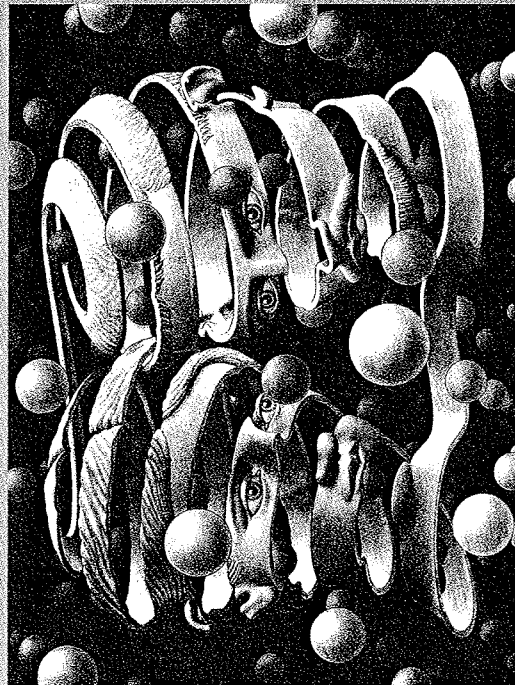


Clara Costa Oliveira, João Pedro Amaral,
Teresa Sarmiento (Orgs.)

Pedagogia em Campus: Contributos

Pedagogia em Campus: Contributos

Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem
Aportamentos UM



Apoio:
Reitoria da Universidade do Minho

Índice

Nota de Abertura	5
A eficácia do ensino: indicadores, métodos e instrumentos	7
– A Eficácia do ensino	7
– Indicadores	8
– Formas de Intervenção Estrutural	9
– Melhorar a Aprendizagem	11
– Instrumentos	14
– O Mundo da NET	16
– A Competição Internacional	18
– Conclusão	19
– Bibliografia	20
Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho	21
– Introdução	21
– Metodologia	23
– Conclusão	30
– Bibliografia	32
Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia	35
– Contexto e desenvolvimento do projecto	35
– Factores de qualidade da pedagogia: quadro de análise	38
– Algumas conclusões principais	41
– Concepções de qualidade da pedagogia na Universidade do Minho	42
– Factores de constrangimento de uma pedagogia com qualidade	43
– Validação do quadro de análise proposto	45
– Implicações	46
– Publicações da equipa no âmbito do projecto	47
– Bibliografia	48
Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano	51
– Introdução	51
– Metodologia	55
– Amostra	55
– Procedimento	56
– Resultados	56
– Discussões e Conclusões	64
– Bibliografia	67

Ficha Técnica:

Título: Pedagogia em Campus: Contributos
Autores: Clara Costa Oliveira, João Pedro Amaral
Teresa Sarmento (Orgs.)
Grafismo: Nuno Palma
Gravura da Capa: Escher, Bond of Union
Série: “Apontamentos UM”, – 5
Edição: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem
Execução Gráfica: Compolito – Artes Gráficas, Lda.
Tiragem: 500 exemplares
Depósito Legal: 181367/02
ISBN: 972-8098-84-7

Apoios:
Reitoria da Universidade do Minho

A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho	71
– Publicações da equipa no âmbito deste projecto	75
Atelier-Comunicação Artística	77
Auto-conhecimento e exposição do “eu”	79
– 1.ª Sessão: Reciclagem de Papel	80
– 2.ª Sessão: Formatos e Secção Dourada	82
– 3.ª Sessão: Técnicas de Animação do Papel	84
– 4.ª Sessão: Elaboração do Trabalho Individual	86
– 5.ª Sessão: Elaboração de Prospectos/Desdobráveis/Cartazes	87
– 6.ª Sessão: Montagem e Exposição	87
– Bibliografia	87
A formação pedagógica de docentes universitários	89
experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho	89
– Introdução	90
– Fundamentos para uma Pedagogia Universitária	96
– Descrição e Análise das Actividades Desenvolvidas	96
– Metodologia	98
– Apresentação e Análise de Dados	103
– Avaliação das Sessões de Formação	106
– Conclusão	107
– Bibliografia	107
Fim-de-Semana Pedagógico: uma experiência no campo da pedagogia universitária	111
– Introdução	111
– Organização e Dinamização do Fim-de-Semana Pedagógico	112
– O Programa de Actividades Pedagógicas	112
– A Avaliação do Fim-de-Semana Pedagógico: As Opiniões dos Alunos	113
– O Instrumento utilizado	113
– As Respostas dos Alunos	114
– Comentário Final	122
– Anexo I (Programa)	125
– Anexo II (Questionário de Avaliação do FSP)	127

Nota de Abertura

O livro *Pedagogia em Campus: Contributos* pretende dar a conhecer algumas das actividades ocorridas, ou divulgadas, na Universidade do Minho em 2001, no âmbito do *Projecto Pedagogia em Campus*. Da responsabilidade do Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem, e com o apoio da Reitoria, este projecto realizou uma série de diferentes iniciativas que tinham todas por finalidade dinamizar a discussão e a reflexão académicas sobre as questões pedagógicas no seio da Universidade do Minho.

Entre essas iniciativas, contaram-se algumas conferências por parte de especialistas, bem como a realização de um Seminário. Neste último caso, deram-se a conhecer alguns estudos especialmente significativos, do ponto de vista pedagógico, que ocorreram na Universidade do Minho nos últimos cinco anos.

O livro que aqui apresentamos é constituído por alguns dos textos divulgados nos contextos que acabamos de enunciar. Com ele pretende-se sobretudo prolongar o debate interno que se iniciou com o referido Projecto, apoiado em pistas de intervenção e de investigação sobre a realidade pedagógica na Universidade do Minho.

O texto do Professor Armando Rocha-Trindade foi a base de uma Conferência muito animada com debate sobre o ensino a distância e as suas implicações pedagógicas. Seguem-se textos que apresentam e reflectem sobre estudos e práticas ao nível pedagógico (não só no contexto lectivo) que mostram quão diversificada pode ser a criatividade colocada ao serviço da criação de relações humanas de confiança e respeito nas quais assenta qualquer possível aprendizagem.

Clara Costa Oliveira
João Pedro Amaral
Teresa Sarmento

A formação pedagógica de docentes universitários experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho

Rosália Fonte e Rosa Vasconcelos***

* Conselho de Cursos de Engenharia (estagiária), Universidade do Minho
Azurém, Guimarães

rfonte@ecsaude.uminho.pt

**Escola de Engenharia, Universidade do Minho

Azurém, Guimarães

rosa@eng.uminho.pt

Introdução

Este trabalho pretende constituir-se num contributo para a compreensão e divulgação da formação pedagógica dos professores universitários. Num domínio em que a componente pedagógica emerge como uma dimensão subvalorizada parece-nos interessante debruçarmo-nos sobre esta temática, de modo a problematizar os possíveis contributos dessa formação para os docentes universitários. Acrescenta-se o facto de a Educação e a Formação Contínua serem hoje tópicos centrais no debate acerca do exercício da profissão docente, na nossa perspectiva, em qualquer nível de ensino. Sabendo-se que o docente universitário é um factor imprescindível ao sucesso académico dos alunos, importa reflectir sobre o modo de o preparar, motivar e envolver no processo pedagógico e científico durante a sua formação e no desempenho da sua função docente. Isto leva-nos a enunciar uma questão orientadora para este trabalho: *Como deverá ser organizada a formação pedagógica dos docentes universitários?*

A organização dessa formação não pode desvalorizar o facto de o professor se confrontar com diversos desafios, entre eles lidar com uma população heterogénea. Por isso, é exigida uma diferenciação das situações de aprendizagem e, logo, o desenvolvimento de apetências para a adaptabilidade a essas situações, implicando uma problematização/reflexão sobre as suas práticas, recorrendo para tal aos diferentes saberes das Ciências da Educação. Neste sentido, é premente mostrar que o papel das Ciências da Educação na formação profissional é válido e até exigível, não implicando, obviamente, o desinteresse por outras abordagens científicas e académicas. O nosso projecto

incidiu, pelo exposto, sobre a formação pedagógica dos docentes universitários da Escola de Engenharia da Universidade do Minho.

No intuito de permitir uma leitura mais fácil e orientada, apresentamos muito sucintamente a organização geral do artigo. Em primeiro lugar, procederemos à construção de um quadro teórico sobre os fundamentos da pedagogia universitária; quanto aos modelos de formação de professores, constatamos que se encontram sobretudo direccionados para os professores do ensino básico e secundário, pelo que não nos detivemos neles, ainda que indiquemos bibliografia relativa a esta questão. O passo seguinte prender-se-á com a apresentação das principais actividades desenvolvidas durante o estágio¹, nomeadamente a realização de inquéritos por questionário e entrevistas e análise dos mesmos, bem como a constituição das sessões de formação, sua operacionalização e respectiva avaliação. Para finalizar, apresentaremos as subseqüentes reflexões finais e algumas sugestões que, no âmbito da temática deste trabalho, nos pareçam adquirir relevante pertinência.

Fundamentos para uma Pedagogia Universitária

Em primeiro lugar, começaremos por esclarecer o que se entende pela expressão “pedagogia universitária”, buscando o sentido etimológico das palavras. Cada termo pressupõe um percurso próprio. Quanto ao lexema “pedagogia” constatamos que na sua origem estão essencialmente subjacentes duas ideias: a de conduzir e a de criança. Ao efectuar uma análise ponderada sobre o âmago desta palavra verificamos que esta “agasalha, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital genésica, de energia criadora”. No que concerne ao lexema “universitária”, este pressupõe uma “dinâmica imparável formando uma totalidade” (Melo, et al., 2000:128). Pese embora o facto destas palavras se encontrarem carregadas de uma carga polissémica considerável, pensamos ser unânime considerar que emana delas uma lógica de poderoso devir evolutivo.

Verificamos, em consonância com o que preconiza Lino Moreira da Silva, que “A pedagogia é necessária no Ensino Superior pela básica razão de que, tal como em qualquer outro nível de ensino, também aí se põem frente a frente professores e alunos, interagindo sobre âmbitos específicos, tendo em

vista a formação, o ensino, a aprendizagem.” (s/d:2). Deste modo, a relação pedagógica, se bem que em moldes distintos, ocorre independentemente do nível de ensino em que nos situemos².

No que se refere ao ensino superior, devemos ponderar que este deve estar ao serviço do desenvolvimento pessoal e social de cada aluno em concreto e, no limite, de toda a comunidade com a qual contacta de forma directa ou indirecta. Como preconiza Ribeiro Dias (1996): “(...) a Universidade deverá assumir a consciência profunda de ser ela o coração do sistema educativo”. Na sua essência, o ensino superior está definitivamente comprometido com as práticas pedagógicas que dependem directamente da qualidade e preparação dos docentes³.

Neste sentido, “(...) convém que os docentes do ensino superior, a par das suas funções de investigadores, específicas do seu cargo, adquiram um verdadeiro profissionalismo no ensino” (Bireaud, 1995:175)⁴. O profissionalismo no ensino superior pode ser consolidado através de uma aposta na formação pedagógica porque, tal como afirma Bireaud, “toda a estratégia que tenha em vista uma mudança pedagógica passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior” (Bireaud, 1995:176).

No entanto, sabemos que “na maior parte dos casos os professores do Ensino Superior não recebem preparação em pedagogia, nem é usual as instituições a que eles pertencem apostarem prioritariamente nessa vertente” (Silva, s/d:7)⁵. É de ponderar que, como temos sugerido ao longo desta exposição, sem o subsídio da pedagogia é pacífico afirmar que o ensino de qualidade, hoje em dia tão almejado, ver-se-á comprometido.

Uma constatação importante, que emerge juntamente com este cenário, é a lacuna apontada já há décadas atrás: “Falta hoje, inteiramente, ainda que pareça mentira, uma pedagogia universitária” (Gasset, 1945:79). E, a propósito

² “(...) a relação pedagógica é uma rede aberta de obrigações éticas assumidas em exploração de diferenças por meio de uma forma radical de diálogo que nunca se resolve em monólogo. (...) na relação pedagógica nenhuma autoridade termina ou determina, limita ou delimita o processo de pensar” (Pina, 1999:39).

³ O cenário da pedagogia universitária a nível mundial é abordado por Bireaud. Esta autora alude à situação das escolas francesas de engenharia, o que nos faz de imediato transportar as suas ilações para o contexto da Escola de Engenharia da Universidade do Minho, uma vez que afirma que “as escolas francesas de Engenharia gozam de justa reputação pela alta qualidade do seu nível de ensino. Mas, a exemplo do que, sem excepção, se passa com o Ensino em França, enfrentam de um mal pedagógico” (Bireaud, 1995:55).

⁴ Entendemos por profissionalismo, nesta acepção, o que se prende com a mais adequada actuação do profissional, neste caso do professor, articulando as capacidades fulcrais de saber, saber-ser e saber-fazer.

⁵ Malignave (citado em Silva: 1997), sugere que as estruturas organizativas deveriam passar a dedicar à formação contínua uma boa parte do seu esforço de trabalho, e não conceberem esta prática como marginal como até então

¹ Trata-se de um estágio da licenciatura em Educação da Univ. do Minho realizado no Conselho de Cursos de Engenharia.

to desta afirmação, Dias (1989:18) reitera a validade da mesma "A afirmação mantém, cerca de 60 anos depois, toda a actualidade".

Como já havíamos referido no capítulo anterior, são crescentes os desafios propostos à docência. As mudanças no ensino superior que colocam os professores perante desafios pedagógicos e deontológicos, aos quais já aludimos, sucedem-se agravadas pela massificação do ensino, o que implica uma expansão quantitativa do número de alunos e uma diversidade de grupos sociais. A massificação veio introduzir constrangimentos que afectaram a qualidade do ensino e o sucesso escolar⁶.

Para fazer face a estes desafios é necessário que o professor seja eclético e abrace novas competências transversais, competências estas que se encontram em constante mutação⁷. Aliás, também Malglaive (1995) nos faz referência a este constante devir, e explica que aquilo que incentiva à formação de adultos é, maioritariamente, o aparecimento de uma conjuntura de múltiplas necessidades, o que acontece frequentemente e de formas variadas. A formação contínua permite adquirir novos conhecimentos e impulsionar novas práticas⁸.

Ao que parece, é pura e simplesmente descurada uma dimensão essencial para o exercício consciente e primoroso desta profissão: "mais uma vez, remetemo-nos à questão da preparação para o magistério do ensino superior. Se a especificidade e identidade da profissão docente é o *ensino*, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do *ser professor*" (Veiga, Resende & Fonseca, 2000:190)⁹. Para uma prática pedagógica completa, é também de contem-

plar o reconhecimento das dimensões do saber ser e saber fazer¹⁰. Pelo anteriormente dito, podemos esboçar uma reflexão: o ensino superior carece de ser redimensionado – no que concerne à formação na vertente pedagógica – por forma a satisfazer tais exigências, porquanto afirma Avalos (1996, cit. em Veiga, Resende & Fonseca, 2000:162) "apesar da larga história de preocupações com a melhoria da qualidade de ensino, os processos de formação inicial e continuada desse profissional não parecem ter melhorado substancialmente".

Para além da formação inicial não contemplar a formação pedagógica, quando os professores "entram em exercício", deparam-se com a valorização das actividades de investigação em detrimento das práticas de formação¹¹.

Não é raro atribuir-se a responsabilidade das cátedras aos reconhecidos investigadores que investem na sua progressão em termos científicos, desprezando assim as actividades de ensino, para as quais deveriam demonstrar vastas aptências. Estas chegam a ser classificadas como um "roubo" de tempo à nobre actividade de investigação – que, apesar de nobre, não é única. Uma reconhecida competência num domínio científico, apesar de ser condição *sine qua non*, não pode ser considerada por si só um garante de competência pedagógica.

Podemos referir um estudo feito pelo CEPES (*Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur*) em 2000 que aponta algumas eventuais limitações para o singrar da formação contínua de professores, nomeadamente na dimensão pedagógica. O estudo supracitado revela alguns obstáculos ao processo de formação de professores:

1º "Nenhum professor universitário dedicará de sua inteira vontade uma parte substancial do seu tempo a domínios que não sejam declaradamente compensatórios;

2º Os docentes universitários, dominados pelo síndrome de 'ensinar à minha maneira', têm tendência para adoptar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico" (cit. em Bireaud, 1995: 185). Isto remete-nos para as práticas de individualismo pedagógico que em determinados casos se verificam, prática esta que prejudica o trabalho colegial e que pode

¹⁰ Neste sentido Idália Chaves (1997:96) vai ainda mais longe e aponta para três dimensões fundamentais que se articulam entre si e desempenham um papel determinante para a melhoria do ensino: vertentes do saber, saber-fazer, saber ser e saber tornar-se.

¹¹ Na altura em que se efectua a contratação de novos docentes, a sua aptidão pedagógica pouco ou nada é valorizada, contrariamente ao que Gasset defende como política correcta: "Na selecção do professorado, o dom que mais será tido em conta não deverá ser o prestígio que o candidato acaso possuir como investigador, mas sim o talento sintético e os seus dotes de professor" (1945:84), até porque "desastrosa tem sido a tendência que levou ao predomínio de 'investigação' na Universidade" (Gasset, 1945:62).

⁶ O advento da massificação do ensino acarretou condicionantes destacadas na Reunião extraordinária n.º 3-92/93 da Comissão Pedagógica da Universidade do Minho (1993):

* "A insuficiente preparação dos alunos que entram na Universidade, que se manifesta a nível dos conhecimentos, da capacidade de expressão, dos hábitos de estudo e de trabalho e da falta de capacidade crítica;

* A inadequação que, de um modo geral, os sistemas de acesso ao ensino superior têm demonstrado para seleccionar os candidatos;

* O absurdo do actual sistema de acesso, ao não estabelecer níveis eliminatórios nas provas de acesso ao ensino superior"

⁷ "Os desafios de uma sociedade em contínua mudança colocam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto aos sistemas organizacionais, e reclamam respostas adequadas, justificando, em grande medida, a ênfase que a partir dos anos 60 se foi colocando na educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional" (Silva, 1997:1).

⁸ De acordo com o Glossário do Regulamento de Gestão do Programa PESSOA (Programa de Formação Profissional), a Formação Contínua é considerada como a "modalidade de formação que se insere na vida profissional do indivíduo, realiza-se ao longo da mesma e destina-se a propiciar a adaptação às mutações tecnológicas, organizacionais e outras, favorecer a promoção profissional, melhorar a qualidade do emprego e contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social"

⁹ É que, como nos transmite Correia (1989:92), dum rápida análise da organização da carreira profissional dos professores do ensino superior "faz pensar que é suficiente possuir conhecimentos para que se possa transmitir", o que o autor critica vivamente.

revelar-se como um dos factores oponentes a que se gere uma predisposição para a formação¹².

Parece-nos que é possível que a consciência da necessidade de mudança esteja mais generalizada do que se pensa mas ponderamos que tal mudança não ocorre devido à existência de obstáculos estruturais, e ainda como assinalou Crozier (cit. em Ferreira, 1996:115) "prevalece um mecanismo segundo o qual os próprios partidários de uma mudança podem, de forma inconsciente, opor-se-lhe para salvaguardarem as condições do jogo de poder e de influência em que têm a sua quota-parte".

Aliás, também assim se pronuncia M. Zabalza (1992:35) no artigo *Elz processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari*: "(...) qualquer que seja a intenció de reforçar as estruturas organizativas (...) pode ser entendida como uma agressão ao actual equilíbrio da situação (tendência para a homeostase), ou aos interesses dos indivíduos ou grupos"¹³. É verdade que neste contexto, com as particularidades próprias do meio universitário, se procura o equilíbrio necessário à manutenção de posições mais seguras do que inovadoras, pelo que se podem antever algumas reservas quanto à aceitação e frequência de formação contínua por parte dos docentes universitários.

O que também não pode ser considerado como abonatório é a ausência de uma oferta aliciente nestes domínios, com um cariz mais constante que se enraizasse na vivência académica dos docentes, à luz do que acontece já noutros países, como é o caso do Quebec - Canadá. A introdução de um modelo de Serviço Pedagógico foi já feita nas universidades do Quebec (em Montréal), à luz de modelos já existentes, o que representou um sério contributo para este domínio na década de 70. Estes serviços/centros estão pensados para serem integráveis em instituições de ensino superior; têm como destinatários os docentes; o método utilizado consiste na consulta pedagógica, tanto individual como em grupo, com o fim último de "ajudar os docentes a melhorar o ensino" e, conseqüentemente, assegurar "a melhoria da qualidade do ensino na faculdade" (Bireaud, 1995:195).

É de destacar a posição de Ferrer (1992:125) em que constata haver: "Por um lado, a actual inexistência de sensibilização sobre a necessidade de uma formação especial por parte dos docentes universitários, por outro lado,

a ausência de iniciativas estruturais, coordenadas com um suporte institucional de formação de aperfeiçoamento da função docente universitária"¹⁴.

A formação de professores no contexto universitário deve ser, em termos de percepção social, reconstruída e reconhecida¹⁵, de modo a instaurar novas soluções e pistas de intervenção para a adopção de uma prática docente mais crítica, reflexiva e inovadora. Consideramos que a formação - mediante um comprometimento consciencioso - é uma actividade básica de uma organização que vise alcançar, por um lado, os objectivos estratégicos, aumentar o seu valor, modernizar-se, desenvolver-se, valorizar os seus membros, facultando assim a sua actualização e, por outro lado, proporcionar melhores condições de ensino/ aprendizagem aos alunos.

Propomos uma ponderação sobre o esclarecimento de Daniel Lustin (citado em Fernandes, 1998:9), elaborado no âmbito de um estudo realizado para a UNESCO, que resume a temática que neste ponto foi tratada: "seria utópico acreditar numa espécie de geração espontânea que fizesse despertar a preocupação pedagógica na actividade natural que é o ensino. Seria igualmente ingénuo acreditar que uma decisão de natureza administrativa tivesse, por si só, força para corrigir esta omissão". Como Lustin defende, essa geração *sponte sua* de preocupação pedagógica não é provável; bem como se prevê incapacidade das medidas de imposição administrativa (que quando indesejadas, perdem sentido). A panorâmica mais provável será, na nossa perspectiva, concretizar um esforço mais expressivo do que aqueles que até então têm sido praticados na sensibilização dos docentes para a importância da actualização e desenvolvimento da sua formação contínua, nomeadamente na componente pedagógica¹⁶, a partir do seu próprio interesse e da criação de uma oferta de serviços pedagógicos aos quais poderão recorrer, se considerarem necessário, poder-se-á formar a base para uma verdadeira e assumida política de formação.

Terminamos esta etapa sugerindo, em termos de reflexão, revisitar autores como Correia que nos transmitem considerações essenciais no domínio

¹⁴ "Per una part, l'actual inexistència de sensibilització sobre la necessitat d'una capacitat especial per part del professorat universitari; per una altra part, l'absència d'iniciatives estructurals, coordinades i amb suport institucional de formació i perfeccionament de la funció docent universitària" Ferrer (1992:125).

¹⁵ É de notar que o funcionamento harmónico da globalidade de uma organização está directamente ligado à articulação - mais ou menos forte - simbiótica dos diferentes membros. Tal como acontece com um organismo vivo é necessário um envolvimento comum das pessoas que a compõem nas mesmas metas, políticas, procedimentos e, no limite, missão. Pelo que será exigido um especial alento, que advém do património de interesses comum, de toda a comunidade universitária, no sentido de dar visibilidade a esta problemática da formação para a docência.

¹⁶ "A Formação Contínua deve ser melhorada como instrumento do desenvolvimento do indivíduo orientado para a melhoria do seu desempenho pessoal e profissional" (Formação Contínua da Universidade do Minho, 1999).

¹² As práticas que seriam desejáveis seriam as de autonomia pedagógica; essas, como afirmou o Professor Rocha Trindade em conferência na Universidade do Minho, não se têm verificado, existindo apenas lugar para as supracitadas práticas de individualismo pedagógico, as quais têm uma vertente negativa. Vd. o primeiro texto deste livro.

¹³ "(...) És que quase vol intent de reforçar les estructures organitzatives (...) pot ser il·legítim amb una agressió a l'actual equilibri de la situació (tendència a l'homeostasi) o als interessos d'individus o grups" (Zabalza, 1992:35).

da formação professores, que são de evidente validade. O autor refere "quatro grandes lugares-comuns, portadores de verdades e racionalidades inquestionáveis" (Correia, 1999:5):

- 1) A qualidade do Ensino ou da Educação está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do Ensino.
- 2) A importância das qualificações profissionais produzidas e distribuídas pelas instituições de formação contínua na revalorização profissional dos professores é de tal forma evidente que o «mal-estar» docente resultante da complexificação da ação educativa só pode ser superado através do incremento da formação contínua.
- 3) Os efeitos da formação contínua no desempenho profissional dos professores estão de tal forma dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho que se torna evidente admitir que as ações de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor responderem às «carências» dos destinatários.
- 4) A melhoria da qualidade do Ensino ou da Educação é de tal forma importante que é evidente que toda a sociedade beneficiará dela.

Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas

Metodologia

A nível metodológico não tomamos como ponto de referência uma única metodologia, nem tão pouco um único autor. Neste sentido, as nossas práticas de investigação recorreram frequentemente à combinação de duas orientações distintas mas simbióticas: a metodologia qualitativa e a quantitativa¹⁷.

No que se refere às técnicas de recolha de informação, recorremos à entrevista, ao inquérito por questionário, à pesquisa e análise documental e bibliográfica¹⁸.

¹⁷ Essa combinação é possível e, neste caso, desejável: pois concordamos com a seguinte postura: "não fazemos parte dos que creem na falsa oposição que muitas vezes se coloca entre métodos qualitativos e quantitativos" (Haguet, 1990:88).

¹⁸ O recurso à observação directa foi complementado com uma considerável abertura sensorial, metodológica e intelectual. Esta não foi uma técnica, na verdadeira acepção da palavra, porém foi um comportamento que adoptámos ao longo do estágio no sentido de captar percepções e posturas face às práticas de formação. A este propósito apontamos as três vantagens da observação enunciadas por Quivy & Campenhoudt (1998:199): "a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos".

Quanto às técnicas de tratamento de dados, utilizámos o programa informático SPSS, e a análise de conteúdo das entrevistas. O objectivo de contemplarmos diferentes opções metodológicas prende-se com a diversificação e entrecruzamento de alguns pontos de vista e ângulos de abordagem de modo a promover uma percepção consistente e polifacetada da realidade que pretendíamos estudar.

O recurso ao inquérito por questionário adquiriu pertinência em dois momentos da investigação: numa fase inicial de avaliação do contexto e numa fase final de avaliação de cada uma das sessões de formação¹⁹.

O primeiro inquérito por questionário que elaborámos destinou-se a obter uma visão geral das experiências e dificuldades na área do ensino percepcionadas pelos docentes²⁰. Para além disso, destinou-se também à avaliação do contexto, mais especificamente conhecer as expectativas em torno da formação dos docentes da Escola de Engenharia, no que concerne ao domínio das Ciências da Educação. Dividiu-se o questionário em quatro partes: Dados Profissionais; Situação na Organização; Formação Didáctica dos Docentes na Universidade; Práticas de Formação dos Docentes da UM. Ao longo das quatro grandes áreas deste inquérito distribuíam-se 29 questões.

O segundo inquérito por questionário que elaborámos destinou-se à avaliação das quatro sessões de formação por nós implementadas e foi aplicado a todos os formandos que participaram²¹. A sua divisão constituiu-se em cinco partes: Dados profissionais; Avaliação da Acção; Avaliação da organização da acção; Avaliação do formador; Auto-avaliação dos formandos.

O recurso à entrevista, enquanto técnica de investigação científica que utilizando um processo de comunicação verbal, recolhe informações relacionadas com uma finalidade fixada (Grawitz, 1974), foi também relevante²². Existiu um guião comum para as quatro entrevistas que fizemos aos Directo-

¹⁹ "A construção do questionário e a formulação das questões constituem (...) uma fase crucial do desenvolvimento dum inquérito. Não se podem deixar certos aspectos no ar adiando a sua solução para depois das respostas. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-ão no conjunto das operações ulteriores, incluindo as próprias conclusões finais" (Ghiglione e Matalon, 1978:96).

A construção de ambos apoiou-se nos questionários modelos elaborados em 1998, por Domingos Belo da Costa e de Maria Helena Antunes, no âmbito do estágio no Conselho de Cursos de Engenharia, que se destinavam aos mesmos fins. Todavia os questionários que agora apresentamos não são uma cópia conforme, apesar das diversas semelhanças, pois sofreram algumas reconstruções que nos pareceram pertinentes.

²⁰ Para otimizar o processo de aplicação generalizada do inquérito inicial, optámos pelo seu envio através do correio electrónico para todos os docentes da Escola de Engenharia da UM no dia 6 de Dezembro de 2000, sendo que estes deveriam ser - devidamente preenchidos - reenviados por correio electrónico no prazo máximo de 10 dias.

²¹ Aplicado no final de todas as sessões.

²² O método de entrevista "não têm como função verificar hipóteses (...), mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes da leitura" (Quivy & Campenhoudt, 1992:77).

res de Curso. As entrevistas efectuaram-se no lugar, tempo e modo preferidos pelos entrevistados: nas instalações da Escola de Engenharia (*Campus* de Azurém), nos seus respectivos gabinetes (exceptuando uma delas que se efectuou na sala de reuniões do Departamento), com data e hora previamente combinadas²³. As entrevistas foram semi-directivas²⁴. As entrevistas não foram gravadas, optámos antes pela anotação do discurso. Os directores de curso aos quais solicitámos entrevista pertenciam aos quatro Departamentos que demonstraram maior percentagem de respostas ao inquérito por questionário inicial. O fim último destas foi a análise das perspectivas formais, das representações e posturas, em termos de formação para a docência, na óptica de alguns Directores de curso.

Em termos documentais analisámos: os relatórios relativos às actividades do Gabinete de Qualidade Educativa dos Cursos de Engenharia; o Estatuto da Carreira Docente, já supracitado; legislação diversa. Em termos bibliográficos debruçamo-nos sobre material relevante para esta temática. Também durante todo o processo existiram inúmeras conversas informais com professores, as quais em certa medida contribuíram no processo de procura de rumos da nossa acção.

Apresentação e Análise de Dados

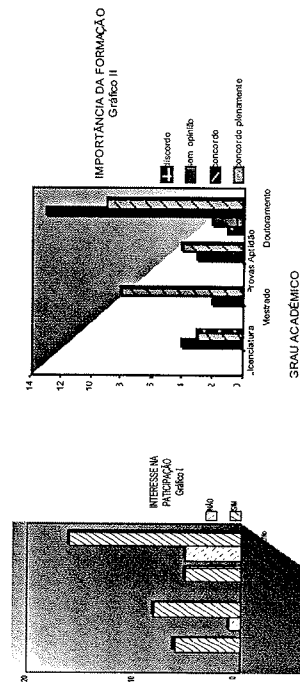
Na elaboração deste capítulo pretendemos clarificar o cerne do nosso trabalho. Em primeiro lugar, caracterizamos o perfil dos inquiridos bem como as opiniões e expectativas destes inquiridos e tecemos algumas reflexões em torno destas questões. Em segundo lugar, esboçamos os fundamentos, que nos direccionaram para a organização, planeamento e operacionalização das sessões de formação vocacionadas para os docentes da Escola de Engenharia. Entre estes fundamentos destacam-se os dados do inquérito por questionário, apresentados simultaneamente com os dados das entrevistas; assim, foi possível confrontar as opiniões dos professores da Escola de Engenharia com as opiniões dos directores de curso.

O estudo foi realizado junto de todos os docentes da Escola de Engenharia. De referir que apenas 49 docentes responderam ao inquérito, o que

representa uma quantidade não muito significativa em relação ao universo²⁵, enquanto as entrevistas efectuadas foram quatro.

Relativamente à organização e análise dos dados estas seguirão a ordem das áreas do próprio questionário²⁶.

As características sócio-demográficas da amostra revelam que a maior percentagem de respostas, 12,2%, se encontra junto dos inquiridos com 33 anos de idade. Em relação ao sexo, o número mais significativo de respondentes situou-se nos 67,3% e pertencia ao sexo masculino, sendo 32,7% do sexo feminino. Verificou-se uma prevalência do grau académico de doutoramento, com 51%. A este propósito consideramos necessário reflectir sobre as motivações que justificam o facto de o grau académico de doutoramento revelar maior percentagem de respostas. Parece-nos que esta situação se deve a uma certa estabilidade dos doutorados na carreira académica. Assim, após o investimento feito ao longo dos anos nas competências científicas, estes encontram-se em melhores condições para valorizarem a formação pedagógica do que os seus colegas que ainda não atingiram o doutoramento. Aliás, no início do seu percurso, e isto ficou explícito através da análise feita às entrevistas, não é valorizada a preparação em termos pedagógicos para a admissão de novos candidatos. Portanto, não são os docentes em início de carreira que mais responderam ao inquérito por questionário e que mais aderiram às sessões de formação que planeámos, como inicialmente havíamos pensado que fosse ocorrer. Consideramos pertinente ilustrar estas considerações com dois gráficos que as sustentam:



²⁵ Universo de 396 docentes que leccionam na Escola de Engenharia, sendo: 155 doutorados, 201 não doutorados e 40 monitores (estes últimos podem ser, ou não, licenciados). Parece-nos que na base da ausência de respostas poderá estar o facto de actualmente os professores receberem um número incomável de inquéritos e, por outro lado, o facto de estarem muito atarefados com as suas actividades profissionais.

²⁶ Relembrando as áreas: Dados Profissionais; Situação na Organização; Formação Didáctica dos Docentes da Universidade; Práticas de Formação dos Docentes da UEM. Ao longo destas áreas dedicamos determinados espaços para outras considerações, em formato de respostas abertas.

²³ Os dias em que decorreram as entrevistas foram 24, 25, 29 e 30 de Janeiro.

²⁴ Entendemos por semi-directiva a entrevista em que "(...) o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado" (Quivy & Campenhoudt, 1992:192). Optámos por este tipo de entrevista pois pretendíamos informação com carácter sintético, o mais precisa possível; para tal é necessário "dirigir" a entrevista.

Pelo exposto depreendemos que, cruzando a variável **grau acadêmico** com **interesse em participar na formação**, os doutorados são os que mais interesse demonstram em participar na formação (16 pessoas). No caso de cruzarmos o **grau acadêmico** com a classificação da **formação** como **importante**, voltamos a obter um resultado que demonstra que 13 doutorados concordam com essa afirmação, e 9 doutorados concordam completamente.

No que se refere ao **Departamento** que apresenta maior número de respostas obtidas, salientam-se os departamentos de Electrónica Industrial e Civil com 16,3%, seguidos do Departamento de Produção e Sistemas (14,3%), e em igualdade os Departamentos de Sistemas de Informação e Mecânica (12,2%)²⁷. No que diz respeito à **categoria profissional**, a mais significativa é assistente (16%), logo seguida de professor auxiliar (13%). Em termos de **anos de serviço na UM**, é predominante o intervalo 4 a 7 anos (30,6%), sendo que é também significativa a percentagem de docentes com mais de 15 anos de serviço (28,6%). Quando questionados sobre o tempo despendido no **exercício das actividades** ligadas ao **ensino**, 20,4% (percentagem mais significativa) dos inquiridos refere que 40% do seu tempo é dedicado às actividades supracitadas²⁸. A maior percentagem de tempo despendido nestas actividades é de 90%, apontada por apenas 2% dos docentes inquiridos.

Uma tendência parece absolutamente generalizada: 49% dos inquiridos concordam plenamente com o facto de a **formação dos docentes na área pedagógica e didáctica ser importante**. Esta premissa reúne também consenso entre os entrevistados (4 afirmam ser importante). A pertinência da **valorização da formação na carreira docente** é confirmada por um valor de 40,8% (concordo plenamente). Em relação aos momentos, durante a carreira de actividade docente, em que este tipo de formação adquiere relevância, verificámos que 38,8% concordam que esta **formação se deve processar ao longo de toda a carreira**; a corroborar esta ideia 70,8% dos inquiridos discordam completamente quando confrontados com a hipótese de a **formação só fazer sentido no início da actividade docente**²⁹. Nas entrevistas registou-se uma chamada de atenção não tanto para os momentos da formação, mas

para o público-alvo dessas sessões, tendo-se constatado que os entrevistados consideram que a formação para a docência é pertinente para todos, mas deveria ter especial realce no caso dos docentes recém-contratados e dos docentes das disciplinas nucleares.

Assinalamos que 71,4% dos inquiridos demonstrou interesse pela criação de um **Departamento especializado no apoio à formação** de professores na área da docência³⁰. Mencionam também, com um peso de 44,9%, que caso existisse essa formação, deveria estar dela encarregue um **gabinete vocacionado especificamente para a formação**. 36,7% partilham da opinião que essa estrutura de formação deveria ser constituída por **técnicos especializados em educação/formação**. Em contrapartida, os entrevistados consideram que o Conselho de Cursos deveria ser responsabilizado por uma política de formação e sua implementação; quanto aos formadores convocados seriam preferencialmente os docentes, ou especialistas, do Instituto de Educação e Psicologia. Os entrevistados apontam duas razões para a preferência recair sobre o IEP, 1ª: a sua apropriada formação na área das Ciências da Educação; 2ª: menos oneroso em termos de gestão financeira.

Como seria previsível, uma larga maioria (61,2%) **não possui** qualquer tipo de **formação específica** para a docência³¹. Também assim está expresso nas entrevistas "A formação, ao nível pedagógico, não está implícita na formação inicial dos docentes de Engenharia (...)"³². As **razões para a não frequência de formação** mais significativas foram: a inexistência de acções nesta área (14,3%), tendo, também, expressão o facto dos inquiridos terem consciência de que a formação não é suficientemente valorizada na carreira (8,2)³². Esta última razão foi alvo de mais atenta discussão anteriormente feita. Da análise documental e bibliográfica que efectuámos, constata-se que a investigação científica tem lugar preponderante nas condições requeridas para ingresso na carreira universitária e seu prosseguimento, em detrimento da formação para as actividades específicas de docência. Como podemos analisar no gráfico que se segue, grande parte dos inquiridos considera que

²⁷ Desses Departamentos foram escolhidos os quatro directores de curso para efectuar as entrevistas.

²⁸ Este tempo dedicado às actividades de ensino inclui preparação das aulas e leccionação.

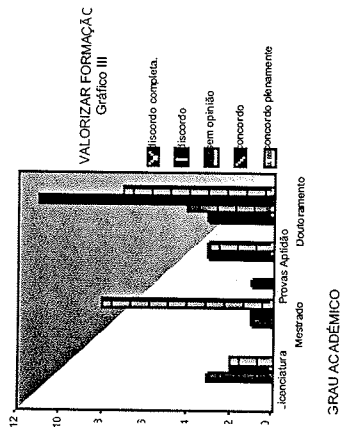
²⁹ A este propósito referimos que "o facto de uma primeira formação ser indispensável aos seres humanos não impediu que tenham necessidade de outras formações em diferentes fases da vida" (MalGlaive, 1995:250), até por que estamos em permanente processo de educação, formal e não formal, "(...) o processo educativo é um vector da vida de cada homem desde que nasce até que morre: educação permanente ou educação ao longo da vida" (Ribeiro Dias, 1996).

³⁰ A introdução de um modelo de Serviço Pedagógico foi já feito nas universidades do Quebec (em Montréal), à luz de modelos já existentes, o que representou um sério contributo para este domínio na década de 70 (Bireaud, 1995:195).

³¹ Mencionamos que foi referido nas entrevistas existir, em alguns departamentos um apoio dos docentes mais antigos em relação aos mais novos, ao nível da docência.

³² Quanto à primeira razão, as entrevistas vieram reforçar esta observação, no que concerne à inexistência de iniciativas.

deveria passar a ser valorizada a formação pedagógica na evolução da carreira, contrariamente ao que até então se constata. Podemos observar essa opinião, distribuída pelos diferentes graus académicos, no quadro que se segue:



Ao expressarem-se em relação às **dificuldades** sentidas na sua actividade, foram apontadas as cinco mais significativas, sendo elas: os alunos possuem poucos conhecimentos (24,5%); ensinar a grandes grupos (22,4%); estimular o pensamento crítico dos alunos (18,4%); fazer com que os alunos leiam a bibliografia recomendada (14,3%); motivar os alunos e desenvolver a participação dos alunos com 12,2%³³. Por outro lado, quando interrogados sobre como **resolver** os seus **problemas**, 36,7% (maior valor obtido) menciona resolver sozinho, o que revela um certo individualismo pedagógico, e falta de tradição de troca e partilha de experiências, dimensões às quais já fizemos referência.

Uma das finalidades deste inquérito era conhecer as **expectativas** e as **áreas de formação** de interesse dos inquiridos. Concluímos que as cinco áreas mais almejadas são: **técnicas de comunicação interpessoal** (49%); **psicologia da aprendizagem** (34,7%); **métodos e técnicas no ensino superior** (30,6%); **dinâmica de grupo** (28,6%); e **relação pedagógica na sala de aula** (24,5%). Foi exactamente a partir da auscultação destas expectativas que seleccionámos os temas para as sessões de formação que implementámos, a partir das áreas de interesse destacadas. Como **forma de implementar** estas

³³ Nas entrevistas existem também referências, tanto no que concerne às dificuldades como as áreas de formação que gostariam ver tratadas, que estão em congruência com os questionários. Aliás, este tipo de dificuldades está em acordo com as condicionantes levantadas pela massificação do ensino, descritas na Reunião extraordinária n.º 3-92/93 da Comissão Pedagógica da Universidade do Minho (1993).

temáticas de formação, foram destacados preferencialmente os cursos de curta duração com forte componente prática (49%). Nas entrevistas verificámos que as formas referenciadas como mais pertinentes são *mini-cursos* e *workshops*. Tal facto leva-nos a reflectir que os inquiridos têm representações da formação que vão além do sentido clássico e magistral da formação em que o formando se apresenta como objecto passivo. Assim sendo, parece-nos que estes professores procuram condições espaço-temporais em que possam partilhar os seus saberes, as suas dificuldades e experiências, constituindo-se estes como matéria de conhecimento. Deste modo, a formação faz sentido justamente porque estes possíveis formandos são detentores de experiências e de um determinado tipo de saber construído no seu dia-a-dia³⁴. Neste sentido, concebemos uma formação que procurasse atender às suas expectativas relativamente às temáticas e à desejada reflexão sobre estas³⁵.

Finalmente, quando questionados em relação ao **interesse na participação** em acções de **formação** na área da didáctica e da pedagogia, uma expressiva maioria de 71,4% (35 pessoas) respondeu afirmativamente. De facto, a confirmar este interesse mencionámos o número de docentes inscritos na formação, tendo ultrapassado o número limite para tal.

Avaliação das Sessões de Formação

Segundo Ketele (1988:82) "colocar os participantes (ou qualquer outra pessoa, aliás) em situação de avaliação é um factor de aprendizagem"³⁶. Assim, considerámos que um dos momentos formativos destas sessões foram as avaliações efectuadas pelos formandos, pois pudemos identificar, através das suas opiniões, os aspectos melhor conseguidos e os aspectos a alargar.

Para a concretização de tal tarefa, os formandos responderam aos questionários de avaliação no final de todas as sessões de formação. Estes dividiram-se em quatro áreas que representavam: **Dados Profissionais**; **Avaliação da Acção**; **Organização da Acção**; **Avaliação do Formador**; **Auto-avaliação do Formando**. À excepção da primeira parte, todas as afirmações foram classifi-

³⁴ Correia expressa que a pertinência da formação resulta não do facto de ela responder exclusivamente a carências, mas do facto de ela se centrar nas experiências.

³⁵ Será indispensável clarificar que da própria forma como decorreram as sessões, à troca de experiências que ocorreu, passando por pormenores como a disposição das salas, tudo constituiu uma abordagem formativa, ainda que implícita, não menos relevante.

³⁶ Este autor prevê quatro momentos em que a avaliação se revela oportuna: antes da acção, início da acção, durante a acção e fim da acção. Procedemos de facto a uma avaliação inicial das expectativas dos potenciais formandos, e apresentamos agora as inferências possíveis da avaliação final. Todavia, não houve oportunidade de fazer uma avaliação contínua dada a brevidade das sessões.

cadadas numa escala de Lickert (de 1 a 5), que demonstrava o grau de concordância/discordância.

Da análise efectuada - a partir de 13 respostas na 1ª sessão, 15 respostas na 2ª, 14 na 3ª, e 13 na última - constatámos que os formandos consideram poder aplicar os **conhecimentos** adquiridos nas suas actividades **práticas**: Sessão 1 - 53.3% concordam; Sessão 2 - 61.5% concordam; Sessão 3 - 64.3% concordam; Sessão 4 - 61.5% concordam completamente. A **partilha de problemas** foi também valorizada e os formandos consideraram que esta se proporcionou: Sessão 1 - 46.7% concordam; Sessão 2 - 53.8% concordam; Sessão 3 - 57.1% concordam; Sessão 4 - 46.2% concordam. Apurámos que, respectivamente a cada sessão, 60%, 53.8%, 64.3%, 69.2%, concordam com o facto de a sessão ter ido ao encontro das suas **expectativas**.

A avaliação feita à organização da acção revelou-se francamente positiva. No que concerne à **divulgação**, regista-se um bom procedimento, dados os valores seguintes, que referem, por ordem, as 4 sessões: 80%, 53.8%, 71.4%, 61.5% concordam plenamente; havendo percentagem que rondam os 7% sem opinião formada. A adequação dos **meios** para essa **divulgação** também foi confirmada: 53.3%, 46.2%, 50%, 46.2% concordam plenamente, existindo percentagens também significativas no grau "concordo". Quanto à **adequabilidade da informação**, os valores foram mais dispersos: na 1ª sessão 40% concordam, e outros 40% concordam plenamente; na 2ª sessão 53.8% concordam, todavia 7.7% discordam; na 3ª sessão 50% concordam e, de registar, que 14.3% não têm opinião formada; na 4ª sessão 53.8% concordam, e 15.4% não concordam nem discordam (sem opinião)³⁷.

Relativamente à avaliação do formador³⁸, quando questionados acerca do nível de **conhecimentos dos formadores** na área tratada, os formandos demonstraram elevado grau de concordância, atingindo em duas sessões valores de concordância plena superiores a 71%. Importa registar que não houve, na avaliação das quatro sessões de formação, nenhuma resposta que indicasse discordância perante o domínio do formador face à temática da sessão da formação, distribuindo-se todas as respostas pela concordância e

plena concordância, evidenciando a inabalável competência científica dos formadores envolvidos.

Uma dimensão de grande relevo é o estabelecimento de uma **relação empática** com os formandos, e mais uma vez estes manifestaram-se muito positivamente, como demonstram os valores de plena concordância, que oscilaram entre os 53.8% e 73.3%. À luz das concepções de formação de professores que temos vindo a mobilizar, a possibilidade do **debate** era essencial para o prosseguimento de uma formação que posicionasse o formando como co-gestor da sua formação. Deste modo, adquire relevância o facto de, nas várias sessões, entre 53.8% e 71.4% concordarem plenamente que esta postura de problematização e troca de ideias se verificou.

Consideramos que auto-avaliação é um passo importante para o crescimento pessoal e científico, permitindo a apropriação do sentido da formação³⁹. Duas das afirmações nos parecem de importância apreciável. O facto de terem **expressado as preocupações e interesses** foi para nós mais uma conquista, pois a Universidade carece ainda de um contexto espaço-temporal que permita a prática do diálogo formativo. Na 1ª sessão 40% concordaram, e 40% concordaram completamente que tinham expresso com espontaneidade as suas preocupações e ideias. Já na 2ª sessão 38.5% concordaram, e 30.8% concordam plenamente (existindo apenas uma pessoa que discordou). Em relação à 3ª sessão 71.4% concordaram, e 21.4% concordaram completamente. Por último 53.8% concordaram, 30.8% concordaram completamente, e apenas 1 pessoa discordou deste facto. A percepção de terem **atingido objectivos** e, conseqüentemente, uma mais valia, foi de igual forma significativa: 60%, 46.2%, 85.7%, 61.5% concordaram (na última 30.8% concordaram completamente)⁴⁰.

De uso cada vez mais generalizado os procedimentos de avaliação de quem cada vez mais resultar de uma reflexão sobre a sua própria lógica (Barbier, 1985).

Para finalizar a parte prática do estágio, foram entregues a cada formando os certificados de participação nas sessões de formação.

³⁷ Estes valores mais dispersos não passam despercebidos, pois a divulgação, os meios e o tipo de informação dado foram os mesmos para todas as sessões. Talvez alguns formandos considerem que alguma das sessões, pela sua temática ou importância, deveria ter sido melhor trabalhada em termos de organização do que outras.

³⁸ Apesar de se terem verificado valores manifestamente positivos em todas as sessões, e considerando a total disponibilidade demonstrada por todos os formadores, no decorrer destas actividades, pareceu-nos correcto não evidenciar os valores atribuídos a cada um dos formadores. No entanto, julgamos que através da exposição intencionalmente mais geral não houve qualquer perda de informação.

³⁹ Permite ao sujeito apropriar-se do seu significado rompendo com a lógica de alienação, alienação esta que ocorre quando os resultados da avaliação são uma despótica forma de selecção. É esta ideia que nos refere Amiguiinho (1992:30): "(...) a formação pertence àquele que se educa".

⁴⁰ Para o funcionamento de qualquer dispositivo educativo, e segundo Figari (1996), é necessária a existência de um referencial (uma espécie de meta atingir), para que estes dispositivos sejam compreendidos pelos actores.

Conclusão

Em relação a um próximo estudo, compete-nos evidenciar algumas sugestões. Advertimos para o facto de ser mais pertinente efectuar entrevistas junto dos Directores de Departamento e não dos Directores de Curso pois, como tivemos oportunidade de constatar, já durante o período de realização de entrevistas, os primeiros são os responsáveis pela contratação de novos docentes e, como tal, mais directamente ligados com as exigências de formação da carreira académica. Dever-se-ia, nessa próxima abordagem, elaborar um inquérito que averiguasse as motivações que levaram à frequência das sessões de formação implementadas. Relativamente à divulgação, esta é uma das apostas que deve ser reforçada e até assumir contornos mais "agressivos"; sugerimos que os Directores de Departamento sejam envolvidos neste processo. Seria pertinente efectuar uma avaliação estratégica, algum tempo após a formação implementada, para determinar o grau de aplicabilidade e sucesso das experiências de formação.

Relativamente ao trabalho realizado gostaríamos de realçar algumas conclusões. A Escola de Engenharia revelou-se genericamente um terreno permeável às iniciativas de formação de professores, já que estes aderiram à formação revelando predisposição para reflectirem sobre as suas práticas e até reflectirem sobre a introdução de modelos alternativos de formação. É também de referir a constante abertura nesta instituição para iniciativas deste género, desde que se iniciaram os estágios, demonstrando a preocupação com novas formas de melhorar os processos ensino/aprendizagem. É de salientar a já referida vontade e empenho, por parte da Presidência do Conselho de Cursos, na criação de um verdadeiro serviço de apoio pedagógico, onde interagisse uma equipa vocacionada para lidar com as dificuldades e vivências (positivas ou negativas) da população tanto docente como discente. O apoio institucional deverá assumir um papel crucial neste processo de criação do serviço de apoio pedagógico, aliás seguindo as experiências que singram já noutros países.

Para finalizar, torna-se pertinente enquadrar este trabalho no contexto do novo milénio, no qual urge implicação em novos desafios e, simultaneamente, uma adequada, constante e eficaz preparação para os mesmos, pelo que a necessidade de pensar a Educação e a Formação é premente. Assim sendo, este trabalho marca uma tentativa de levantar questões sobre a Pedagogia Universitária, ao invés de fornecer soluções simples para um problema tão complexo. É necessário que as nossas consciências se agitem e renovem

face à dialéctica constante do cenário mundial; como especialistas em educação, educólogos, técnicos de educação temos como incumbência a dedicação e intento de dinamizar e, porque não, inquietar as opiniões face à panorâmica da Formação/Educação. Ocorre-nos agora o cômputo geral de um artigo jornalístico que tivemos oportunidade de analisar. O sentido desse texto apontava, e não erroneamente, para duas causas subsidiárias da Felicidade Nacional e Global, sendo elas o Ensino e Educação e, a par destes, a Formação. Ora se estas duas temáticas são – felizmente – já acolhidas como componentes essenciais do caminho que conduz à Felicidade, então nós, como potenciais interventores nestas áreas, temos ambições e responsabilidades acrescidas, com a certeza de que na época de mudanças que vivemos o prudente é arriscarmo-nos.

Bibliografia

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa. Educa.
- BARBIER, J.-M. (1985). *Avaliação em Formação*. Porto: Porto Editora.
- BELO, D. (1998). *Relatório de Estágio*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BIREAUD, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto. Porto Editora.
- CHAVES, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora.
- CORREIA, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto. Ed. ASA.
- CORREIA, J. (1999). *Os «Lugares – Comuns» na Formação de Professores*. Porto. Edições ASA.
- CORREIA, J. (Org.) (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto. Edições ASA.
- DE KETELE, J.-M. et al (1988). *Guia do Formador*. Lisboa. Instituto Piaget.

- DIAS, RIBEIRO, J. (1989). *A Missão da Universidade e a Reforma Educativa* – Oração de Sapiência. Braga. Universidade do Minho.
- DIAS, RIBEIRO, J. (1996). *O Lugar da Universidade no Sistema Educativo*. Universidade do Minho Boletim. Braga. Reitoria da Universidade do Minho.
- FERNANDES, H. (1998). *Relatório de Estágio: Formar para Ensinar*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- FERREIRA, J. et al. (1996). *Psicosociologia das Organizações*. Lisboa. McGraw-Hill.
- FERRERA, V. (1992). La Formació del Professorat Universitari: Sinopsi d'un Informe Temps d'Educació: La Pedagogia Universitària, n.º 8, pp. 123-137.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que Referencial?* Porto. Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Pratique*. Paris. A. Colin.
- GRAWITZ, M. (1974). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris. Dalloz.
- HAGUETTE, T. (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis. Vozes.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto. Porto Editora.
- MELO et al. (2000). "Concepções de Pedagogia Universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho". *Revista de Educação*, n.º 13 (2), pp. 125 - 156.
- ORTEGA Y GASSET (1945). *A Missão da Universidade*. Seara Nova.
- PESSOA (Programa de Formação Profissional). Documento Policopiado.
- PINA, A., MATEUS, SANTOS & FARIA (Org.) (1999). Para Além das Tradições – Entre a Excelência e Uma Nova Pedagogia. *A Faculdade de Letras em Debate*. Lisboa. Edições Colibri, pp. 35 - 41.
- QUIVY, RAYMOND & CAMPENHOUDT, LUC (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA N.º 3 - 92/93 DA COMISSÃO PEDAGÓGICA (1993). Universidade do Minho. Documento Policopiado.
- SILVA, MOREIRA L. (s/d). *Pedagogia no Ensino Superior: Que Perspectivas para a Mudança*. Documento Policopiado.
- SILVA, M. (1997). *Os Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas: a Pessoa e a Organização*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade do Porto.
- VEIGA, RESENDE & FONSECA (2000). Aula Universitária e Inovação. *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas: Edições Papyrus, pp. 161-193.
- ZABALZA, M. (1992). Els processos d'innovació a l'ensenyament Universitari. *Temps d'Educació: La Pedagogia Universitària*, n.º 8, pp. 13 -43.