diversos elementos (ex., resultados de aprendizagem e avaliação). Os formadores partilham desta perspetiva, na medida em que essas atividades foram planeadas com esse objetivo. Contudo, tornou-se evidente a necessidade de mais tempo para a concretização do trabalho prático e dos momentos de discussão. Este indicador é consistente com a literatura que realça a importância de programas de formação e desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior mais prolongados no tempo para atingir melhores resultados ao nível da mudança e inovação das práticas pedagógicas (Reimann & Wilson, 2012).

4. Considerações finais

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de desenvolver estratégias com vista à formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, contemplando questões relacionadas com o desenvolvimento do currículo. Trata-se de uma dimensão pouco explorada e que, por isso, exige um aprofundamento sobre o modo como se pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior, considerando as dimensões curriculares e pedagógico-didáticas (Marcelo, 1999).

A inovação do Ensino Superior justifica-se, assim, pela urgência em lidar com os desafios atuais que as instituições de Ensino Superior enfrentam (Barnett, 2012). Sendo o professor um agente decisivo nos processos de inovação e mudança das universidades (Zabalza, 2002), importa, por isso, investir no desenvolvimento das suas competências através de espaços de formação pedagógica.

O domínio do conhecimento técnico-científico não é a única competência do professor do Ensino Superior. Outras são igualmente importantes à prática docente, tais como a comunicação, a planificação, o trabalho em equipa (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & Van der Vleuten, 2004; Zabalza, 2009). Aos professores do Ensino Superior, muitas vezes, não são proporcionados espaços para estas práticas. O relatório da Comissão Europeia para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das instituições do Ensino Superior considera que os professores neste nível de ensino devem ser formados como professores e, nesse sentido, recomenda: "All staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector" (European Commission, 2013: 31). A formação pedagógica assume, por isso, uma importância fulcral no desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior (Pinto, 2008), desde que seja contextualizada, ou seja, considerando "a resolução de problemas pedagógicos emergentes de cada situação" (Esteves, 2008: 108).

Referências bibliográficas

- Barnett, R (2012) *The future university: Ideas and possibilities*. New York: Routledge
- Colet, N, & Durand, N (2004) Working on the Bologna Declaration: promoting integrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal of Academic Development*, 9(2), 167-179
- Esteves, M (2008) Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110
- European Commission (2013) Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, em http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Fernandes, S, Mesquita, D, Flores, M A & Lima, R M (2014) Engaging students in learning: findings from a study of project-led education. *European Journal of Engineering Education*, 39, 55-67.
- Heitmann, G (2005) Challenges of Engineering Education and Curriculum Development in the context of the Bologna Process. *European Journal of Engineering Education*, 30(4), 447-458
- Lattuca, L, Voigt, L. & Fath, K. (2004) Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education*, 28(1), 23-48

- Marcelo, C (1999) *Formação de professores. Para uma mudança educativa* Porto: Porto Editora
- Mesquita, D (2015) *O currículo da formação em Engenharia no âmbito do Processo de Bolonha: desenvolvimento de competências e perfil profissional na perspetiva dos docentes, dos estudantes e dos profissionais* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga
- Pinto, P. R (2008) *Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos* *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124
- Reimann, N & Wilson, A. (2012) Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 71-83
- Tigelaar, D, Dolmans, D, Wolfhagen, I & Van der Vleuten, C (2004) The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- van Hattum-Janssen, N & Mesquita, D (2011) Teacher perception of professional skills in a project-led engineering semester. *European Journal of Engineering Education*, 36(5), 461-472.
- Veiga-Simão, A & Flores, M A (2010) Student-centred methods in higher education: implications for student learning and professional development. *International Journal of Learning*, 17(2), 207-218
- Veiga-Simão, A, Flores, M A, Barros, A, Fernandes, S & Mesquita, D (2015) Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 102-143
- Veiga, A & Amaral, A (2009) Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57-69
- Wihlborg, M & Teelken, C (2014). Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: a critical review concerning the Bologna Process - providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084-1100
- Zabalza, M (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas* Madrid: Narcea
- Zabalza, M (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2ª ed) Madrid: Narcea