



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

---

## **A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior**

MARIA JOÃO AMANTE

---

### **RESUMO**

*O presente estudo enalisa a posição dos docentes do Ensino Superior face à necessidade de formação pedagógica e mais especificamente diferenças entre as posições dos docentes dos dois sub-sistemas que compõem o Ensino Superior Português – Universidades e Institutos Superiores Politécnicos.*

*Foi realizada uma investigação de campo, em três Universidades e três Institutos Superiores Politécnicos do país.*

*Como instrumento de recolha de dados foram construídos e validados, uma Escala de tipo Likert e um Questionário de perguntas fechadas.*

*A análise dos resultados permite concluir que os docentes da Universidade evidenciam menor receptividade à formação pedagógica do que os docentes do Ensino Superior Politécnico, mas que não diferem em termos de necessidades de formação. Os resultados permitem traçar ainda, um perfil para cada um dos grupos de docentes estudados.*

### **PALAVRAS CHAVE**

*Ensino Superior, Formação Pedagógica, Atitudes dos Professores, Necessidades de Formação.*

---

## **Introdução**

As questões que nos propomos discutir e analisar com a presente investigação confluíram a partir de diversas reflexões que, enquanto docentes do Ensino Superior, se nos foram progressivamente impondo. A realidade do sistema de ensino superior português, que conhece actualmente um crescimento acentuado e uma

complexificação do tecido organizacional, tem vindo a desencadear uma problematização da sua estrutura, finalidades e objectivos que, naturalmente, se poderá reflectir no processo de identificação e identificação profissional dos seus docentes. Parece-nos interessante analisar até que ponto, este processo de construção de identidade se relaciona com os valores, rituais e formas de organização das tradicionais Universidades e dos recentes Institutos Superiores Politécnicos. Este foi um dos motivos que determinou a natureza comparativa deste estudo.

Por outro lado, a constatação da ausência de uma verdadeira preparação para o exercício da função docente, consubstanciada com as dificuldades verificadas no início da nossa actividade profissional, e com a ausência de mecanismos que pudessem obviar esta lacuna, levantou-nos questões acerca das razões que levam uma instituição que se tem preocupado e mesmo ocupado com essa preparação, quer a nível da investigação, quer a nível da formação de docentes de outros níveis de ensino, pouco ou nada tenha feito no seu interior. Daí o nosso interesse, em averiguar da receptividade dos docentes a uma formação de âmbito pedagógico e de efectuar um levantamento das necessidades formativas por eles evidenciadas, uma vez que as posições assumidas pelos docentes, poderiam constituir factores explicativos desta situação.

Se a qualidade do ensino passa pela qualidade da docência, e se a mudança só é possível com a colaboração dos intervenientes no processo, é importante que se diagnostique da sua resistência ou não a essa mudança e das suas necessidades específicas em função dos seus objectivos e dos da instituição a que pertencem.

220

A centraçãõ da nossa análise nas questões pedagógicas, deriva do facto de, no nosso entender, a formação poder ser um elemento facilitador e mesmo indispensável, para a construção de um profissionalismo docente, o qual, por sua vez, nos poderá conduzir para uma identidade profissional renovada.

## 1. Metodologia

### 1.1. Operacionalização das variáveis

As nossas variáveis preditoras serão apenas duas.

1 - **O Tipo de Ensino Superior** a que o sujeito pertence, e que engloba os Ensinos Universitário e Politécnico.

2 - **A Instituição de Pertença** que engloba as Universidades de Coimbra, Aveiro e Beira Interior e os Institutos Superiores Politécnicos de Leiria, Coimbra e Guarda.

No que se refere às variáveis critério foram consideradas:

1.- **A receptividade do docente à formação pedagógica**, que indicará a atitude ou tomada de posição do professor face ao valor que a formação pedagógica assume na sua preparação para a docência. Entenda-se a atitude como uma variável disposicional ou orientação valorativa, mais ou menos estável, que assume um papel preditivo do comportamento relativamente a um objecto ou fenómeno que é dado do exterior. Mas, se a atitude manifesta a tendência para se traduzir em comportamentos, ela não se exprime necessariamente em termos da conduta (WILSON, 1986, p.304 e ss.). Neste sentido, interessou-nos aqui ter acesso à receptividade do



professor enquanto reflexo de uma sua orientação interna, mais do que às acções concretas que nela possam ter origem.

Foi nossa intenção abarcar todo o tipo de atitudes relativas à instrumentalidade da formação pedagógica, que incluíssem desde a sua aceitação incondicional até à completa recusa, passando pelas mais diversas posições intermédias. Neste sentido, a Receptividade do Docente à Formação Pedagógica foi quantificada em termos da pontuação total obtida pelo sujeito numa escala de atitudes de 5 pontos, elaborada para o efeito.

#### 2.– **As necessidades de formação no âmbito pedagógico.**

Convém precisar que consideramos “necessidade” como a representação duma qualquer carência que se traduz numa exigência objectiva e ainda a experiencição subjectiva do sentimento dessa exigência. Assim, pretendemos identificar tanto as necessidades que se relacionam com as condições específicas da actividade educativa do docente, onde se incluem as qualificações indispensáveis ao desempenho desta actividade, como as respeitantes ao próprio funcionamento, actual e idealizado das actividades de formação pedagógica, onde foram contemplados os conteúdos, estratégias formativas e a política de formação das instituições.

3.– **A motivação para a carreira**, pretende identificar o principal motivo pelo qual o sujeito optou por esta profissão.

4.– **A identidade profissional do docente**, pretende contemplar quer a sua identificação funcional dominante, quer a sua função idealizada.

#### 5.– **Crenças epistemológicas relativas ao ensino**

Considerando crença como uma cognição opinativa acerca de um dado objecto ou fenómeno, pretendeu-se identificar a concepção do docente acerca da pedagogia, o estatuto que confere aos dados das Ciências da Educação e o tipo de relação que considera existir entre investigação e ensino.

Foi ainda considerada a variável Experiência Prévia de Formação Pedagógica, mas apenas para controlar o seu efeito.

### 1.2. **Formulação das hipóteses**

Se a antiguidade e tradição das Universidades parecem justificar uma maior resistência à mudança comparativamente com a juventude e alguma inexperiência dos Politécnicos, o percurso profissional dos docentes destes dois subsistemas parece justificar divergências nas necessidades formativas de índole pedagógica. Assim sendo, colocámos um primeiro conjunto de hipóteses a testar:

- Os docentes Universitários apresentam menor receptividade à formação pedagógica do que os docentes do Ensino Superior Politécnico.
- As necessidades de formação pedagógica em termos de conteúdos divergem em função do tipo de Ensino Superior.
- As necessidades de formação pedagógica em termos de estratégias divergem em função do tipo de Ensino Superior.

Tendo em conta que quer a cultura organizacional quer o peso da tradição das instituições podem ser factores importantes para o desenvolvimento de atitudes e

opiniões dos elementos que a compõem, considerámos que, pelo facto das instituições por nós analisadas possuírem níveis diferentes nestes mesmos factores, seria pertinente averiguar das divergências entre elas quanto à receptividade à formação pedagógica. Colocou-se então a seguinte hipótese:

- A receptividade à formação pedagógica diverge em função da instituição de pertença, dentro do mesmo tipo de ensino

A influência de algumas variáveis psicossociais, como sejam as motivações para a carreira do ensino superior, a sua identidade profissional e algumas das suas cognições sociais relativas ao ensino, compõem um segundo conjunto de comparações:

- Enquanto que o docente Universitário opta pela carreira do ensino superior mais por motivos relacionados com a “possibilidade de investigar” do que por motivos relacionados com “gosto pelo ensino”, no docente do Politécnico esta relação inverte-se.
- Os docentes Universitários e os do Politécnico divergem quanto à sua identificação funcional dominante.

Um último conjunto de questões diz respeito a algumas cognições dos sujeitos no domínio em estudo, ou seja, ao modo como são inteligidos pelos docentes um conjunto de objectos representacionais relativos ao ensino. No nosso entender estas variáveis permitem uma melhor compreensão da divergência dos docentes dos dois tipos de ensino. A forma como assumimos a divergência traduz-se do seguinte modo:

- A concepção de pedagogia diverge em função do tipo de ensino
- O estatuto atribuído aos dados das Ciências da Educação diverge em função do tipo de ensino.
- A forma como é entendida a relação investigação/ensino diverge em função do tipo de ensino.

222

### 1.3. Sujeitos

Constituíram a amostra do presente estudo os professores de carreira das seguintes instituições de ensino superior da Região Centro de Portugal:

- Universidade de Coimbra – Apenas os docentes das Faculdades de Letras e de Ciências e Tecnologia, dado o elevado número de faculdades que a compõem (165 respostas para um total de 623 docentes);
- Universidade de Aveiro – docentes de todos os Departamentos (93 repostas para um total de 295 docentes);
- Universidade da Beira Interior – docentes de todos os Departamentos (44 repostas para um total de 295 docentes);
- Instituto Politécnico de Leiria – docentes de todas as Escolas (34 repostas para um total de 59 docentes);
- Instituto Politécnico de Coimbra – docentes de todas as Escolas (42 repostas para um total de 137 docentes);
- Instituto Politécnico da Guarda – docentes de todas as Escolas (39 repostas para um total de 200 docentes),

tendo-se obtido um total de 416 respostas, cerca de 30% dos 1509 inquiridos. Na sua globalidade os sujeitos apresentam uma distribuição etária entre os 22 e os 74 anos, com uma idade média de 37 anos e moda de 32 anos, sendo a maioria do sexo masculino (M=267; F=146). Verifica-se que 72,6% são docentes Universitários enquanto que apenas 27% pertence ao Politécnico e ainda que 68,05% não possui formação pedagógica e apenas 31,95% refere possuí-la.

### QUADRO I

#### CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

VARIÁVEIS	NÍVEIS	N	%
SEXO	M	267	64,65
	F	146	35,35
IDADE	[20-30]	99	24,44
	[30-40]	177	43,7
	[40-50]	82	20,25
	[50-60]	32	7,9
	[50-70]	14	3,46
	[70-80]	1	0,25
TIPOS DE ENSINO	Univ.	302	72,6
	Polit.	114	27,4
CATEGORIA PROFISSIONAL	1	94	22,82
	2	148	35,92
	3	100	24,27
	4	43	10,44
	5	27	6,55
REGIME PREST. SERVIÇOS	D.Exclusiva	388	93,27
	T. Integral	22	5,29
	T. Parcial	6	1,44
FORMAÇÃO DE BASE	Cient./Tecn.	306	74,27
	Humanístico	96	23,3
	Artístico	10	2,43
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Tem	131	31,95
	Não tem	279	68,05
RAMO EM QUE LECCIONA	Educacional	77	18,92
	Científico	254	62,41
	Ambos	76	18,67

#### 1.4. Instrumentos de medida

Os instrumentos utilizados nesta investigação incluíram uma **escala de tipo Likert** para analisar as atitudes dos professores relativamente à Formação Pedagógica dos docentes do Ensino Superior, um **Questionário** para identificar necessidades de Formação neste domínio e recolher informações acerca de alguns dos nossos preditores (identidade profissional, motivações para a carreira e crenças epistemológicas relativas ao ensino e ainda um **Inquérito** para proceder ao

levantamento de alguns dados de carácter logístico que constituíram os restantes preditores (Tipo de Ensino Superior, nível hierárquico da carreira, regime de prestação de serviço, representação da natureza da sua formação académica de base, tipos de cursos em que leccionam, sexo e idade).

A natureza de uma das variáveis critério - Receptividade do docente à Formação Pedagógica e a inexistência de instrumentos que se mostrassem adequados e convenientemente validados para a sua mediação, levou-nos a optar pela construção de uma escala de atitudes de tipo Likert.

Pelas suas propriedades ordinais, unidimensionais, multi-item e somativas (Mc IVER e CARMINES, 1981), este tipo de escala reunia as condições metodológicas mais vantajosas.

A primeira versão da escala resultou da análise de conteúdo efectuado às respostas e entrevistas semi-directivas e era constituída por 30 itens. Esta 1ª versão foi sujeita a um estudo piloto que resultou numa 2ª versão com 32 itens. A avaliação da escala foi realizada a partir de 158 sujeitos com características semelhantes aos da nossa amostra, tendo revelado um coeficiente de alfa elevadamente significativo (0.948) para um valor usual neste tipo de instrumentos 0.80 (Nunnally, 1978). O carácter unidimensional de escala foi evidenciado pela análise de Componentes Principais, seguida de Rotação Varimax (Stenson, 1986), onde se verificou que todos os itens estavam significativamente saturados no Factor 1 à excepção do item 1. Assim este item foi excluído da escala passando esta a ser constituída por 31 itens.

No que se refere à 2ª variável critério - Necessidades de Formação Pedagógica - dado a dimensão da amostra e o tempo de realização do estudo, optámos pela construção de um questionário de perguntas fechadas constituído por 15 questões de escolha múltipla.

224

## 2. Análise e discussão dos resultados

Os resultados gerais obtidos através da escala de atitudes revelaram uma considerável heterogeneidade dos docentes no que se refere à sua receptividade à Formação Pedagógica ( $s=21,36$  e  $c.v.=19,95\%$ ), tendo-se obtido um valor máximo de 155 e mínimo de 97 para um intervalo possível de [31,155].

No que se refere ao nosso primeiro conjunto de hipóteses, regista-se por um lado, que os docentes da Universidade apresentam menor receptividade à formação pedagógica do que os docentes do Politécnico, (apontando assim, no sentido da nossa primeira hipótese), medida a partir da escala de atitudes e por outro, que os dois grupos de docentes, não revelaram deferir em termos de necessidades de formação, no que se refere a conteúdos e estratégias, apontando neste caso para a infirmação das nossas segunda e terceira hipóteses).

Iniciando a nossa análise pela receptividade, para além da diferença significativa encontrada entre os dois grupos de docentes ( $t(384)=4,772, p<0,001$ ), pudemos constatar que a posição média dos docentes da Universidade (104,04), se situa muito próximo de uma atitude neutra (3,4), o que embora possa não significar uma atitude desfavorável face à problemática da formação pedagógica, pode levar-nos no sentido de uma indiferença perante estas questões, também ela preocupante. E, apesar de mais próximos duma posição favorável, os docentes do Politécnico, também não evidenciaram claramente uma boa receptividade a estas questões, uma vez que a sua posição média é da ordem dos 3,7 (115,45).





Se atendermos à análise do conceito de atitude, uma vez que foi a partir dele que pretendemos aceder à receptividade, poderemos tentar encontrar alguns elementos justificativos do resultado verificado. Assim, partindo do modelo tripartido, como o mais divulgado (WILSON, 1986; McGUIRE, 1968), considera-se que subjacente a qualquer atitude temos uma componente cognitiva, uma afectiva ou conativa e uma comportamental ou volitiva. A primeira, refere-se a crenças ou representações sobre a natureza e características do objecto atitudinal. Ora, como se constata pela revisão da literatura observamos, na maioria dos docentes da Universidade, um conjunto de crenças e representações negativas e mesmo algum desconhecimento, em relação às questões pedagógicas. Dos escassos estudos realizados no nosso país, alguns (Kovacs et al. 1985; Dias, 1989), demonstraram que cerca de 80% dos docentes inquiridos não possuíam qualquer preparação pedagógica, ou tinha participado em qualquer acção deste tipo. Por outro lado, outros autores revelaram algumas dessas crenças e factores que lhe estão associados, centrados na cultura e organização das instituições a que pertencem e no próprio estatuto da profissão. Desta forma, seria de esperar que a antiguidade da Universidade, a sua tradição de investigação, os seus tradicionais objectivos e finalidades, os modelos de docência que nela têm imperado, apontassem para crenças menos favoráveis. Pelo contrário, a história mais recente dos Politécnicos, a sua falta de tradição de investigação, a ligação estreita de algumas das suas escolas, (Escolas Superiores de Educação), com outros níveis de ensino, o próprio contingente de docentes, (muitos recrutados do Ensino Secundário), poderão concorrer para crenças mais favoráveis às questões pedagógicas. Consequentemente, seria de esperar o resultado encontrado, de maior receptividade dos docentes do Politécnico, em relação aos da Universidade.

As reflexões em torno desta primeira variável levaram-nos a verificar se, na verdade, se registava uma divergência nas crenças acerca das questões pedagógicas. A necessidade de conhecer o papel das crenças e valores dos docentes acerca de algumas questões relativas ao ensino já tinha sido apontado por DUNKIN e BARNES (1986), aquando da sua revisão de estudos acerca das investigações sobre o Ensino Superior.

Desta forma, pudemos constatar que relativamente ao que designámos de crenças epistemológicas relativas ao ensino, e que subdividimos em três hipóteses, se verificam os seguintes resultados. A primeira, que diz respeito ao “estatuto que atribuem aos dados das Ciências da Educação”, não foi infirmada pelos resultados encontrados. De facto, os docentes do Politécnico optaram claramente por lhes atribuir um estatuto científico, em detrimento do empírico, enquanto que os docentes Universitários revelaram uma oscilação entre estes dois, verificando-se assim, uma diferença altamente significativa entre as duas distribuições ( $X^2(3)=19,762, p<0,001$ ). No entanto, quando analisamos a “concepção de pedagogia” e a “relação que estabelecem entre ensino e investigação”, não verificamos diferenças entre os dois grupos considerados. Ambos definem, preferencialmente, a pedagogia como uma técnica e consideram haver uma complementaridade entre ensino e investigação. Ambos apresentam como segunda preferência o estatuto científico da pedagogia e um determinismo da investigação no ensino. No entanto, devemos salientar que enquanto praticamente nenhuns docentes da Universidade apontam para um determinismo do ensino na investigação, no Politécnico ainda existem cerca de 10% a assumir tal posição.

Foram, estes resultados, que nos levaram a analisar até que ponto a divergência encontrada no “estatuto atribuído aos dados aos dados das Ciências da Educação”

era responsável pela diferença de receptividade verificada, uma vez que nas outras variáveis essa diferença não se observou. Mas, a análise da influência da interacção das duas variáveis (tipo de ensino e estatuto atribuído aos dados das ciências da Educação) na atitude não se revelou estatisticamente significativa ( $F$  teste = 2,465,  $p > 0,05$ ) levando-nos a concluir que embora ambas a influenciem, tal facto se processe de forma independente.

Em relação à influência das crenças na receptividade, apenas podemos concluir que a única que parece estar a exercer alguma influência, é o valor distinto que os dois grupos de docentes atribuem aos dados provenientes das Ciências da Educação.

Por outro lado, uma vez que cerca de 75% dos docentes da Universidade não possuía Formação Pedagógica, enquanto que no Politécnico esse valor era da ordem dos 47 %, esse facto poderia justificar a diferença encontrada na receptividade e estar associado à divergência na variável em cima referida. De facto, verificou-se, pela análise da comparação entre os dois grupos a partir do Teste  $t$  de *student*, existir uma diferença altamente significativa quanto à receptividade ( $t(378) = 7,296, p < 0,001$ ), dos docentes com e sem formação desse tipo. Estes resultados vão no sentido de investigações efectuadas noutros países que apontam para uma correlação positiva entre formação e receptividade à inovação pedagógica (NUNES, 1986; HUBERT, 1973 -74; FULLAN, 1982; CARR, 1985, todos cit. por CARDOSO, 1991). Tal facto, poderá ser devido a um maior conhecimento da área em questão e consequentemente ao reconhecimento da sua instrumentalidade para a eficácia docente. Por outro lado, o facto de já possuir alguma formação poderá ter contribuído para desmontar algumas crenças. No entanto, a influência destas variáveis (Tipo de Ensino, Estatuto atribuído às Ciências da Educação e Formação Pedagógica), processa-se de forma independente uma vez que, a análise da sua interacção não se revelou estatisticamente significativa ( $F$  teste = 0,485,  $p > 0,05$ ).

226

Os valores relativamente baixos da receptividade, encontrados para ambos, poderão ter raiz no sentido técnico por eles imputado à pedagogia e na centração em modelos tradicionais de formação que de alguma forma contribuem para a manutenção destes verdadeiros “obstáculos epistemológicos” ao seu estatuto científico (ESTRELA, A., 1982, cit. ESTRELA, T., 1992, p. 101; TORRES, 1985). De facto, a atribuição de um “estatuto instrumental” (ESTEVES e PIMENTA, 1987) à pedagogia, conjuntamente com outras variáveis pode estar na base do afastamento a estas questões que se tem verificado no nosso país.

É interessante constatar que, quando são solicitados a expressar a opinião acerca da necessidade de formação pedagógica para quem ingressa na carreira docente, cerca de 90% dos docentes de ambos os tipos de ensino concordam com tal necessidade, considerando que ela, no entanto, deve ser facultativa (Univ.- 68%; Polit. - 65%).

Esta tão grande adesão à formação pode, a nosso ver, ser explicada pela diferença que existe entre opinião e atitude (GRAWITZ, 1976), uma vez que a primeira faz referência a material essencialmente informativo, enquanto que a segunda a material normativo (GONZÁLEZ, 1989).

Esta expressão favorável da necessidade de formação pedagógica, não se verifica apenas para o início da carreira, ela mantém-se em relação a uma formação continuada havendo uma concordância de ambos os grupos da ordem dos 90%.





O facto das atitudes evidenciadas não serem francamente favoráveis à questões pedagógicas implica que se pondere esta questão e que se tenha em conta quando se programar uma eventual formação. Não pode, de forma nenhuma ser esquecida esta resistência implicando optar por um modelo reflexivo que permita o desmontar de algumas crenças, representações e atitudes. “O professor constitui o *pivot* de toda a renovação do Ensino Superior” (TSHIANI, 1983, p. 139), implicando a formação “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios”, (NÓVOA, 1991, p.70).

Uma outra variável que poderá fornecer algumas pistas explicativas para a divergência de receptividade à formação pedagógica encontrada é a Motivação para a Carreira. Constatou-se que havia uma diferença significativa nos motivos que levaram os docentes dos dois tipos de ensino a optar pela sua carreira profissional ( $c2(5)=48,117, p<0,001$ ). Para os docentes da Universidade, o motivo mais assinalado (50,46%) é a “possibilidade de investigar” e para os do Politécnico (54,46%) o “gosto pelo ensino”. Este vai no sentido da nossa hipótese e pode ser compreendido se atendermos à ligação tradicional da Universidade à investigação e à falta de tradição e práticas nesta área, dos Politécnicos.

A análise dos resultados da variável “auto-conceito funcional” revela alguma incongruência com os anteriores. Ambos os grupos de docentes se identificaram maioritariamente com a função ensinar, embora a expressão dessa identificação seja mais relevante nos docentes do Politécnico levando a diferenças estatísticas, altamente significativas entre os dois grupos ( $c2(1)=13,337, p<0,001$ ), apontando desta foram no sentido da nossa hipótese.

A incongruência referida situa-se, a nosso ver, no facto de os docentes da Universidade apesar de apresentarem uma receptividade relativamente baixa e terem referido a investigação como principal motivação para a sua profissão, se terem identificado maioritariamente com a função ensinar. Provavelmente, não estará alheio a esta situação o facto de serem as tarefas lectivas que lhes ocupam grande parte do tempo, as dificuldades de implementação de projectos de investigação ou muito simplesmente o facto de a própria designação titular ser formalmente de Professor.

Ensinar é reconhecido pelos docentes, como importante e como fazendo parte das suas funções. É necessário, no entanto ter em conta que essa actividade requer uma preparação específica que até agora não tem existido em Portugal e que a “pedagogia por imitação” (RIBEIRO, 1985), que tem imperado, não se tem revelado, de forma nenhuma, eficaz.

Analisámos ainda a influência da variável “instituição de pertença” uma vez que existe uma cultura e organização específicas de cada Escola ou Faculdade. Encontrámos diferenças estatísticas significativas dentro das instituições do mesmo tipo de ensino, no que se refere à receptividade, indo de encontro ao que tínhamos afirmado na nossa hipótese. A diferença entre os docentes dos três Institutos Superiores Politécnicos considerados situa-se no limiar da significância ( $F\text{ teste}=3,095, p=0,05$ ) enquanto que a diferença entre os docentes das três universidades se apresenta estatisticamente significativa ( $F\text{ teste}=5,115, p<0,005$ ). A fraca divergência encontrada entre os Politécnicos deve-se provavelmente a modelos de gestão semelhantes e à sua maior aproximação às questões pedagógicas. Têm ainda em comum a sua juventude e o afastamento das práticas de investigação.

Podemos concluir que, para além do sub-sistema mais geral, também a cultura e organização específicas de cada instituição, dentro de um mesmo sub-sistema, influenciam a receptividade à formação pedagógica dos seus docentes, sendo nas Universidades onde ela parecer ser mais evidente.

Um outro objectivo, que nos propusemos concretizar, foi analisar as necessidades de formação pedagógica que os docentes evidenciaram, nomeadamente em termos de conteúdos de formação e estratégias para a sua implementação. Curiosamente, e contrariamente ao que tínhamos previsto com as nossas hipóteses, as necessidades de formação pedagógica reveladas não diferem quanto a conteúdos e estratégias. Quer os docentes da Universidade quer os do Politécnico seleccionaram como conteúdos possíveis para uma formação, os Métodos e Técnicas de Ensino, a Planificação e a Motivação. Quanto às estratégias para a implementação das acções concordam que elas devem ocorrer, de preferência, esporadicamente (50% dos docentes dos dois grupos). Em relação à metodologia a adoptar, os Seminários, Workshops e as Reuniões de Secção, surgem com algum destaque para ambos os grupos de docentes (cerca de 20%). Ambos seleccionaram como “estratégia mais eficaz para promoção da eficácia docente” a frequência de acções de formação (40% - 50%). A divergência surge quanto à entidade responsável pela formação. Os docentes da Universidade distribuem-se pelas hipóteses propostas (Universidade, Instituição Interuniversitária, Faculdade). Os docentes do Politécnico não se mostram receptivos a ser a própria Escola a ter essa responsabilidade, preferem a Instituição Interuniversitária ou o Instituto Politécnico. Assim, verifica-se uma diferença estatística altamente significativa na distribuição das frequências de resposta ( $\chi^2(2)=16,752, p<0,001$ ).

228

Em síntese, pelas necessidades evidenciadas pelos dois grupos de docentes podem supôr-se modelos de formação idênticos, desde que mais centralizadores. Torna-se evidente a necessidade de um modelo de formação mais reflexivo que permita afastar os docentes de concepções mais estereotipadas e tradicionais de formação pedagógica e que não perpetue uma visão meramente técnica desta área, concretizada por um receituário a aprender, para utilização em qualquer situação, por todos e para todos. A urgência de uma informação actualizada sobre as questões pedagógicas parece ficar clara, tanto mais que ela seria um meio poderoso para desmontar algumas crenças e conseqüentemente facilitar a mudança de atitude pretendida.

Em conclusão, a análise das nossas variáveis evidenciou:

- Uma menor receptividade à formação pedagógica dos docentes da Universidade do que dos docentes do Politécnico;
- Necessidades de formação pedagógica, em termos de conteúdos e estratégias, semelhantes nos dois grupos de docentes (métodos e técnicas de ensino, planificação e motivação; acções de formação, seminários, workshops e reuniões de secção);
- Uma menor divergência inter-institucional, quanto à receptividade à formação pedagógica, nos docentes do Politécnico do que nos da Universidade;
- Uma motivação para a carreira ligada à investigação, dos docentes da Universidade, e uma motivação ligada ao ensino dos docentes do Politécnico;
- Uma identificação comum com a função docente;



- Uma concepção comum da pedagogia como uma técnica e duma complementaridade das funções investigar e ensinar, mas uma divergência na atribuição clara de um estatuto científico aos dados das Ciências da Educação, pelos docentes do Politécnico e de uma oscilação entre este estatuto e o empírico, pelos docentes da Universidade.

Os resultados encontrados revelam-nos assim, que apesar de termos observado uma divergência de receptividade à formação pedagógica ela não se mantém no que se refere às necessidades de formação ou mesmo noutras variáveis relevantes. Daí que, se possa supor que qualquer trabalho nesta área terá forte possibilidade de poder ser feito em conjunto.

Uma concepção de modelos de formação pedagógica tradicionais, uma certa incongruência verificada nas respostas, mas ao mesmo tempo a disponibilidade para reflectir estas questões, demonstra que se torna por demais urgente encetar um debate sério nesta área que leve à tomada de medidas concretas que permitam uma mudança, no sentido de uma melhor qualidade do Ensino Superior. Algumas implicações deste estudo podem ser retiradas:

- questionar a formação dos docentes do Ensino Superior, tal como tem existido em Portugal;
- questionar os modelos de formação, que têm imperado para os outros níveis de ensino, que tanto têm contribuído para o afastamento dos docentes destas questões;
- considerar a influência das crenças, atitudes e representações dos docentes como factores de resistência (ou receptividade) às questões pedagógicas;
- reflectir acerca da necessidade de uma revisão do Estatuto de Carreira Docente do Ensino Superior que contemple uma valorização da docência;
- analisar mais profundamente a questão da identidade profissional e dos factores que concorrem para a sua construção;
- ponderar a influência de outras variáveis que podem estar relacionadas com a receptividade, como por exemplo variáveis personológicas;
- analisar individualmente cada instituição, tendo em conta as suas realidades particulares.

## Referências bibliográficas

- CARDOSO, A .P. (1991). *A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente*. Dissertação de Mestrado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- DIAS, E.L.R. (1989). Atitudes dos docentes do Ensino Superior em relação à necessidade de formação pedagógica a este nível de docência. *O Professor*, 115, 4-17.
- DUNKIN, M. J.; BARNES, J. (1986). Research on Teaching in Higher Education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.754-777). New York: Mc millan.
- ESTEVES, A. J.; PIMENTA, C. (1987). Notas sobre Pedagogia Universitária. *Revista de Educação*, 1 (2), 11-15.
- ESTRELA, M. T. (1992). En défense de la Pedagogie en tant que science, *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 5, 99-105.

- GONZÁLEZ, A. R. (1989). Interpretación de las Actitudes. In J. Mayor y J.L. Pinnilos (Eds), *Tratado da Psicología General*: vol. 7, *Creencias, Actitudes y Valores* (pp. 199-314). Madrid: Alhambra Universidad.
- GRAWITZ, M. (1976). *Méthodes des Sciences Sociales* (pp. 514-542; 796-819). Paris: Dahor.
- KOVACS, I.; CARDOSO, J.L.; PINHO, M. (1985). Inquérito sobre Problemas pedagógicos na UTL. In UTL (Ed.), *Pedagogia na Universidade. Simpósio da UTL* (pp. 241-292). Lisboa: UTL.
- MC GUIRE, W. J. (1968). The Nature of attitudes and attitude Change. In J. Lindsey of E. Aronson (Eds.), *Handbook of social Psychology* (2nd ed.) (3 pp. 136-314). New York: Addison - Wesley Publishing Company.
- MC IVER, J. P. & CARMINES, E. G. (1981). *Unidimensional Scaling*. London: Sage Publications.
- NÓVOA, A. (1991). A Formação Contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. *Inovação*, 4(1), 63-65.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric Theory* (pp. 35-85; 589-607). New York: Mc Graw Hill.
- RIBEIRO, N.R. (1985). Formação Pedagógica e ensino Superior. In Fenprof (Ed.), *Conferência Nacional do Ensino Superior*. Coimbra: Federação Nacional de Professores.
- STENSON, H.; WILKINSON, L. (1986). *TESTAT - A Supplementary Module for SYSTAT*. Systat Inc.
- TORRES, A. (1985). Problemas da Pedagogia na Investigação: a Pedagogia como "obstáculo epistemológico" na investigação universitária. In UTL (Ed.), *Pedagogia na Universidade. Simpósio da UTL* (pp. 183-194). Lisboa: UTL.
- TSHIANI, K. A. (1983). Formation et Perfectionnement des Enseignants. Expérience de L'université National du Zaïre. *Perspectives Universitaires*, 1(2), 139-145.
- WILSON, G. D. (1986). Atitudes. In H. J. Eysenck & G.D.Wilson (Eds.), *Manual de Psicologia Humana* (pp. 295-318). Coimbra: Livraria Almedina.

---

## Dirección

Maria João Amante

Escola Superior de Educação.  
Rua Maximiano Aragão, 3504-501 Viseu. Portugal.

Fax: 032 42 84 61

Correo Electrónico: majoa@esev.ipv.pt

---

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- AMANTE, Maria João (1999). A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].