

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ana Luisa de Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
CICS.NOVA
Lisboa, Portugal
<http://orcid.org/0000-0001-9680-4051>

Maria do Rosário Rodrigues
Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
CIEF
Setúbal, Portugal
<http://orcid.org/0000-0002-9935-6917>

Abstract—Este artigo tem como finalidade refletir sobre uma estratégia de formação pedagógica de professores do Ensino Superior (ES), orientada para o desenvolvimento de competências de comunicação e colaboração com recurso a tecnologias digitais. A formação, destinada aos professores de uma instituição pública de ES em Portugal, foi concebida e implementada nos anos letivos de 2020/2021 e de 2021/2022, a partir dos contributos de um projeto Erasmus+, finalizado em 2021. Utilizando a metodologia de investigação-ação e destacando a dimensão de reflexão sobre as práticas, as autoras apresentam os pressupostos teóricos que enquadram a formação e a estratégia desenvolvida, refletindo sobre os seus contributos para o desenvolvimento profissional docente, a partir da avaliação dos formandos e das suas reflexões.

Keywords—Desenvolvimento profissional, tecnologias, colaboração, comunicação

I. INTRODUÇÃO

A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior (ES) tem assumido um papel determinante no desenvolvimento profissional docente e na mudança das práticas educativas, tendo vindo a constituir-se como um novo campo de práticas e de estudos em Educação. No entanto, ainda se constata a escassez de trabalhos de investigação neste domínio, particularmente a nível nacional. Assim, pretendemos com este artigo enriquecer a reflexão neste campo, trazendo alguns contributos para a discussão, a partir da análise de uma estratégia desenvolvida com docentes de uma instituição pública de ensino superior português. O estudo, enquadrado na metodologia da investigação-ação, tem como foco a implementação e avaliação de uma estratégia de formação pedagógica de docentes, com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências de comunicação e de colaboração com recurso às tecnologias digitais. Esta formação decorre da experiência desenvolvida pelas autoras, no âmbito de um projeto realizado nos anos de 2018 a 2021 (Project ERASMUS+ KA2: “The system of support for academic teachers in the process of shaping soft skills of their students” - *SoftSkills*) realizado em colaboração com cinco instituições de países europeus. No âmbito desse projeto, foi realizado um inquérito por questionário aos docentes das cinco instituições europeias envolvidas [1], cujos resultados evidenciaram a existência de um leque diversificado de necessidades de formação, entre as quais se destacaram: a) questões relacionadas com o papel do professor no processo de aprendizagem dos estudantes e a utilização de estratégias pedagógicas adequadas (abordagens participativas,

colaborativas, trabalho autónomo,...), incluindo a avaliação formativa e sumativa; b) estratégias para o desenvolvimento de *softskills* dos estudantes — como o pensamento crítico, a criatividade, inovação, trabalho em equipa, entre outros; c) abordagens e estratégias que permitam trabalhar com grupos interculturais, face à crescente diversidade cultural no E.S.; d) a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com um enfoque particular nos aspetos colaborativos da aprendizagem. Ainda no âmbito desse estudo, foi desenvolvida uma experiência-piloto de construção de um curso modular intitulado “Utilização das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem”, durante o ano letivo de 2020/2021 [2], o que permitiu um aprofundamento da reflexão sobre os desafios inerentes à formação pedagógica dos docentes no ES.

Sabendo que a rápida evolução das tecnologias digitais no ES tem um forte impacto ao nível da construção de ambientes pedagógicos inovadores [3], e que as tecnologias facilitam o acesso à informação e à comunicação/interação quer entre estudantes, quer entre professores, quer ainda entre estudantes e professor, estamos conscientes que “não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência à tecnologia e à sua “virtualidade” [4, p. 35]. Por outro lado, há que ter em atenção os desafios com que os docentes se confrontam, particularmente “a reprodução à distância” das aulas, ou a “ilusão” de que as tecnologias são neutras que trazem soluções “prontas-a-usar” [4, p. 36]. Uma oferta de formação pedagógica que responda às necessidades dos profissionais do ensino superior deve ser sempre co-construída com os docentes, considerados como os principais autores da sua prática, valorizando as comunidades de aprendizagem colaborativa [5]. A formação pedagógica, a inscrever numa lógica de desenvolvimento profissional [5],[6] deverá observar um conjunto de características, entre as quais destacamos a articulação com as necessidades de formação, adesão voluntária, valorização institucional, referenciais teóricos credíveis em articulação com a prática, mobilização de saberes adquiridos, flexibilidade, entre outros [6].

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A. A necessidade do trabalho colaborativo no ES

Tradicionalmente a profissão docente tem sido marcada pela cultura de individualismo, decorrente de aspetos históricos e organizacionais: “A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através

da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” [7, p. 96]. Reconhecendo-se a dificuldade que professor tem em mudar as situações e os contextos de trabalho de forma isolada, devido a um “exercício solitário do docente” [8, p. 18], há que repensar estratégias de formação que sejam adequadas à construção de comunidades de aprendizagem, permitindo ultrapassar as dificuldades e promover o desenvolvimento profissional docente.

Mais recentemente, as mudanças de nível político, cultural e organizacional que têm ocorrido no ES têm contribuído para a criação de equipas multidisciplinares, levando à identificação de problemas comuns e à construção de comunidades de prática, que criam oportunidades para a troca de experiências, reflexão e discussão entre pares. E, ainda, há que considerar a evolução da tecnologia e a evolução dos perfis dos estudantes, que também têm contribuído de forma significativa para a mudança das práticas educativas.

Estamos conscientes da necessidade de construção de ambientes educativos para o desenvolvimento de práticas colaborativas, assentes na comunicação aberta e no diálogo, baseadas numa pedagogia do encontro [4, p. 47] — para quem a colaboração é uma garantia para a “ética da profissionalidade docente”. Assim, através da construção de um programa de formação pedagógica de professores, procuramos contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes e para o reforço de uma cultura profissional assente na colaboração.

B. Conceitos de colaboração e aprendizagem colaborativa

Para a conceção do programa de formação mobilizámos um quadro teórico construído em torno dos conceitos de colaboração, comunicação e aprendizagem colaborativa, que passamos a enunciar. Colaboração significa trabalhar em conjunto, partilhando objetivos e processos, com intenção explícita de produzir valor [9]; diz respeito a uma atividade síncrona, contínua e coordenada, baseada numa conceção partilhada de um problema [10]; as tarefas são mais complexas e os grupos organizam-se livremente, assumindo mais poder [10]. No ensino superior, a colaboração pode desenvolver-se entre pares — como, por exemplo, entre professores, entre investigadores ou entre estudantes —, ou entre atores com estatutos e papéis diferenciados — como é o caso de professores e investigadores, ou ainda professores e estudantes [11]. Entende-se como trabalho colaborativo aquele que se desenvolve em torno de uma finalidade comum, no qual os participantes assumem uma diversidade de papéis, a liderança é participativa, existe diálogo e partilha de informação, todos os elementos são co-responsáveis pelo processo e resultados, a tomada de decisão é conjunta. “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” [12, p. 27]. O conceito de aprendizagem colaborativa remete para a aquisição de conhecimentos, competências ou atitudes que ocorrem em resultado da interação em grupo, ou aprendizagem individual como resultado do processo em grupo [9]. O conhecimento é construído de forma participada, através do diálogo e da discussão, e implica a reflexão e a compreensão de conceitos e/ou técnicas de reflexão. Os

benefícios dos ambientes colaborativos são geralmente identificados em termos de qualidade de aprendizagem, exploração de experiências e capacidades, maior nível de motivação para as tarefas, reforço da relação com os pares (sejam estes docentes ou estudantes). Os resultados das práticas e de ambientes colaborativos traduzem-se geralmente em produtos ou em experiências de aprendizagem que vão mais além do que da soma de contribuições individuais [13].

C. Colaboração com recurso às tecnologias digitais

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) [14] foi criado no âmbito da União Europeia, tendo por base o reconhecimento que os educadores necessitam de desenvolver um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão, que lhes permitam aproveitar o potencial das tecnologias digitais, com vista a melhorar e inovar a educação. Este quadro europeu organiza as competências específicas da profissão em três grandes grupos: as competências profissionais dos educadores, as competências pedagógicas dos educadores e as competências dos estudantes. Em todos estes grupos, a colaboração é uma competência referida. No que se relaciona com as competências profissionais, considera-se o uso das tecnologias para “partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa” [14, p. 19]. No âmbito das competências pedagógicas, sugere-se o uso das tecnologias digitais “enquanto parte de tarefas colaborativas, como meio de melhorar a comunicação, a colaboração e a criação colaborativa de conhecimento.” [14, p. 21]. Finalmente no que se relaciona com as competências dos estudantes, refere-se que se devem “Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes usem, eficaz e responsabilmente, tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica” [14, p. 23].

Para proporcionar utilização das tecnologias em processos de colaboração, existem diversas plataformas que facilitam a criação, alteração e partilha colaborativa de documentos e apresentações [15]. Algumas permitem trabalho assíncrono (por exemplo o *Moodle*, o *Google Meeting*, o *Canvas LMS* ou o *Blackboard*) e não exigem que a colaboração seja efetuada pelos participantes num mesmo tempo, uma vez que as interações podem ocorrer em tempos diferidos. Assim, o tempo que medeia entre a publicação de uma mensagem e a respetiva resposta proporciona oportunidades de reflexão e de trabalho, de acordo com as características e disponibilidade de cada participante. Por outro lado, as plataformas que permitem trabalho síncrono, como por exemplo os sistemas de videoconferência, suportam comunicação vídeo nos dois sentidos e a partilha de ecrã, permitindo que a interação ocorra ao mesmo tempo, sem necessidade de deslocações.

Estes ambientes digitais contribuem para o efeito de igualdade com esbatimento de indicadores de estatuto social e conseqüente diminuição de dinâmicas de poder. Estes aspetos podem promover a participação ativa dos estudantes e destes com o professor [16], tornando as aprendizagens mais significativas. A participação em ambientes *online* oferece oportunidades mais igualitárias de expressão, independentemente de estrato económico e social, género, raça, riqueza ou aparência. A maioria dos estudos sobre esta temática, no entanto, testou o efeito de igualdade por meio da

comunicação textual, que se mostrou diferente da igualdade em interações *online* por meio de vídeo [16].

Os ambientes de aprendizagem colaborativa com recurso às tecnologias apresentam vários desafios, de entre os quais se destaca a necessidade de uma atitude ativa e a adaptação a um ambiente diferente do tradicional, onde o estudante geralmente tem um papel passivo de ouvinte [15]. No que diz respeito aos aspetos positivos, destaca-se o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de estratégias colaborativas e competências socioemocionais [16].

III. METODOLOGIA

O estudo realizado é de natureza qualitativa [17], [18] e reflete a perspetiva do professor investigador, enquanto um profissional reflexivo que estuda a sua própria prática [19]–[22]. A importância da investigação sobre a própria prática contribui para a clarificação e resolução de problemas educativos, para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria das organizações onde se inserem e ainda para o desenvolvimento da cultura profissional [20], [21]. A lógica subjacente a esta abordagem — da identificação e compreensão do problema, do agir para transformar e melhorar as práticas educativas — segue os princípios da Investigação-Ação [23], ancorada em práticas investigativas realizadas nos contextos de ação, de forma reflexiva, crítica, colaborativa e cíclica. O presente estudo desenvolveu-se em 4 fases distintas:

1. Conceção e planificação do curso – construção da ação de formação: definição de objetivos, desenvolvimento das estratégias pedagógicas, identificação dos recursos, construção dos procedimentos de avaliação, organização das sessões e dos instrumentos de recolha de informação;

2. Implementação da formação — ocorreu em dois anos letivos consecutivos (2020/21 e 2021/22), com dois grupos distintos de formandos;

3. Avaliação da formação (processo e resultados) — recolha de informação através da observação direta dos participantes e das sessões, realizada pelas formadoras; reflexões escritas de caráter qualitativo produzidas pelos formandos no final da ação de formação; inquérito por questionário realizado pelos formandos no final da ação de formação;

4. Reflexão sobre o ação e futuro planeamento — análise das observações das formadoras sobre as sessões de formação; análise das reflexões escritas produzidas pelos formandos e das respostas aos questionários.

Para efeitos de recolha e tratamento de informação, de forma a garantir o anonimato, a cada participante foi atribuído um código. Nas citações das reflexões, foi referido também o ano em que o formando participou na ação de formação decorreu (2020/21 e 2021/22).

IV. CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

A ação de formação Comunicação e Colaboração em Meios Digitais foi incluída no plano de formação da instituição de ensino superior (IES), sendo a inscrição de caráter voluntário, através de plataforma *online*, após divulgação pelos canais de comunicação interna da IES.

Esta formação foi desenhada de acordo com as necessidades identificadas no projeto *The system of support for academic teachers in the process of shaping soft skills of*

their students [1] e que foram consideradas pertinentes para o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como para o desenvolvimento organizacional da IES.

Os objetivos da ação de formação visam promover a discussão e a experimentação de processos de comunicação entre pares que, apoiados pelas tecnologias digitais, possam conduzir à construção de ambientes de partilha e de aprendizagem colaborativa.

A ação de formação ocorreu após o término das aulas do segundo semestre, numa fase em que os docentes já terminaram o trabalho letivo e na qual se previa uma maior disponibilidade para a formação.

Optou-se por um modelo de formação *online*, considerando que os docentes acumulam a formação com todas as outras atividades profissionais, evitando assim deslocamentos que sobrecarregassem o tempo que os professores dedicam à formação. Para além deste aspeto, a formação *online* permite uma maior flexibilidade, visto que os formandos podem participar no trabalho assíncrono de acordo com as suas disponibilidades e as modalidades de trabalho e reflexão se adequem às suas características pessoais [15].

Para o desenho da formação *online* optamos por um modelo baseado na participação e interação dos formandos, com um número total de quinze horas de trabalho, das quais quatro são síncronas, através da plataforma *Zoom*, e as restantes são dedicadas ao trabalho autónomo com os recursos disponibilizados, assim como ao desenvolvimento de atividades colaborativas por parte dos formandos.

Nos dois anos académicos em que a ação decorreu (2020/21 e 2021/22), contou com a mesma equipa de formadoras (as autoras do estudo) e com a participação de nove formandos, docentes provenientes de quatro das cinco escolas da IES.

A ação de formação integra, nas suas dinâmicas pedagógicas, os princípios e pressupostos teóricos que foram apresentados no ponto II-B [9]–[13], relativos à colaboração e à aprendizagem colaborativa, assentes em estratégias de liderança participativa, comunicação aberta, dialogicidade, discussão crítica e reflexividade, articulando saberes teóricos e experienciais, contribuindo assim para a construção do conhecimento docente e para o desenvolvimento profissional.

Estes princípios e pressupostos, articulados com os objetivos da ação, resultaram nas seguintes estratégias de ação:

a) Desenvolvimento de processos de comunicação com tecnologias digitais - A ação inicia-se com uma mensagem enviada aos formandos onde se explicita o trabalho autónomo que deverão desenvolver até à primeira sessão síncrona. Na plataforma *Moodle* destinada à ação, é disponibilizado um vídeo em que as formadoras esclarecem as estratégias de formação adotadas, um conjunto de recursos sobre a temática em estudo e uma proposta de trabalho autónomo, para desenvolver a partir da análise e discussão dos recursos. Com esta atividade pretende-se iniciar um processo de comunicação entre formandos, a partir dos recursos disponibilizados, utilizando o fórum para colocar uma questão aos colegas sobre qualquer aspeto que pretendam debater, cujo conteúdo se encontra diretamente relacionado com os processos de comunicação/colaboração com tecnologias digitais.

Numa segunda fase, pretende-se que todos participem ativamente, e que respondam, pelo menos, a duas das questões colocadas pelos colegas. Esta atividade tem o objetivo de estimular os formandos a explorem os recursos disponibilizados e a desenvolverem uma primeira atividade com base no estabelecimento de processos de comunicação abertos, no seio do grupo.

Etapas/Fases	Momentos
Início da ação Disponibilização de informação sobre a organização da formação Disponibilização de recursos necessários à resolução da 1.ª atividade	Início da formação
5 horas de trabalho autónomo com vista ao desenvolvimento de atividades	Formação assíncrona
2 horas de sessão síncrona com as formadoras e Disponibilização de recursos necessários à resolução do 2.º desafio	1.ª sessão síncrona Uma semana depois do início da formação
5 horas de trabalho autónomo com vista ao desenvolvimento de atividades	Formação assíncrona
2 horas de sessão síncrona com as formadoras	2.ª sessão síncrona Duas semanas depois do início da formação
1 hora destinada à reflexão individual	Dois dias depois da 2.ª sessão síncrona

Figura 1 - Esquema geral adotado na formação

b) Construção de conhecimento e promoção da reflexão crítica dos formandos - A primeira sessão síncrona ocorre uma semana depois do início da formação e destina-se a promover a discussão e a reflexão crítica sobre o trabalho autónomo realizado pelos formandos e a sistematizar os conceitos fundamentais associados às práticas colaborativas.

Nesta sessão é ainda apresentada a segunda atividade em que os intervenientes, organizados em pequenos grupos, deverão construir um ambiente facilitador de colaboração e aprendizagem entre pares, utilizando uma ou várias das plataformas *online* sugeridas.

c) Criação de um ambiente favorável à aprendizagem colaborativa - Ainda durante a primeira sessão síncrona, os formandos organizam-se em grupos de trabalho e, em salas simultâneas, discutem temas possíveis para a sua próxima atividade colaborativa, baseados nos seus interesses pessoais/profissionais. É um momento muito importante porque não há qualquer garantia que os formandos já se conheçam e aqui têm a primeira oportunidade de criarem laços que permitam desenvolver confiança para a atividade colaborativa que se segue.

d) Trabalhar colaborativamente com tecnologias digitais - O trabalho autónomo a desenvolver entre as duas sessões síncronas tem o objetivo de colocar os formandos face a uma situação de produção de atividades colaborativas. Pretende-se que este trabalho em grupo seja desenvolvido a partir da diversidade de experiências dos formandos e que o produto resultante possa vir a ser mobilizado na sua prática docente.

A segunda sessão síncrona destina-se à apresentação das atividades colaborativas desenvolvidas pelos grupos de trabalho, sua partilha e discussão em grupo alargado.

f) Análise e reflexão sobre a experiência de formação – No final da segunda sessão síncrona, realiza-se um balanço com os formandos, com a finalidade de identificar os contributos e os desafios decorrentes do trabalho colaborativo com tecnologias digitais para a futura prática docente.

A formação termina com a escrita individual de uma reflexão sobre a formação, onde possa ser destacada a pertinência da formação para a prática letiva dos formandos e com o preenchimento do questionário de avaliação da formação, que seguidamente se explicitará.

V. ANÁLISE DOS DADOS

No final da formação todos os formandos responderam a um inquérito por questionário, com a finalidade de avaliar o desenvolvimento da ação de formação, composto por questões abertas e questões fechadas. O questionário possuía quatro perguntas fechadas que permitiam respostas numa escala de zero a cinco. As perguntas e as respetivas médias, em cada um dos anos letivos, estão representados na figura 2.

Pergunta	Médias das respostas	
	2020/21	2021/22
Quanto à estrutura da ação	4,2	5
Quanto ao conteúdo	4,6	5
Quanto à interação com a(s) formadora(s)	5	5
Quanto à interação entre formandos	5	4,3

Figura 2 - Média das respostas obtidas às perguntas fechadas do questionário

A análise dos questionários evidenciou que a apreciação dos formandos foi globalmente muito positiva, com todos os domínios em avaliação pontuados entre 4,2 e 5 (classificação máxima). Nas respostas às questões abertas, todos os formandos afirmaram que aconselhariam esta formação a colegas, o que é reforçado nas reflexões: “A formação [...] foi, simultânea e harmoniosamente, bastante profícua, aprazível e motivante!” (Formando F, 2020/2021).

Na generalidade, criamos a perceção que a formação foi bem avaliada destacando-se algumas ligeiras diferenças entre os dois anos da sua execução. No ano de 2020/21, a estrutura da formação não foi considerada tão boa quanto no ano seguinte e admitimos que essa diferença possa ser justificada porque, em 2020/21 houve necessidade de adiar a primeira sessão síncrona tendo como consequência a diminuição do tempo destinado à segunda atividade, de carácter eminentemente prático.

Os recursos disponibilizados nas duas edições da formação estão contextualizados no ensino superior, são atuais e constituem-se em torno de um conjunto de vídeos, artigos científicos e sites/blogues com outros recursos. No entanto, em 2020/21, só disponibilizamos uma plataforma

online, o *Padlet*, para desenvolvimento das atividades colaborativas. Nas perguntas abertas do questionário, os formandos deixaram uma sugestão para que disponibilizássemos várias plataformas para aquele efeito. Essa sugestão foi aceite e, em 2021/22, tiveram a possibilidade de optar por uma das quatro plataformas que sugerimos (*JamBoard*, *Padlet*, *Popplet*, *Wakelet*). A aceitação pelos formandos foi boa, tal como referido por um dos formandos “todo o material disponibilizado, desde artigos, a vídeos, como às próprias plataformas digitais a que podemos recorrer preencheram a formação e irá permitir pesquisas futuras bem como uma maior confiança em utilizar estas metodologias no futuro.” (Formando Li, 2021/2022).

Em sentido inverso, a interação entre formandos foi mais bem classificada no primeiro ano, o que nos parece associado às características dos próprios formandos. De facto, o grupo do primeiro ano era ligeiramente maior (5 elementos) e todos completaram com sucesso a formação com um envolvimento muito ativo nas sessões síncronas “Um agradecimento muito especial para as formadoras, que conseguiram motivar e sensibilizarem-me para este tipo de matérias, contribuindo deste modo, para uma reflexão sobre a forma de como interagimos diariamente, de forma cooperativa, colaborativa ou ambas” (Formando J, 2021/2022). Foi intenção das formadoras construir um ambiente educativo também ele centrado na colaboração, tendo em conta os objetivos da ação de formação, pelas vantagens que a colaboração apresenta e ainda por ser propiciador de futuras utilizações destas estratégias [9]-[14]. O grupo de formandos do segundo ano era constituído por quatro elementos, mas um deles teve uma participação muito irregular, não permitindo uma efetiva colaboração com os colegas.

Apesar destas diferenças entre os dois grupos de formandos, é de salientar que ambos valorizam o papel dos pares para o seu desenvolvimento profissional “Realço ainda o extraordinário ambiente de trabalho, a fluidez relacional e comunicacional coconstruída entre todos os participantes na formação, constante quer nas partilhas em plenário quer nas experiências de efetiva colaboração nas propostas concretizadas em pequeno grupo.” (Formando F, 2020/2021), aspeto já referido no quadro teórico por vários autores [9]-[14].

Como já referimos, os formandos são docentes em diferentes escolas da IES e são também oriundos de diferentes áreas disciplinares. Estas diferenças não constituíram qualquer obstáculo à colaboração entre os formandos e verificou-se até que as diferentes culturas organizacionais, científicas e pedagógicas trouxeram contributos muito ricos para o trabalho de grupo.

Uma outra sugestão deixada pelos formandos foi o aumento do tempo destinado à segunda atividade, por exigir trabalho colaborativo e porque a conjugação das disponibilidades dos formandos nem sempre se torna fácil de gerir. Assim, na ação de formação do corrente ano letivo (2022/23), a esta atividade foram atribuídos mais dois dias, tendo sido realizada com a duração de uma semana.

Procuramos que a formação tivesse recursos de qualidade, e que as propostas de atividade fossem desafiantes e promovessem o trabalho entre pares. Os formandos consideram que a formação foi uma experiência enriquecedora: “os desafios propostos nesta formação parecem ter sido criados de maneira a promover [...]

momentos de reflexão sobre o que poderá ser útil para os alunos, como encontrar novas formas de os motivar para uma aquisição de conhecimentos proativa, centrada nos alunos e em aprendizagens com significado.” (Formando La, 2021/2022). Esta é também uma referência às aprendizagens ativas, necessárias para os processos de colaboração [15].

Uma das temáticas tratadas na formação foi a diferença entre trabalho colaborativo e cooperativo. Este tema foi objeto de reflexão de alguns formandos na perspetiva de vir a alterar as suas práticas: “Neste sentido, e de modo a promover o trabalho colaborativo, considero que tenho de repensar o modo como apresento a tarefa do trabalho de grupo dessas UC, assim como a natureza dessa tarefa.” (Formando S, 2021/2022). Trata-se de pôr em prática a ideia de que o trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado, pensado e desenvolvido em conjunto [13]. As reflexões em torno dos contributos da formação para a melhoria de práticas são comuns a muitos dos formandos, com preocupações em termos de estratégias motivadoras para a aprendizagem, tal como evidenciado: “pretendo trabalhar com os alunos de forma colaborativa, porque estou convicta de que essa metodologia de trabalho para além de proporcionar autonomia na busca do conhecimento, aumenta significativamente os níveis motivacionais dos nossos estudantes, que, conseguirão, decerto melhores resultados a nível da sua avaliação final.” (Formando E, 2021/2022).

Quanto às competências digitais dos formandos, criámos a perceção que, na generalidade, eram suficientes para utilizar todos os recursos e as plataformas disponibilizadas. No entanto, um dos formandos referiu a necessidade de melhorar essas competências para conseguir usufruir das plataformas de comunicação disponibilizadas, nomeadamente quando desenvolver atividades para os seus alunos as utilizarem.

VI. NOTAS FINAIS

Do ponto de vista global, a formação decorreu de forma muito positiva, quer pelas aprendizagens adquiridas, referidas como significativas pelos formandos, quer pelas dinâmicas colaborativas desenvolvidas pelo grupo, quer ainda pela qualidade do ambiente e das interações desenvolvidas entre estes e as formadoras.

A avaliação feita pelos formandos foi muito positiva, permitindo destacar os pontos fortes da formação eventuais aspetos a melhorar em ações futuras. Do ponto de vista da sua operacionalização futura, pensamos que o número de inscrições deverá ter um mínimo 4 e um máximo de doze, que a segunda sessão síncrona deverá ser realizada uma semana depois da primeira, para permitir mais algum tempo de trabalho colaborativo dos formandos.

O facto do número de formandos ser reduzido nas duas edições da formação – levantamos como hipótese explicativa a possível sobrecarga de trabalho com que os docentes do ES se confrontam nos finais dos semestres letivos —, contribuiu no entanto para a construção de relações de maior proximidade, permitindo às formadoras prestar um feedback mais adequado a cada situação, o que reforça a importância dos processos de comunicação estabelecidos.

Temos consciência que as intencionalidades pedagógicas subjacentes à conceção e ao desenvolvimento da formação foram marcadas pela procura de consistência entre objetivos da formação, os conteúdos e as estratégias pedagógicas

desenvolvidas – valorizando sempre os processos de comunicação e de aprendizagem colaborativa [9]-[13]. Por outro lado, a formação procurou integrar os princípios da educação de adultos, partindo das necessidades e desafios sentidos pelos formandos na sua prática profissional, valorizando experiências e saberes adquiridos, promovendo a autonomia e a reflexão crítica, e articulando a teoria e a prática na construção dos saberes profissionais [4], [24], [25]

Destaca-se ainda que a inclusão desta ação de formação no plano de formação da IES é um sinal de reconhecimento e valorização institucional, o qual vem reforçar o interesse e compromisso dos docentes com o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, ao proporcionar situações de partilha de experiências e de saberes entre docentes que pertencem a diferentes escolas e a domínios e áreas científicas distintas, está-se a criar oportunidades para o reforço da comunidade, a autonomia e o conhecimento dos docentes [25].

REFERENCES

- [1] M. R. Rodrigues, A. L. O. Pires, E. Ferreira, e M. Baía, *Improve Your Teaching. Publication for Academic Teachers, ESE/IPS. Setúbal: IPS, 2020.* [Em linha]. Disponível em: <https://wspa.pl/wp-content/uploads/2020/12/Improve-Your-Teaching-Publication-for-Academic-Teachers.pdf>
- [2] A. L. O. Pires, M. do R. Rodrigues, E. Ferreira, J. V. Torres, e M. Baía, «Formação Pedagógica de Professores no Ensino Superior: articulação de competências transversais e TIC em tempo de pandemia», em Livro de Atas 7.º Congresso Nacional de Prática Pedagógicas no Ensino Superior, S. Soares, F. Remião, A. V. Martins, e S. Nunes, Eds., UA Editora - Universidade de Aveiro, 2022.
- [3] M. Astudillo, «Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza», em XVII Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico 2016, 2016.
- [4] A. Nóvoa e Y. Alvim, *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar.* Empresa Gráfica do Estado da Bahia, 2022.
- [5] M. Almeida, *Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Ensino Superior. Contributos para a compreensão do Desenvolvimento Profissional dos docentes que atuam na formação inicial de professores.* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). 2012: Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8009/1/ulsd064954_td_tese.pdf
- [6] J. Marques e P. Pinto, «Formação pedagógica de Professores do Ensino Superior – a experiência da Universidade Nova de Lisboa.», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 46, n.o 2, pp. 129–149, 2012.
- [7] P. Perrenoud, *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.* Artmed Editora, 2002.
- [8] A. Machado e J. Formosinho, «Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem», *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, n.o 1, pp. 11–31, 2016.
- [9] G. Trentin, *Technology-enhanced learning and networked collaborative learning.* Woodhead Publishing Limited, 2010.
- [10] E. Lai, K. DiCerbo, e P. Foltz, *Report Skills for today - What We Know about Teaching and Assessing Collaboration.* Pearson, 2017.
- [11] A. M. Boavida e J. P. Ponte, «Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas», em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, Lisboa: APM, 2002, pp. 43–55. [Em linha]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- [12] M. C. Roldão, «Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores», *Revista Noésis*, n.o 71, pp. 30–31, 2007.
- [13] A. Trietiak, «Online collaborative learning in higher-education.», *AMYTRIETIAK.*, maio de 2023. <https://edspace.american.edu/amytrietiak/2020/05/07/online-collaborative-learning-in-higher-education/>
- [14] M. Lucas e A. Moreira, *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores.* Universidade de Aveiro, 2018.
- [15] I. Blau e T. Shamir-Inbal, «Digital technologies for promoting “student voice” and co-creating learning experience in an academic course», *Instr Sci*, vol. 46, n.o 2, pp. 315–336, abr. 2018, doi: 10.1007/s11251-017-9436-y.
- [16] D. S. Bajwa, L. F. Lewis, G. Pervan, V. S. Lai, B. E. Munkvold, e G. Schwabe, «Factors in the Global Assimilation of Collaborative Information Technologies: An Exploratory Investigation in Five Regions», *Journal of Management Information Systems*, vol. 25, n.o 1, pp. 131–166, jul. 2008, doi: 10.2753/MIS0742-1222250106.
- [17] J. Amado, N. Crusóe, e P. Vaz-Rebello, «Quadros Analíticos da Investigação Qualitativa em Educação.», em *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, pp. 73–104.
- [18] T. Gonçalves, «Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa.», em *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*, M. Alves e N. Azevedo, Eds., UIED, 2010.
- [19] O. Pombo, «Para um modelo reflexivo de formação de professores», *Revista de Educação*, vol. 3, n.o 2, pp. 34–37, 1993.
- [20] J. P. Ponte e L. Serrazina, «Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração», *Zetetiké*, vol. 11, n.o 20, 2003.
- [21] J. P. Ponte, «Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional», *Revistas de La Universidad de Granada*, vol. 2, n.o 4, pp. 153–180, 2008, doi: <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>.
- [22] D. Schon, *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.* ArtMed Editora, 1998.
- [23] W. Carr e S. Kemmis, «Staying Critical», *Educational Action Research*, 2005, doi: 10.1080/09650790500200296.
- [24] A. L. Pires, «Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a Formação de Adultos», *INTERAÇÕES*, n.o 37, pp. 83–99, 2015.
- [25] A. Nóvoa, *Formação de Professores e trabalho pedagógico.* Educa, 2002.