



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

POLICY BRIEF IE-ULISBOA N.º 4

SETEMBRO 2022

Marta Mateus
de Almeida

Jorge Ramos
do Ó (coord.)

Ana Luísa Paz

Joana Viana

MODELOS INSTITUCIONAIS (NACIONAIS E INTERNACIONAIS) DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Os *policy brief* do IE-ULisboa visam disponibilizar sínteses de estudos e recomendações políticas neles baseados a um público não-académico. Desta forma, os *policy brief* têm como público-alvo pessoas envolvidas na construção, implementação e avaliação de políticas educativas, bem como os cidadãos em geral, informando o debate público sobre educação.

www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

SUMÁRIO

Este *policy brief* destina-se a enquadrar uma discussão informada acerca da urgência de se institucionalizarem modalidades de apoio à preparação pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente. A democratização progressiva do acesso ao ensino superior modificou estruturalmente a sua população e trouxe novos desafios à docência. Por sua vez, a Declaração de Bolonha apresenta um modelo de ensino na qual o estudante deve desempenhar um papel central no seu próprio processo de aprendizagem. Estas transformações tornam por demais evidente a necessidade de se encontrarem medidas institucionais de apoio ao ensino e à aprendizagem. Entre elas, adquire particular relevância a formação pedagógica de docentes, quer à entrada na carreira, quer como apoio continuado ao desenvolvimento profissional. Em todo o mundo, com particular incidência nos países anglo-saxónicos e do norte da Europa, tem existido significativa experimentação e investigação pedagógica no Ensino Superior, destacando-se a tendência, nos anos mais recentes, para a obrigatoriedade da formação pedagógica. Em Portugal, os professores deste nível de ensino são os únicos aos quais não é solicitada quaisquer competências para além das relacionadas com a investigação.

Damos aqui conta das transformações no Ensino Superior português. Ao mesmo tempo, damos a conhecer, de modo sintético, algumas das mais importantes modalidades de formação profissional docente do Ensino Superior: o modelo central, que concentra num organismo os vários programas de desenvolvimento profissional; o modelo disperso que pelo contrário, se organiza ao nível departamental; o modelo misto que conjuga, a título local, programas genéricos centralizados com a oferta formativa de disciplinas específicas; por último, o modelo integrado, permite a incorporação de elementos do modelo misto, produzindo uma abordagem mais holística e capaz de promover o desenvolvimento profissional de modo eficaz e sustentado (Hicks, 1999). É justamente nesta última linha que se insere o curso de pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

AS MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR E O REGRESSO DA PEDAGOGIA

A Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, que teve lugar em Paris a 9 de outubro de 1998, produziu um documento final denominado *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e ação*, em cujo preâmbulo se pode ler em jeito de balanço retrospectivo: “a segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995” (UNESCO, 1998, s.p.). Duas décadas mais tarde, em 2017, a Comissão Europeia emitiria o comunicado *Sobre uma nova Agenda da EU em prol do ensino superior* no qual começava por constatar o papel essencial do Ensino Superior – sublinhando que a procura de “pessoas altamente qualificadas e socialmente empenhadas” era não só “cada vez maior” como se encontrava “em evolução” –, para perspetivar que, em 2025, “metade dos postos de trabalho” deverão “exigir qualificações de alto nível”. Nessa linha de raciocínio lembrava que a União Europeia (UE) estava então “no bom caminho para cumprir o objetivo de 40% de licenciados” que fora traçado como parte da estratégia Europa 2020 e do quadro estratégico no domínio da educação e formação (Comissão Europeia, 2017, pp. 2-3). Números globais, sistematizados por António Nóvoa (2019, p. 56), mostram que efetivamente nos “últimos vinte e cinco anos triplicou o número de estudantes do Ensino Superior no mundo. Hoje as estatísticas apontam para mais de 200 milhões e, dentro de uma década, para 300 milhões. São números impressionantes. Estamos a falar de 4% da população mundial”. E o mesmo autor conclui: “não se trata, apenas, de uma transformação quantitativa, mas de uma mudança qualitativa, com consequências na missão e na organização das universidades”.

Entre nós, a população estudantil, no conjunto dos três ciclos de estudo, mais do que duplicou entre 1991 e 2002, ano este em que pela primeira vez se ultrapassou a barreira dos 400 000 inscritos. O valor mais alto é o do ano letivo 2020/2021 com 411 995 alunos a frequentar as diversas universidades e politécnicos dos subsistemas público e privado. Ora, esta tendência não tem sido acompanhada por um aumento das contratações de professores. Na verdade, nos últimos vinte anos o corpo docente do Ensino Superior em Portugal cresceu pouco ou não cresceu de todo. E isto muito justamente na fase de renovadas exigências profissionais aos docentes, em consequência da reestruturação dos ciclos de estudos, da abertura de outros cursos, da emergência de modelos diferentes de organização, numa palavra, da adaptação, tida como absolutamente necessária, ao que se vem considerando serem as perspetivas da sociedade contemporânea e os meios tecnológicos disponíveis.

No plano internacional, esta nova realidade fez aumentar significativamente as preocupações das instituições de ensino superior (IES) com a formação pedagógica dos seus docentes, quer através de iniciativas implementadas por unidades orgânicas ou integradas em

políticas, de foro institucional, com a criação de sistemas ou programas de formação docente, quer por via de políticas nacionais (e.g., Reino Unido, Austrália e EUA). O objetivo é, sempre, o de operar uma mudança no saber e no agir dos professores, com base na compreensão das necessidades dos alunos e na evidência científica que a, esse respeito, a investigação sobre pedagogia do Ensino Superior tem vindo a produzir.

Cabe sublinhar ainda que os últimos vinte anos foram igualmente acompanhados por um aumento exponencial da produção científica sobre o ensino superior (Ó, *et. al.*, 2019). Contudo, no contexto português, é consensual que este movimento de regresso à pedagogia nas universidades e politécnicos está por fazer, sendo desvalorizado face à produção científica e às atividades de investigação. Vieira *et al.* (2016, p. 3) demonstram que “o estudo e a inovação da pedagogia continuam a ocupar um lugar marginal nas instituições”.

De resto, todos os documentos internacionais apontam para a necessidade de uma mudança urgente nos modelos de ensino e nas práticas pedagógicas tradicionais em Portugal – ainda muito assentes na transmissão de conteúdos por parte do professor e na preparação para exames –, substituindo-os por métodos pedagógicos de aprendizagem ativa, pela flexibilidade de percursos, pela fixação de competências transversais nas várias Unidades Curriculares, pela organização do trabalho contínuo e pelo desenvolvimento de processos de trabalho cooperativo. O último relatório da OCDE, de 2018 (*Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal*) aponta muito justamente nessa mesma direção quando, no seu ponto 4.3, explicitamente recomenda:

Portugal deve encorajar e apoiar a formação pedagógica dos seus docentes, visando tanto os novos como os já na carreira. Esta deve refletir a diversidade de requisitos entre os grupos de estudantes e instituições, aumentando-se assim a flexibilidade da oferta educativa. Embora alguns países (como o Reino Unido) tenham desenvolvido academias nacionais focadas no desenvolvimento pedagógico, outros (incluindo a Holanda) forneceram financiamento público para iniciativas de capacitação pedagógica organizadas por indivíduos ou grupos de IES. Tal iniciativa poderá ser inicialmente apoiada em Portugal através de projetos-piloto em IES selecionadas. Adicionalmente, o governo português deve explorar formas de encorajar as instituições a incluir o desempenho docente como elemento chave em sistemas de avaliação e promoção transparentes e abrangentes a toda a instituição. É importante para Portugal incluir a melhoria da aprendizagem e do ensino como objetivo central na sua estratégia nacional para o ensino superior e nos acordos institucionais para dar visibilidade às questões em jogo e incentivar a ação a nível institucional. (OCDE, 2019, pp. 42-43)

Registe-se que Portugal permanece como um dos países do mundo Ocidental em que iniciar uma carreira no Ensino Superior não requer nenhuma formação ou preparação pedagógica; os requisitos de contratação dizem respeito apenas à experiência do novo professor num campo específico de saber, assumindo-se, portanto, implicitamente, que se trata de transpor automaticamente esse ou outro conhecimento científico-disciplinar para os alunos no contexto da

sala de aula. Tudo isto ainda em evidente contraste com os nossos professores do ensino básico e secundário, que há vários anos recebem uma formação inicial obrigatória. Não há outra forma de ultrapassar o divórcio histórico entre investigação e ensino, assim como o carácter obsoleto que o segundo evidencia, senão avançar resolutamente nesta direção e, nela, a análise comparativa joga um papel a todos os títulos decisivo.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESIDERATO NACIONAL OU OPÇÃO INSTITUCIONAL?

É fato indesmentível que, nas últimas décadas, muitas universidades pelo mundo fora se dotaram de serviços de apoio pedagógico e de desenvolvimento profissional. O objetivo destes serviços é, via de regra, permitir uma mudança no saber e no agir dos professores, com base na compreensão das necessidades dos alunos e na evidência científica que a, esse respeito, a investigação sobre ES tem vindo a produzir. Ora, um procedimento frequentemente utilizado pelas diferentes instituições é o de formar e acompanhar os novos professores à entrada e assim que eles são contratados. Hoje já temos muita pesquisa que se centra em avaliar o impacto desse apoio no início da carreira. Embora alguns resultados não sejam inteiramente convergentes, são na realidade muitos os estudos a sugerir que essa prática formativa tem um impacto de longo prazo no projeto de aprendizagem de professores, nas suas conceções e modelos de ensino, assim como na assunção plena do seu lugar (Chalmers & Gardiner, 2015; Stes & Van Petegem, 2011; Bélanger, Bélisle & Bernatchez, 2011, p. 149).

Na verdade, os programas de formação de professores universitários fazem parte da paisagem habitual do ES nos países de língua inglesa desde o termo da década de 60 do século passado (Centra, 1976). Há já dezoito anos, os investigadores Graham Gibbs, da Universidade de Oxford, e Martin Coffey, da Universidade de Leicester, apresentaram os resultados de um estudo que envolveu 22 instituições de ES de oito países, concluindo que:

A formação inicial de professores universitários está agora estabelecida em todas as universidades do Reino Unido, Noruega e Sri Lanka, tornando também cada vez mais comum em muitos outros países. Uma formação substancial de 120 a 500 horas de duração está agora bem instalada em muitas instituições, é muitas vezes obrigatória e às vezes está ligada a estágio ou à estabilidade na carreira. (Gibbs & Coffey, 2004, p. 88; itálico nosso)

Também em 2013, e por ocasião da passagem dos 20 anos da sua fundação, o *International Consortium for Educational Development*¹, produziu um relatório que se intitula *The preparation of University teachers internationally report* (ICED, 2014), no qual são identificadas as políticas e as práticas de formação e desenvolvimento profissional em atividade em 23 países espalhados pelo mundo. Percebe-se aí que um espectro muito largo de países tem desenvolvido ou começa a introduzir políticas para melhorar os *standards* de *performance* dos docentes do ensino superior.

¹ International Consortium for Educational Development (ICED) é uma organização mundial de ensino superior, com informação disponível na sua página web: <https://icedonline.net/>

A constituição de um ou mais centros ou unidades de desenvolvimento académico, programas ou comités, com a finalidade de melhorar o ensino, teve início na década de 1960 em vários países. Já em 1975, 60% de todas as IES norte-americanas tinham organizado os seus *faculty development programs* (Centra, 1976), continuando-se a assistir nas décadas subsequentes à sua ampliação (Lewis, 2010).

O crescimento de programas, áreas de ensino e serviços no âmbito da pedagogia do Ensino Superior não tem parado de aumentar, a ponto de se verificar, também, uma tendência cada vez maior, por parte de várias universidades internacionais, no sentido da *obrigatoriedade e certificação da formação* como requisito para a própria contratação. Em alguns países, a política nacional ou regional é um requerimento legal, como são os casos da Noruega, da Dinamarca, do Sri Lanka, da Etiópia, da Finlândia ou da Suíça, que têm uma regulamentação nacional que estabelece a qualificação dos professores do ensino superior para a docência, na sua maioria desde a década de 90 (Gibbs & Coffey, 2004).

Neste quadro, e quanto à definição de uma política institucional relativa à obrigatoriedade e certificação da formação, cabe notar que universidades de diversos países implementaram as suas próprias políticas de formação e provisionamento de professores *antes* - ou *na ausência* - de uma política ou quadro nacional, regional ou sectorial (Ó *et al.*, 2019). Exemplos dessa situação são i) a obrigatoriedade de uma qualificação para a entrada na carreira, nas faculdades de medicina e universidades de *ciências aplicadas*, na Alemanha; ii) a conclusão de um programa de formação pedagógica para candidatura a professor, na Universidade de Osijek na Croácia, bem como em algumas instituições de África do Sul e da Noruega; iii) a oferta interna de programas de desenvolvimento sugeridos aos seus docentes, em instituições do Japão, Suíça, EUA, Finlândia; ou iv) obrigatórios, em programas credenciados, para os professores do ensino superior, em algumas instituições na Estónia, Suécia, Irlanda e Dinamarca (ICED, 2014).

PROGRAMAS E SERVIÇOS DAS UNIDADES E CENTROS DE DESENVOLVIMENTO E PRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo destes serviços de formação é permitir uma mudança sustentada no saber e no agir dos professores, com base na compreensão das necessidades dos alunos e na evidência científica que a investigação sobre ensino superior tem vindo a produzir, registando-se um leque variado da oferta formativa em centros de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, embora o seu foco possa ir variando de acordo com as tendências e iniciativas institucionais e externas.

Os programas vão desde cursos curtos ou modulares até mestrados ou doutoramentos. Reportam-se, por exemplo:

- consultas individuais e em grupo;
- serviços de orientação e apoio dirigidos tanto à universidade no seu todo, como a departamentos;
- workshops;

- subsídios e prémios atribuídos ao ensino e à inovação;
- bibliotecas de recursos e publicações.

De um modo geral, os cursos, os programas e os respetivos formadores estão localizados institucionalmente, sobretudo em unidades centrais ou nas faculdades de educação, embora algumas Unidades Orgânicas tenham os seus próprios centros.

Um procedimento frequentemente utilizado pelas diferentes instituições é o de formar e acompanhar os novos professores logo à entrada e assim que eles são contratados (Ó *et al.*, 2019). Observa-se que a crescente preocupação pela melhoria do ensino e da aprendizagem no ES se sustenta numa multiplicidade de disciplinas e provém de soluções organizacionais diferenciadas.

Embora haja alguma semelhança nas atividades dos centros de todo o mundo, o modo como as formações são realizadas pode variar substancialmente. De todas as formas e *para serem bem-sucedidos, os programas devem refletir a cultura da sua instituição.*

Owen Hicks (1999) identifica a existência de quatro modelos de organização primários.

- (i) O modelo central (“central model”), tido como o mais tradicional nas quatro dezenas de universidades no seu país e também aquele que continua, hoje, a ser praticado por todo o mundo (Lewis, 2010, p. 15). Consiste numa forte unidade central que tem a responsabilidade de ministrar os *faculty development programs* para todo o *campus*, com poucos programas ajustados a unidades orgânicas ou departamentos específicos.
- (ii) O modelo disperso (“dispersed model”) concentra-se geralmente no nível departamental e pode-se dizer sobre ele que “is likely to be accompanied by policy to encourage such activity within the institution” (Hicks, 1999, p. 47). Cabe sublinhar que algumas instituições usam este modelo sobretudo para argumentar que uma unidade central é desnecessária e que a responsabilidade “for faculty development can be moved to departments alone” (Lewis, 2010, p. 15).
- (iii) O modelo misto (“mixed model”) conjuga os programas genéricos centrais e a oferta formativa de disciplinas específicas, a um nível local.
- (iv) O modelo integrado (“integrated model”) permite a incorporação de elementos do modelo misto, produzindo uma “holistic approach” (Brew & Boud, 1996, p. 17). Este modelo é mais difícil de estabelecer, mas é visto como sendo o mais robusto e eficaz, garantindo um envolvimento central e local contínuo no desenvolvimento académico (Hicks, 1999, p. 48).

IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO

Deste modo, pretendemos deixar bem vincada a urgência de se introduzir em Portugal um debate informado acerca do desenvolvimento profissional no Ensino Superior, possa organizar a tomada de decisão política e estruturar a mudança nos processos de trabalho docente.

Vários relatórios internacionais sugerem a transformação das práticas existentes e a sua substituição por métodos pedagógicos de aprendizagem ativa, pela flexibilidade de percursos e pela fixação de competências transversais nas várias unidades curriculares. O ensino deve valorizar a formulação de problemas, o desenvolvimento da interrogação e do pensamento crítico.

Torna-se, numa palavra, evidente a importância de investir na formação pedagógica para o exercício profissional docente no Ensino Superior português, fazendo-a acompanhar de uma investigação sólida ancorada na experiência internacional. Neste âmbito, investigadores portugueses têm apenas produzido conhecimento e desenvolvido ações e iniciativas pontuais ou tendencialmente circunscritas a dado contexto organizacional. Importa agora intensificá-los e ampliá-los através da investigação e reflexão conjunta no interior das instituições de Ensino Superior.

RECOMENDAÇÕES

IMPLEMENTAR políticas de promoção do desenvolvimento profissional em todas as instituições de Ensino Superior, que prevejam dispositivos sistemáticos de integração e de indução na profissão docente, ao mesmo tempo que garantam iniciativas de promoção do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Portugal deve caminhar no sentido da *obrigatoriedade e certificação da formação* como requisito para a própria contratação.

APOSTAR em modelos institucionais integrados e em práticas de promoção de desenvolvimento profissional docente, que atendam às trajetórias individuais e às especificidades das áreas disciplinares em que os docentes atuam, garantindo em simultâneo o (re)equacionar de conceções e a inovação das práticas pedagógicas.

DIVERSIFICAR as estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional docente, integrando em planos institucionais ações formais de formação, de média e curta duração, workshops, co-docência e observação entre pares, tutorias, tertúlias, entre outras, que respondam a diferentes necessidades sentidas pelos docentes.

VALORIZAR o conhecimento específico e especializado sobre pedagogia do Ensino Superior para sustentação das práticas de promoção do desenvolvimento profissional, recorrendo para tanto ao estabelecimento de parcerias com as escolas e os profissionais da área da educação.

APOIAR, a nível institucional, a participação dos docentes em iniciativas indutoras de desenvolvimento profissional, através do patrocínio da frequência de cursos e outras ações, bem como por meio da garantia de condições organizacionais que permitam a compatibilização entre serviço na instituição e participação regular nas ações.

ROBUSTECER o lugar da dimensão docente da profissão e do investimento em desenvolvimento profissional nos processos de avaliação e progressão na carreira.

INCENTIVAR a investigação sobre as práticas pedagógicas nas diversas áreas disciplinares.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *IJIE*, 14(14), 104-111.

Hristova, A., & Tosheva, E. (2021). *Quality of School Life and Student Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No.44. European commission https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/09/EENEE_AR44-4.pdf

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016) Team-reflection: the missing link in co-teaching teams, *EJSNE*, 31(2), 187-201.

Klopfenstein, K. (2004). Advanced placement: Do minorities have equal opportunity? *EER*, 23, 115-131.

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P.M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational research*, 61(3), 274-301.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. S.F: Jossey-Bass.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of School Effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Commissioned by CfBT, London.

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *JCS*, 10(3), 189-201.

Van Damme, J., & Bellens, K. (2017). Countries Strive Towards More Quality and Equity in Education: Do They Show Success or Failure? In M. Rosén, K. Yang H., & U. Wolff (Eds.). *Cognitive Abilities and Ed. Achievement: Measurement and Determinant*. 127-148. Dordrecht: Springer.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
EM EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, com a referência UIDB/04107/2020