Wallace, R (2004). A Framework for Understanding Teaching with the Internet. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 447-488.

West, R.; Waddoups, G.; Graham, C (2007). Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system. *Educational Technology Research and Development*, 55 (1) 1-26.

Wolf, J. & Vasan, M.L (2008). Toward Assesment of Teacher's Receptivity to Change in Singapore. In: Kelly, A. E.; Lesh, R.A. & Baek, J.Y. Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Enginnering and Mathematics Learning and Teaching. New York: Routledge.

Yocam, K (1996). Teacher-centered staff development for integrating technology into classrooms. *T H E Journal (Technological Horizons in Education)*, vol, 24, nº 4. Retirado em Janeiro 12, 2005 de http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000428609.

6.39.

Título:

Tendências da formação contínua de professores da Universidade do Porto em período pós-Bolonha: uma análise focada nos discursos "oficiais"

Autor/a (es/as):

Fernandes, Preciosa [U.Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Mouraz, Ana [U.Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Sampaio, Marta [U. Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Resumo:

Em Portugal a importância da componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário ganhou maior destaque sobretudo com a mudança de paradigma introduzida por Bolonha e as implicaçoes daí decorrentes nos modos de pensar, de organizar e de desenvolver os processos curriculares. Desde então (2005/2006), para além da formação organizada por cada Unidade Orgânica, a Universidade do Porto, através da Educação Contínua, tem vindo a incrementar uma política e uma dinâmica de formação contínua para todos os docentes desenvolvida segundo as modalidades presencial ou e-learning. É a análise desta política e desta dinâmica de formação continua, desenvolvlda nos dois últimos anos na Universidade do Porto que consitui o foco desta comunicação.

Palavras-chave:

Pedagogia; Ensino universitário; Formação de professores.

1.Introdução

O movimento europeu designado por Processo de Bolonha (PB) que teve início no final da década de noventa43 do século XXI consolidou-se na segunda década do século XXI. Com efeito, as Universidades, umas mais cedo do que outras, organizaram-se dando cumprimento às orientações veiculadas na Declaração de Bolonha nomeadamente no que respeita: à adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; ao estabelecimento de um European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) como um meio para promover a mobilidade dos estudantes; à promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis, entre outros aspetos (Declaração de Bolonha, p.1). A este propósito escreveu, então, Boaventura Sousa Santos,

> *«O objectivo é criar um espaço universitário europeu que, pese embora as especificidades de cada país – que são de manter, sempre que possível – deve ter regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação, etc, de modo a facilitar a mobilidade de estudantes e professores no interior da EU e a conferir coerência à oferta europeia quando se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização» (Santos, 2004: 26).*

No que à realidade portuguesa diz respeito, estas diretrizes foram consignadas no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. O espírito da lei é, então, o de que as Instituições de Ensino Superior (IES) passem a adotar o novo modelo de formação definido por Bolonha. Como é enunciado neste diploma legal, a questão central no Processo de Bolonha:

> *«é a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica —instrumentais, interpessoais e sistémicas— quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante . Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o*

[43] Este movimento teve início com a Declaração de Sorbonne, em 1998 e legitimou-se com a Declaração de Bolonha em 1999,

novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior. (preambulo).

Decorrente desta declaração, em 2005/2006, o desafio então lançado às IES portuguesas exigiu, num plano mais abrangente, novas lógicas organizacionais e, num plano mais específico, uma renovada ação pedagógica ao nível da docência. Desde aí, o bulício que se fez sentir no seio das universidades resultou, privilegiadamente, da necessidade imposta de reorganização dos planos curriculares dos cursos de graduação (1º ciclo) e de pós-graduação (2º e 3º ciclos) sendo as questões pedagógicas deixadas um pouco em *standby*. Todavia, na perspetiva de Azevedo (2005) são as preocupações com a ação pedagógica dos professores que estão «na génese deste movimento» (*ibidem*: 1) Mas, como revelam outros estudos, (Esteves, 2008; Fernandes, 2010), o PB não foi acompanhado de um verdadeiro questionamento por parte dos professores relativamente às suas práticas pedagógicas. A reforma pedagógica exigida levantou, assim, novos debates académicos em torno do que significa ser professor no ensino superior universitário (Leite e Fernandes, 2011) e, consequentemente, novas exigências relativamente à sua ação pedagógica.

Nestes debates, pela primeira vez, na UPorto, a formação contínua de carater pedagógico para os professores deste nível de ensino foi objeto de atenção. A Reitoria criou, em 2004/2005, o Grupo "Para uma aprendizagem eficaz" do qual resultou a "Ação Piloto de Actualização Pedagógico-Didáctica de Docentes da Universidade do Porto" que envolveu docentes de quase todas as faculdades da UP. Decorrente desta Acção, foi formado o Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP). Outras iniciativas se sucederam de que são exemplo os projetos "Excelência e Inovação no Ensino Superior", "Labs on the Web", "Argumentar é preciso" desenvolvidos, principalmente, entre professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Engenharia. Estas experiências formativas despertaram a comunidade académica da UP para um novo reconhecimento da formação contínua de caráter pedagógico. Muitos professores da UP passaram a valorizá-la, outros continuam a considerá-la desnecessária e alguns, apenas valorizam a sua dimensão técnica (Leite e Ramos, 2008).

No caso da UP, a formação contínua afigurou-se como fundamental para o desempenho e qualidade da docência universitária evidenciando-se, sobretudo a partir de 2005/2006, uma política da Reitoria nesse sentido. É uma leitura da política e dinâmica de formação promovida pela UP desde 2006 a 2012, que apresentamos nesta comunicação.

2. Metodologia

A investigação realizada procurou responder às seguintes questões:

Que princípios e que objetivos enformam a formação contínua desenvolvida pela Universidade do Porto?

Que procedimentos existem de divulgação da formação junto das diferentes unidades orgânicas?

Que lugares ocupam as questões pedagógicas nas agendas de formação desenvolvidas na Universidade do Porto nos últimos dois anos?

Pretendeu-se, deste modo, produzir conhecimento sobre a política de formação contínua da UP. De modo mais específico, constituíram objetivos, entre outros,: i) caraterizar o tipo de formação desenvolvida; ii) identificar os princípios orientadores dessa formação; iii) catalogar os temas e procedimentos em que assentou a formação.

Para a concretização destes objetivos recorremos à análise de um conjunto de documentos regulamentadores da Formação, disponíveis no site da UPorto a saber:

- Planos de formação (2006 A 2012)

-Regulamento para a Formação Interna da Universidade do Porto (2007),

-Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Ação da UP para o período de 2011-2015 (2011);

- Relatório Final (2011). Grupo de Trabalho "Aperfeiçoar o Modelo Educativo da U. Porto";

-Relatório de Atividades 2011 - Universidade do Porto

Do ponto de vista do tratamento da informação recorreu-se ao seguinte procedimento: os documentos foram lidos e foi realizada análise de conteúdo recorrendo a um sistema categorial pré-definido (Bardin, 1991) tendo em conta as áreas *Pedagógica*, *Comunicação com os estudantes* e *Tecnológica,* referenciadas no relatório de atividades da U Porto (2011). Ao mesmo tempo teve-se em conta outras categorias que emergiram (*ibidem)* da leitura dos documentos e que se explicitam no ponto "Dinâmica formativa da U. Porto (2006-2012): enfoques, modalidades, continuidades e transversalidade das ações".

3. A política de formação contínua da U. Porto no período pós-Bolonha

Para a análise da política de formação da U Porto foram considerados os documentos disponíveis no site, designadamente os que definem a filosofia, princípios e objetivos da formação contínua e os procedimentos previstos para a sua concretização.

Assim, a análise realizada ao Regulamento da Formação Interna da Universidade do Porto (UP), elaborado em 2007, permitiu identificar como principais objetivos da formação contínua

«contribuir para a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços da instituição; II) melhorar o desempenho profissional e contribuir para a realização pessoal e profissional dos recursos humanos; assegurar a qualificação para ingresso, acesso e intercomunicabilidade de carreiras» (artigo nº 4). No mesmo documento, é igualmente referido que «a formação profissional promovida na U. Porto, no âmbito da formação contínua dos seus recursos humanos, visa essencialmente contribuir para a melhoria do desempenho no posto de trabalho. Pode revestir as modalidades de aperfeiçoamento, especialização, preparação para promoção ou para reconversão profissional» (art. 4).

Como está expresso no mesmo Regulamento, anualmente é elaborado pelo Setor de Formação Interna da Unidade de Educação Contínua da Reitoria um plano de formação interna das ações a serem realizadas nesse ano civil, e que é sujeito a um processo de avaliação global (artigo nº 12). Este plano é definido de acordo com o levantamento de necessidades de formação sendo a partir dele produzido um catálogo de ações que é divulgado à comunidade académica.

No que diz respeita ao levantamento de necessidades de formação, cada um dos colaboradores (no caso em análise, os professores) deverá indicar os cursos que quer realizar nesse ano. Este levantamento pode ser realizado através do sistema de informação, em que cada elemento preenche um formulário próprio que se encontra disponível ou então em papel (artigo nº 9). Sugere-se no respetivo Regulamento a importância de os/as docentes terem em atenção os cursos/formações que contribuam, prioritariamente, para a melhoria do desempenho da sua função e, concomitantemente, para alcançar os objectivos definidos para esse ano. Os interesses de formação manifestados pelos/as docentes são validados pelo órgão de gestão responsável pelo plano de formação interna, sendo este posteriormente apresentado ao Conselho de Formação Contínua da U. Porto.

Relativamente à divulgação dos cursos de formação, e de acordo com o mesmo Regulamento (2007), o plano de formação é divulgado no SIGARRA da U. Porto e na Reitoria, sendo que as inscrições em ações internas são realizadas através de fichas criadas para o efeito. A posterior seleção dos elementos para frequentar as diferentes formações/cursos de formação, e que vem referido no nº 3 do artigo 8, indica que a responsável interna pela organização da ação tem liberdade para «aplicar o critério de ordem de chegada de inscrição, caso não tenha sido previamente acordada uma repartição das vagas disponíveis pelas várias entidades da U. Porto» (2007: 4).

Especificamente em relação aos/às docentes, é sugerido que a definição dos planos de formação passe pela aprendizagem da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, argumentando-se não ser possível ignorar o importante papel e impacto que a internet e as novas tecnologias possuem no ensino. Esta orientação converge com as ideias de Santos (2004),

quando sublinha que as universidades, para sobreviverem, têm de estar ao serviço de «(…) duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores» (*ibidem*: 19).

Concluída, em 2009, a fase de adequação das novas diretrizes de ensino-aprendizagem em todas as unidades orgânicas, a U. Porto assinou, em Junho de 2010, um programa de desenvolvimento com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Ação (PEGLA) da UP para o período de 2011-2015). Este plano assenta em três grandes eixos: (1) a investigação, (2) a formação e o (3) desenvolvimento económico e social da região e do país (i*bidem*: 11), dando especial ênfase aos dois primeiros como áreas centrais de intervenção em qualquer universidade que queira atingir um nível de prestígio e notoriedade superior.

No que respeita aos docentes, é definido, neste Plano Estratégico, como principal objetivo «atrair e reter os melhores docentes, promovendo uma aprendizagem comum do corpo docente via transferência, com eventuais adaptações, de metodologias aplicadas com sucesso noutros contextos formativos» (*ibidem*: 16). Prevê-se a promoção do «ensino/aprendizagem à distância, tendo em conta, nomeadamente, a emergência de novos materiais pedagógicos de ensino que promovem o conhecimento também via o entretenimento e convívio social» (*ibidem*). Utiliza-se como argumento central o facto de os professores se depararem cada vez mais com estudantes heterogéneos, nascidos na "era da internet", e, portanto, cada vez menos disponíveis para formas de ensino expositivas. Aconselha-se o recurso à diversificação e atualização contínua dos "métodos de ensino" como forma de introduzir «um efeito democratizador nas relações de ensino e aprendizagem» (*ibidem*: 22). Esta orientação foi já veiculada no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando nele foi enunciado que as novas tecnologias da informação e da comunicação constituem um desafio para os sistemas educativos. Como é expresso «é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro desta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade (...) [no sentido de] assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades» (Delors *et al*, 1996: 190).

Parece, assim, ficar claro que o paradigma de formação introduzido por Bolonha, para além de razões de natureza teórica, foi também marcado pela ênfase nas tecnologias de apoio ao ensino e aprendizagem, nomeadamente naquelas que dizem respeito às plataformas de e-learning (como por exemplo o Moodle), aos repositórios de conhecimento com livre acesso (como os Repositório Abertos, Wikipedia, entre outros) e aos motores de pesquisa de informação (como o

Google)[44]. Estes recursos educativos, e a possibilidade de os estudantes deles usufruírem, exigiram, do ponto de vista do papel do professor do ensino superior novas tarefas e o desenvolvimento de competências de caráter tecnológico. Talvez seja por isso que o mesmo Plano Estratégico da UP enfatize a formação como fundamental para a melhoria contínua da qualidade de ensino/aprendizagem.

A visão da formação veiculada neste documento encontra eco em alguns discursos académicos sobre a formação para o exercício da docência no ensino superior. De entre esses discursos convocamos a visão de Zabalza (2004), quando afirma que «(...) a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos factores básicos da qualidade da universidade» (*ibidem*: 145). Em consonância com esta visão Favarim (2010), reconhece que «pensar em formação continuada, é pensar numa capacitação docente formadora por profissionais competentes, participativos e críticos, inseridos na comunidade universitária como agentes de mudança que buscam flexibilidade e inovação» (ibidem: 1). Similarmente, Leite e Ramos (2010) consideram que, «(...) para o exercício da docência, é preciso muito mais do que o domínio do conhecimento restrito à área disciplinar a que cada um/a se encontra vinculado» (*ibidem:* 29-30) realçando, assim, a importância da dimensão pedagógica. Na mesma linha, Fernandes (2010), lembra, "no quadro dos princípios orientadores do PB e do reconhecimento de que o modelo pedagógico transmissivo tem de dar lugar a um modelo dialético de aprendizagem, no qual os estudantes são parte ativa", a urgência de o professor do ensino superior "se reformar pedagogicamente» (*ibidem*: 101).

Da análise realizada aos documentos orientadores da formação de professores, na UP, fica evidente um discurso de incentivo à fundação de uma cultura de participação responsável que potencie «a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e económica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades» (2011: 7)[45]. Identifica-se, por outro lado, uma posição de salvaguarda quanto ao papel que a formação contínua pode ter quer ao nível da componente técnica e científica, quer da atualização e reforma pedagógica dos professores.

A este propósito, no Relatório de Actividades da U. Porto de 2011, e no que diz respeito particularmente aos docentes e novos docentes, são enunciadas como competências prioritárias no exercício da docência o *saber* e *saber-fazer* nas seguintes áreas:

1. *Pedagógica*, de forma a permitir o desenvolvimento de métodos de trabalho que respondam eficazmente aos pressupostos do modelo do Processo de Bolonha e dos paradigmas de ensino e aprendizagem centrados no estudante;

---

[44] Grupo de Trabalho "Aperfeiçoar o Modelo Educativo da U. Porto" (2011). Relatório Final.

[45] Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Acção da UP para o período de 2011-2015.

2. *Comunicação* com os estudantes, em contexto lectivo, tutorial ou de avaliação, com o principal objectivo de assegurar a eliminação de barreiras que frequentemente comprometem o sucesso escolar;

3. *Tecnológica*, para permitir o uso eficaz das tecnologias de e-learning disponibilizadas pela universidade e dos módulos SIGARRA que devem acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente (como por exemplo, registo e acesso a informação, monitorização da qualidade do processo educativo) (2011: 15).

É na sequência destas ideias que enquadramos a análise da oferta formativa da UPorto desde 2006-2012. Esta pesquisa, como referimos no início deste texto tem como principal objetivo produzir conhecimento sobre a política e a dinâmica de formação contínua da UP e, de modo particular sobre o lugar que nela ocupam as questões pedagógicas.

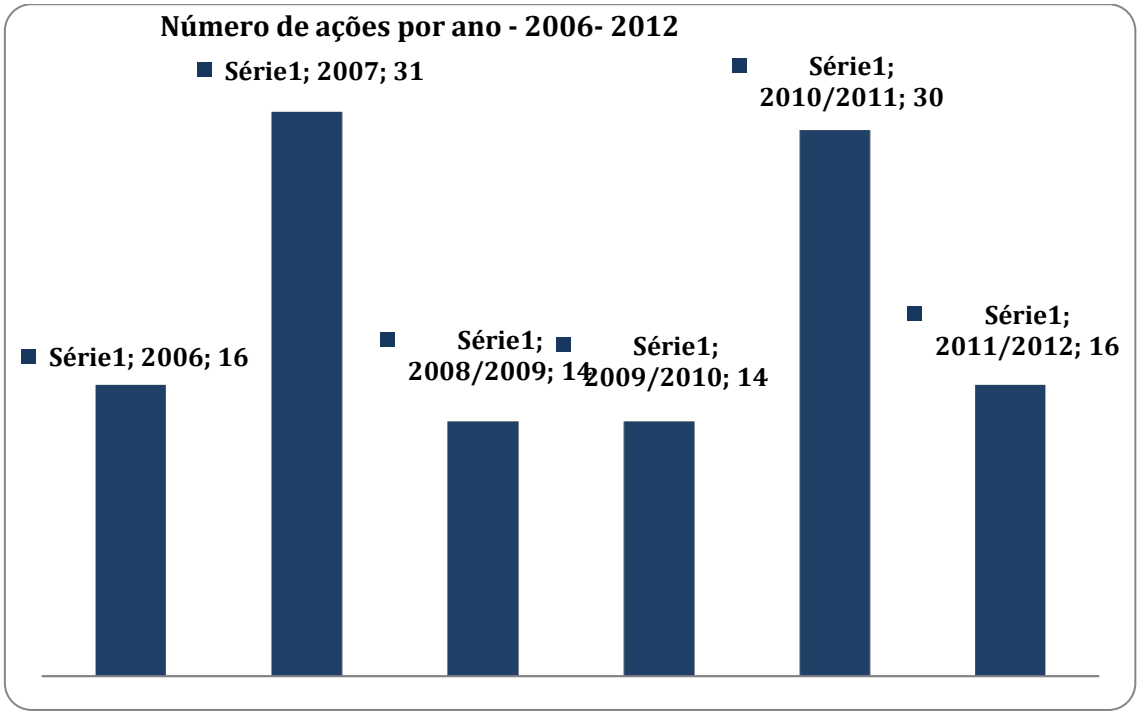
4. Dinâmica formativa da U. Porto (2006-2012): uma análise e discussão dos dados

Sendo o principal objetivo desta pesquisa produzir conhecimento sobre o lugar das questões pedagógicas na formação contínua dos professores da UP, as três áreas acima referidas: *Pedagógica*¸ *Comunicação com os estudantes* e *Tecnológica* constituíram importantes referenciais para a definição das categorias. Clarificando, esta análise seguiu as seguintes categorias:

- O número global de ações formação realizada no período em estudo;
- Áreas/enfoques da formação
-Modalidades de realização da formação
- Continuidade, ou não, das ações
- Transversalidade das ações nas U Orgânicas da UP;
- Ações com mais, e com menos, participantes

No que respeita ao **número global de ações formação,** foram analisados todos os planos de formação disponíveis no site da Reitoria. Constata-se que nos anos de 2006 e de 2007 os planos de formação são apresentados por ano civil, sendo a partir de 2008 apresentados por ano letivo. O gráfico nº 1 dá conta dessa sistematização.

Gráfico nº 1 - Número de ações por ano - período e 2006- 2012

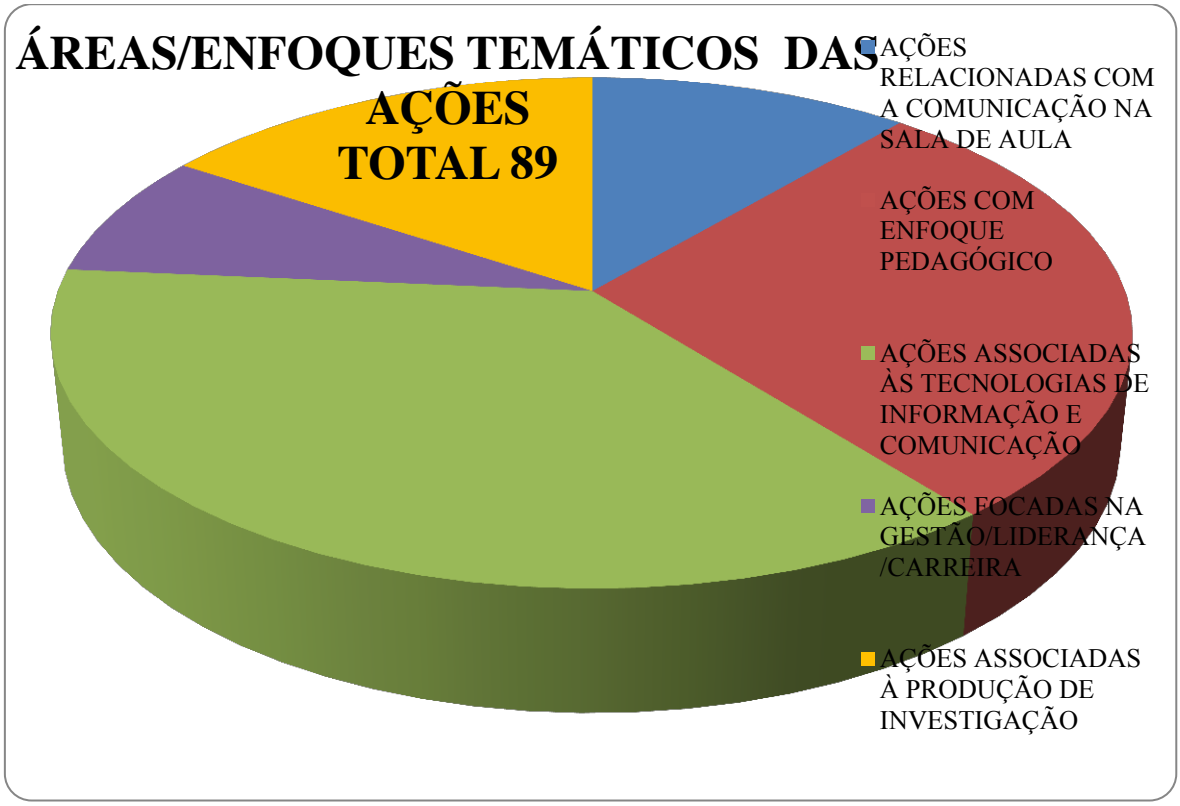


Olhando globalmente para a distribuição das ações por ano, constata-se que após o "pico" de 31 ações promovidas no ano de 2007, houve um decréscimo para cerca de metade nos dois anos seguintes. No ano lectivo de 2010/2011 o volume de acções voltou a subir até às 30, para reduzir-se, de novo para metade no ano de 2011/2012.

Relativamente às **Áreas temáticas/enfoques da formação** seguiu-se o mesmo procedimento de análise com recurso aos planos de formação. No quadro dos objetivos que orientam esta pesquisa, e dada a diversidade das temáticas de formação identificadas, procedemos a um reagrupamento dos temas tendo em conta a sua maior proximidade com questões pedagógica; com as Tecnologias de informação e Comunicação (TIC); com questões relacionadas com a

comunicação na sala de aula; com questões relacionadas com a gestão, liderança e carreira profissional; e com questões relacionadas com a componente científica e de produção de conhecimento. O gráfico nº 2 expõe essa ordenação/distribuição da formação por áreas temáticas.

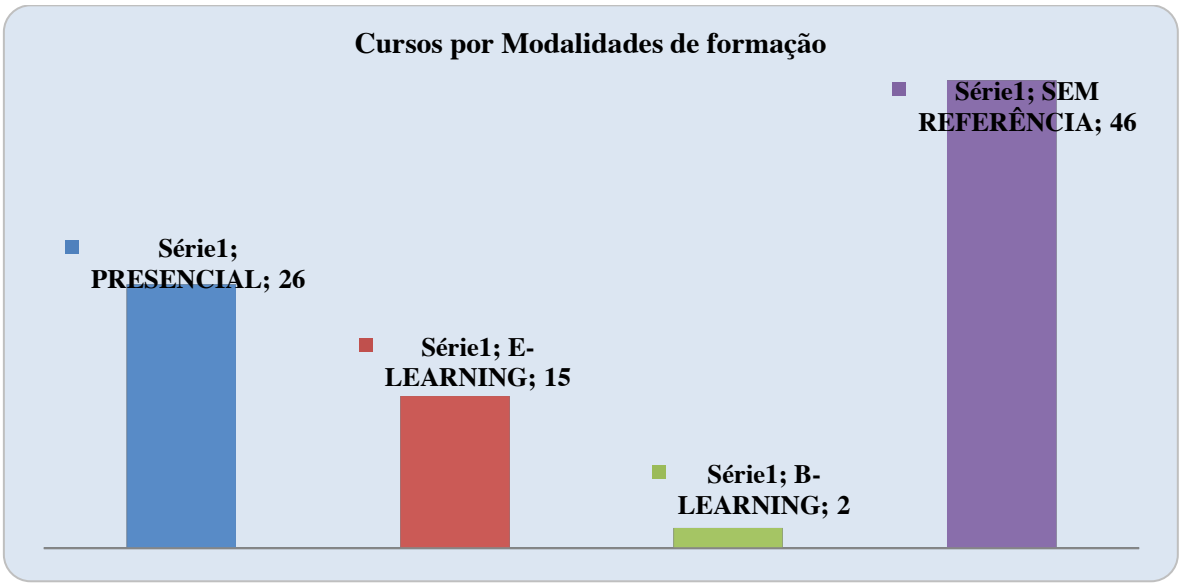
Gráfico nº 2 - Áreas /enfoques temáticos da formação



Os dois conjuntos mais significativos constituídos a partir das acções de formação realizadas podem categorizar-se como acções relacionadas com questões pedagógicas (N=25) e acções relacionadas com as Tic (N=33), que totalizam 58 das 87 consideradas. Há ainda um conjunto de 14 ações que se orientaram para o trabalho de apoio e de produção da investigação, 10 ações que se associam à comunicação em sala de aula e que de algum modo também relevam das questões pedagógicas e 7 ações que foram categorizadas como estando associadas a cargos de gestão e de organização da carreira profissional.

Quanto às **modalidades** de formação foram identificadas as seguintes: *presencial*; *e-learning* e *be-learning*. A análise permitiu constatar que os planos de formação só enunciam a modalidade de formação a partir do ano de 2007/2008. Mesmo assim foi identificado um número significativo de ações para as quais não é indicada a modalidade de realização. O Gráfico nº 3 explicita essa informação.

Gráfico nº 3- Modalidades de formação



Da maioria das ações sobre que foi possível recolher alguma informação não constava a indicação da modalidade em que foram realizadas. Das restantes, num total de 43, 26 decorreram em regime presencial, 15 em regime de e-learning e 2 que funcionaram em esquema de b-learning.

Quanto à categoria **continuidade, ou não, das ações,** globalmente, a análise aos planos de formação revelou a não existência de uma logica de continuidade. A tabela I ilustra essa leitura.

Tabela I- Continuidade das ações entre 2006 a 2012

Cursos/anos	2006	2007	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2012
Audio - Scripto - Visuais e Meios de Apreensão da Realidade						
Análise de procedimentos e desenho de						

workflow						
Produção de Páginas Internet						
Gestão de Projetos						
Power Point para Apresentações						
Moodle Crash Course Projecto, implementação e gestão de disciplinas on-line						
Elaboração de guiões de animação - Versão on-line						
E-learning – o e-book como objecto de aprendizagem - Versão on-line						
Tutoria on-line - Versão on-line						
E-learning avançado - Criação de atividades pedagógicas no Moodle (2ª Edição)						
Estratégias de utilização de portefólios						
Iniciação ao E-learning - Criação de um curso on-line no Moodle (1ª Edição)						
Treino básico em testes de escolha múltipla						
A Web 2.0, o novo desafio educativo (Curso On-line)						
Ferramentas para a criação de inquéritos online						

Das 89 ações realizadas no período em estudo apenas foram identificadas 15 que se repetem ainda que nem sempre numa lógica sequencial. Duas leituras são possíveis desta sequencialidade: ele correspondeu a uma permanência da necessidade, ou, ao invés foi a formação que criou a necessidade e a sequencialidade é disso uma evidência. Constata-se ainda que a oferta, mais ou menos em simultâneo, de níveis de formação diversos, para um mesmo tópico (como é o caso do e-learning), autoriza inferir que os destinatários da formação não só não se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento, como não foram uníssonos na procura de formação. Dessas 15 ações repetidas, 12 estão associadas às novas tecnologias, ainda que algumas dessas relevem de uma preocupação pedagógica associada, como é o caso da formação sobre as tutorias.

Relativamente às duas últimas categorias**: Transversalidade das ações nas U Orgânicas da UP** e **Ações com mais, e com menos, participantes,** dada a ausência de informações relativas aos outros anos, focamo-nos apenas no ano 2010-2011. Assim, em relação ***à transversalidade da formação***, isto é às ações que são participadas por docentes de várias unidades orgânicas, e tendo em conta a dispersão de situações sinalizadas consideramos para efeito de análise as ações em que estiveram envolvidas quatro ou mais unidades orgânicas da UP. São esses dados que sistematizamos na Tabela II. Importa, todavia, salientar que foram ainda sinalizadas 9 ações que envolveram 3 unidades orgânicas e 5 ações que envolveram duas unidades orgânicas.

Tabela II- Transversalidade das ações pelas Unidades Orgânicas

Curso de Formação	Unidade Orgânica
Acessibilidade na sala de aula	Faculdade de Arquitectura Faculdade de Engenharia Faculdade Letras Faculdade Psicologia e Ciências da Educação
Boas práticas na criação de e-conteúdos	Faculdade Letras Faculdade Medicina Faculdade Economia Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Desporto Faculdade Direito Faculdade Engenharia I instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade Farmácia
Estratégias de Utilização de Portefólios	Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Desporto Faculdade de Engenharia
Gestão de referências bibliográficas com o EndNote	Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Faculdade Ciências
Treino básico em testes de escolha múltipla	Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Faculdade de Economia Faculdade de Letras Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Faculdade Ciências Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade Desporto Faculdade de Engenharia Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Ciências Nutrição e Alimentação
CVs e Relatórios de Actividades no SIGARRA	Faculdade Ciências Nutrição e Alimentação Faculdade Ciências Faculdade de Arquitectura Faculdade de Letras Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar
Endnote - Introdução à Aplicação	Faculdade Direito Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade de Arquitectura Faculdade de Letras Faculdade Medicina

Utilização de ferramentas de web conference	Faculdade Medicina Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Dentária Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade de Letras

Da tabela supra constata-se que as duas acções que mereceram uma procura por um maior número de pessoas de áreas científicas distintas foram: "Boas práticas na criação de e-conteúdos" e "Treino básico em testes de escolha múltipla". As acções que congregaram a atenção de um número de áreas de saber que oscila entre as quatro e as cinco, incluem-se na categoria de trabalho de apoio e de produção da investigação (3 ações); na categoria das questões pedagógicas (2 ações) e na categoria de cargos de gestão (1 ação).

Como referimos, a categoria ***Ações com mais, e com menos, participantes***, foi tratada tendo apenas por referência ao ano 2010-2011 por se constar ser o ano em que havia informação completa. A Tabela III sistematiza essa informação.

Tabela III- Ações com mais e menos participantes

A Web 2.0, o novo desafio educativo | 20h	3
Acessibilidade na sala de aula | 20h	5
Análise de Dados usando o SPSS (nível I) | 20h	3
Boas práticas na criação de e-conteúdos | 20h	14
Criação de atividades pedagógicas no Moodle Avançado | 20h	7
Elaboração de Guiões de animação | 20h	1
E-learning - e-book como objeto de aprendizagem | 20h	
Estratégias de Utilização de Portefólios | 20h	6
Estruturação e criação de recursos no Moodle (Inicial)| 20h	5
Gestão de referências bibliográficas com o EndNote |21h	7
Gestão do Stress | 15h	1
O novo regime de vínculos, carreiras e remunerações | 15h	1
Treino básico em testes de escolha múltipla | 14h	32
Virtualização da docência - estratégias e modelos | 20h	6
XHTML | 24h	1
Tutoria on-line |	1
As tecnologias de informação e o direito de autor - príncipios fundamentais | 7h	3
Conteúdos Digitais em formato DAISY | 20h	3
CVs e Relatórios de Actividades no SIGARRA | 8h	7
Endnote - integração com recursos da UP | 7h	6
Endnote - Introdução à Aplicação | 4h	11
Endnote e Endnoteweb | 4h	5
Ferramentas para a criação de inquérios on-line | 7h	2
Folha de Cálculo MS Excel 2007 nível I - Introdução) | 20h	2
Folha de Cálculo MS Excel 2007 (nível II) | 20h	1
Há vida para além do Google: técnicas avançadas de pesquisa na World Wide Web | 7h	2
Produção científica e tecnológica: a sua publicação e o direito de autor | 9h	2
Utilização de ferramentas de web conference | 20h	6
Vídeo para Web | 20h	3

Gestão e representação de dados em Excel | 18h	1
total	151

Da análise da tabela III pode verificar-se que a ação com maior número de participantes foi a ação "Treino básico em testes de escolha múltipla", com 32 participantes, seguida das ações "Boas práticas na criação de e-conteúdos" e "Endnote - Introdução à Aplicação" com 14 e 11 participantes, respetivamente.

Todavia o cariz destas acções não é comparável se se tiver em consideração o nº de horas. Assim as duas primeiras podem quase considerar-se oficinas de formação, enquanto a terceira assume, sobretudo, a finalidade de sensibilização.

Tendo em consideração estas três acções, constata-se que as duas primeiras se associam de novo à categoria temática das TIC e a terceira, ao grupo das acções que antes havia sido classificada como de trabalho de apoio e de produção da investigação. Olhando agora para o conjunto de acções de formação que funcionaram, mesmo só para 1 ou dois participantes, constata-se a grande especificidade das suas abordagens. Finalmente, do mesmo quadro constata-se que houve um conjunto de 151 professores que fizeram formação na área da docência, que é um número modesto se comparado com a população.

5 . Discussão e considerações finais

A análise comparativa das políticas e das dinâmica de formação contínua permite concluir que existiu uma preocupação de adequar a formação planeada às competências consideradas prioritárias no exercício da docência nas áreas *Pedagógica*, de *Comunicação* com os estudantes e *Tecnológica*. Foram realizadas acções que podem ainda incluir-se noutras áreas mais específicas e que facilitam o exercício docente, como a produção de investigação ou o exercício de cargos de cariz pedagógico.

O número global de ações formação realizada no período em estudo atingiu as 89. Todavia e a avaliar pela informação disponível para o último ano, que atingiu um número modesto de 151 professores (entre os cerca de 2500 que a UP emprega), podemos concluir que a procura de formação é reduzida. De salientar que nesta formação se incluíram acções que poderíamos considerar de sensibilização e outras de capacitação a que se associa a ideia de oficina. Tal leitura é de novo permitida pelos dados recolhidos e relativos ao último ano em análise. Se for válida a interpretação de que este ano é típico da oferta dos restantes, então é possível concluir que a oferta tem oscilado entre a sensibilização e o desenvolvimento de competências.

Quando cruzamos a oferta de formação com os anos em que a mesma ocorreu e com as áreas que a caracterizam, pode concluir-se que parece haver uma tendência de associação da formação

na área pedagógica, com a capacitação dos professores no uso das TIC, de que é exemplo a formação no sistema moodle ou a produção de testes online. Além disso, infere-se também que a formação está sobretudo mais orientada para dar resposta a questões pragmáticas de como fazer e menos orientada para a discussão teórica dos temas sob foco.

Da análise cruzada da transversalidade da frequência da formação, e para além de poder constatar-se que existem algumas preocupações comuns entre áreas científicas tão diversas quanto as que comporta a Universidade do Porto, infere-se também que essas preocupações são de cariz mais técnico que pedagógico.

Finalmente e porque se constatou existir a realização de formação, mesmo quando o nº de sujeitos não justifica a criação de grupos, é possível concluir-se que a formação é quase feita à medida de quem a frequenta, quiçá escamoteando-se a potencialidade do debate que sujeitos diversos sempre trazem a terreiro.

Referências Bibliográficas

Azevedo, S. (2005). Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as actividades profissionais" In *Seminário – Reflexos da Declaração de Bolonha*. Coimbra: Edição de Fórum Regional do Centro de Profissões Liberais.

Bardin, L. (1991). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Delors Jaques (coord.) et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO: Edições ASA.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.101-110.

Leite, C. (2007)."Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?". JM. Sousa. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Actas do IX Congresso da SPCE. (pp.131-140). Funchal: SPCE.

Favarim, F. (2010). "A Formação Continuada do Professor Universitário: desafios e possibilidades". In *Anais do Seminário de Produção Académica de Anhanguera*. pp1-5.

Fernandes, P. (2010). "A avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa" *in* C. Leite, (org) *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic, pp.99-110.

Leite, C. & Ramos, K. (2010). "Questões da formação pedagógico-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate", in C. Leite, (org) *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic/CIIE, pp. 29-43.

Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, Florianópolis, 29, (2), pp. 507-533.

Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

---

[i] O capitalismo como modelo único de sociedade viável para organização da sociedade contemporânea apresenta um conteúdo histórico frágil, à medida que as relações de poder e principio entre capital, campo da produção e ordem social são estruturalmente desiguais. Essa característica constitui o processo de crises fundamentalmente crescente do capital.

[ii] As firmações aqui tomadas do referido teórico são desenvolvidas em uma conferencia realizada na Universidade de Granada - Faculdade de ciência da Educação – Programa Mundus-For de Mestrado para Formação de Formadores

[iii] Zabalza (2005) apud Lópes López (2010)

[iv] A noção de competência aqui empregada não é de uma conotação funcionalista em relações às mudanças laborais docentes, mas também uma re-significação do processo de formação valorização do professor, considerando possibilidades de desenvolvimento de um pensamento autônomo que facilite dinâmica de auto-formação participada.