



Revista Lusófona de Educação  
ISSN: 1645-7250  
ISSN: 1646-401X  
revista.lusofona@gmail.com  
Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias  
Portugal

## Contributos para o desenvolvimento profissional de Coordenadores de 1.º Ciclo e Mestrado Integrado na Universidade Nova de Lisboa – Um estudo de caso

**Marques, Joana; Tinoca, Luís; Pinto, Patrícia Rosado**

Contributos para o desenvolvimento profissional de Coordenadores de 1.º Ciclo e Mestrado Integrado na Universidade Nova de Lisboa – Um estudo de caso

Revista Lusófona de Educação, vol. 45, 2019

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34962232014>

**DOI:** <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.13>

## Contributos para o desenvolvimento profissional de Coordenadores de 1.º Ciclo e Mestrado Integrado na Universidade Nova de Lisboa – Um estudo de caso

Contributions to the professional development of 1st Cycle and Integrated Master Coordinators at Universidade Nova de Lisboa - a case study

Contributions au développement professionnel des coordinateurs de Premier Cycle et de maîtres intégrés à l'Universidade Nova de Lisboa - une étude de cas

Contribuciones al desarrollo profesional de Coordinadores del 1er ciclo y coordinadores maestros integrados en la Universidade Nova de Lisboa - un estudio de caso

Joana Marques  
Universidade de Lisboa, Portugal  
 <http://orcid.org/0000-0003-4583-6357>

DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.13>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34962232014>

Luís Tinoca  
Universidade de Lisboa, Portugal  
 <http://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

Patrícia Rosado Pinto  
Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
 <http://orcid.org/0000-0002-7549-9913>

### RESUMO:

Conscientes das exigências colocadas às Instituições de Ensino Superior e às competências que os seus docentes são chamados a desenvolver, é objetivo deste artigo discutir um modelo de formação pedagógica de docentes do ensino superior, feito à medida, para dar resposta a necessidades específicas de um grupo de docentes – Coordenadores de 1.º Ciclo e de Mestrado Integrado – da Universidade Nova de Lisboa. Desenvolveu-se um estudo de caso exploratório cujos resultados apontam para uma grande diversidade de tarefas e desafios colocados a este grupo de docentes e, consequentemente, de temas que estes consideram pertinente trabalhar num contexto de formação pedagógica. A proposta de um modelo de formação customizado e negociado com os participantes parece ir ao encontro da preocupação em dar resposta a desafios pedagógicos concretos e em contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Por fim, o interesse em prosseguir com esta formação parece revelar um crescente interesse de alargamento da aposta no desenvolvimento profissional dos docentes naquela Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior, inovação pedagógica, formação pedagógica, desenvolvimento profissional docente.

### ABSTRACT:

Aware of the demands placed on Higher Education Institutions and the skills that their teachers are called to develop, the objective of this article is to discuss a model of pedagogical training for higher education teachers tailored to meet the specific needs of a specific group of teachers - Coordinators of 1st Cycle and Integrated Masters - Universidade Nova de Lisboa. An exploratory case study was developed. The results point to a great diversity of tasks and challenges posed to this group of teachers and, consequently, of themes that they consider pertinent to work in a context of pedagogical training. The proposal of a “tailor made” training model that is negotiated with the participants seems to meet the concern to respond to concrete pedagogical challenges and to contribute to the improvement of the quality of teaching. Finally, the interest in continuing with this training seems to reveal a growing interest in broadening the focus on professional development of teachers at that University.

**KEYWORDS:** higher education, pedagogical innovation, pedagogical training, teachers professional development.

### RÉSUMÉ:

Les exigences imposées aux établissements d'enseignement supérieur et les compétences que leurs professeurs sont tenus de développer sont à la base de cet article, qui vise à présenter un modèle de formation pédagogique pour ces professeurs. Le modèle de formation pédagogique conçu essaye de donner une réponse aux besoins spécifiques d'un groupe de professeurs, coordinateurs

de 1er cycle, et de maîtrise intégrée – de l'université Universidade Nova de Lisboa. Une étude de cas exploratoire a été développée dont les résultats font ressortir une grande diversité de tâches et de défis pour ce groupe de professeurs et, par conséquent, de thèmes qu'ils considèrent pertinents pour travailler dans un contexte de formation pédagogique. La proposition d'un modèle de formation sur mesure, négocié avec les participants, semble répondre au souci de relever des défis pédagogiques concrets et de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Enfin, l'intérêt de poursuivre cette formation semble révéler un intérêt croissant pour l'élargissement de l'axe de développement professionnel des enseignants à cette Université.

**MOTS CLÉS:** enseignement supérieur, innovation pédagogique, formation pédagogique, développement professionnel des professeurs.

## RESUMEN:

Conscientes de las exigencias planteadas a las Instituciones de Enseñanza Superior ya las competencias que sus docentes están llamados a desarrollar, es objetivo de este artículo discutir un modelo de formación pedagógica de docentes de la enseñanza superior hecho a la medida para dar respuesta a necesidades específicas de un grupo de docentes - Coordinadores de 1er ciclo y Master Integrado - Universidade Nova de Lisboa. Se desarrolló un estudio de caso exploratorio cuyos resultados apuntan a una gran diversidad de tareas y desafíos planteados a este grupo de docentes y, consecuentemente, de temas que éstos consideran pertinente trabajar en un contexto de formación pedagógica. La propuesta de un modelo de formación personalizado y negociado con los participantes parece responder a los desafíos pedagógicos concretos y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por último, el interés en proseguir con esta formación parece revelar un creciente interés por la ampliación de la apuesta en el desarrollo profesional de los docentes en esa Universidad.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza superior, innovación pedagógica, formación pedagógica, desarrollo profesional docente.

## INTRODUÇÃO

Nas primeiras duas fases do Projeto participaram 17 Coordenadores.

O mundo mudou e, com ele, também o Ensino Superior (ES) tem sofrido consideráveis mudanças, nomeadamente após a implementação do processo de Bolonha. As exigências colocadas às Instituições de Ensino Superior (IES), requerem repensar o significado e o lugar do ensino e da aprendizagem e adequar a preparação científica, técnica e pedagógica dos docentes, uma vez que estes são cada vez mais “desafiados a lidar na sua prática pedagógica com um perfil mais diferenciado de estudantes” (Selbach & Luce, 2018, p. 2). Neste sentido, e a bem da sua sobrevivência, as IES vêm-se incitadas a inovar no seu funcionamento, nos modelos educacionais, no desenho do currículo, no acompanhamento dos seus docentes.

Se considerarmos o Processo de Bolonha como compromisso educativo<sup>1</sup>, e fazendo uso do que diz Zabalza (2009, p.19):

trátase de volver aos princípios xerais dunha docência centrada na aprendizaxe, na que o proceso formativo estea orientado, non á mera acumulación de coñecementos, senón ao desenvolvemento e afianzamento de competencias culturais e profesionais.

Para além de se adaptarem a estes novos tempos, há muito que as IES podem fazer também quanto à preparação dos seus docentes para dar resposta aos demais desafios que lhes são colocados.

É, assim, objetivo deste artigo discutir um modelo de formação pedagógica de docentes do ES, feito à medida, para dar resposta a necessidades específicas de um grupo de docentes – Coordenadores de 1.º Ciclo e de Mestrado Integrado – da Universidade Nova de Lisboa (NOVA). Desenvolveu-se um estudo de caso, a partir da recolha de dados por meio de questionário de identificação de tarefas e desafios com que se deparam estes Coordenadores e de avaliação da satisfação dos mesmos, de registos de observação participante do processo de desenvolvimento profissional (DP) e de entrevista semi-diretiva à responsável pela formação.

Para a construção deste artigo, partimos da problematização das mudanças e inovações que têm ocorrido no ES, da evolução dos conceitos e práticas de DP dos docentes e de formação pedagógica em geral por serem aspetos que, cremos, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e, no caso concreto que abordamos, do desempenho de competências de coordenação pedagógica.

## A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI – CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO E AÇÃO

Mudanças no ensino superior e necessidade de inovação pedagógica

A Universidade, pela sua relação com a sociedade, tem sentido as repercussões de fenómenos como a globalização, a internacionalização, a participação em massa, o aumento da diversidade dos estudantes, a orientação para o mercado e a competição aguerrida, o foco na performance, no produto e na excelência (Margison, 2007).

Tais fenómenos têm obrigado as IES a questionarem as suas características e fundações, a sua missão e objetivos, de modo a identificarem estratégias e condições de melhoria da qualidade e variedade dos seus programas de formação e de orientação dos estudantes no sentido de desenvolverem um conjunto de competências-chave, entre elas as competências designadas por gerais ou transversais (Zabalza, 2006; Mclean, Shaban, & Murdoch-Eaton, 2011), fundamentais num mercado de trabalho incerto e em transformação.

O Processo de Bolonha, através das suas linhas de atuação relacionadas com a criação de um sistema de créditos comum às IES europeias, com a promoção da mobilidade, a cooperação dessas instituições na avaliação da qualidade do ensino e a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida mais autónoma por parte dos estudantes, veicula a criação de um espaço europeu de ensino superior coeso, participativo e competitivo. A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino levou a que de uma única dimensão – o de espaços privilegiados de produção de saber – as IES se vejam incitadas a conjugar diferentes dimensões de modo a poderem dar resposta às diferentes exigências, aos critérios de qualidade externa e interna, ao escrutínio, à prestação de contas.

A exigência de qualidade constitui-se, pois, como fator determinante podendo contribuir para cenários de continuidade ou rutura com as tradições organizacionais e curriculares das IES como afirmam, por exemplo, Sam e Van der Sijde (2014, p.893):

universities have been undergoing fundamental changes over the last few decades from the traditional missions of teaching and research to encompass the entrepreneurial role as the third mission to fully realize their potentials to contribute to the socio-economic development.

Ora, todo o processo de redefinição implica mudança. Mudar implica desconstruir e estabilizar novas estruturas que contribuem para um novo equilíbrio, romper com hábitos sociais relacionados com sistemas de valores, com o ethos de um grupo. Esta rutura nem sempre é fácil, devido à resistência à mudança, e é tanto mais difícil quanto mais as pessoas envolvidas não se sentirem consideradas nas decisões a tomar, pelo que é necessário um olhar atento para a realidade e a uma escuta ativa das necessidades, interesses e preocupações de todos os envolvidos.

Questionamo-nos, pois, de que modo se podem refletir estes olhar e escuta atentos e ativos para se operarem as mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino.

O contributo do desenvolvimento profissional dos docentes para a melhoria da qualidade do ensino

Um pouco por todo o lado as “universidades buscaram ampliar os espaços para a discussão dos processos de organização do ensino, dos currículos e da aprendizagem dos estudantes e dos novos e antigos professores.” (Selbach & Luce, 2018: 2).

As associações de ensino superior europeias ou as agências europeias de avaliação e acreditação do ensino superior (como a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES, no caso português), têm produzido documentação que fomenta a reflexão e discussão de boas práticas que, por sua vez, poderão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Nestes documentos, o DP, consubstanciado na formação pedagógica de docentes, tem merecido destaque.

O foco no desenvolvimento de competências diversificadas, na qualidade do ensino e das experiências de aprendizagem levanta dificuldades aos docentes que revelam frequentemente não estar suficientemente preparados para responder a tais solicitações.

Na perspectiva de Cashin (2003), o ensino é considerado universitário quando o docente demonstra competências em vários domínios, como sendo, os conteúdos científicos que ensina, o desenvolvimento curricular, o planeamento de programas/módulos/unidades de formação, a ação pedagógica concreta, a avaliação das aprendizagens, a disponibilidade e competência para apoiar os estudantes, os procedimentos administrativos. Estes e outros aspetos relacionados com o questionamento e reflexão por parte dos docentes sobre a sua prática e o impacto desta na aprendizagem dos estudantes e com os processos de tomada de decisão, isto é, com as suas funções de docente, de investigador, de gestor e de extensão comunitária, devem ser considerados quando se reflete sobre o DP dos docentes.

Interessa-nos particularmente, no presente texto, a dimensão pedagógica desse DP, pois cremos que constitui uma das formas de melhorar a qualidade do ensino e das experiências de aprendizagem dos estudantes e de ajudar a preparar os docentes para responderem às mudanças e às exigências que daí decorrem.

Dentro deste conceito de DP valoriza-se o percurso formativo dos docentes, aquilo que sabem e sabem fazer e “as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional” pois estas “afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores” (Marcelo García, 2009: 15), promovendo-se “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Selbach & Luce, 2018:9).

## METODOLOGIA

Optou-se por uma investigação de cariz descritivo e interpretativo, com uma abordagem de natureza qualitativa (Amado, 2013) por meio de estudo de caso, de modo a fazer-se uma análise tão descritiva quanto possível de um fenómeno único ou de uma unidade social tal como ela é, no sentido de compreender, explorar e descrever comportamentos que constituem contextos complexos em que diversos fatores interagem (Yin, 2001).

A realização deste estudo de caso de natureza exploratória partiu da triangulação de dados (Stake, 2012) recolhidos por meio de diferentes técnicas e instrumentos: dois questionários (Tuckman, 2000), um questionário de identificação de expectativas, construído para o efeito, e outro, de avaliação da satisfação dos docentes envolvidos (validado por especialistas do Conselho da Qualidade do Ensino da NOVA), observação participante (Estrela, 1994) do processo de formação pedagógica e de entrevista semi-diretiva (Bogdan & Biklen, 1994) à responsável pela formação, no sentido de conhecer, entre outros, a origem do Projeto, os seus objetivos, o(s) modelo(s) de formação implícito, a perceção da Coordenadora sobre o Projeto e projetos futuros.

É importante realçar que os autores deste artigo tiveram, no desenvolvimento deste estudo, um duplo papel – o de investigadores e o de formadores/especialistas: as autoras constituem o corpo de formadoras do Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes e o autor integrou o grupo dos quatro especialistas em Educação que comentaram os Projetos desenvolvidos.

### Contexto e participantes

O estudo de caso que aqui se apresenta foi desenvolvido com um grupo de Coordenadores de 1.º Ciclo e de Mestrado Integrado de várias UO e discute o modelo de formação pedagógica feita à medida para o referido grupo e desenvolvido pelo Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes (GDPD) da Reitoria da NOVA.

O GDPD (originalmente Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes, a funcionar no âmbito do Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino (GAQE) da NOVA desde 2010), foi criado em 2016 por decisão da Equipa Reitoral, autonomizando-se do GAQE, com a missão de “contribuir para a qualidade das experiências de aprendizagem dos estudantes, através do apoio ao DP dos seus docentes”<sup>2</sup> em formatos diversificados contribuindo, igualmente, para a melhoria da qualidade do ensino.

## UM MODELO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES

O Gabinete oferece formação pedagógica de docentes em formatos distintos, nomeadamente: Formação em Competências Pedagógicas Básicas e Formação Pedagógica Customizada.

As ações de Formação em Competências Pedagógicas Básicas são dirigidas a qualquer docente e têm a duração de 12 horas, distribuídas por três dias. Visa-se abordar temas gerais, nomeadamente o papel do docente no sistema onde desenvolve a sua atividade; a planificação da atividade pedagógica; a seleção dos objetivos e o seu alinhamento com os formatos pedagógicos mais adequados ao(s) público(s)-alvo e a avaliação de processos pedagógicos e de produtos de aprendizagem (consultar sítio da NOVA3). Todas estas ações têm um produto final concreto que consiste na planificação de uma Unidade Curricular (UC) ou de uma sessão de formação por parte docentes, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos e apoiá-los na elaboração das planificações das suas próprias UCs.

Continuando a desenvolver-se estas ações de natureza mais generalista, a análise dos pedidos de formação evidenciou a existência de necessidades específicas de grupos específicos (departamentos, UO, etc.), o que levou a que a Formação em Competências Pedagógicas Básicas fosse complementada com um novo tipo e formato de formação a que se deu o nome de Formação Pedagógica Customizada (até ao momento foram desenvolvidas ações sobre tutoria, indisciplina no ensino superior, estratégias pedagógicas, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de competências de coordenação pedagógica).

A elaboração dos planos de formação para cada uma destas ações assentou na análise de necessidades declaradas pela fonte do pedido e pelos participantes, tendo a mesmo sido negociada com estes últimos.

No presente artigo analisa-se a última ação desenvolvida neste âmbito a que se deu o nome de “Projeto de Desenvolvimento de Competências de Coordenação Pedagógica”, enfocando principalmente nos desafios declarados pelos Coordenadores no desempenho das suas tarefas de coordenação, noutros temas sobre os quais tinham interesse em trabalhar ao longo da formação, no modelo de formação proposto e desenvolvido e na reação dos participantes ao mesmo.

O “Projeto Desenvolvimento de Competências de Coordenação Pedagógica”, iniciado no ano letivo 2016/2017, surgiu na sequência de um pedido feito pelos Diretores das UOs da NOVA focado na necessidade de formação pedagógica transversal dos coordenadores de cursos de 1.º Ciclo e de Mestrado Integrado da Universidade.

Solicitou-se a resposta a um breve questionário de diagnóstico enviado a 36 Coordenadores de 1.º Ciclo e de Mestrado Integrado da NOVA por email, composto por duas questões abertas: uma relacionada com as principais tarefas desempenhadas como Coordenador e outra com os principais desafios decorrentes das mesmas.

As 26 respostas obtidas apontaram para uma grande variedade de tarefas reconhecidas como centrais para um Coordenador (ver Quadro 1):



		f
Relacionadas com a gestão e monitorização do funcionamento da licenciatura e/ou mestrado integrado (106)	Definição e articulação da oferta formativa	18
	Calendário e horários	13
	Qualidade do ensino	13
	Participação em órgãos de coordenação e gestão	9
	Creditação	8
	Prática pedagógica	8
	Dar resposta aos problemas/dificuldades dos estudantes	8
	Do percurso dos estudantes	7
	Do serviço docente	5
	De projetos de licenciatura, dissertações, teses	5
	Cumprimentos de regras	4
	Identificação de necessidades gerais dos docentes das uc coordenadas	2
	Estudantes Erasmus	2
	Instalações e equipamentos	1
	Coordenação de Ucs específicas	1
	Dos resultados dos estudantes	1
	Novos alunos	1
Relacionadas com comunicação/relacionamento (20)	Com os estudantes	8
	Entre estudantes e docentes	7
	Entre docentes	3
	Entre estudantes	1
	Com profissionais não docentes	1
Relacionadas com divulgação (12)	Da licenciatura e/ou MI	8
	Da opinião dos estudantes	3
	De iniciativas da UO junto dos estudantes e vice-versa	1

Quadro 1 – Tarefas consideradas centrais no exercício da Coordenação

Fonte: Elaboração própria

A mesma diversidade se verificou em relação aos desafios declarados, como mostra o quadro seguinte:

		f
Relacionadas com a gestão e monitorização do funcionamento da licenciatura e/ou mestrado integrado (39)	Oferta formativa	12
	Prática pedagógica	6
	Qualidade do ensino	4
	Da resposta aos problemas/dificuldades dos estudantes	4
	De expetativas dos estudantes	3
	Participação em órgãos de coordenação e gestão	3
	Combate ao insucesso e abandono escolar	2
	Motivação dos docentes	1
	Cumprimentos de regras	1
	Dos estudantes Erasmus	1
	Das tarefas de coordenador	1
	Formação pedagógica do corpo docente	1
Relacionadas com comunicação/relacionamento (4)	Entre a UO e os parceiros	1
	Entre licenciaturas dentro da UO	1
	Entre docentes	1
	Entre estudantes e docentes	1
Relacionadas com divulgação (5)	Da licenciatura e/ou MI	5
Relacionados com a gestão de recursos (5)	Recursos físicos	4
	Recursos humanos	1

Quadro 2 – Maiores desafios colocados aos Coordenadores

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a responsável pela formação e com base nestes dados, o desenho do Projeto assentou num conjunto de princípios que respeitaram, por um lado, o que bibliografia da especialidade veicula e, por outro, a cultura institucional da NOVA:

Apresentação e validação da proposta de formação pelas lideranças;

Negociação do programa de formação com os participantes, a partir da caracterização de necessidades de formação por eles próprios identificadas;

Participação aconselhada, mas de carácter voluntário;

Duplo objetivo da formação: desenvolver competências relacionadas com o pedido efetuados e com as necessidades declaradas, e desenvolver uma dinâmica de reflexão, discussão e partilha entre docentes (neste caso Coordenadores) de diferentes UO;

Formação que articula a prática com uma dimensão teórica sólida e credível.

Importar lista

Como objetivos definiram-se os seguintes: capacitar os Coordenadores com competências que lhes permitam desempenhar as suas funções de forma mais eficaz; valorizar o trabalho desenvolvido por estes Coordenadores que representam uma estrutura de liderança intermédia das UO, essencial ao sucesso dos cursos.

A sessão de lançamento do Projeto, em junho de 2016, contou com a participação de 27 Coordenadores. O quadro seguinte sintetiza a informação que lhes foi apresentada nessa sessão sobre as três fases de desenvolvimento do Projeto:



Fase 1 Curso de Desenvolvimento de Competências de Supervisão	Contexto de supervisão Relação interpessoal Liderança, motivação e autoconhecimento O processo de supervisão no terreno Identificação de problemas Gestão de conflitos	Duração: 2 dias Coordenadores: 17
Fase 2 Curso de Design Thinking4	A metodologia de Design Thinking na identificação de desafios específicos das UO Identificação de três subprojectos a desenvolver posteriormente	Duração: 2 dias Coordenadores: 17
Fase 3 Acompanhamento Pedagógico aos Subprojectos	Clarificação dos objetivos de cada subprojecto Reuniões de discussão e desenvolvimento dos subprojectos Definição das metodologias de recolha de dados	Duração: nov/2016 – jun/2017 Coordenadores: 10

Quadro 3 – Fases de desenvolvimento do Projeto, conteúdos, duração e participantes

Nas primeiras duas fases do Projeto participaram 17 Coordenadores.

No final de cada uma destas duas fases, os participantes preencheram um questionário de avaliação da satisfação composto por seis secções com perguntas de resposta fechada, utilizando-se para algumas perguntas uma Escala de Likert, com sete níveis – não se aplica (na), discordo completamente (dc), discordo (d), discordo parcialmente (dp), concordo parcialmente (cp), concordo (c) e concordo completamente (cc)) e para outras uma escala sim/não e sim/não/não sei); e perguntas de resposta aberta (comentários). A primeira secção, relacionada com a clareza da informação prévia recebida sobre o curso – uma pergunta fechada e uma aberta; a segunda, com os aspetos que contribuíram para a aprendizagem dos participantes – com itens de resposta fechada; a terceira, sobre recursos – uma pergunta fechada e uma aberta; a quarta, sobre o corpo docente – cinco itens de resposta fechada e um de resposta aberta; a quinta secção, relativa à apreciação global com seis itens de resposta fechada e um de resposta aberta; a última, sobre a recomendação do curso a colegas, com uma pergunta de resposta fechada e outra de resposta aberta.

Dos 17 participantes em ambos os cursos, 12 responderam ao questionário de avaliação da satisfação. Os quadros seguintes apresentam as respostas às questões consideradas mais relevantes nas diferentes secções na avaliação da satisfação dos Coordenadores:

Os seguintes aspetos contribuíram para a minha aprendizagem	NA	DC	D	DP	CP	C	CC
Aulas teóricas	2	0	0	0	1	7	2
Apresentações dos participantes	6	0	0	1	0	4	1
Discussões em sala	0	0	0	0	2	8	2
Projetos de trabalho de grupo	8	0	0	1	1	1	1
Trabalhos realizados em casa	11	0	0	0	0	1	0
Materiais disponibilizados on-line	8	0	0	0	0	2	2
Outros meios de ensino	9	0	0	0	1	1	1
O corpo docente							
Pareceu organizado e preparado para as aulas	0	0	0	0	1	2	9
Utilizou o tempo de aula de forma eficaz	0	0	0	1	2	5	4
Estimulou a colocação de questões e a participação na aula	0	0	0	0	1	2	9
Respondeu às questões e forneceu explicações satisfatórias	0	0	0	0	0	4	8
Estimulou o meu raciocínio e o meu interesse pela matéria	0	0	0	0	0	6	6
Em geral							
A duração do curso foi adequada	0	0	0	0	0	4	8
Estou satisfeito(a) com a qualidade da experiência de aprendizagem vivida neste curso	0	0	0	0	0	6	6
Compreendi bem a matéria	0	0	0	0	0	8	4
O conhecimento adquirido será útil para o meu desenvolvimento pessoal	0	0	0	0	2	4	6
O conhecimento adquirido será útil para o desenvolvimento profissional	0	0	0	0	0	6	6
Esta unidade curricular correspondeu às minhas expectativas	0	0	0	0	2	6	4

Quadro 4 – Avaliação da satisfação no curso de Desenvolvimento de Competências de Supervisão

Fonte: Elaboração própria

Os seguintes aspetos contribuíram para a minha aprendizagem	NA	DC	D	DP	CP	C	CC
Aulas teóricas	7	0	0	0	0	2	2
Apresentações dos participantes	8	0	0	0	0	3	1
Discussões em sala	0	0	0	0	0	3	9
Projetos de trabalho de grupo	0	0	0	0	0	2	10
Trabalhos realizados em casa	8	0	0	1	0	2	1
Materiais disponibilizados on-line	5	0	0	1	0	3	3
Outros meios de ensino	5	0	0	0	0	2	3
O corpo docente							
Pareceu organizado e preparado para as aulas	0	0	0	0	0	2	10
Utilizou o tempo de aula de forma eficaz	0	0	0	0	0	2	10
Estimulou a colocação de questões e a participação na aula	0	0	0	0	0	1	11
Respondeu às questões e forneceu explicações satisfatórias	0	0	0	0	0	2	10
Estimulou o meu raciocínio e o meu interesse pela matéria	0	0	0	0	0	2	10
Em geral							
A duração do curso foi adequada	0	0	0	0	0	7	4
Estou satisfeito(a) com a qualidade da experiência de aprendizagem vivida neste curso	0	0	0	0	0	3	9
Compreendi bem a matéria	0	0	0	0	2	6	4
O conhecimento adquirido será útil para o meu desenvolvimento pessoal	0	0	0	0	1	3	8
O conhecimento adquirido será útil para o desenvolvimento profissional	0	0	0	0	1	3	8
Este curso correspondeu às minhas expectativas	0	0	0	0	0	6	6

Quadro 5 – Avaliação da satisfação no curso de Design Thinking

Fonte: Elaboração própria

A distribuição das respostas mostra que a grande maioria dos participantes em ambos os cursos, concorda e concorda completamente com os itens apresentados, nomeadamente, em relação às formas de trabalho em sala durante os cursos e aos formadores. No geral, avaliam muito positivamente a experiência de aprendizagem e a utilidade do conhecimento adquirido para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ambos os cursos corresponderam em grande medida às expectativas dos Coordenadores.

Dos 17 Coordenadores que participaram nas fases anteriores, 10 (sete Coordenadoras e 3 Coordenadores) continuaram para a 3.<sup>a</sup> fase tendo constituído os grupos de trabalho dos três subprojetos cujas linhas gerais foram traçadas no curso de Design Thinking.

Estes 10 Coordenadores eram provenientes de diferentes UO e áreas científicas: nomeadamente quatro da Faculdade de Ciências e Tecnologia, dois Coordenadores e duas Coordenadoras de áreas científicas distintas; duas Coordenadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, uma de Geografia e uma de Linguística; duas Coordenadoras da NOVA School of Business and Economics, de Marketing e de Cálculo; a Coordenadora do Mestrado Integrado em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas; e um Coordenador da NOVA Information and Management School.

Os subprojetos estavam relacionados com diferentes temas, nomeadamente: “O Valor do Ensino”, no sentido de comparar as perceções e as diversas atribuições de valor ao ensino, à investigação e à extensão universitária, dentro e fora da academia; contribuir para a dignificação das diferentes vertentes das áreas

de atuação do professor; estimular o reconhecimento da sociedade relativamente ao valor do ensino e à importância da formação profissional, em ambiente universitário; “Classes Powered by Students”, com os propósitos de conhecer as opiniões dos alunos sobre o que consideram ser uma boa experiência de aprendizagem adequada à época atual; e valorizar o (novo) papel do professor no mundo do conhecimento digital do futuro; e “Coordenar para ensinar, ensinar a coordenar” que pretendeu promover a reflexão sobre a criação de ações que alertem os Coordenadores para a importância e necessidade da Pedagogia e da formação pedagógica no seu desempenho; refletir sobre a necessidade de programas de formação pedagógica; incentivar a tutela a reconhecer/exigir a existência de docentes com esta formação.

Como se disse anteriormente, as autoras deste estudo desempenharam um duplo papel – o de investigadores e o de formadoras/especialistas em Educação -, pelo que se envolveram diretamente no desenvolvimento do mesmo, considerando-se, por isso, observadoras participantes. No desenvolvimento dos subprojetos coube ao Gabinete: o acompanhamento por meio de reuniões regulares com os grupos; o apoio na construção e validação de instrumentos de recolha de dados, na análise dos dados; o apoio na conceção, enquadramento, definição de objetivos, etapas e metodologia dos diferentes subprojetos; a participação e promoção da discussão e partilha de intenções e interesses de cada grupo; a sugestão de bibliografia adequada aos vários temas; a preparação da sessão pública de apresentação dos resultados dos subprojetos.

Para a avaliação da última fase do Projeto foram analisados os registos de observação elaborados ao longo das sessões de trabalho e da sessão de apresentação pública de resultados para a qual foi convidado também um painel de quatro especialistas em Educação (dois da NOVA e dois da Universidade de Lisboa) que teceram comentários aos projetos desenvolvidos e à iniciativa.

A avaliação do Projeto, na opinião dos Coordenadores, foi positiva não apenas pela riqueza dos resultados de cada um dos subprojetos mas, e principalmente, por ter sido possível trabalhar com colegas da mesma Universidade que partilham de preocupações e interesses semelhantes no que respeita à dimensão pedagógica da profissão. Na opinião dos especialistas, estas ações são interessantes e necessárias, pelo que devem ter continuidade.

## REFLEXÕES FINAIS

Apresentam-se as conclusões em torno dos quatro eixos definidos anteriormente: nos tipos de necessidades, nos temas emergentes no curso de Design Thinking e sobre os quais os Coordenadores trabalharam ao longo da formação, no modelo de formação proposto e desenvolvido e na reação dos participantes a este mesmo modelo.

No que respeita às necessidades identificadas, estas estão maioritariamente relacionadas com a definição e articulação da oferta formativa, do calendário e de horários, com a qualidade do ensino, com a prática pedagógica, com a comunicação/relacionamento com os estudantes e entre estudantes e docentes e com a divulgação da licenciatura e/ou MI.

Estas necessidades apontam para a multiplicidade de desafios (científicos, técnicos, pedagógicos, burocráticos) a que os docentes têm de dar resposta. Entre eles:

Prestar atenção ao desenho curricular, à coerência interna dos cursos, ao alinhamento e diálogo entre UC e entre os próprios docentes;

Atualizar a prática pedagógica, principalmente estratégias pedagógicas e de avaliação e recursos tecnológicos utilizados;

Envolver todos os atores, os que estão dentro da Universidade e os que fazem parte do mercado de trabalho; Divulgar a Universidade no exterior.

Importar lista

A mesma identificação com a atualidade se encontra nos temas em torno dos quais foram desenvolvidos os subprojetos:

A valorização da formação integral do estudante; o desenvolvimento de ações que promovam maior diálogo entre universidade e sociedade; a promoção de relações interdisciplinares entre professores e UC (Valor do Ensino);

Os contributos dos estudantes para a melhoria da prática pedagógica, o papel do professor na universidade e nas salas de aula “do futuro”, a integração das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, a diversidade de canais de aprendizagem (Classes powered by students).

A necessidade de definição na NOVA de um perfil de coordenador de licenciatura e de mestrado integrado, a promoção de formação pedagógica específica para grupos específicos de docentes, nomeadamente para Coordenadores (Coordenar para ensinar, ensinar para coordenar);

Importar lista

A opção por um modelo de formação feito à medida destas especificidades e direcionado para este grupo de docentes parece ter virtudes. Apresentam-se as características da formação que parecem ter desempenhado papel relevante:

Existência de uma relação de compromisso na procura de respostas para necessidades concretas identificadas pelos próprios e/ou pela instituição (Rodrigues, 2006) e que não se cinge à formação em sala, mas ao acompanhamento posterior dos docentes;

Em situação profissional, assente na partilha e discussão de narrativas sobre a prática (Schön, 2000), valorizando, o conhecimento construído entre pares que, apropriando-nos das palavras de López Gómez & Tinoca (2017) a propósito de práticas de observação entre pares, “fosters the development of a learning environment, where giving and receiving feedback promotes critical reflection about pedagogical practices, supporting the participants’ professional development”;

Utilização de metodologias de formação inovadoras, centradas no conhecimento das necessidades e motivações das pessoas, colaborativas e criativas quanto à definição do próprio programa de formação e na procura de soluções novas, relevantes e com impacto;

Existência de um produto final concreto discutido pelos pares (Marcelo García, 2009);

Validação pelas lideranças, embora de carácter voluntário, estreitando, assim, a relação entre a formação pedagógica dos docentes e o desenvolvimento da instituição e contribuindo para a construção de um sentido de pertença e de cultura da instituição;

Disseminação e partilha com a instituição;

Alargamento progressivo a um grupo cada vez mais abrangente de docentes.

Importar lista

Como se disse atrás, a necessidade de introdução de novas metodologias na prática pedagógica, passem elas pela utilização de artefactos tecnológicos ou não, tem contribuído (e por vezes constrangido) para o desenho de um novo perfil docente que aponta para o uso de metodologias ativas e para o desenvolvimento de processos colaborativos interdisciplinares e compreensivos.

O uso do design thinking como metodologia inovadora na formação de docentes, como relatam alguns estudos já realizados, tem promovido a participação ativa dos mesmos no diagnóstico e solução de problemas concretos, “potencializando a ação do participante para que os desafios se transformem em oportunidades de desenvolvimento e inovação” (Lopes, Hargah & Santos, 2016, p.7).

Dado o interesse revelado pelos Coordenadores que participaram e de outros docentes presentes na sessão pública de apresentação de resultados, o Projeto foi alargado para um 2.º ano, abrangendo todos os docentes interessados.

Neste momento, o grupo é constituído por 22 docentes. Indo ao encontro do interesse manifestado pelos participantes, este 2.º ano será dedicado à partilha de práticas pedagógicas (flipped learning, team based learning, peer instruction, etc.) por docentes que já as puseram em prática com os seus estudantes, ao desenvolvimento de um programa de observação entre pares e à caracterização de experiências pedagógicas com recurso ao digital na NOVA.



Não pretendendo generalizar os resultados obtidos, julgamos que um caminho a percorrer é o da transformação da Universidade num lugar de discussão e partilha de significados atribuídos pelos seus atores e onde acontece, revestido de carácter formal, a formação necessária e desejada (Cunha, 2010).

Por fim, consideramos que o estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, o facto de tratar-se de um estudo de caso desenvolvido com apenas um grupo de docentes e uma formação específica. No entanto, é nosso objetivo aprofundar o estudo sobre o DP de professores desenvolvido na NOVA e, assim, apresentar e discutir mais dados relevantes que contribuam para aumentar o conhecimento e a divulgação de investigação nesta área, a nosso ver, tão pertinente e atual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cashin, W. E. (2003). Evaluating college and university teaching: reflections of a practitioner. In J. C. Smart (Ed), *Higher Education Handbook of Theory and Research* (pp. 531-593). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- espacho n.º 9148/2016, de 18 de julho, Diário da República n.º 136, 2.ª série, de 18 de julho de 2016.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A.; Hargah, C. & Santos, R. (2016). Design Thinking na formação de professores como estratégia pedagógica de imersão. Anais do Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC.
- López Gómez, E. & Tinoca, L. (2017). *Learning across disciplines in Higher Education through peer observation of teaching: the Observar e Aprender project*. ECER 2017 conference proceedings, Copenhagen, Denmark.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. >Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em outubro, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marginson, S. (2007). Globalization, the “Idea of University” and its Ethical Regimes. *Higher Education Management and Policy*, 19, 1, 31-45.
- McLean, M.; Shaban, S. & Murdoch-Eaton, D. (2011) Transferable skills of incoming medical students and their development over the first academic year: The United Arab Emirates experience. *Medical Teacher*, 33(6), 297-305.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sam, C. & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 6 (68), 891-908.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Selbach, P. T. S. & Luce, M. B. (2018). Estratégias de desenvolvimento profissional docente em universidades públicas: similaridades e diferenças. *Acta Scientiarum. Education*, 40(4), 1-10.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions - Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*. Singapore: Springer.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso – planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino .niversitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.

Zabalza, M. A. (2009). Boloña. Unha nova folla de ruta. *Revista Galega do Ensino*, 57, 16-25.

## NOTAS

- 1 Zabalza, no artigo publicado em 2009, na Revista Galega do Ensino, chama a atenção para as distintas formas de analisar o processo de Bolonha e problematiza-o sob diferentes pontos de vista: como filosofia política, como compromisso educativo.
- 2 DL n.º 9148/2016 de 18 de julho
- 3 <https://www.unl.pt/ensino/desenvolvimento-profissional-de-docentes/acompanhamento-pedagogico>
- 4 O “design thinking, (...) is about using sensibilities and methodologies that characterize designers to create new ideas, new alternatives, new choices, and new viabilites” (Serrat, 2017, p. 129), através de um processo iterativo promotor do pensamento integrado e da experiência colaborativa e empática. Esta metodologia disruptiva de diagnóstico e resolução de problemas desenvolve-se em três fases: inspiração (identificação de problemas e oportunidades que motivam a procura de novas ideias); ideação (geração de ideias); testagem e implementação das ideias geradas.