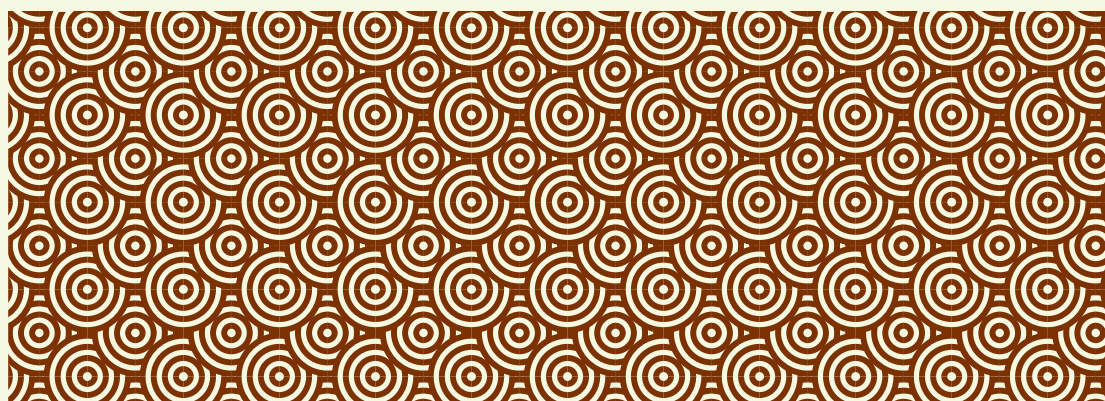




INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



**PEDAGOGIA NO ENSINO
SUPERIOR:
A (IN)VISIBILIDADE DO
TRABALHO DOCENTE**

Mariana Gaio Alves
(coord.)

ÍNDICE

- 3 PREFÁCIO
Jorge Ramos do Ó
- 5 NOTA DE ABERTURA
Mariana Gaio Alves
- 10 REDEFININDO A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
A DIFÍCIL PASSAGEM DO SINGULAR PARA O COLETIVO
Miguel A. Zabalza-Beraza
- 29 PEDAGOGIA DO ENCONTRO
António Nóvoa
- 49 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
ANATOMIA DE UM CONCEITO
Marta Mateus de Almeida
- 69 CARTOGRAFIA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR:
O LUGAR DO TRABALHO DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO
Mariana Gaio Alves
- 91 A COMPREENSÃO DOS HORIZONTES DE ENSINO
NO ENSINO SUPERIOR
Ronald Barnett
Carolina Guzmán-Valenzuela
- 110 FICHA TÉCNICA

PREFÁCIO

Jorge Ramos do Ó

Professor Associado com Agregação

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Com a publicação em e-book de *Pedagogia no ensino superior: A (in)visibilidade do trabalho docente* o Instituto de Educação da ULisboa/Unidade de Investigação em Educação e Formação (UIDEF) inicia uma nova política editorial. Esta concretiza-se em duas coleções principais - *Forças de Mudança em Educação* e *Educação XXI* - a que correspondem dois grandes programas estratégicos da instituição, vinculados à obtenção de conhecimento temático e para o qual concorrem, direta e maioritariamente, as investigações dos membros do IE-ULisboa/UIDEF.

A coleção *Educação XXI* irá dar a conhecer trabalhos em que a diversificação, modernização e a melhoria da educação serão especialmente abordados. Tratar-se-á de procurar captar o desenvolvimento de estruturas, processos e práticas educativas, incluindo a integração e o uso de tecnologias digitais, orientados para a promoção de aprendizagens socialmente relevantes. Daremos atenção a um par de questões principais: a qualidade das aprendizagens, analisando-se aí as questões relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento de competências e aptidões; e a inclusão, que se abordará em simultâneo com problemáticas relativas à diversidade.

Por sua vez, a coleção *Forças de Mudança em Educação* vai focar-se em processos de coordenação, direção e monitorização de transformações significativas para a qualidade dos sistemas educativos. Incindir-se-á preferencialmente em outras duas vertentes principais: a do desenvolvimento profissional, principalmente os processos de socialização e de formação de professores e educadores; e dos processos da participação e responsabilização na governança, com foco na construção, implementação e avaliação das políticas públicas educativas. A presente monografia, coordenada por Mariana Gaio Alves, inaugura a coleção *Forças de Mudança em Educação*. Em si mesma ela é um dos resultados de um forte investimento do IE-ULisboa, feito a partir de 2018, no que se refere

tanto aos estudos em Ensino Superior, quanto à necessidade de criação de estruturas de apoio à qualidade da aprendizagem e ao desenvolvimento profissional aos docentes, seja para os que estão em início de carreira seja, ainda, para aqueles que nela se encontram. O IE-ULisboa toma-se, assim, da ambição de lançar um conjunto de iniciativas de reflexão e ação que o deverão tornar a médio prazo numa instituição de referência neste domínio. O desígnio de inscrever a Pedagogia no coração da Universidade teve a sua tradução mais visível na criação, no ano de 2019/2020, da *Pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior*. Num contexto de grandes transformações como o que vivemos no ensino superior, torna-se imperiosa a construção de novos ambientes pedagógicos em que os docentes se possam encontrar e discutir o seu trabalho conjuntamente. Este curso constitui uma resposta aos desafios que as instituições e os professores do Ensino Superior têm hoje pela frente. Estes resultam em larga medida: (i) do afluxo em grande número de estudantes à graduação e pós-graduação, provenientes de trajetórias escolares muito diversificadas; (ii) da crescente demanda pela integração de novas tecnologias e da circulação dos alunos em vários ambientes de aprendizagem; (iii) do trânsito e da velocidade com que os saberes se cruzam e se consolidam. A *Pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior* tem por objetivo uma mudança sustentada no saber e no agir dos professores, com base na compreensão das necessidades dos alunos e na evidência científica que a investigação sobre Ensino Superior tem vindo a produzir nos últimos anos. Visa a formação de um profissional competente, confiante, reflexivo e capaz de desenvolver e avaliar as próprias práticas de ensino e aprendizagem, no contexto da teoria, da investigação pedagógica e das próprias vivências relacionais e pessoais.

Este livro está também ele intrinsecamente ligado à *Pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior*, uma vez que os textos de António Nóvoa e Miguel Zabalza – de resto especialistas destacados nos estudos de Ensino Superior – reproduzem as conferências que ambos proferiram na abertura do Curso em outubro de 2019.

Precisamos de inventar espaços de encontro e discussão dentro das nossas instituições, precisamos mesmo de investir tempo, longo e de qualidade, na reflexão tanto acerca da nossa identidade de professores e de investigadores quanto sobre os sentidos do trabalho fazemos. E, suprema ambição, diria, precisamos mesmo de produzir em conjunto e em contexto de cooperação mais *pesquisas robustas e muito informadas sobre as nossas práticas; só assim poderemos imaginar os sentidos possíveis da sua transformação*. É para esse objetivo que temos vindo a trabalhar e é a ele também que se entregam os autores do e-book de *Pedagogia no ensino superior: A (in)visibilidade do trabalho docente*, maioritariamente professores do IE-ULisboa.

NOTA DE ABERTURA

Mariana Gaio Alves

Professora Associada com Agregação

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

O ponto de partida para este livro é o reconhecimento de que o trabalho docente ocupa um lugar relativamente invisível nas universidades e politécnicos, mesmo se os seus professores têm sempre exercido atividades de ensino ao longo dos tempos. Por isso, o livro reúne uma pluralidade de contributos que permitem, na sua diversidade de pontos de vista, explorar temas e questionamentos relativos à pedagogia no ensino superior.

É habitual destacar-se que a docência tende a ser, para muitos professores deste nível de ensino, uma consequência da formação em investigação e uma condição para continuarem a trabalhar em ciência. A sobrevalorização das atividades de pesquisa reflete-se, de resto, numa “série de tendências de regulação da profissão académica (em que) o ensino tem sido sistematicamente relegado para segundo plano, mesmo quando os discursos oficiais insistem na sua importância” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 25). Também as pesquisas sobre os académicos e o seu trabalho sugerem que serão poucos aqueles que afirmam que sempre quiseram ser professores ou que consideram ser essa a principal dimensão distintiva da sua identidade profissional (Alves, 2020). Neste sentido, “é natural que o lugar de docente nos ocupe a nós universitários ao invés de nós o ocuparmos; e daí a manutenção e reprodução inquestionada de tantas práticas de ensino e de trabalho anacrónicas e sem o menor sentido” (Ó, 2019, p. 26).

Neste livro, com o intuito de contribuir para a análise e questionamento do trabalho docente no ensino superior, privilegia-se a reflexão sobre a prática não num registo técnico e de prescrição de receitas de atuação, mas sim numa lógica global de práticas, princípios e finalidades. Trata-se de “servir melhor o fazer concreto, a práxis pedagógica. Não através do surgimento de especialistas em pedagogia – como num colégio de história surgem especialistas em história – e sim formando pedagogos” (Simmel, 2008, p. 11), tal como há mais de 100 anos este autor defendeu nas suas lições sobre pedagogia.

Com efeito, o trabalho docente desenvolve-se em situações instáveis, incertas e únicas que não são compatíveis com soluções pré-definidas, requerendo reflexão sobre as respetivas especificidades e sobre alternativas nos modos de ensinar. Acresce que os professores são uma parte constitutiva das situações educativas, e não elementos externos que agem sobre essas, pelo que as suas próprias crenças e conceções precisam de ser objeto de reflexão. Os capítulos deste livro têm este conjunto de princípios em comum quando apresentam diversos pontos de vista sobre a pedagogia e o trabalho docente no ensino superior.

Miguel Zabalza, no primeiro capítulo, questiona o papel das instituições de ensino superior e, dentro destas, dos académicos, identificando mudanças que afetam instituições e indivíduos, as quais são indissociáveis da constatação das realidades complexas e *identidades líquidas* que caracterizam a contemporaneidade. A reflexão deste autor sublinha, muito especialmente, o carácter coletivo do trabalho dos professores no ensino superior e respetiva relevância, mas também as dificuldades de que o mesmo se reveste considerando o individualismo, a opacidade e a discricionariedade que constituem, nas suas palavras, autênticos “calcanhares de Aquiles” da docência.

No segundo capítulo, António Nóvoa reflete sobre a transformação da universidade identificando três momentos de “crise” (décadas de 1960, de 1990 e de 2020) que permitem sublinhar a importância perene do encontro entre professores e estudantes na formação académica. O ponto de vista deste autor destaca, particularmente, a premência de refletir e debater as condições em que o encontro entre mestres e discípulos tem lugar, criando oportunidades de partilha e formação sobre as questões do ensino que contemplem cinco gestos – transmissão, participação, investigação, convergência, cidade – essenciais ao trabalho docente e à pedagogia do ensino superior.

É, precisamente, em torno quer do conhecimento pedagógico específico a que os docentes do ensino superior precisam de aceder quer dos modos de apoiar o respetivo desenvolvimento profissional que se desenvolve a reflexão de Marta Mateus de Almeida no terceiro capítulo. O ponto de vista da autora evidencia a complexidade do conceito de desenvolvimento profissional docente como processo de mudança e de aprendizagem permanente com implicações nos planos individual e organizacional, bem como a sua indissociabilidade de aspetos relativos às carreiras dos académicos e a dinâmicas de reconfiguração da profissão.

O conhecimento sobre trabalho docente no ensino superior produzido pela investigação é um elemento suscetível de enriquecer a partilha e a reflexão dos professores, tornando pertinente o exercício de cartografar o lugar deste objeto de estudo no campo da pesquisa educativa que Mariana Gaio Alves

apresenta no quarto capítulo. Deste ponto de vista, o trabalho docente dos académicos é iluminado como tema de estudo pouco explorado na investigação nacional e internacional que parece ser abordado, predominantemente, a partir da análise dos seus efeitos nos processos de aprendizagem e experiências dos estudantes.

A necessidade de investigação mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas reais dos docentes de ensino superior constitui o repto subjacente ao capítulo da autoria de Ronald Barnett e Carolina Guzmán-Valenzuela que assinalam o crescimento, nas últimas décadas, da literatura com enfoque nas conceções de ensino. Os autores propõem o conceito de “horizontes de ensino” para perspetivar significados da atividade pedagógica, individual e coletiva, enfatizando a respetiva complexidade composta pela interligação de estruturas e agência. Nesse sentido, identificam, no seu ponto de vista, quatro horizontes de ensino que denominam de “pessoal”, “em reflexão”, “estruturas” e “projeto de ensino”.

Sublinhe-se, finalmente, que todos os autores deste livro se relacionam, de algum modo, com o trabalho que vem sendo desenvolvido no quadro da Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior oferecida pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa desde 2019/20. Os dois capítulos iniciais correspondem às conferências proferidas pelos autores na sessão de abertura deste curso de pós-graduação no dia 7 de outubro de 2019. As autoras do terceiro e quarto capítulos são membros da equipa docente do mesmo curso. O último capítulo é a tradução de um artigo que tem sido estudado pelos formandos da pós-graduação, entre os quais se incluem professores das mais diversas áreas científicas em várias universidades e politécnicos.

A concretização desta publicação foi acompanhada do surgimento e desenvolvimento da crise pandémica que tem requerido, da parte dos professores de ensino superior, inúmeras e recorrentes adaptações nas suas práticas e modos de ensinar. Este é mais um elemento que reforça a relevância das questões de pedagogia no ensino superior e que torna prementes os contributos para a análise e reflexão sobre práticas de ensino, bem como para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. G. (2020). A (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, (Número Especial – processo de Bolonha), 57-68.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em Busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34.
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a Mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía Escolar*. Barcelona: Editorial Gedisa.

**REDEFININDO A PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA:
A DIFÍCIL PASSAGEM DO
SINGULAR PARA O COLETIVO**

Miguel A. Zabalza-Beraza

Professor Emérito

Universidad de Santiago de Compostela, Espanha

REDEFININDO A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A DIFÍCIL PASSAGEM DO SINGULAR PARA O COLETIVO¹

Miguel A. Zabalza-Beraza

Professor Emérito

Universidad de Santiago de Compostela, Espanha

Este novo mundo que nos calhou viver está configurado por realidades complexas e identidades líquidas. E se assim sucede no que diz respeito ao nosso ser como sujeitos, não pode ser de outra forma nas instituições académicas, extremamente sensíveis ao que acontece no seu contexto. As universidades (e em menor medida, todo o conjunto de centros de Educação Terciária) passaram muito tempo defendendo a sua autonomia, querendo afirmar-se como ecossistemas autorregulados e protegidos das circunstâncias e das ingerências externas. Está à vista que tal utopia se tem revelado inalcançável (de facto, nunca aconteceu, pelo menos no sentido pleno: as universidades sempre estiveram dependentes de grupos de poder social, fosse esse poder religioso, ideológico ou económico) e que as instituições se edificam e evoluem protegendo-se dos ventos que sopram no seu contexto.

Assim sendo, faz sentido questionar o papel exigido às nossas instituições e, dentro delas, ao pessoal académico. Também, neste caso, a reflexão que possamos fazer tem de ser aberta e com a característica tão atual do relativismo. E isto porque uma das coisas que se alterou de forma radical, tanto na sociedade como nas próprias universidades, foi o consenso. Resulta evidente que, neste momento, não existe uma visão comum sobre a Educação Superior, pelo contrário as visões são muitas e muito diferentes. E o facto é que estas visões não pertencem a entidades externas, com frequência abstratas e de difícil delimitação (o sistema, os poderosos, o Banco Mundial, o capitalismo), a questão é que são as visões e os enfoques dos teus próprios colegas, os teus pares, aqueles com quem partilhas esforços e que sabes que amam a

¹ A tradução deste artigo é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.

universidade tanto como tu. No entanto, vêem-na com outros olhos, desde outra perspectiva. Por isso, torna-se vão falar na “universidade” como uma entidade definida, com perfis e funções nítidas e indiscutíveis. Muita gente, dentro e fora da universidade, percebe a instituição de diferente forma e atribui-lhe funções muito diferentes, às vezes incompatíveis. É óbvio que cada um pensa que a sua perspectiva é a correta, mas de pouco serve ficar-se por essa autocomplacência. Também, pouco acrescenta demonizar as perspectivas alheias, sobretudo porque conheces e aprecias quem as defende. Por isso, torna-se necessária uma conversa de bom-tom, aceitando as diferenças e debatendo com estilo e *fair play* os diferentes pontos de vista e versões da nossa verdade. Esta conversa é o objetivo deste artigo.

Situados nesta arena amigável de controvérsias, procurarei explicitar uma vez mais algumas das ideias de inovação e melhoria da docência que advêm da forma como vejo a universidade deste patamar onde me situa a reforma depois de 45 anos de docência universitária, não poucos dedicados ao estudo da mesma. Com esta bagagem de vivências e trabalho às minhas costas, é fácil começar partindo da convicção de que as universidades atuais têm muitas virtudes e melhoraram, sem dúvida, a oferta académica que havia no passado. No entanto, em simultâneo, perduraram e até se agravaram alguns problemas. Destes, três parecem-me graves e precisam de políticas académicas reparadoras, porque são autênticos “calcanhares de Aquiles” da docência: o *individualismo*, a *opacidade* e a *discricionariedade*. Concretamente, essa tendência dos docentes de trabalhar por sua conta, de configurar um cenário académico feito à sua medida e a salvo das influências externas: cada um/a com a sua disciplina, os seus estudantes, o seu estilo pessoal de concretizar a sua tarefa formativa, com a sua independência. A opacidade é outro flagelo difícil de superar: acabamos por saber mais de como ensinam os docentes das universidades americanas e europeias do que sobre como o fazem os colegas da sala ao lado. Não só não sabemos o que se faz e como se faz, como não sentimos a necessidade de sabê-lo porque entendemos que “esse assunto é seu e dos seus estudantes e não podemos meter-nos nisso”. Finalmente, a discricionariedade, baseada de forma errada na “liberdade de cátedra”, esse respeito inquebrantável pela “vontade individual de cada docente”, essa aceitação global do seu critério, seja qual for o ato académico desenvolvido. Estabeleceu-se nas nossas universidades uma inviolabilidade do critério individual que dificulta e, por vezes, impossibilita a existência de um projeto coletivo, de uma proposta institucional que dê sentido à formação que se oferece aos estudantes. Na medida certa, dos três aspetos (o valor singular e criativo de cada docente, a possibilidade de criar um espaço individual e próprio com os seus estudantes e o respeito pelo posicionamento individual de cada docente) poderiam resultar qualidades benéficas que enriquecessem a vida

acadêmica, mas hipertrofiados introduzem fatores que perturbam a adequada dinâmica institucional.

Obviamente, como tratei de evidenciar nos parágrafos anteriores, a Educação Superior é uma realidade complexa e policromática. Assumo, portanto, que em relação à universidade têm lugar múltiplas aproximações e fórmulas de análise, algumas pouco convergentes entre si. Não existem visões neutras ou globais, por isso devo esclarecer que a minha visão também é parcial e se vai centrar, somente, no aspeto da docência. Outros aspetos como o financiamento, a política dos recursos humanos, a investigação, a responsabilidade social, etc. são essenciais para entender a universidade, mas ultrapassam as minhas possibilidades. O que pretendo destacar na minha intervenção são dez aspetos da docência de especial relevância no contexto académico atual. Estes aspetos constituem importantes desafios para a Pedagogia Universitária porque têm um impacto direto na qualidade da docência e das próprias instituições académicas. Trata-se de questões sobre as quais, investigadores e profissionais, deveremos focar as nossas reflexões nos próximos anos. Metade das mesmas afetam o funcionamento das instituições de Educação Superior; a outra metade refere-se ao papel a desempenhar pelo docente. Acrescentarei uma última temática transversal que afeta todos os agentes implicados na vida académica: a qualidade de vida.

TABELA 1. DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI

REFERENTES ÀS INSTITUIÇÕES	REFERENTES AOS DOCENTES
A formação como eixo central da dinâmica institucional	A construção da identidade docente e o sentido coral da docência
O <i>currículo</i> , como compromisso institucional, não individual nem parcelar	Ensinar como profissão (competências docentes)
<i>Lifelong learning</i> como condição da organização dos estudos	A planificação como organizador básico do ensino
O parceria social como contexto (Practicum, internacionalização, tecnologia, idiomas)	Os estudantes (e a sua aprendizagem) como núcleo da tarefa de ensinar
As coreografias institucionais como marco de identidade institucional	
DESAFIO TRANSVERSAL	
A qualidade de vida como condição de higiene da vida universitária (para professores e estudantes)	

Nota: elaboração própria.

Nem é preciso dizer que a lista poderia ser outra, porque os fatores que afetam a vida acadêmica universitária, mesmo colocando o foco sobre a docência, são variados. No entanto, aceitando este enfoque, estes aspectos são importantes tanto pela sua relevância intrínseca como porque, em praticamente todos os casos, se trata de questões que nem sempre recebem a atenção que merecem e constituem, portanto, claros nichos com necessidade de melhoria.

MUDANÇAS QUE AFETARÃO (NEM SEMPRE POSITIVAMENTE) AS INSTITUIÇÕES

A FORMAÇÃO (E A SUA VERSÃO COMO PROFISSIONALIZAÇÃO) CONVERTIDA NO EIXO CENTRAL DO PROJETO INSTITUCIONAL

Este tem sido, na minha opinião, o eixo central do eterno debate das universidades. Poucas vezes foi um debate explícito, mas de uma forma ou outra tem estado subjacente a qualquer das controvérsias que se têm colocado: desde a organização curricular até a seleção de disciplinas e conteúdos dos cursos; desde a incorporação das tecnologias à adoção de modelos formativos como o das competências e/ou a regulação da avaliação. No fundo, sempre está implícito o dilema do tipo de formação requerido pelo mundo profissional e produtivo atual, o que implica tratar de esclarecer o que se vai entender por *formação universitária* e o que vamos ter em consideração para poder acreditar que um estudante graduado está bem formado.

A ideia tradicional de *formação* (mais ainda, se considerarmos os enfoques da *formação integral*) vai abandonando o seu lugar protagonista e proeminente que marcava a identidade e a função social das instituições de Educação Superior a favor da ideia de *profissionalização*, como constructo socialmente mais pragmático e rentável. Por isso, a estrela polar que serve de referência às nossas propostas curriculares são os perfis profissionais e as competências específicas inerentes. Uma ideia de profissionalização que será interpretada, de forma ainda mais estrita, no caso dos institutos politécnicos e escolas do ensino terciário. O reforço do sentido “profissionalizador” das instituições de Educação Superior não tem de ser negativo, desde que não se perca nem se desvirtue o propósito superior da *formação*, isto é, o impacto que se espera ter em todo o conjunto de dimensões que vão mais além da profissionalização: as aprendizagens pessoais (de vida) e axiológicas que conformam as características das pessoas que transitaram pela Educação Superior, seja qual for

o curso que frequentaram e que permite identificá-las pela sua cultura, a sua forma de ser e de atuar.

Uma questão relevante a considerar nesta secção é a ideia de que essas qualidades da formação integral tendem a estar vinculadas à interação pessoal entre docentes e estudantes. Uma interação baseada na mediação próxima, no contacto, no convívio e no diálogo. O que acontecerá se se fortalece essa tendência para a interação virtual, muito mais distante, mais formal, mais funcional e centrada nos aspetos disciplinares e práticos?

O CURRÍCULO COMO COMPROMISSO INSTITUCIONAL E, COMO TAL, COMO PROJETO FORMATIVO INTEGRADO

Não é pouco frequente, nem nas leis educativas nem na conceção dos gestores académicos, que se entenda o currículo como “o conjunto de disciplinas e experiências formativas que se desenvolvem durante os anos de estudo”. Isto é, concebe-se o currículo como o conjunto das coisas que é preciso ensinar e aprender nos anos universitários. É, portanto, uma noção sumativa: um *puzzle* de unidades formativas desconexas que se sucedem ao longo dos semestres que dura o curso. Aí surge o principal calcanhar de Aquiles das nossas instituições: a atomização da formação, o individualismo docente, a descontinuidade do processo formativo. Na realidade, é difícil identificar qual a sequência narrativa que define a oferta formativa de algumas instituições (“a formação que oferecemos aos nossos estudantes começa por estas temáticas, continua nestas outras e conclui-se com estas possibilidades de especialização...”). Muitos planos de estudo carecem de essa continuidade e progressão que lhes dá coerência e sentido, não são um sistema porque neles predomina a singularidade de cada elemento sobre a relação que deveria existir entre eles.

Afortunadamente, algumas instituições têm avançado muito nesta direção (gerando *clusters* de matérias; trabalhando por módulos, problemas ou casos; planificando os seus currículos com base nas competências) (Zabalza Beraza, 2012), mas, no geral, continuamos ainda muito estagnados na organização por disciplinas. Escanero (2007) utiliza a *escada de Harden* (2000) para assinalar que a maior parte das propostas das Faculdades de Medicina se encontra ainda nos degraus mais baixos dessa escada, que representa os níveis desejáveis de organização curricular.

Desta visão sistémica e integrada do currículo deriva a sua natureza coral. A condição de integralidade do projeto formativo exige que a sua implementação seja feita com coordenadas comuns, num trabalho de equipa. O projeto de construção de uma faculdade não pode ser o somatório dos projetos individuais

que cada professor desenvolve na sua disciplina. É um projeto coletivo. Não somos nós, os professores, quem deve definir individualmente cada unidade do dito projeto. Somos membros de uma equipa docente que, em conjunto, vai implementar um projeto de formação. A formação dos nossos estudantes é uma tarefa conjunta – coral –, da equipa docente no seu conjunto e, em consequência, a responsabilidade de concretizá-la, graduá-la, geri-la e avaliá-la é das instituições, isto é, de todos nós, mas configurados como um grupo, como uma comunidade docente. Na situação atual, tendo em conta a cultura institucional predominante, este compromisso coral parece uma utopia, mas é nesta direção que devemos avançar. Custar-nos-á muito, certamente, dar passos em frente porque primeiro é preciso convencer-se de que essa é a direção adequada e, depois, teremos de desaprender hábitos docentes muito instalados nas nossas práticas docentes.

A IDEIA DE LIFELONG LEARNING COMO CONDIÇÃO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL E, TAMBÉM, DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O reconhecimento da enorme complexidade do mundo moderno e do caráter mutante das ações que se desenvolvem nele converteu a *formação ao longo da vida* numa necessidade ineludível. Esta nova circunstância tornará relativa a importância da formação inicial para colocar o foco sobre a *formação contínua*, a *formação no local de trabalho*, a *formação centrada no desempenho laboral*. Pudemos comprovar os primeiros efeitos de estas novas condições de desenvolvimento social e pessoal nos últimos tempos: os anos de formação académica têm tendido a reduzir-se e, pelo contrário, tem-se ampliado a procura de formação pós-graduada, formação de atualização e formação na idade adulta. Tudo isto implicou a necessidade de contar com novas soluções de formação e atualização profissional (incluindo os cursos para reformados e pessoas na terceira idade).

Para as instituições de Educação Superior, esta nova realidade representa uma notável mudança tanto na sua conceção (e sua missão) como na estrutura da oferta formativa que oferecem. Em relação à função das instituições universitárias, a incumbência social que se lhes faz já não se centra na exigência de formar profissionais (no sentido global de formá-los plenamente, de forma que possam exercer a sua profissão ao concluir os seus estudos universitários), mas de assentar as bases do que será a sua formação, que terá de continuar para lá da graduação. Em termos práticos, isso supõe que nem tudo o que um profissional vai precisar de saber tem de o aprender na instituição universitária onde se forma. A construção da sua identidade e a bagagem de competências necessária para se tornar num bom profissional precisará

de tempo e experiências para além do período académico. A Universidade e os centros de formação não completam a formação dos profissionais, mas assentam as bases do que será a sua formação. Isto é, não fechamos um ciclo formativo, não temos de ficar assoberbados ao tentar abranger todos os conhecimentos e competências necessários para exercer uma profissão. Em primeiro lugar, porque essa é uma tarefa impossível, mas, além disso, porque se trata de um processo que não se conclui ao terminar os estudos e receber um diploma, prolongando-se ao longo da vida. O que é realmente importante é que os primeiros anos da formação académica assentem em bases firmes de conhecimentos, competências e atitudes que preparem cada graduado para poder continuar a sua formação permanente nos contextos académicos e profissionais por onde transite.

A IDEIA DE PARTENARIADO FORMATIVO

As universidades habituaram-se a entender-se a si mesmas e à sua função social como um elemento central, quase exclusivo, do desenvolvimento científico e técnico das sociedades em que atuam. No entanto, este protagonismo social está em declínio, uma vez que outros agentes sociais e profissionais se têm configurado como referências culturais e técnicas do desenvolvimento. Esse leque de agentes convergiu no sentido de que, na atualidade, nem as vanguardas culturais, nem as técnicas, científicas ou artísticas se encontrem na universidade. Se o saber já não se encontra exclusivamente ou, preferentemente, na Educação Superior, as nossas instituições já não podem reclamar a exclusividade da formação das gerações jovens. As universidades perderão a exclusividade da formação que terão de partilhar com outras instituições e contextos formativos. Tal não significa que as instituições de Ensino Superior estejam moribundas e que possam desaparecer para ser substituídas por outros mecanismos. Poderia acontecer, mas é pouco provável e, sem dúvida, constituiria um erro crasso. No entanto, será necessário aceitar a realidade e o desafio que a mesma implica. Não temos assegurada a nossa permanência como agentes sociais responsáveis exclusivos da formação, nem vamos estar isentos de competir com outras alternativas de formação. Será necessário procurar alianças, como já se está a fazer, ainda que quiçá de uma forma mais equitativa e sujeita a compromissos mútuos. É nesse contexto que irão adquirir muita importância os *enfoques duais* na formação, os *estágios profissionais* em contextos profissionais reais, os *intercâmbios*, etc. Isto é, uma universidade fortemente vinculada ao seu contexto (local e global), capaz de gerar sinergias com outros agentes formativos e profissionais. Uma Universidade habituada a trabalhar em rede com outras instituições, próximas

ou distantes, partilhando projetos e enriquecendo a sua oferta através da internacionalização e da diversificação de contextos formativos.

OS NOVOS ENFOQUES DAS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS

As três secções anteriores exigem, pela sua própria natureza, uma nova configuração dos cenários formativos institucionais, uma colocação em cena de uma docência em consonância com os tempos e as solicitações sociais. É o que Oser e Baeriswyl (2001) denominaram de *coreografias didáticas* e que, depois, eu mesmo desenvolvi em relação à universidade (Zabalza Beraza, 2004). Falar de coreografias reporta-nos ao mundo das artes. As coreografias delimitam as condições do cenário em que os bailarinos irão desenvolver as suas performances. Uma das características básicas das coreografias é que influencia a atividade que se desenvolve no cenário. Pressupõe-se que com uma má coreografia até um bom bailarino fracassaria ou ficar-se-ia por uma atuação medíocre. E, pelo contrário, uma boa coreografia pode fazer com que um bailarino medíocre consiga uma exibição digna. Não acontece algo semelhante na docência? Outra característica das coreografias (das boas coreografias) é que conseguem estabelecer um equilíbrio adequado entre a predeterminação da ação que a coreografia estabelece e a liberdade de expressão e a criatividade pessoal que todo artista precisa. Uma coreografia que espartilhe o artista resulta negativa e empobrece a sua criatividade. Não é essa a nossa preocupação em relação à aprendizagem dos nossos estudantes? Não o é, também, em relação ao nosso trabalho docente com respeito às coreografias institucionais?

Partindo de ambas as premissas, a metáfora das coreografias é muito interessante para definir o papel das instituições, tanto relativamente aos docentes (enfrentando o ensino) como relativamente aos estudantes (enfrentando a aprendizagem). Assim, entendida a metáfora das coreografias podemos referir-nos a três níveis de definição das mesmas, no que respeita aos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no Ensino Superior: as coreografias institucionais (a forma como cada instituição desenha os processos de ensino-aprendizagem que se irão desenvolver no seu seio, isto é, o processo formativo que oferecerá aos seus estudantes); as coreografias didáticas (a forma como cada docente organiza a sua docência) e as coreografias discentes (a forma como cada estudante configura o seu próprio processo externo e interno para abordar o processo formativo). Esta tripla estrutura é a trama em que a docência universitária se desenvolve.

Os três níveis coreográficos são fundamentais para um desenvolvimento bem-sucedido e enriquecedor da formação universitária, sendo, sem dúvida,

as coreografias institucionais as que exercem uma influência mais profunda e permanente na formação dos estudantes. Ainda que a cultura universitária se tenha sempre baseado na tarefa individual de cada docente (a isto se faz referência quando se fala de formação docente, quando se avalia a qualidade da docência, etc.) e ouvimos repetir com insistência que as boas universidades são aquelas que contam com os bons docentes, a verdade é que a formação dos nossos estudantes não depende tanto de que tenham tido a sorte de usufruir de um ou vários docentes brilhantes, mas sim de terem feito o seu percurso formativo num projeto institucional rico e bem organizado. Na realidade, não são os docentes universitários que, considerados individualmente, podem desenhar boas coreografias de ensino. Essa capacidade reside estritamente na instituição, seja a Universidade como tal (através do seu modelo educativo) ou seja cada faculdade ou escola através dos respetivos currículos. São as instituições que definem o currículo (por disciplinas ou interdisciplinar, por conteúdos isolados ou por projetos, etc.); a natureza e a forma de trabalho dos docentes (os seus requisitos de entrada, a sua dinâmica de trabalho, se trabalham isolados ou em *clusters*, os sistemas de tutoria, etc.); as experiências formativas disponíveis para os estudantes (estágios, intercâmbios, vinculação a projetos, associativismo, etc.). Na verdade, as coordenadas básicas de como será a formação são definidas pelas universidades (sem esquecer, obviamente, que também elas estão condicionadas pelas circunstâncias políticas, económicas e legislativas que cada país estabelece: uma meta-coreografia política e económica que condicionará as suas próprias alternativas coreográficas). É, sem dúvida, muito importante poder contar com bons professores, mas, continuando com a metáfora, os professores são bailarinos e só poderemos desenvolver a nossa melhor performance se a coreografia que temos é adequada e rica. E isso não depende de nós, pelo menos como sujeitos individuais, ainda que possa depender enquanto membros da equipa que *a posteriori* deverá definir uma parte relevante dessas coreografias institucionais.

Detenho-me mais neste ponto porque é neste tema das coreografias institucionais que se centrou o meu trabalho dos últimos anos. No fundo, na base conceitual da metáfora está a convicção do papel importante que o contexto joga no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto docentes, com notável ingenuidade ou cinismo, temos tido a tendência de atribuir os êxitos ou fracassos dos nossos estudantes a fatores que dependem dos próprios: a sua motivação, o seu esforço, a sua inteligência, a sua implicação. E as políticas académicas e institucionais, pela sua parte, fizeram algo semelhante connosco, os docentes: se alguma coisa não funciona bem, o problema está nos docentes que não se implicam o suficiente, que não trabalham, que não se esforçam ou não sabem. E assim as instituições

(e os seus líderes) colocam-se à parte como se delas não dependesse o que sucede nas aulas. As coreografias ajudam-nos a entender a importância do papel das instituições e ao qual estas, frequentemente, não prestam atenção. Uma vez que se referem ao contexto, as coreografias contêm elementos materiais (infraestruturas, recursos); funcionais (o currículo, as tarefas, as experiências); organizativos (as normas, a dinâmica de trabalho, as relações) e culturais (as ideias partilhadas sobre formação, relações, funções a desempenhar como equipa docente, relações com o contexto e a profissão, etc.). São essas “colocações em cena” institucionais (as infraestruturas, o currículo formativo, a organização, os recursos disponíveis, as relações com o contexto, a forma coletiva de pensar e de abordar o processo ensino-aprendizagem, etc.) que vão marcar a coreografia de cada instituição e vão afetar o processo de ensino-aprendizagem.

MUDANÇAS QUE AFETARÃO OS DOCENTES

Em simultâneo com os desafios que assinalamos para as instituições, a nova Pedagogia Universitária tem de considerar, igualmente, outros desafios não menos importantes que têm de enfrentar os docentes. A seguir, refiro cinco deles.

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

Como se assinala reiteradamente na literatura especializada (Cantón Mayo & Tardif, 2018; Paricio, Fernández, & Fernández, 2019) a docência constitui um perfil profissional diferenciado de outros que podem/devem desenvolver os docentes. Portanto, deve-se reclamar com insistência a necessidade de desenvolver uma identidade docente que interaja em condições de equilíbrio com as outras identidades (investigação, profissional, de transferência de conhecimento) que desenvolvemos em simultâneo. Não é uma tarefa simples e consegui-lo passa sempre por reconhecer a docência como uma tarefa complexa que vai mais além do mero conhecimento da disciplina ou da acumulação de prática docente e anos de serviço.

A atual insistência administrativa na prioridade da investigação na configuração da carreira docente ou a persistente tendência para preencher as vagas de docentes com profissionais de outras áreas contratados por horas, colocou a docência, como carreira profissional, numa posição marginal do espectro de identidades em que vamos configurando o nosso projeto pessoal. Sentir-se profissional de uma área implica sentir-se uma pessoa com notável domínio

das competências que definem essa profissão, pertencer a uma comunidade profissional com perfis específicos e estar comprometido com a formação permanente no próprio *know-how*. Assim, tal como estão as coisas nas universidades, não há outra hipótese senão reconhecer que não vai ser fácil contruir uma real identidade docente. O normal é que uma pessoa acabe por sentir que trabalha na universidade (de forma plena ou só parcialmente), mas resulta mais duvidoso que essa identidade tenha como eixo a docência. É mais provável que o eixo em torno ao qual se organize a sua identidade seja a investigação, a transferência de conhecimento ou, inclusivamente, a gestão ou o *business*. A progressiva subtração da relevância da docência, como eixo central e aglutinador das diferentes tarefas incluídas no trabalho académico, tem marcado a forma de ser e atuar dos docentes atuais. Entre a ideia de *docentes que investigam* e a de *investigadores que dão aulas* há notáveis diferenças práticas e, à partida, ambas as fórmulas pressupõem configurações identitárias bem diferentes. E as diferenças aumentam ainda mais se falarmos de *gestores que dão alguma aula* ou de *profissionais em exercício* que, alguns dias da semana para terminar a sua jornada de trabalho, passam pela universidade para dar uma disciplina. A função de docência universitária enriquece-se com a combinação de todos esses perfis profissionais no corpo docente. Todos são necessários, mas parece lógico que exista um núcleo docente forte, formado por pessoas estritamente docentes (docentes que investigam, evidentemente), pessoas que construam a sua identidade desde a docência, capazes de desenhar e desenvolver um projeto formativo cabal e integrado que inclua conteúdos disciplinares e também todo o conjunto de atividades e preocupações requeridas pelo processo formativo dos estudantes. A afirmação da docência como eixo central na função institucional da Educação Superior não é um aspeto fácil. Um novo enfoque do que está a acontecer na Educação Superior, privilegiando a identidade docente, não é tarefa simples e consegui-lo implica sempre reconhecer a docência como uma tarefa complexa, que vai mais além do mero conhecimento das disciplinas e da acumulação de méritos de investigação.

RECONHECER O VALOR DO SENTIDO CORAL NA IDENTIDADE DOCENTE

Desculpem por voltar, neste ponto, a insistir no mesmo que, em relação às instituições, já foi dito anteriormente. A tarefa de ensinar não só constitui uma atividade complexa e definida por uma série de competências que a preenchem de sentido, mas é também uma tarefa coletiva, coral. Não é o somatório dos esforços individuais e isolados de cada docente, sendo o trabalho de uma

equipa docente bem coordenada que implementa um projeto formativo. Algo muito diferente do individualismo estrutural que governa as nossas propostas curriculares e, em consequência, a nossa tarefa docente: cada professor/a com a sua matéria e o seu grupo de estudantes. Infelizmente, no pecado temos a nossa penitência: uma pesada carga de *stresse* pessoal e *burnout*, um elevado nível de competitividade, problemas permanentes para a coordenação. Querer ou ter de fazer as coisas individualmente faz com que paguemos a fatura. Um amigo com uma longa experiência docente nos Estados Unidos da América comentou que ali foi crescendo a convicção de que “em Educação, nada que mereça a pena pode ser feito por uma só pessoa”. É uma ideia bastante ausente da nossa cultura profissional, mais apegada à ideia de que o mais importante é o mérito individual (ser bom professor, dar-se bem com os próprios estudantes, dominar a própria matéria). A boa docência, na minha opinião, requer menos pressão na assunção de responsabilidades individuais, para colocar o foco na responsabilidade institucional e na responsabilidade coletiva que nós, professores, assumimos como comunidade docente. Por essa razão são tão importantes as coreografias institucionais, porque especificam o projeto coletivo e acabam por definir o que cada professor deve fazer. Isto é, a boa docência continua a ser responsabilidade dos docentes, mas considerados como comunidade docente e com os líderes institucionais à cabeça. Nesta linha de pensamento, é fácil detetar os vícios subjacentes à formação de docentes universitários. Estamos mais orientados para a formação singular e individual (elaborar o programa da sua disciplina, o seu próprio guia docente, desenvolver o seu método, os seus materiais, a sua avaliação) do que para o realce da importância da pertença a uma instituição, a sua atuação no marco de um projeto curricular institucional, a necessidade de colaborar, coordenar-se e gerar sinergias e agendas de trabalho em equipa com os colegas. Estamos tão focados no que fazemos e em fazê-lo o melhor possível que deixamos fora do foco o que fazem os demais colegas, o que propõe a instituição. Voltando ao tema da identidade analisado no ponto anterior, poderíamos dizer que tudo nos leva a construir uma identidade individual (o que sou como docente e o que tenho de fazer individualmente), em detrimento da nossa identidade como membro de uma equipa comprometido com as tarefas que esta tem de levar a cabo.

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO E, POR ISSO, COMO UM COMPÊNDIO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nenhuma profissão se constrói à margem das competências que configuram os saberes, as habilidades e os valores que requer a atividade que esses profissionais são chamados a exercer. Com a docência acontece o mesmo. E o problema, neste caso, não é se lhe chamamos competências ou preferimos outra designação, pois o importante é identificar o conjunto de condições conceituais e práticas que permitem o adequado exercício da atividade profissional.

O importante é ultrapassar os velhos princípios que regiam (e continuam a reger) muitas instituições universitárias: que se aprende a ensinar ensinando; que para ser um bom docente basta ser um bom investigador ou um bom profissional; que as únicas condições para o exercício docente são o conhecimento da matéria que se ensina e uma certa capacidade comunicativa. Isto não é verdade, mas resulta de difícil percepção para muitos colegas nossos. A solução não é acumular um catálogo interminável de competências docentes, nem resulta especialmente apetecível abordar o tema das competências docentes a partir dessas listagens infinitas de competências que afastam a profissão docente, sobretudo na sua versão universitária, de uma definição realista. Sem dúvida, o conhecimento da disciplina ou do âmbito profissional a que se pertence (incluindo uma capacidade investigativa básica) é uma condição necessária e insubstituível para ser docente. E entre as competências mais estritamente pedagógicas, há cinco que são competências canônicas, isto é, centrais e necessárias para a configuração da profissão: a planificação, a comunicação, a tutoria, a avaliação e as relações interpessoais. A planificação é talvez a mais relevante de todas elas, pelo que representa na configuração do contexto de aprendizagem e inclui, nesse sentido, todas as outras competências. Dedicar-lhe-emos, por esse motivo, uma seção da nossa listagem. E as relações interpessoais (com colegas e estudantes) é a mais substantiva e básica de todas as competências profissionais porque se trata de uma competência transversal que condiciona todas as outras, no sentido já referido do caráter coral da função docente: não se trata de planificar isoladamente, nem de procurar estratégias de comunicação e apresentação da informação, de tutoria ou de avaliação alheadas do projeto formativo (o currículo) no âmbito do qual atuamos como docentes. Estas cinco competências são básicas e marcam o ponto de partida da carreira docente (ninguém deveria ser docente sem um nível suficiente nas ditas competências). Posteriormente, ao longo da nossa carreira profissional e com base na formação permanente na docência, vão-se aperfeiçoando essas competências básicas e adquirindo outras que complementam o nosso perfil profissional e a nossa excelência.

Outro aspecto essencial no exercício profissional responsável que configura a carreira docente é um percurso de inícios hesitantes que vai melhorando com a prática profissional e a formação permanente. Para lá de um simples modelo aditivo que descreve a carreira profissional como uma progressiva incorporação de novas competências e méritos, parece mais interessante e consentâneo com a nossa época uma visão expansiva, não só das habilidades como também da visão profissional ampliada que se vai adquirindo com a experiência e a formação em serviço, de acordo com o enfoque internacional do *scholarship*. Melhorar como profissional implica ir transformando a nossa conceção sobre qual é a nossa função e, portanto, quais os aspetos que têm maior impacto na aprendizagem e na formação dos nossos estudantes. O recente trabalho de Paricio, Fernández e Fernández (2019) descreve este apeto de forma clara e atrativa. O seu “marco de desenvolvimento académico docente” (MDAD) inclui quatro níveis de desenvolvimento profissional: começa com um período inicial e socialização na profissão (nível 1), continua com a priorização da eficácia centrada nos resultados (nível 2), avança para a excelência docente baseada na organização de experiências de aprendizagem de alto impacto formativo (nível 3) e culmina na liderança educativa e na conceção do ensino como objeto de estudo e aperfeiçoamento permanente (nível 4).

RECUPERAR A FUNÇÃO DA PLANIFICAÇÃO COMO EIXO CENTRAL DA NOSSA ATIVIDADE

Pela minha insistência na relevância que a metáfora da coreografia confere ao contexto e à organização dos bons ambientes de aprendizagem, não é de estranhar que tenha passado metade da minha vida (Zabalza Beraza, 1987, 2003, 2004; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2010, 2011) a insistir na importância da planificação no momento de analisar a prática docente. O perfil profissional da docência tem estado tradicionalmente baseado no conhecimento da disciplina e na explicação: bons docentes eram, e continuam a ser, os que explicam bem. Para isso é preciso um bom conhecimento dos conteúdos que se explicam e uma boa competência comunicativa. No entanto, já assinalava Finkel (2008) que esse modelo era incorreto e que se podem dar boas aulas com “a boca fechada”, sem ser necessário que o professor assuma o protagonismo de ser quem explica o que ele próprio já sabe e os seus estudantes não sabem. Os novos enfoques sobre a docência universitária [pensemos, por exemplo, nas experiências do *flipped learning* (Prieto, 2017)] levar-nos-ão, acredito eu, no sentido de um menor protagonismo da tarefa clássica de explicar (tarefa que, certamente, sempre será importante) que será substituída pelo desenho de *ambientes de aprendizagem* adaptados

aos estudantes e aos conteúdos que devem aprender. Como assinala Menges (1997), ensinar não é outra coisa do que “the intentional arrangement of situations in which appropriate learning will occur”.

É neste contexto que a competência da planificação adquire o seu pleno sentido. Uma planificação que, em primeiro lugar, é coletiva (currículo institucional) e, depois, é individual de cada docente (planificar como a construção de um projeto docente singular dentro de um projeto docente institucional). Uma planificação que nos obriga a rever todos os constituintes do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) para os ajustar entre si e em relação ao projeto institucional.

Essa foi a primeira conclusão da investigação de Bain (2004). Os bons professores estão especialmente comprometidos com os seus estudantes e a sua aprendizagem e, como tal, planificam cuidadosamente o ambiente de aprendizagem que lhes proporcionarão “confrontando-os com problemas importantes, atrativos e intrigantes; com tarefas autênticas que representarão desafios na hora de lidar com ideias novas, revendo as suas suposições e examinando os seus modelos mentais da realidade” (p. 29).

Ainda que a missão de criar ambientes de aprendizagem intensos seja, do ponto de vista didático, a finalidade essencial da planificação, é a avaliação que acaba por ter maior relevo e impacto prático pelas consequências que dela advêm para os estudantes (e para todo o sistema, incluindo os avaliadores). Na Educação Superior, a avaliação cumpre duas funções essenciais: a formativa e a sumativa. Avaliando ajudamos os nossos estudantes a otimizar os seus esforços e a melhorar a sua aprendizagem, assim como nos certificamos de que os mesmos alcançaram o nível de desempenho exigido para continuar a progredir na sua formação como futuros profissionais. O problema, habitual nos processos envolvidos nesta dicotomia, surge quando uma destas funções hipertrofia o seu espaço e acaba por esbater a outra. Uma coisa deste género aconteceu na universidade: vinculamos mais a avaliação ao controle (a avaliação como processo que conduz à obtenção de uma qualificação) do que à formação (a avaliação como recurso para a superação dos pontos fracos dos estudantes e para o reforço dos pontos fortes). Daí a necessidade de insistir na importância de uma avaliação mais baseada na relação interpessoal e no *feedback* aos estudantes do que ficar-se pelo simples recurso de controlo e certificação dos resultados. Recordemos que Chickering e Gamson (1987) assinalam como um dos sete princípios das boas práticas docentes, o “o oferecer um bom feedback” aos estudantes e, isso, é impossível se não temos um bom sistema de avaliação formativa.

COLOCAR O ESTUDANTE NO CENTRO DA DOCÊNCIA E, COMO TAL, A APRENDIZAGEM

O mantra essencial do Processo de Bolonha centrou-se, na altura, na ideia de uma mudança de 180 graus da docência universitária: “the shift from teaching to learning” (de centrada no ensino passaria a centrar-se na aprendizagem). Este lema repetiu-se de forma insistente durante as duas décadas do início deste século. No nosso contexto, alguma coisa se avançou nesse sentido, mas não o suficiente para ficarmos satisfeitos. No entanto, este é o sentido adequado e o principal desafio que temos à nossa frente. Quando Chickering e Gamson (1987) propuseram os seus sete princípios de uma boa prática docente deixaram bem claras as bases desta orientação. Todos os seus princípios (promover o contacto entre professores e estudantes; favorecer a cooperação entre estudantes; fomentar a aprendizagem ativa; oferecer feedback rápido; ter em conta o tempo na tarefa; comunicar altas expectativas; respeitar os talentos e as formas de aprender individuais) se orientam nesse sentido. O decano da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard costuma repetir nas suas conferências que cedo compreenderam que os estudantes aprendem mais uns com os outros que com os professores. Isto não implica, de nenhum modo, a desvalorização da função docente, mas põe em relevo o protagonismo dos estudantes tanto na sua aprendizagem como na dos seus colegas. Obviamente, importa e muito o que os docentes sabem sobre as suas disciplinas, mas o que realmente marca a qualidade do trabalho educativo é a forma como trabalham com os seus estudantes para facilitar a aprendizagem. É nesse ponto que surgem a relação com os estudantes, a tutoria, o caráter formativo da avaliação, o feedback permanente, o estabelecimento de altas expectativas, etc.

A recente pandemia COVID19 e a necessidade de confinamento durante longos períodos de tempo confrontou a didática com a necessidade sempre sentida de recorrer à *aprendizagem autónoma* dos estudantes. Na verdade, esta deveria ser uma das linhas condutoras da formação universitária: fazer com que os nossos estudantes fossem cada vez mais autónomos e autorreguladores do seu processo formativo, de modo a que ao abandonarem a universidade estivessem em condições de gerir a formação pós-universitária que durará toda a vida. Assim, a presença e a orientação dos docentes, mais intensa nos primeiros semestres, deveria passar pouco a pouco para segundo plano para ceder, progressivamente, o protagonismo ao próprio estudante. O problema é que, como carecemos de um projeto formativo unitário, não temos condições para estabelecer uma progressão na autonomia e, assim, as metodologias dos últimos anos do percurso não costumam diferenciar-se muito das empregues

nos anos iniciais: os estudantes continuam a responder às solicitações dos docentes que dominam o cenário e regulam o processo formativo de forma semelhante ao longo de todo o curso. Está claro que ser um estudante autônomo não é uma virtude que se possui à nascença, nem é uma capacidade que se desenvolva com o crescimento biológico do estudante. A aprendizagem autônoma constrói-se laboriosamente como uma competência discente que requer conhecimento e habilidades, mas, sobretudo, práticas e atitudes que se aprendem. Ser um estudante autônomo requer: curiosidade e capacidade de iniciativa; estratégias de autocontrole, saber planificar um plano de trabalho realista; saber lidar com as diferentes fontes de informação disponíveis; saber interpretar os textos aplicando-lhes técnicas de análise e síntese; questionar-se; transferir e extrapolar conhecimentos a situações novas, refletir e reajustar o seu próprio trabalho. Não é tarefa fácil e não teremos estudantes autônomos se nós, como corpo docente que conviverá com eles nos anos de formação, não tivermos condições para modular a nossa presença e intervenção de forma que eles possam ir crescendo em autonomia e responsabilidade para com o seu projeto de vida. Em 15 de setembro de 2020 apareceu na imprensa espanhola (*La voz de Galicia*) uma pequena resenha de Sandra Faginas referente ao professor e filósofo Emílio Lledó que, por sua vez, recordava um dos seus professores da escola que valorizava porque sempre propunha “sugestões” e não tarefas a realizar. E assim através de sugestões, diz o filósofo, suscita um enorme leque de matizes de pensamento, de debate, de descoberta que os alunos não se colocam quando se faz um esquema rígido no quadro ou no ecrã do computador. A jornalista conclui (não sei se com palavras suas ou do filósofo) “sugerir tem como sinónimos iluminar, incitar, inspirar, suscitar... Todos verbos que deveriam ser imprescindíveis em qualquer ensino”. Isto é, decididamente, colocar no centro o estudante e a sua aprendizagem. Aqui concluo a minha reflexão sobre os grandes desafios a enfrentar pela Pedagogia Universitária do nosso tempo, nesse tom de não dogmatizar mas de refletir sobre um possível, ainda que sempre discutível, olhar pedagógico sobre as instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cantón Mayo, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad Profesional Docente*. Madrid: Narcea.
- Chickdering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, March, 3-7.
- Escanero, J. F. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10(4), 217-224.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Harden, R. M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- Menges, R. J. (1997). Fostering faculty motivation to teach. Approaches to faculty development. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively* (pp. 407-423). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition, pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid [13^a edición: 2016].
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *A Didáctica Universitaria: un espacio disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria – REDU*, 10(3, Octubre-Diciembre), 17-48.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

PEDAGOGIA DO ENCONTRO

António Nóvoa

Professor Catedrático

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa,
Portugal

PEDAGOGIA DO ENCONTRO

António Nóvoa

Professor Catedrático

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

O que eu gostaria era de lançar um apelo a todos aqueles que sabem ou fazem efectivamente alguma coisa, e para os quais não chega saber ou fazer, e querem reflectir sobre o que sabem e fazem!

Weil, 1966, p. 80

Este excerto de uma carta de Simone Weil a Alain sobre ciência, provavelmente de 1935, traduz bem a minha ideia de universidade, um lugar onde não chega saber ou fazer, no qual precisamos de reflectir sobre o que sabemos e o que fazemos. O que é verdade para a ciência, é verdade também para o ensino e a pedagogia.

A relação entre professores e estudantes é o eixo em torno do qual deve girar a vida universitária. Todos o reconhecem. Mas, estranhamente, há uma ausência de reflexão e de debate sobre o ensino e a pedagogia, como se bastasse saber ou fazer alguma coisa. De um universitário, exige-se uma capacidade de reflexão crítica sobre aquilo que faz.

O propósito deste texto é marcar a importância do *encontro* entre professores e estudantes, entre mestres e discípulos. Este encontro não se dá naturalmente. É preciso construir as condições para que tenha lugar, o que obriga a uma reflexão de fundo sobre a questão pedagógica. Os argumentos aqui desenvolvidos foram apresentados numa intervenção de Outubro de 2019¹, mas tornam-se ainda mais urgentes no tempo de pandemia que vivemos. Sem pedagogia, não há universidade.

Na primeira parte, apresentam-se três momentos de “crise da universidade” (décadas de 1960, de 1990 e de 2020) e as suas consequências para o ensino

¹ A intervenção com o título *Para que servem os professores universitários?* foi feita no dia 7 de Outubro de 2019, no momento da inauguração do Curso de Pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

e a pedagogia. Na segunda parte, avançam-se alguns elementos sobre a pedagogia universitária, em torno de cinco gestos: transmissão, participação, investigação, convergência e cidade. Em breves notas conclusivas, deixam-se algumas interrogações sobre os riscos da actual situação pandémica para o futuro do ensino universitário.

No geral, a intenção do texto é apenas chamar a atenção para a necessidade de criar, no seio das universidades, espaços de reflexão sobre o ensino e a pedagogia, que permitam partilhar ideias e experiências, e que abram oportunidades de formação dos professores do ensino superior. Como repetiu, uma e outra vez, a reitora da Universidade de Harvard, Drew Faust, ao longo do seu mandato (2007-2018): “acreditamos que os nossos professores podem aprender a ensinar”.

A UNIVERSIDADE SEMPRE EM CRISE

A universidade parece estar sempre em crise. Provavelmente, não é uma situação excepcional, mas a sua própria condição. Ou então é o nosso olhar que precisa de se fixar na ideia de “crise” para, a partir daí, construir propostas de mudança e de renovação. A desordem causada pela pandemia tem provocado a maior “experimentação”, não programada, da história longa do ensino superior. A transformação das universidades é inevitável, com vários cenários possíveis, muitos indesejáveis.

Quando percorro a minha história de vida, encontro três momentos de crise da universidade: o final dos anos 1960, estava eu ainda a acabar o ensino secundário (então, ensino liceal); meados dos anos 1990, exercia eu funções plenas como professor universitário; e agora, com a pandemia que atingiu o mundo.

Procurarei reflectir sobre cada um destes momentos sob o ponto de vista do ensino e da pedagogia.

“MAIO DE 68” (DÉCADA DE 1960)

Antes de 1968, vários autores chamaram a atenção para as consequências da “massificação” do ensino superior na organização e funcionamento das universidades. Dois textos de Paul Ricoeur merecem uma referência especial. No primeiro, de 1964, *Faire l’université*, analisa, com grande lucidez, as consequências da expansão do número de alunos, insistindo na necessidade de diferenciar os níveis e as opções universitárias sem nunca abdicar da participação dos estudantes: “A relação entre um professor e um aluno é uma relação

desigual; mas toda a pedagogia do ensino superior consiste em incorporar o máximo de reciprocidade nesta situação assimétrica” (Ricoeur, 1964, p. 1167). Paul Ricoeur explica que a primazia da “relação educativa” não diminui em nada, antes pelo contrário, o trabalho de investigação, pois, quando a ciência é viva e avança, é toda a universidade que se anima, do topo à base: “a investigação é o motor, o núcleo criador” (1964, p. 1168). E, depois de se referir à *inovação*, termina o texto com palavras que serão recordadas quatro anos mais tarde: “Se este país não resolve, através de uma escolha fundamentada, o problema do crescimento da sua Universidade, acabará por sofrer a explosão escolar como um cataclismo nacional” (1964, p. 1172).

O cataclismo aconteceu em Maio de 68 e, nesse momento, Paul Ricoeur escreve um segundo texto, *Réforme et révolution dans l'Université*, no qual aprofunda o princípio da “relação de ensino”, isto é, da relação entre os professores e os estudantes, que constitui o centro da instituição universitária. Na sua opinião, esta relação é uma das mais difíceis de construir, pois é assimétrica, mas não de sentido único: “O contrato que liga o professor ao aluno contém uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração” (1968, p. 989).

Paul Ricoeur fala desta relação como de um “duelo”, pois o confronto é essencial para o *acto comum* de professores e estudantes. O professor não é um livro que se folheia ou um especialista que se consulta: “o professor fornece mais do que um saber: traz um querer, um querer-saber, um querer-dizer, um querer-ser” (1968, p. 990). A relação de ensino é pensada como uma *relação dramática*, sempre em processo de elaboração e reelaboração, graças ao trabalho de professores e alunos, sobre o conteúdo, mas também sobre a forma de ensinar. Citei Paul Ricoeur, mas poderia ter citado muitos outros autores da mesma época, que procuraram reflectir sobre as consequências da “crise de crescimento” das universidades no que diz respeito ao ensino e à pedagogia. Por exemplo, Alain Touraine quando explica “as virtudes do colóquio singular entre o mestre e o aluno” (1967, p. 53), ou Edgar Morin no seu conhecido texto sobre a “comuna estudantil” (1968), ou ainda Dominique Julia quando refere, sobre Maio de 68, que “a forma tradicional da relação pedagógica professor-estudante surgiu como o ponto fundamental da contestação” (1968, pp. 9-10).

Neste período, toma-se consciência das mudanças profundas que estão a ocorrer no espaço universitário, sobretudo no ensino. Reconhece-se a importância do tema pedagógico, levando a uma reflexão intensa e à realização de muitas experiências, nomeadamente sob a forma de *seminários*, nas quais se procuram criar espaços de participação e de trabalho em comum. Sobre este assunto, a obra de referência é o trabalho notável de Jorge Ramos do Ó, *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* (2019).

O que quero realçar é a existência de uma reflexão intensa sobre o que cada um *sabe* e *faz* no plano do ensino. Há uma espessura pedagógica nestes debates, a procura de modos diferentes de ensinar e a inscrição da relação entre professores e alunos como o centro da vida universitária. Infelizmente, nas décadas seguintes, pouco se alterará nas dinâmicas de ensino e na pedagogia universitária. As instituições cresceram a um ritmo nunca visto, mas continuando a pensar os seus programas de ensino da mesma maneira, como se a “massificação” não trouxesse transformações profundas nas relações entre professores e estudantes.

De nada serve repetir a dicotomia entre “quantidade” e “qualidade”, como se a expansão do ensino superior arrastasse, inevitavelmente, uma diminuição da sua qualidade. Mais útil teria sido aprofundar uma reflexão sobre as condições do ensino e os temas pedagógicos, bem como sobre o trabalho dos professores universitários, que, infelizmente, quase nunca foi levada a cabo.

A AGENDA DE MODERNIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES (DÉCADA DE 1990)

Em meados da década de 1990, em plena fase de expansão do ensino superior, a “crise da universidade” volta à ordem do dia. O problema principal é o financiamento. Os Estados não têm condições para aumentar o financiamento público das instituições ao mesmo ritmo a que elas crescem.

Constrói-se, então, uma agenda, dita de “modernização das universidades”, que tem como preocupação central encontrar soluções para o financiamento, através de um conjunto de estratégias que, no final da década de 1990, se tornam nítidas com o *Processo de Bolonha*: (i) redução dos custos públicos, através da diminuição do ciclo inicial de estudos para três anos, com o financiamento dos restantes ciclos a ser assegurado de “outras formas”; (ii) divisão entre as *research universities*, baseadas na investigação, e todas as outras instituições, dedicadas sobretudo ao ensino, com orçamentos bem inferiores; (iii) adopção de práticas empresariais de gestão, consideradas muito mais eficientes; (iv) promoção de dinâmicas de inovação e de transferência de tecnologia, também com o objectivo de aumentar as receitas provenientes do sector privado.

Num outro texto (Nóvoa, 2018), procurei analisar estas orientações, apresentando-as através dos quatro EEEE da agenda de modernização das universidades: Empregabilidade, Excelência, Empresarialização e Empreendedorismo. Nele, defendo que estas “palavras” têm em comum uma relação apressada com o tempo: a empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da

preparação profissional, da inserção na “vida activa”; a excelência impõe uma produção académica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam várias dezenas de *papers*; a empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis; o empreendedorismo joga-se no tempo agitado do risco e da “inovação”, no instante da realização.

Neste texto, pretendo apenas centrar-me nas consequências negativas desta agenda de “modernização” para o ensino. A partir de meados da década de 1990, torna-se evidente a força do produtivismo académico. São reconhecidos e recompensados os “escritores de *papers*”, capazes do milagre da multiplicação dos artigos. Neste ambiente, para quê gastar tempo com o ensino ou com a dedicação aos estudantes? O desequilíbrio entre ensino e investigação está bem patente na forma como se organiza e se progride na carreira académica. É a principal doença das universidades do princípio do século XXI, desviando-as da sua missão nuclear, a educação superior das novas gerações.

Sem surpresa, nota-se nas últimas décadas um desinteresse dos professores pelo ensino e um investimento prioritário nas tarefas mais “nobres” e, sobretudo, mais recompensadoras da investigação e da publicação científica. Mas, nas universidades, estes dois mundos são indissociáveis. O que define a investigação universitária é a proximidade do ensino. O que define o ensino universitário é a proximidade da investigação. Quando cortamos esta ligação, enfraquecemos a universidade.

De um modo geral, os professores continuaram a dar as suas aulas da mesma maneira, ainda que, por vezes, se verifique um maior cuidado nos ciclos de pós-graduação. Algumas universidades e muitos professores procuram remar contra a maré, mas, no geral, assiste-se a uma desvalorização do ensino, particularmente no primeiro ciclo de estudos (licenciatura).

Sobretudo – e é esse o ponto para o qual quero chamar a atenção – o ensino e a pedagogia não são assumidos como objecto de reflexão no espaço universitário. Há professores notáveis, certamente, e que sempre o serão, mas mesmo estes raramente reflectem sobre “o que sabem e fazem” do ponto de vista pedagógico.

Nos últimos anos, tem havido um movimento, em universidades de referência, de valorização da missão docente no recrutamento e na avaliação dos professores e das instituições, a par da criação de centros de pedagogia universitária e de

formação de professores do ensino superior². A este propósito, vale a pena lembrar excertos de um discurso proferido pela Reitora da Universidade de Harvard, Drew Faust, a 20 de Outubro de 2007³:

As research universities têm sido acusadas de não prestarem atenção ao ensino. Hoje, quero assegurar-vos que o ensino está no coração de tudo o que fazemos em Harvard.

Muitas vezes, ouve-se que as pessoas não vêm para Harvard por causa do ensino, mas para estarem perto dos maiores génios do planeta. Não é verdade. As pessoas vêm para Harvard para serem ensinadas por estes génios, o que é bem diferente.

Duas forças estão a transformar o ensino em Harvard. Por um lado, temos programas de formação dos nossos professores. Acreditamos que se pode aprender a ensinar. Por outro lado, as tecnologias estão a dar novas formas à relação entre os professores e os estudantes, abrindo novos e inesperados caminhos.

Drew Faust tem razão. Muitas vezes há um imaginário que liga as *world-class universities* ou *research universities* ou mesmo *world-class research universities* (Altbach & Samil, 2011) à investigação e à ciência. E bem. Mas as grandes universidades distinguem-se pela atenção ao ensino, pela forma como valorizam a pedagogia e o trabalho docente. É isso que as torna únicas.

O VÍRUS QUE ESTÁ A ENLOUQUECER AS UNIVERSIDADES (DÉCADA DE 2020)

Vou buscar inspiração ao ensaio de Bernard-Henri Lévy, *Ce virus qui rend fou* (2020). De entre as diversas formas de loucura, o filósofo francês menciona os “oportunistas”, uma espécie de febre interpretativa que procura impor, a pretexto da Covid-19, ideias que, na verdade, há muito eram defendidas.

² Há uma literatura relativamente abundante publicada nos últimos anos. Ver, sobretudo em francês, as referências bibliográficas do dossier “pedagogia universitária”, na *Revue Internationale d'Éducation* (n.º 80, 2019, pp. 135-148). Ver também Reema Harrison, Lois Meyer, Patrick Rawstorne, Husna Razeem, Upma Chitkara, Steven Mears e Chinthaka Balasooriya, “Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review”, 2020 (doi: 10.1080/03075079.2020.1730315). Ver ainda os últimos números da revista *Teaching in higher education – Critical perspectives*.

³ O discurso pode ser consultado em <https://www.harvard.edu/president/speeches-faust/2007/at-the-heart-of-what-we-do-teaching-and-the-university/>

Este aviso é particularmente importante para as universidades, num momento em que os grandes gigantes do digital, e todos os seus prolongamentos, se preparam para impor uma “universidade à distância”, assente em tecnologias e meios de comunicação dita “virtual”. O mundo pode estar a assistir, nesta década de 2020, ao fim das universidades tal como as conhecemos e ao início de uma outra instituição, que pode ter o mesmo nome, mas que será bem diferente.

Para além da defesa da saúde pública, o argumento principal para o recurso ao digital prende-se com as suas imensas potencialidades para o acesso ao conhecimento e para a eficiência da comunicação. Os adeptos da viragem do *presencial* para o *virtual* fazem uma crítica forte às “aulas tradicionais” para melhor explicarem as vantagens de meios digitais que facilitem o estudo individual, o trabalho em grupo e uma relação mais próxima, ainda que “à distância”, entre professores e estudantes. Por agora, defendem sobretudo modelos híbridos, entre o presencial e o virtual, mas não excluem a possibilidade de uma universidade totalmente virtual, em grande medida tornada possível pelos avanços da inteligência artificial. Um segundo argumento, menos presente no debate público, mas motivo de grande atenção por parte dos responsáveis universitários, é a oportunidade para uma redução substancial das despesas de funcionamento das instituições. Há muito que se discutem os custos excessivos dos *campi* universitários e a Covid-19 pode ser a oportunidade, ou o pretexto, para uma mudança radical dos espaços e dos modos de frequência do ensino superior. Pode haver a tentação de reservar a relação presencial para a investigação, o trabalho laboratorial e algumas pós-graduações, remetendo grande parte do ensino para meios à distância. Seria um inevitável empobrecimento pedagógico, e eliminaria a possibilidade de os estudantes viverem essa “outra” universidade que não está nas actividades formais, mas na convivialidade, na cultura, no desporto, nas artes, nas associações, em todas as dinâmicas de participação que são parte essencial da educação universitária. O último, e decisivo, argumento refere-se aos estudantes internacionais que, no último quarto de século, têm sido essenciais para a sustentabilidade das grandes universidades e que têm a sua mobilidade fortemente condicionada. Algumas das melhores universidades do mundo preparam-se para dar um passo, há muito imaginado, abrindo os seus cursos, agora “à distância”, a estudantes em todo o mundo. Um dos últimos números da revista *The Economist* (n.º 9206, 8 de Agosto de 2020) traz na capa a imagem de um estudante sem corpo, acompanhada por um título bem sugestivo, “The absent student – How Covid-19 will change college”. O editorial termina com palavras claras:

As pobres aulas presenciais podem ser substituídas por outras em linha, dadas pelos melhores professores do mundo, libertando assim

tempo para o tipo de ensino que os alunos mais valorizam, em pequenos grupos. As universidades têm razão para se orgulharem das suas tradições centenárias, mas os seus pedigrees antigos têm sido usados, com muita frequência, como desculpa para resistir às mudanças. Se a Covid-19 as retirar do seu torpor, algum bem ainda pode advir deste desastre. (2020, p. 7)

Se estas evoluções vierem a ter lugar, e a probabilidade é grande, estaremos perante não só um empobrecimento da pedagogia universitária, mas também do próprio enraizamento nacional das universidades. Podemos estar no início de uma nova realidade universitária.

O debate não diz respeito apenas às tecnologias. Muitas universidades, sobretudo públicas, ficaram bloqueadas numa discussão inútil sobre o uso ou desuso do digital e do “ensino remoto”. Outras, sobretudo privadas, transformaram o digital no novo Deus da educação. São dois erros, do mesmo tamanho, ainda que de sinais contrários.

Imaginar que podemos *ser e fazer* universidade unicamente através do digital é uma ilusão perigosíssima. Mas recusar o digital, liminarmente, é um desperdício inaceitável. Uma universidade define-se, acima de tudo, pelo compromisso dos mestres com o futuro dos seus estudantes. É esta a sua missão primeira. Para a cumprir, é preciso criar as melhores condições para este *encontro*. Este é, para mim, o centro do debate, que implica uma ruptura com a agenda da “modernização”, sem cair numa “virtualização” das universidades.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: PARA QUÊ?

Vivemos tempos estranhos. As universidades parecem desorientadas, confusas, incapazes de traçar um caminho. A crise pandémica de 2020 tem funcionado como um *revelador*, no sentido fotográfico do termo. A imagem ficou nítida, e obriga-nos a enfrentar os problemas com coragem e ousadia. A mudança já era necessária. Agora, é inevitável.

Num futuro próximo, as universidades podem tornar-se dispensáveis, facilmente substituídas por “cursos online”, por plataformas de inteligência artificial e por “centros empresariais” de desenvolvimento científico e tecnológico; ou podem renovar-se como instituições centrais para as sociedades contemporâneas. Correndo o risco de uma excessiva simplificação, defendo que a chave para a reconstrução das universidades se encontra na palavra *diferença*, num triplo sentido: (i) diferença entre a universidade e as outras instituições; (ii) diferença entre universidades; (iii) diferença no interior de cada universidade.

(i) A essência de uma universidade está na diferença em relação às outras instituições. A universidade é um lugar único, marcado pela relação intergeracional e pelo diálogo entre todas as formas de conhecimento. A sua força reside na diferença, e não no mimetismo em relação a outras instituições do mundo económico e social. Quando se deixa tentar pelo “utilitarismo”, a universidade deixa de ser útil.

(ii) Uma das tendências mais insensatas das últimas décadas é a busca de uma medida universal para avaliar as universidades. Comparar pela mesma bitola as universidades de Harvard e de Lisboa é um disparate, e alargar este exercício às 20.000 instituições do ensino superior no mundo é um disparate ainda maior. As universidades são diferentes umas das outras e não podem ser avaliadas todas por igual.

(iii) Finalmente, é preciso compreender que os universitários são diferentes uns dos outros: alguns preferem a graduação, outros a pós-graduação; alguns realizam-se mais no ensino, outros na pesquisa; alguns interessam-se mais pela gestão do que outros. Ao aplicarmos os mesmos critérios para editais, concursos e avaliações, empurrámos os professores para perfis uniformes que empobrecem a universidade.

É com base nesta tripla diferença que devemos repensar as universidades, a começar pelo ensino e pela pedagogia. Uma universidade define-se, acima de tudo, pelo compromisso dos mestres com o futuro dos seus estudantes. É esta a nossa missão primordial. Para a cumprirmos, precisamos de criar as melhores condições para este *encontro*.

Na universidade, há uma tradição importante de valorização do *encontro* entre mestres e discípulos, sobretudo na medicina, nas engenharias e nas áreas laboratoriais, mas também nas ciências sociais e humanas. Quando se percorrem autobiografias e memórias de antigos estudantes percebe-se bem o papel que esta relação teve na sua formação e nos seus percursos pessoais e profissionais. Estamos perante um património essencial, constituído pelo exemplo de muitos professores com grande sensibilidade pedagógica e um sentido apurado do compromisso com os seus alunos.

Porém, é preciso reconhecer que estes mestres, notáveis no seu magistério, nunca inscreveram a questão pedagógica como tema de reflexão da sua própria vida universitária. Esta capacidade de reflexão é fundamental na construção do *futuro presente* das universidades. E, por isso, regresso, uma vez mais, à epígrafe deste texto: aqueles que “querem reflectir sobre o que sabem e fazem”. Não basta ter intuição ou engenho. É preciso transformar o ensino em objecto de reflexão, em matéria de estudo e de investigação.

Nada será feito sem a dedicação dos professores, sem dar centralidade à missão docente na organização do trabalho universitário e da carreira académica, sem a compreensão de que se pode aprender a ensinar.

O mais importante é a criação de novos *ambientes educativos*, muito diferentes daqueles que, ainda hoje, predominam nas universidades. O ambiente não se define apenas numa dimensão espacial, mas também em dimensões temporais e relacionais. No ambiente dos anfiteatros é fácil “dar uma aula”, mas é difícil, ou mesmo impossível, estudar em grupo ou realizar actividades de pesquisa. A criação destes *ambientes* é o caminho necessário para valorizar o estudo, a conversa informada, a partilha, a experiência de pesquisa, a descoberta, a co-construção do conhecimento, numa palavra, para valorizar a pedagogia universitária. Para isso, há cinco gestos que me parecem fundamentais: a transmissão, a participação, a investigação, a convergência e a cidade.

1.º GESTO – A TRANSMISSÃO

Provocatoriamente, começo pelo gesto da transmissão, um gesto mal visto e rejeitado pelos discursos da moda contra o “ensino transmissivo” ou as “aulas expositivas”. A crítica a este modelo de ensino, ainda hoje dominante na universidade, é justa e certa. Há muito que os “anfiteatros” são espaços esgotados do ponto de vista pedagógico, marcados por uma rotina medíocre e desinteressante.

Mas a ideia de *transmissão* não se pode reduzir a este tipo de aulas. A leitura de autores como George Steiner, nomeadamente no seu *Elogio da transmissão* (2003), convida-nos a um olhar mais atento. É útil reler a forma como este autor termina o seu genial *As lições dos mestres*, depois de se referir, logo no princípio do século XXI, ao impacto capital dos meios digitais sobre a aprendizagem:

A aura carismática do professor inspirado, o romance da *persona* no acto pedagógico perdurarão certamente. Contudo, os domínios aos quais se aplicarão parecem ser cada vez mais restritos. A transmissão do conhecimento e da *techne* dependerá cada vez mais de outros meios e modos de relacionamento. A fidelidade e a traição

humanas, Zaratustra e os mandamentos interdependentes de amor e da rebelião, são alheios ao eletrónico. (Steiner, 2004, p. 146)

Contra a tendência anunciada por George Steiner, é preciso reafirmar a pedagogia como uma relação humana, um *encontro* entre professores e estudantes. Não é apenas uma mediação, ou tutoria, ou supervisão, ou acompanhamento, é um *encontro* entre humanos, com os seus conhecimentos, as suas histórias de vida, as suas angústias, os seus projectos e os seus desejos.

Referindo-se a uma curta-metragem de 2013, mas que parece produzida nestes tempos de pandemia, *As it used to be*⁴, Guillaume Calafat escreve: “Uma aula não é constituída apenas por conhecimentos e investigações, mas também por questionamentos e dedos no ar, desentendimentos, sobrancelhas erguidas, sussurros, suspiros, olhares de surpresa, risos e tédio que os alunos podem manifestar de forma mais ou menos expressiva” (2020, p. 46).

Os professores têm a responsabilidade de *transmitir uma herança*, nas suas diversas dimensões, o que implica um trabalho de conhecimento e de desconhecimento, de compreensão e de re-compreensão, um trabalho que só pode ser conseguido se formos capazes de valorizar uma *pedagogia do encontro*.

2.º GESTO – A PARTICIPAÇÃO

Só pode haver *encontro* na presença de pessoas diferentes, dispostas para um trabalho conjunto. A participação dos estudantes, o modo como assumem a sua formação, é o tema central da pedagogia universitária. O papel dos professores é decisivo, mas não substitui a responsabilidade de cada estudante pelo seu próprio percurso educativo.

O novo curso médico da Universidade de Harvard, *Pathways*, é um bom exemplo da forma como se pode inscrever a participação dos estudantes no trabalho universitário. No sítio da Harvard Medical School há inúmeros documentos, escritos e audiovisuais, sobre este curso⁵. Vale a pena reter três ideias que, apesar de complexas, parecem simples quando são apresentadas pelo Director da Faculdade de Medicina, Edward Hundert:

⁴ Curta-metragem de Clément Gonzalez (Collectif 109) que pode ser vista em <https://vimeo.com/57814889>.

⁵ Cf. meded.hms.harvard.edu/pathways.

1.^a “Nós, professores, aprendemos tanto com os nossos estudantes como eles aprendem connosco” – com esta frase breve, ilustra-se de maneira notável o princípio do *encontro*⁶;

2.^a “Cada ano temos 165 vagas para estudantes e, para cada um deles, apresentamos 165 diferentes percursos” – a individualização dos percursos, de acordo com os projectos de cada estudante, explica bem o sentido da participação⁷;

3.^a “Os nossos estudantes aprendem mais uns com os outros do que aprendem connosco, os seus professores” – através desta afirmação ilustra-se a importância da cooperação e da colaboração, do colectivo, na formação de cada um⁸.

Na sua simplicidade, estas ideias encerram uma concepção forte da formação universitária, definida pela possibilidade de um investimento pessoal e académico num trabalho *em comum*. Pensar a pedagogia universitária como a produção deste *comum* é dar um passo decisivo nesse “poder de falar” referido por Michel de Certeau (1968) a propósito de Maio de 68. Por esta via, modifica-se a experiência pedagógica, através da inscrição de outras *palavras*.

A pedagogia, seja qual a sua forma, define-se sempre numa relação, equilibrada ou desequilibrada, entre os três vértices do triângulo apresentado, entre outros, por Jean Houssaye (1988): saber – professor – estudantes. Se esquecermos um destes vértices, estaremos a empobrecer as possibilidades pedagógicas.

3.º GESTO – A INVESTIGAÇÃO

A ligação entre o ensino e a investigação está no coração do imaginário universitário, desde o célebre *momento Humboldt* no início do século XIX. Porém, esta ligação tem dado origem a muitos equívocos e incompreensões. Recentemente, o sucesso das chamadas *research universities*, e a forma como este “modelo” se difundiu mundialmente, abriu as portas a um produtivismo académico insensato, que está na origem de uma depreciação do ensino – os professores passaram a ser reconhecidos, avaliados e recompensados sobretudo pela produção de *papers* e, naturalmente, deixaram de investir na função docente.

⁶ Ver o discurso de Edward Hundert em <https://hms.mediasite.video.harvard.edu/Mediasite/Play/130d30e0cc6746d58e2f1ba9c33f9eb81d>

⁷ Ver o discurso de Edward Hundert em <https://hms.mediasite.video.harvard.edu/Mediasite/Play/130d30e0cc6746d58e2f1ba9c33f9eb81d>

⁸ Ver o discurso de Edward Hundert em <https://www.youtube.com/watch?v=MRc9i85R2sY>

Esta tendência é um verdadeiro suicídio para as universidades que, assim, tendem a desviar-se da sua missão primordial e a esquecer que a sua *diferença* está no poder da ligação entre ensino e investigação. Insistir neste erro pode ser o princípio do fim das universidades.

A investigação, por definição, preocupa-se em descobrir o que ainda não se conhece. É este desejo que alimenta o esforço científico. O ensino, pelo contrário, centrar-se-ia em apresentar aos estudantes aquilo que já se conhece. Esta dicotomia é nociva e perigosa, pois coloca a curiosidade (e a inovação) do lado da investigação e a reprodução (e a rotina) do lado do ensino.

Ora, o que verdadeiramente conta é a capacidade de fazer ensino como se faz investigação, isto é, a partir da curiosidade e da mobilização de professores e alunos em torno do estudo, da procura e da descoberta de conhecimentos e de novas compreensões. Neste sentido, pode recorrer-se a uma fórmula paradoxal: “não se pode ensinar bem aquilo que já se conhece”. A base do ensino são as boas questões, a capacidade de formular perguntas e de as transformar em material pedagógico.

Não há nada pior do que esse imenso aborrecimento em que se transformaram muitas das nossas salas de aula e anfiteatros. Não há formação sem curiosidade, interesse, procura, debate, partilha. A pedagogia universitária existe no acto de investigar: “O objectivo da instrução é o fim da instrução, isto é, a invenção. A invenção é o único acto intelectual autêntico, a única acção da inteligência. O resto? Cópia, batota, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sono. Só a descoberta nos desperta” (Serres, 1991, p. 147).

4.º GESTO – A CONVERGÊNCIA

Falemos de Paul Ricoeur, de Edgar Morin, de George Steiner, de Michel Serres, mas também de Maxine Greene, de Martha Nussbaum, de Judith Butler ou de Nancy Cartwright. O que têm em comum estes autores? Para além de muitas diferenças, juntam-se na crítica a uma formação universitária excessivamente especializada, compartimentada.

Recordemos George Steiner (2003) que se diz à procura de uma “escola” que seja capaz de construir pontes entre disciplinas. Ou Edgar Morin (1999) que, a partir da complexidade, tem dedicado a vida a defender a ligação, o reagrupamento dos saberes. Mas o mais contundente é Michel Serres que, em momentos diferentes, condenou a estupidez de uma universidade dedicada à formação de “sábios incultos” (os humanistas que nada sabem de ciência) ou de “cultos ignorantes” (os cientistas que nada sabem de humanidades).

A necessidade de construir uma educação superior capaz de formar numa pluralidade de saberes, e de os reconstruir a partir de um ponto de vista não-disciplinar, não está só nos filósofos, mas igualmente nos cientistas. Refira-se, a título de exemplo, o importante relatório publicado pelo MIT, em 2011, com um título sugestivo – *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering*:

Na última década assistimos à evolução de novas áreas de investigação interdisciplinar – bioinformática, biologia sintética, nanobiologia, biologia computacional, engenharia de tecidos, biomateriais e biologia de sistemas, são apenas alguns exemplos. Estes novos campos partilham um mesmo modelo de convergência. Para a sua concretização não basta uma mera colaboração entre as disciplinas, exige-se uma verdadeira integração disciplinar.
(2011, carta inicial)

O relatório do MIT é sobre a investigação, mas esta deve ser também a base da educação de todos os estudantes. A questão não se prende apenas com a organização dos saberes, mas também com a sua mobilização do ponto de vista pedagógico. A perspectiva de agrupar os estudos universitários em torno de grandes temas e problemas, a partir, por exemplo, dos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030), merece ser considerada. Por esta via, a convergência pode ser um eixo estruturante, não só da investigação, mas também da educação superior.

5.º GESTO – A CIDADE

Uma das principais evoluções das universidades é a forma como organizam o seu trabalho numa relação próxima com a *cidade*, com a sociedade. Em 2011, no momento do Centenário da Universidade de Lisboa, adoptámos o lema *univercidade*, para bem marcar a importância da associação entre a universidade e a cidade. O conceito tem dado origem a importantes desenvolvimentos, com muitas universidades a inscreverem esta ligação como elemento central dos seus programas estratégicos (ver Teo, 2013, 2015, 2018).

Trata-se de tornar clara a responsabilidade das universidades perante os 17 objectivos do desenvolvimento sustentável, porque nenhum deles será atingido sem um compromisso forte de professores, estudantes e investigadores. A ciência é decisiva para a Agenda 2030, mas a pedagogia também.

É preciso compreender que o ensino não tem lugar apenas “dentro de portas”, e estende-se por toda a cidade.

A educação superior faz-se no conjunto dos espaços profissionais e sociais. No que diz respeito às profissões, todos compreendemos a impossibilidade de formar um médico ou um professor sem uma forte presença em hospitais ou em escolas. Mas é preciso, também, referir a necessidade de contactar e conhecer as populações e as diferentes realidades culturais e sociais. O princípio da capilaridade educativa aplica-se também ao ensino universitário. Há quase 50 anos, em 1972, a UNESCO publicou um importante relatório sobre o futuro da educação, coordenado por Edgar Faure (1972), com o título *Aprender a Ser*. Esta reflexão prospectiva combina as ideias de educação permanente e de “cidade educativa”. Se é verdade que o conceito de uma “educação ao longo da vida” se tornou muito popular, já o princípio de uma “educação que se faz em todos os espaços da vida humana” ficou por cumprir.

Hoje, um dos grandes desafios da universidade é compreender a importância da *cidade* do ponto de vista da formação, aproveitando todas as oportunidades que nela existem para a educação dos seus estudantes. É neste “entrelaçamento” que se definem muitas das possibilidades da *univercidade*. A transição digital torna ainda mais nítida a possibilidade de investir educativamente numa pluralidade de espaços e de lugares. Mas a “pedagogia da cidade” vai muito para além dos debates tecnológicos e digitais.

CONCLUINDO

Propositadamente, evitei centrar este texto na pandemia e nas suas consequências. Muito tem sido dito, e escrito, como se os problemas fossem novos. Não são. Preferi retomar a intervenção proferida em Lisboa, no dia 7 de Outubro de 2019, para bem mostrar que os problemas da universidade, e da pedagogia universitária, não são de agora. A Covid-19 expôs estes problemas com nitidez e acelerou a necessidade de os resolver.

Não é possível pensar a pedagogia sem uma reflexão geral sobre as universidades. A questão pedagógica não é meramente técnica, e situa-se num debate amplo sobre as prioridades e a organização das universidades. A situação actual é extremamente perigosa.

Por um lado, o digital pode transformar-se num novo Deus e as tentações são grandes, com o argumento da saúde pública, mas com a intenção de reduzir custos, de tudo passar para meios remotos ou “à distância”, pelo menos no

que diz respeito ao ensino. Há algum tempo que grandes empresas, ligadas aos gigantes do digital, se preparam para esta mudança.

Por outro lado, esta tendência pode conduzir as grandes universidades mundiais a decidirem avançar para *campi virtuais*, em todo o mundo, permitindo a muitos estudantes obterem diplomas de Harvard ou do MIT sem nunca saírem dos seus países. Esta possibilidade vem sendo discutida há vários anos e pode ser precipitada pela crise pandémica e pela diminuição dos “estudantes internacionais” que são vitais para a sustentabilidade destas universidades. Estamos num tempo de viragem, com grandes riscos. No momento histórico que vivemos, exacerbado pela crise, as duas grandes tendências que atravessaram as universidades nas últimas décadas – o aumento exponencial do número de estudantes e o crescimento de uma “indústria global” do ensino superior (Marginson, 2018) – podem encontrar-se em soluções desastrosas para o futuro das universidades.

A universidade inteiramente digital, se vier a existir, será tudo menos universidade. Não há encontro sem face a face, sem presença, sem corpo, sem emoção. Isto dito, ninguém pode negar que os meios digitais podem ser instrumentos fantásticos para cumprir cada um dos cinco gestos apresentados neste texto. A questão não é o digital, mas a forma como se enquadra numa concepção de universidade e de pedagogia universitária. O ponto principal deste texto foi a defesa de uma pedagogia do *encontro*, na pluralidade das acepções deste conceito. Para isso, é necessário construir novos *ambientes* educativos, dentro das universidades, muito diferentes dos ambientes tradicionais da sala de aula ou do anfiteatro.

A metáfora do *ambiente* permite pensar as transformações dentro e fora das universidades. Permite também chamar a atenção para a necessidade de “ambientes” que sejam favoráveis e estimulantes para os diversos percursos dos estudantes, mas também para a realização pessoal e académica dos professores. Hoje, um dos problemas graves das universidades é a falta de renovação geracional e, mesmo, um certo desinteresse dos mais jovens pelas carreiras universitárias, que muitos consideram pouco estimulantes e motivadoras. A universidade é um espaço de liberdade e de pensamento crítico. Valorizar a pedagogia universitária implica não só “saber e ensinar bem”, mas ser capaz de reflectir sobre este “saber” e sobre este “ensinar”.

Escrevo este texto em Agosto de 2020. Nada voltará ao “normal”. E, com excepção das questões de saúde pública, é desejável que não regressemos a uma normalidade muito problemática no caso das universidades. A mudança era necessária. Agora, é urgente. É inútil tentar prever o futuro. Mas é possível imaginar alguns cenários e dar passos concretos numa destas direcções.

Gostaria de pensar que as universidades ainda serão capazes de um rasgo de transformação. As sociedades do nosso século precisam desse lugar único, diferente, insubstituível, no qual, através do *encontro*, se formam as gerações futuras. É este compromisso que define, no tempo longo, a responsabilidade primeira de uma universidade.

REFERÊNCIAS

- Altbach, P. G., & Sampil, J. (Eds.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington: The World Bank.
- Calafat, G. (2020). Fiction de la continuité pédagogique. *Par ici la sortie !*, numéro 1, 44-49. Paris: Seuil.
- De Certeau, M. (1968). Pour une nouvelle culture: le pouvoir de parler. *Études*, 329, 383-398.
- Faure, E. (Coord.) (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2020). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2020.1730315
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Julia, D. (1968). Le mouvement étudiant. *Études*, 329, 8-28.
- Lévy, B.-H. (2020). *Ce virus qui rend fou*. Paris: Grasset.
- Marginson, S. (2018). *The new geo-politics of higher education*. (Working Paper n.o 34). London: Centre for Global Higher Education.
- MIT. (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering*. Massachusetts: MIT.
- Morin, E. (1968). La commune étudiante. In E. Morin, C. Lefort & J.-M. Coudray, *Mai 1968: la brèche – Premières réflexions sur les événements*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (2018). A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(especial), 10-25.
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a mão – Por uma escrita inventiva da universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- Revue Internationale d'Éducation* (dossier sobre "pedagogia universitária", n.º 80, 2019).
- Ricoeur, P. (1964). Faire l'Université. *Esprit*, 5-6, 1162-1172.
- Ricoeur, P. (1968). Réforme et révolution dans l'université. *Esprit*, 6-7, 987-1002.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: Éditions François Bourin.
- Steiner, G. (2003) [em colaboração com Cécile Ladjali]. *Éloge de la transmission – Le maître et l'élève*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Steiner, G. (2004). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Teaching in higher education – Critical perspectives* (últimos números desta revista).
- Teo, A. (Ed.) (2013). *Univer-Cities: Strategic Implications For Asia – Readings From Cambridge And Berkeley To Singapore*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Teo, A. (Ed.) (2015). *Univer-Cities: Strategic View of the Future: From Berkeley and Cambridge to Singapore and Rising Asia*. Singapore: World Scientific Publishing.

Teo, A. (Ed.) (2018). *Univer-Cities: Strategic Dilemmas of Medical Origins and Selected Modalities - Water, Quantum Leap & New Models*. Singapore: World Scientific Publishing.

The economist (n.º 9206, sobre "The absent student", Agosto de 2020).

Touraine, A. (1967). Crise et transformation de l'université. *Prospective*, 14, 25-53.

Weil, S. (1966). *Sur la science*. Paris: Éditions Gallimard.

**DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR:
ANATOMIA DE UM CONCEITO**

Marta Mateus de Almeida

Professora Auxiliar

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa,
Portugal

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ANATOMIA DE UM CONCEITO

Marta Mateus de Almeida

Professora Auxiliar

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Pensar a profissão docente no ensino superior e os processos do seu desenvolvimento profissional são questões que se nos vêm colocando nos últimos anos. Com efeito, ser professor no ensino superior reveste-se de um conjunto de singularidades inerentes não só às características próprias deste nível de ensino, mas também relativas ao(s) papel(éis) profissional(ais) a desempenhar. Referimo-nos à natureza multifacetada do exercício profissional dos académicos, que contempla atividades de ensino e de investigação, muitas vezes acrescidas de responsabilidades de gestão, o que acarreta desafios, dilemas e desequilíbrios na sua conciliação. Espera-se, ainda, que o exercício de todos estes papéis seja pautado por elevados padrões de qualidade, responsabilidade e autonomia.

Se atendermos ao que implica ser professor no ensino superior, deparamo-nos com um profissionalismo fortemente marcado por uma identidade profissional tripartida entre o *eu professor*, o *eu investigador* e o *eu gestor/decisor*; não sendo fácil a sua harmonização, originando, por vezes, fenómenos de crise identitária (Feiman-Nemser, 2008; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005; Korthagen & Verkwyl, 2007; Marcelo, 2009).

A conciliação desta identidade profissional bicéfala ou tricéfala é dificultada por fatores de natureza diversa. Veja-se o desequilíbrio entre o lugar que ocupam as diferentes vertentes do exercício profissional, particularmente entre ensino e investigação. É irrefutável o possante protagonismo que a componente de investigação colhe face a outras componentes profissionais no ensino superior, desde logo visível nos requisitos de acesso à profissão. A qualificação académica na área disciplinar, as provas dadas em termos de participação em projetos de investigação e o grau de produtividade científica, são determinantes para disputar um lugar nas instituições de ensino superior, remetendo-se para uma

posição periférica a qualificação para a docência, nuclearizada na experiência acumulada e desacompanhada de qualquer exigência de preparação ou qualificação profissional para o efeito (Almeida, 2018a).

É também inegável a sobrevalorização da componente de investigação para efeitos de avaliação e progressão na carreira (e.g. Almeida, 2021; Cunha, 2010; Nóvoa, 2019; Zabalza, 2004; entre outros). Isto decorre de uma ideia de sucesso, que, na atual cultura do ensino superior, está fortemente associada à produtividade científica. Refira-se a este propósito o postulado da produtividade dependente do volume de publicações (Archer, 2008; Nóvoa, 2017, 2019), em particular em publicações de grande circulação, demandas que acabam por consumir a maior parte do tempo e energia do professor, tornando-se também nuclear em termos de competitividade e afirmação das instituições de ensino superior no espaço público. Neste cenário, entreve-se um exíguo espaço para que os indivíduos e as próprias instituições invistam em atividades de desenvolvimento profissional particularmente dedicadas à dimensão pedagógica da atividade profissional (Brancato, 2003; Lunenberg & Willemse, 2006).

É, assim, assinalável a disparidade de oportunidades de desenvolvimento profissional vocacionadas para a melhoria do desempenho docente disponíveis, comparativamente ao volume e diversidade de iniciativas existentes que visam apoiar e robustecer o desempenho individual e coletivo no âmbito da investigação. Esta disparidade de oportunidades de desenvolvimento profissional direcionada para as diferentes áreas de atuação dos professores do ensino superior traduz-se em uma tensão institucional ainda por resolver (Zabalza, 2004), mormente em Portugal (Almeida, 2020; Nóvoa, 2017; Nóvoa & Amante, 2015), pese embora se assista já em diversos países e/ou em instituições de elevado prestígio, a um robustecimento das políticas e práticas de promoção do desenvolvimento profissional, nas quais é dada especial atenção à dimensão pedagógica (Almeida, 2018a, 2020; ICED, 2014; Ó, Almeida, Viana, Sanches & Paz, 2019).

A premência de olhar para a dimensão pedagógica da profissão tornou-se por demais evidente no cenário de pandemia que atravessamos, marcada pela suspensão de aulas presenciais em março de 2020 e pelo recurso sem precedentes ao ensino remoto.

O cenário de crise mundial, obrigou a redesenhar os tempos e os espaços para a atividade de ensino-aprendizagem, tendo, quanto a nós, tornado mais visível (i) os diferentes níveis de preparação e plasticidade dos docentes para incorporar as novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem – o lado mais imediatista da reflexão sobre as práticas pedagógicas nestes tempos; e (ii) a rigidez de uma cultura profissional marcada por tradições de ensino-aprendizagem acantonadas no paradigma instrucional.

Quanto ao primeiro nível, do uso das tecnologias pelos docentes, mesmo que sejam revelados elevados níveis de proficiência técnica no uso de diversas ferramentas pelos docentes, a verdade é que a tecnologia não resolve esta clivagem entre paradigma instrucional e paradigma da aprendizagem. Como expressam Nóvoa e Amante (2015), as tecnologias “são objectos ‘inteligentes’, que não entraram na universidade para concretizar ou enriquecer uma prática pedagógica preexistente, como aconteceu com muitos outros objectos no passado” (p. 24). Pelo contrário, a s tecnologias vieram alterar a relação dos estudantes (e dos professores) com o conhecimento, acentuando a impossibilidade de manter os padrões de ensino tradicionais (Cunha, 2016), o que nos remete para a reflexão em torno do lugar da pedagogia do ensino superior (PES) enquanto *corpus* de conhecimento necessário para o exercício da profissão no ensino superior.

O lado mais oculto, posto em evidência durante a pandemia, o da dimensão pedagógica, veio emergindo com a expressão de preocupações de docentes com afiliações institucionais diversas que fomos testemunhando em diferentes contextos, e que ultrapassam em muito a diligência no uso de plataformas e outras ferramentas tecnológicas.

Entre outras, fomos tomando nota de apreensões várias, por exemplo, inerentes aos processos de avaliação, que surgiram com a roupagem da apreensão relativamente à avaliação a distância, mas que indiciam uma forte dependência do tradicional teste como instrumento de avaliação. Outro exemplo, foi a aparente proliferação de aulas transmitidas sincronamente para centenas de alunos, sem rosto e sem voz, (des)ligados em frente a um ecrã, replicando as tradicionais aulas magistrais, quando não deram origem a horas de monólogos gravados. Estes ambientes, com que nos fomos deparando, ilustram claramente cenários marcados pela impossibilidade de interação com os alunos, aspeto que nos parece incontornável no processo de ensinar e aprender no ensino superior (Nóvoa & Amante, 2015).

Os casos enunciados, conquanto não sejam provenientes de estudos extensivos, indiciam uma forte presença de práticas tradicionais, que cremos não serem a exceção no contexto do ensino superior. Parece, pois, estarmos ainda longe do paradigma da aprendizagem preconizado desde há muito, agudizando a necessidade “de (re)pensar a forma de ensinar, de aprender e de avaliar, mormente no contexto do Ensino Superior” (Flores et al., 2021).

Decorrente do contexto de tensões, dilemas que marcam a atuação do docente no ensino superior, e convictos de que os professores devem estar envolvidos em dinâmicas promotoras de desenvolvimento profissional ao longo da sua vida académica, que lhes permita responder de forma crítica e sustentada aos constantes desafios da profissão, propomo-nos ocupar as próximas páginas,

equacionando o que poderá abarcar esta expressão de desenvolvimento profissional, discutindo os sentidos que este conceito assume e as dimensões que abarca, bem como as potenciais conexões entre esse desenvolvimento e a vida das instituições de ensino superior.

INCURSÕES A PROPÓSITO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A aparente clareza da enunciação “desenvolvimento profissional” está, à partida, comprometida pela análise de cada um dos termos envolvidos. Em primeiro lugar o termo *desenvolvimento* confunde-se ou incorpora outros conceitos como mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento, entre outras. Por seu turno, a ideia de *profissional* remete-nos implicitamente para os conceitos de profissão, de profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional.

Procuraremos agora, contribuir para a clarificação do complexo conceito de desenvolvimento profissional, através de aproximações sucessivas ao que nos parecem ser os mais marcantes princípios e pressupostos subjacentes à sua utilização.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, UM PROCESSO DE MUDANÇA

É usual encontrar na literatura o conceito de desenvolvimento profissional interconectado com o conceito de mudança, quando não são mesmo entendidos como sinónimos. Inevitavelmente, um processo de desenvolvimento incorpora mudanças ao longo do tempo, de formas simples para formas mais complexas, acarretando mudanças de primeira ordem (superficiais) e mudanças mais complexas, de segunda ordem (culturais e sistémicas) (Fullan & Miles, 1992). Neste sentido, o conceito de desenvolvimento profissional, implica perspetivar a mudança nas estruturas cognitivas dos sujeitos, nos saberes, nas crenças, nas conceções, entre outros; nas atitudes e nas práticas.

Assumimos, no entanto, que mudança pode não significar necessariamente progresso ou desenvolvimento. Mudança representa, então, “o conjunto de alterações que se verificam num dado sistema e podem ocorrer no sentido progressivo e ou regressivo” (Morais & Medeiros, 2007, p. 24).

Uma mudança pode, assim, ser meramente de natureza adaptativa a imperativos conjunturais, não significando necessariamente transformação no sentido de uma melhoria. Ademais, a mudança pode estar associada a uma necessidade

de sobrevivência (dos indivíduos ou das instituições) podendo até revelar retrocessos ou abandono da trajetória de desenvolvimento desejada.

Já o desenvolvimento profissional pode ser definido como uma evolução progressiva no desempenho da profissão (apesar de poder ser marcado por momentos de estagnação), afetada por fatores endógenos, exógenos e por forças decorrentes da interação entre o indivíduo e o meio (Almeida, 2021).

Em suma, entendemos que o desenvolvimento profissional entrecruza dinâmicas de mudança, que preconizamos como dinâmicas não só individuais, mas também coletivas, conquanto o desenvolvimento seja pautado por mudanças para uma direção específica. Encarado como um processo evolutivo (Morais & Medeiros, 2007), o desígnio do desenvolvimento profissional, é o de possibilitar a melhoria na realização do(s) papel(eis) profissional(ais) dos atores (Cruz, 2006; Day, 2001; Marcelo, 2009).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O LUGAR DA FORMAÇÃO

A terminologia *desenvolvimento profissional* é referida na literatura reportando-se a três grandes acepções, a saber: i) enquanto sinónimo de atividades de formação; ii) referindo-se ao produto resultante dos processos de aprendizagem, isto é, o desenvolvimento profissional assumido como o nível de conhecimento profissional atingido; e iii) enquanto processo de transformação, abrangendo as mutações que se operam nos docentes, numa perspetiva sistémica, multidimensional e holística.

Reportando-se a modelos de desenvolvimento profissional, Feiman-Nemser e Floden (1986), na exaustiva revisão de literatura realizada, encontram três abordagens distintas que acabam por convergir com as três linhas de entendimento de desenvolvimento profissional acima enunciadas. Segundo estes autores, os modelos podem referir-se a estilos ou modalidades de intervenção/formação que visam potenciar o desenvolvimento profissional do professor; podem estar associados às teorias do desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento do conceito do *eu*, desenvolvimento moral e conceptual), em que o desenvolvimento do professor é revisto à luz das etapas de desenvolvimento do adulto; e podem ainda surgir ligados a modelos que procuram explicitar o processo de mudança que se opera nas diferentes dimensões do professor (motivações, preocupações, saberes, entre outras), incorporando diversas etapas que os professores vão transpondo ao longo das suas trajetórias profissionais. O primeiro sentido de desenvolvimento profissional é frequentemente utilizado como sinónimo de formação contínua, fenómeno designado por tese da equivalência entre os dois conceitos (Cruz Tomé, 1999). Esta perspetiva, refere-se às fontes e qualidade das oportunidades de aprendizagem dos professores.

Apesar do significado enunciado acima, são vários os autores que procuram distinguir desenvolvimento profissional de *staff development*, ou desenvolvimento profissional contínuo, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento ao longo da vida, cursos de reciclagem ou de capacitação, considerando redutor equiparar o conceito de desenvolvimento profissional a oportunidades de aprendizagem e formação (e.g. Day, 2001; Marcelo, 2009; Morais & Medeiros, 2007). A distinção no modo como ocorre o desenvolvimento e transformação do indivíduo e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento é, para Estrela e Estrela (2006) imperativa. Com efeito, para estes autores não se deve confundir ou justapor o conceito de formação contínua ao de desenvolvimento profissional. Como referem, o segundo pode abarcar o primeiro, mas não se esgota nele. Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se a

processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operadas ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de *life span*, às actividades organizadas de formação contínua e às actividades individuais de auto-promoção. (Estrela & Estrela, 2006, p. 75)

Consideramos, então, que todos os processos e experiências que provocam mudanças no profissional, em todas as fases da sua vida, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional - tese da inclusão (Cruz Tomé, 1999), onde se integra a formação como um dos fatores potencialmente promotores desse desenvolvimento (eg. Almeida, 2012, 2021).

A expressão *modelo de desenvolvimento profissional*, no entendimento que acabámos de definir, sinaliza, então, o quadro conceptual geral baseado na investigação que visa explicitar a evolução que ocorre nas diversas dimensões do professor (Cruz, 2006). Em alternativa ao termo modelo consideramos o uso preferencial da expressão *modalidades* ou *práticas indutoras* de desenvolvimento profissional para nos referirmos às práticas, formais e não formais desencadeadas com o intuito de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PERMANENTE

Como vimos, o desenvolvimento profissional integra processos de aprendizagem potenciados por oportunidades de formação formais (tese da inclusão, Cruz Tomé, 1999), a que acrescem aprendizagens construídas a partir de outras

fontes, sejam elas proporcionadas pelas experiências vividas na primeira pessoa, sejam proporcionadas pela pesquisa, entre outras. No entanto, as experiências potenciadoras de aprendizagem, sejam elas de natureza formal ou não formal, têm necessariamente de ser significativas, contribuindo para a evolução do sujeito. Estes processos de aprendizagem acontecem ao longo da vida, não sendo experienciados por todos de igual forma, nem acontecendo em fases pré-determinadas, atendendo aos contributos das teorias do desenvolvimento e aprendizagem do adulto (vejam-se as teorias de Bronfenbrenner, Erickson, Kolberg, Piaget e seus discípulos). Acrescenta-se a perspetiva de um percurso variável e, por conseguinte, singular, sem um fim para esse processo de desenvolvimento, mantendo-se enquanto o indivíduo continua a exercer a profissão. Entendemos que o desenvolvimento profissional se dá no sentido de crescimento e evolução das competências profissionais para dar resposta aos desafios e mudanças permanentes que se fazem sentir nos diversos contextos e marcam o sector do ensino superior em particular, mas, mais do que uma perspetiva de défice ou lacuna de conhecimento a superar (Webster-Wright, 2009), considera-se que o desenvolvimento profissional encerra em si a presença de ferramentas para a aprendizagem profissional ao longo de toda a vida profissional (Day, 2001; Korthagen & Verkwyl, 2007; Webster-Wright, 2009). O desenvolvimento acontece quando ocorre a adição de algo de novo a um sistema pré-existente. Assim, à medida que a novidade é integrada, provoca uma transformação, uma mudança no sistema que se traduz num nível qualitativamente superior de funcionalidade do mesmo (Robertson, 1999). A aprendizagem associada ao desenvolvimento profissional abrange as diversas dimensões do indivíduo (ao nível pedagógico, cognitivo, teórico, conhecimento e compreensão de si, entre outros) (Fullan, 1990), implicando a participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Goodwin (2005) estamos perante aquilo que denomina por crescimento compreensivo do professor¹.

O exercício profissional estará, inevitavelmente, assente num *corpus* de conhecimento altamente especializado, continuamente (re)criado através da investigação, e que funciona como fonte de legitimação profissional, como defende Shulman (2004). Com efeito, a especialização do saber, constitui um sinal distintivo de um campo de atuação profissional. O domínio dos conhecimentos (especializados) bem como a capacidade para a sua permanente atualização, são traços determinantes para o exercício profissional (Contreras, 2003; Cruz, 2006). Este é, de acordo com a meta análise desenvolvida por

¹ “Comprehensive Teacher Growth” no original.

Bourdoncle (1991), o único atributo comum às diversas abordagens que dissecam o conceito de profissão.

A aprendizagem profissional, que se espera, então, que acompanhe de forma permanente toda a trajetória do indivíduo, dependerá da qualidade e variedade de oportunidades a que terá acesso, sejam essas oportunidades de natureza formal ou não formal, surgindo por via da procura individual ou por via de oferta institucional, oportunidades essa que podem anteceder a própria entrada na carreira. Como adiantámos na introdução deste texto, verifica-se uma acentuada discrepância entre a preparação para o desenvolvimento da atividade investigativa e a preparação para o exercício da atividade docente, leia-se, para a atividade letiva em geral, bem como para a supervisão e orientação do trabalho académico dos estudantes. Será desejável superar o que se nos afigura como ideia prevalecente de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter bom senso, e ir ganhando experiência, crença que se vem traduzindo em mecanismos de aprendizagem marcadamente artesanais, decorrentes de processos de “naturalização” do professor no exercício da docência (Almeida, 2015, 2018a, 2020). Urge, pois, criar espaços para que as múltiplas vertentes do exercício profissional no ensino superior ganhem um estatuto paritário e sejam atendidas nos processos de desenvolvimento profissional destes atores.

Em suma, a ideia de aprendizagem e desenvolvimento continuado são indissociáveis quando escrutinamos o significado de desenvolvimento profissional. Necessariamente, dependendo da vontade individual e coletiva para procurar e criar oportunidades de aprendizagem significativas que conduzam às mudanças desejadas em todas as esferas da atuação do professor.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CARREIRA

A conceptualização de desenvolvimento profissional é também amiúde juxtaposta à noção de carreira (*Career Development*). Não obstante ser possível encontrar trajetórias coincidentes, ou logarmos perspetivar influências entre desenvolvimento profissional e a trajetória na carreira, estes distinguem-se. A noção de carreira reporta-se à trajetória que o indivíduo percorre num tipo de organização ou em um sector profissional. Também Kats e Coleman (2002) conceptualizam carreira enquanto movimento de um indivíduo dentro de uma organização específica, salientando, no entanto, que os movimentos não são necessariamente ascendentes, podendo ser mais complexos, incorporando

deslocações verticais² ou horizontais³, consoante os papéis e responsabilidades assumidas. Já o desenvolvimento profissional corresponde ao percurso que o profissional faz no sentido de transformação evolutiva nas dimensões do ser, do saber e do agir profissional. Mormente, o desenvolvimento profissional refere-se a trajetórias do indivíduo, em que a passagem por diferentes estádios na carreira ou a mudança para novas funções joga um papel, mas em que estão associadas outras mudanças pessoais e profissionais, as primeiras associadas à fase da vida, a fatores biológicos, familiares, entre outros, as segundas especialmente marcadas pela interação com os contextos em que se situa e das oportunidades de aprendizagem que encontra.

Se a ideia de estádios mais ou menos coincidentes entre a carreira e os ciclos de vida pessoais e profissionais em professores dos restantes níveis de ensino não é de rejeitar⁴ não se pode esperar encontrar no ensino superior esse padrão. Com efeito, os professores que acedem ao ensino superior, chegam por diversas vias que podem implicar mudança de carreira, muitas vezes de carreiras sem qualquer ligação ao ensino, mas relacionadas, por exemplo, com o exercício profissional de uma atividade onde são considerados especialistas. Outra característica muito peculiar no ensino superior é a possibilidade de entrada direta para níveis de topo na carreira (Cunha, 2010), ou a permanência no mesmo patamar, sem que isso signifique ausência de desenvolvimento profissional. Por fim, de destacar também que o acesso à profissão docente no ensino superior não se aproxima necessariamente do ciclo de vida (biológicos, familiares, etc.), assistindo-se à entrada na carreira de pessoas com idade extremamente variável para níveis mais iniciais ou mais avançados (Almeida, 2012).

Não obstante considerarmos que não se pode confundir ou sobrepor desenvolvimento profissional ao percurso na carreira, parece-nos incontornável aceitar que a forma como a carreira está gizada, nomeadamente os requisitos para progressão, o escrutínio a que os docentes estão sujeitos e os sistemas de avaliação de desempenho, entre outros, poderão ter um papel decisivo nas opções que os docentes fazem em termos de procura e envolvimento

2 Vertical – mudança para cima ou para baixo nos níveis da organização (relacionado com aumentos e promoções). Contudo, nem todos chegam ao topo. As organizações variam no número de oportunidades de subida e definem critérios e sistemas de avaliação.

3 Horizontal – movimentos laterais – mudança de funções ou áreas, implicando diferentes áreas de saber, skills, expertise (por exemplo mudar de um departamento para outro). Referem ainda aquilo a que chamam movimentos de inclusão ou integração – quando o indivíduo começa a ganhar confiança, desenvolve maior compreensão sobre a organização, ganha maior responsabilidade e é consultado em matérias importantes com mais frequência.

4 Veja-se, por exemplo, os trabalhos de de Sikes (1992) e Huberman (1992, 1995).

em oportunidades de desenvolvimento profissional nas diferentes vertentes da sua atividade profissional.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, UM PROCESSO INDIVIDUAL E, SIMULTANEAMENTE, DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO

O desenvolvimento profissional, como vimos, pressupõe a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o crescimento para maiores níveis de especialização, tratando-se, inevitavelmente, de um processo pessoal. Contudo, está também estreitamente relacionado com a configuração da própria profissão, incorporando uma expressão mais coletiva do grupo profissional, nomeadamente através da afirmação dos parâmetros do profissionalismo dos professores do ensino superior.

Com efeito, o desenvolvimento profissional incorpora a renovação individual (mudança nas concepções e nas práticas), podendo também integrar a (re) imaginação (criatividade) (Sachs, 2009), oferecendo novo conhecimento profissional, que, colocado ao serviço dos outros, permitirá o desenvolvimento da própria profissão docente. Em sentido inverso, também a profissão tem como propósito a autorregulação, um processo histórico, social e politicamente situado, mas determinante para a opção do sentido que o desenvolvimento profissional deve assumir.

A articulação entre o individual e o coletivo é poderosa e dá lugar a diferentes matizes nos percursos seguidos pelos docentes (Cruz, 2006). A abordagem que propõe engloba três dimensões em interação: a dimensão individual, a dimensão coletiva e a dimensão universal ou geracional. A dimensão individual remete-nos para a idiosincrasia dos percursos de cada indivíduo, a dimensão coletiva alude aos contextos em que o professor se insere e à partilha de experiências com outros docentes que se movimentam nos mesmos espaços e, por fim, a dimensão universal ou geracional, sendo esta uma dimensão marcada por uma temporalidade e contexto sócio histórico, dimensão esta que permite justificar a verificação de traços comuns, que fazem com que cada professor se assemelhe em alguns aspetos com todos os docentes da sua geração.

Assim, o desenvolvimento profissional terá de ser entendido como um “processo gradual mediante o qual a profissão se desenvolve através da acumulação de descobertas e aprendizagens individuais e colectivas, fruto da reconstrução da experiência” (Feixas, 2004, p. 33), contribuindo para a reconfiguração do próprio coletivo profissional.

UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

A complementaridade ou até mesmo indissociabilidade entre a *dimensão individual* e a *dimensão organizacional* é um dos princípios do desenvolvimento profissional que acolhe consenso alargado na literatura. Para diversos autores o desenvolvimento profissional, enquanto processo individual, dá-se no seio das instituições, e é afetado por estas. Assim, o sentido do desenvolvimento profissional, numa perspetiva ecológica, é marcado pela esfera da vida pessoal e profissional, bem como pelas políticas para o setor e para a profissão. Ou seja, a direção que o desenvolvimento profissional de cada indivíduo assume, como vimos, é sempre resultado por um lado, das suas *biografias pessoais* e, por outro, de influências diretas e indiretas que os *contextos* onde atua exercem sobre ele. Com efeito, é notória a influência de fatores de índole pessoal e contextual logo a partir dos processos de socialização profissional dos professores principiantes (Flores, 2004; Harland & Staniforth, 2006).

Podemos, então, considerar que a cultura organizacional pode estimular ambientes mais ou menos favoráveis ao surgimento de dinâmicas potenciadoras de desenvolvimento profissional, dinâmicas essas que podem surgir de movimentos espontâneos e informais no seio da organização, mas que podem também, de forma deliberada, traduzir-se em políticas e práticas institucionais direcionadas para a promoção do desenvolvimento profissional dos seus docentes. Entre outros, os estudos de Trigwell, Lindblom-Ylänne, Nevgi e Ashwin (2006), em que se analisa em particular a forma como os contextos influenciam os docentes na vertente de ensino, demonstram o modo como os professores tendem a ajustar as suas práticas em função de culturas prevaletentes.

As dinâmicas relacionais e de poder são também elementos que marcam as culturas das instituições de ensino superior. Destacamos como variáveis a atender o suporte pessoal no trabalho, a relação com as chefias, o clima de respeito entre colegas, o trabalho em equipa e os níveis de competição, entre outros. Na literatura, a flexibilidade organizativa e a criação de condições de trabalho que deem resposta às necessidades dos docentes, são também atributos institucionais com efeito impulsionador no envolvimento dos atores em processos de desenvolvimento profissional (e.g. Day, 2007; Elton, 2009; Feixas, 2004; Zabalza, 2004). Como destaca Feixas (2004):

o lugar de trabalho pode proporcionar-lhes os recursos apropriados para se desenvolver positivamente, ou pode influir contrariamente no seu comportamento e na realização das tarefas de forma que

cheguem a estancar-se e inclusivamente a retroceder. O retorno e o apoio institucional consideram-se fatores-chave para um verdadeiro desenvolvimento profissional. (p. 32)

Parece-nos por demais evidente pressupor uma influência bidirecional entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Com efeito, as organizações são compostas por pessoas, não sendo por isso negligenciável entender que o desenvolvimento profissional contribuirá para a melhoria das instituições de ensino superior, assumindo que aqueles que nela trabalham são construtores dessa mudança. Assim, o efeito recíproco da influência do desenvolvimento profissional do indivíduo no desenvolvimento das instituições não pode ser negligenciado, devendo o primeiro ser assumido como uma forma de desenvolvimento do segundo (e.g. Almeida, 2012, 2021; Cruz, 2006; Day, 2001; Marcelo, 2009; Morais & Medeiros, 2007; Mukamurera & Uwamariya, 2005; Zabalza, 2004).

O desenvolvimento profissional é, então, percebido como um fator promotor de desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento profissional tem de atender, simultaneamente, aos interesses individuais e coletivos, o que sugere uma inflexão no modo de analisar as necessidades, que, de uma dupla perspetiva negocial – entre o sujeito e o especialista, albergando ainda um terceiro ator – o gestor, alargando o espetro negocial para uma tripla perspetiva, em que se jogam os interesses dos diversos atores em presença (Almeida, 2018b). No ensino superior, no quadro da autonomia institucional e autonomia docente apanágio do setor do ensino superior, importa, então, atender à autonomia relativa dos atores num cenário de atuação específico. Assim, para que desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional estejam alinhados, será desejável o estabelecimento de consensos e a firmação de pactos sobre a direção e caminhos a trilhar.

APONTAMENTOS FINAIS

As mudanças civilizacionais, que caracterizam a era da pós-modernidade decorrentes de alterações económicas, políticas e sociais a que se vem assistindo, configuradas na crescente globalização dos mercados e na aceleração da descoberta e difusão do conhecimento, traduzem-se na alteração da relação conhecimento-sociedade-universidade (Alves & Tomlinson, 2021; Leite & Ramos, 2010; Lessard, 2006; Light & Cox, 2001; Nóvoa, 2017, 2019), com impacto no entendimento com que as instituições de ensino superior e os seus professores encaram a sua missão. Aos fenómenos anteriores, sinalizamos ainda

a massificação no acesso ao ensino superior, com a conseqüente introdução de novos públicos, cada vez mais heterogêneos nas expectativas que trazem, nos níveis de preparação e necessidades que sentem, nas trajetórias – passado e presente – que os marcam.

Os fatores enunciados estão na gênese de mutações na universidade, na formação e, conseqüentemente, no papel profissional do docente do ensino superior. Entre outros aspetos, o exercício profissional no ensino superior, tradicionalmente exigente em termos de produtividade no âmbito da investigação e disseminação do conhecimento, passa também a ter de corresponder a uma exigência de elevados padrões de ensino para todos (Cid-Sabucedo et al., 2009, Jamieson & Naidoo, 2006).

O acentuar da preocupação com a qualidade do ensino decorre de diversos fatores. Por um lado, observa-se uma tendência crescente de preocupação com a qualidade da aprendizagem, quer por parte do público em geral, quer do mercado em particular (Alarcão & Tavares, 2001; Almeida, 2021), conquanto as preocupações sejam de natureza diversa e requeiram elas próprias uma aturada reflexão. Por outro lado, os sistemas institucionalizados de avaliação dos cursos e a avaliação da prestação docente pelos estudantes, também vêm tornando visível a insatisfação dos alunos, não no domínio do saber disciplinar dos seus professores, mas sim no âmbito da prestação pedagógica destes atores (Estrela, 2010), indiciando a necessidade de (re)pensar a profissão docente no ensino superior.

(Re)pensar a profissão docente requer uma atenção especial a uma vertente da atuação profissional que tem sido mais descurada: a vertente do ensino. Neste quadro, torna-se por demais evidente, a premência de refletir sobre o conhecimento pedagógico específico a que os docentes do ensino superior precisam de aceder e, nessa senda, sobre o modo de apoiar o desenvolvimento profissional destes atores, mormente, de modo que a urgência de uma mudança de postura paradigmática no modo de ensinar e aprender que tanto se reclama, possa passar de objeto discursivo, a prática sustentada.

Deveras, é já amplamente reconhecido que, mais do que a transmissão do conhecimento, a missão do ensino superior pugna pela afirmação do ato pedagógico como um ato relacional, assente em uma nova ecologia de relações e interações – da investigação com o ensino, do estudante com o professor, do aprendente com o conhecimento, do professor com o processo de ensino, dos estudantes com o processo de aprender.

Esta mudança preconizada obrigará à ampliação do repertório das diversas formas de ensinar e aprender, obrigando a um investimento na formação do profissional professor do ensino superior (e.g. Almeida, 2015, 2020; Cunha,

2016; Esteves, 2016; Imbernón, 2011; Nóvoa & Amante, 2015). Como sustentam Nóvoa e Amante (2015)

A capacidade de reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática pedagógica é fundamental para qualquer esforço de renovação do ensino. Para isso, é necessário instaurar lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto. Não se trata de fornecer instruções técnicas, normativas, burocráticas, que complicam ainda mais o quotidiano dos professores, mas de consolidar uma cultura académica que valorize, também, as dimensões da docência e da pedagogia. (p. 28)

Apesar das antinomias que assinalámos ao discutir a profissão docente no ensino superior, diversos fatores parecem contribuir para a inversão desta situação. Assinala-se uma crescente inscrição das questões da Pedagogia do Ensino Superior enquanto temática na investigação, bem como o incremento de iniciativas de desenvolvimento profissional especialmente atentas à dimensão pedagógica. Ainda que estas iniciativas assumam um carácter casuístico no contexto português, há já claros sinais de maturação destes programas no panorama internacional, em particular nas principais universidades consideradas de referência (Almeida, 2020; Ó et al., 2019). Com efeito, a regulamentação do sector do ensino superior em Portugal reflete um contexto político em que fica evidente que o desenvolvimento profissional na vertente docente não é ainda uma prioridade, quando comparada com a relevância da esfera da produção científica. Em relatório recente sobre a educação superior em Portugal, a OCDE (2018) exorta a que sejam tomadas medidas que contrariem esta situação e recomenda explicitamente que o país “encoraje e suporte a formação pedagógica do pessoal académico” (OCDE, 2018).

Parece-nos, pois, que a profissão docente no ensino superior, embora continuando a pugnar pela manutenção de excelência no campo da investigação, deve agora robustecer a sua intervenção no aprofundamento do campo da pedagogia universitária, campo esse que “ainda representa uma potencialidade a ser descortinada, tanto na sua dimensão epistemológica e pedagógica como na arena política que envolve tensões entre culturas e interesses” (Cunha, 2010, p. 72).

Advogar o incremento de práticas indutoras de desenvolvimento profissional levou-nos à dissecação deste conceito complexo e das suas implicações para os profissionais e para as instituições de ensino superior. Discutidas as diferentes aceções que o conceito pode assumir e a sua relação com outros conceitos próximos, assumimos o conceito de desenvolvimento profissional

como referente a um processo dinâmico de crescimento e de evolução dos elementos determinantes da profissionalidade do professor (identidade, concepções, saberes profissionais), marcado pela biografia individual, pela interação com os contextos em que atua e pela sua implicação em diferentes oportunidades de aprendizagem - formais e informais, ao longo de toda a sua trajetória.

No sentido atribuído ao conceito, destaca-se ainda, a ideia de que o desenvolvimento profissional, pese embora seja entendido como um processo vivido na primeira pessoa, quando pensado à escala da organização tem o potencial de afetar o desenvolvimento das próprias instituições de ensino superior. Advogamos, assim, que as iniciativas de desenvolvimento profissional não poderão ficar reféns da iniciativa individual, mas devem, outrossim, estar inscritas nas agendas das instituições de ensino superior, onde práticas indutoras de desenvolvimento profissional de natureza diversa estejam disponíveis para dar resposta às necessidades dos docentes nas diversas componentes constitutivas da profissão, contribuindo ainda para a afirmação da profissão enquanto coletivo profissional unificado.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2001). Um novo olhar sobre a docência universitária. Conferência de encerramento no 1º Encontro sobre o Ensino da Economia. 25 e 26 de maio. Universidade de Évora, Portugal.
- Almeida, A. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos formadores de professores*. (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Almeida, M. (2015). Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: O Caso da Formação inicial de Professores. In A. Loss, A. P. Caetano & J. P. Ponte (Orgs.), *Formação de Professores no Brasil e em Portugal. Pesquisas, Debates e Práticas* (pp. 77-104). Curitiba: Appris.
- Almeida, M. (2018a). Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. *Sisyphus - Journal of Education*, 6(3), 53-75.
- Almeida, M. (2018b). Do individual ao coletivo: inflexões nos modos de pensar a formação (contínua). *Colóquio 25 anos de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Dinâmicas e Perspetivas futuras*. 11 de maio de 2018. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Almeida, M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22.
- Almeida, M. (2021). Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20.
- Alves, M., & Tomlinson, M. (2021). The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good. *European Educational Research Journal*, 20(2), 176-192.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Brancato, C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Contreras, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. (Coleção Ciências da Educação Século XXI). Porto: Porto Editora.
- Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cruz Tomé, M. A. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Coleção Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.

- Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, 29(97), 87-101.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). *Pasión por Enseñar. La identidad personal e profesional del docente y sus valores*. (2ª Edición). Madrid: Narcea.
- Elton, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 247-258. doi: <https://doi.org/10.1177/1474022209339955>
- Esteves, M. (2016). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 11-27). Coleção Ciências da Educação. Porto: CIEE/ Livpsic.
- Feiman-Nemser, S. (2008). How teachers learn to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd Edition, pp. 697-705). New York: Routledge.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edition, pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Flores, M. A. (2004). Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. *Revista Educação*, 12(2), 173-190.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). USA: ASCD.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Goodwin, D. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 231-244). Netherland: Springer.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

- Harland, T., & Staniforth, D. (2006). Contrasting views of induction: The experiences of new academic staff and their heads of department. *Active Learning in Higher Education*, 7, 185. Retirado de: <http://alh.sagepub.com/content/7/2/185>
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (Volume 4, pp. 31-61). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.
- ICED. (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally Report*. London: ICED Council. Retirado de: <http://icedonline.net/iced-members-area/the-preparation-of-university-teachers-internationally/>
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, 36(3), 387-396.
- Jamieson, I., & Naidoo, R. (2006). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. In H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey, *Education, globalization and social change* (pp. 875-884). New York: Oxford University Press.
- Kats, E., & Coleman, M. (2002). The influence of research on career development at academic colleges of education in Israel. *Journal of Education for teaching*, 28(1), 45-61.
- Korthagen, F., & Verkwyl, H. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 106-123). London: Routledge.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 29-45). Coleção Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Lessard, C. (2006). A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, 94(27), 223-250.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. London: Sage Publications.
- Lunenberg, M., & Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-98.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor - A chave do problema*. Açores: DRCT.
- Mukamurera, J., & Uwamariya, A. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 31(1), 133-155.

- Nóvoa, A. (2017). A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Número Especial), 10-25.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar! *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34.
- Ó, J. R., Almeida, M., Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre ensino superior: uma revisão da literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 205-221.
- OCDE. (2018). *Education em revista 2018. Indicadores da OCDE*. OECD Publishing.
- Robertson, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Philadelphia: Falmer Press.
- Trigwell, K., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. (2ª Edición). Madrid: Narcea.

**CARTOGRAFIA DA INVESTIGAÇÃO
SOBRE ENSINO SUPERIOR:
O LUGAR DO TRABALHO DOCENTE
COMO OBJETO DE ESTUDO**

Mariana Gaio Alves

Professora Associada com Agregação

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

CARTOGRAFIA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DO TRABALHO DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO

Mariana Gaio Alves

Professora Associada com Agregação

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

A cartografia pode ser definida como a ciência e arte de desenhar um território. Neste capítulo o território corresponde à investigação educativa sobre o ensino superior, pretendendo-se, em particular, perspetivar o lugar do trabalho docente enquanto objeto de estudo. A cartografia da investigação sobre ensino superior envolve identificar temáticas privilegiadas nos planos internacional e nacional e em vários enquadramentos institucionais, bem como refletir sobre os lugares e caminhos mais e menos explorados neste território.

Pretende-se, com este exercício, contribuir para caracterizar o lugar ocupado pelo trabalho docente enquanto objeto de estudo na investigação sobre ensino superior que vem sendo realizada em vários contextos. Desde logo, assinala-se que o trabalho docente parece ser pouco estudado até porque a profissão académica não terá sido durante muito tempo uma temática privilegiada pela investigação (Teichler, 2017). Acresce que os estudos sobre académicos tendem a centrar-se na análise das suas atividades de investigação e a adotar abordagens quantitativas e/ou de comparação europeia, frequentemente com base em quadros interpretativos inspirados nos referenciais da sociologia da ciência ou das profissões (Kwieck, 2019).

Estas tendências refletem, afinal, a sobrevalorização das atividades de pesquisa face às de ensino no trabalho dos académicos, habitualmente assinalada no ensino superior, sendo primordialmente através da investigação que os académicos acedem à profissão e progridem nas carreiras. Neste sentido, nota-se que “através de uma série de tendências de regulação da profissão académica, o ensino tem sido sistematicamente relegado para segundo plano, mesmo quando os discursos oficiais insistem na sua importância” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 25).

PERSPETIVA PANORÂMICA INTERNACIONAL

Num livro publicado em 2019, Malcolm Tigh refere-se à investigação sobre o ensino superior como uma área em desenvolvimento e de cariz multidisciplinar, a qual acompanha as tendências de expansão e diversificação do próprio ensino superior observáveis, em todo o mundo, nas últimas décadas. Mais precisamente, a pesquisa sobre ensino superior terá emergido nos anos 1970, acompanhando a expansão deste subsistema educativo em vários países europeus, tornando-se particularmente visível já no século XXI (Teichler, 2017). Ora, considerando artigos científicos sobre o ensino superior publicados, precisamente, desde o início do século XXI em 15 revistas de referência, Tigh (2019) realiza uma meta-análise crítica e sistemática, simultaneamente quantitativa e qualitativa, da investigação sobre o tema. O autor identifica oito eixos temáticos principais: *ensino e aprendizagem, desenho curricular, experiência estudantil; qualidade, políticas, gestão institucional, trabalho académico, conhecimento e investigação*, e conclui que três destes eixos – *ensino e aprendizagem; políticas; conhecimento e investigação* – reúnem a maioria das pesquisas sobre ensino superior.

Neste conjunto de eixos, o trabalho docente não surge identificado como um tema singular, o que é consentâneo com a exploração incipiente deste objeto de pesquisa que alguns autores assinalam e que já mencionámos. Aliás, uma outra meta-análise de artigos sobre pedagogia do ensino superior publicados em revistas científicas entre 2012 e 2018, concluiu pela existência de um decréscimo da produção neste domínio desde 2014 (Ó, Almeida, Viana, Sanches, & Paz, 2019). Não obstante, Tigh (2019) sublinha que pesquisas enquadráveis no eixo temático *trabalho académico* multiplicaram-se nos últimos anos, à semelhança do que sucedeu com a investigação sobre ensino superior em geral, bem como que o interesse dos académicos em pesquisar e compreender a sua própria prática organiza-se, predominantemente, em três quadros teóricos principais: tribos e territórios académicos, identidade dos académicos e comunidades de prática. Deste modo, não fica evidente uma abordagem específica das questões relativas ao trabalho docente dos académicos, ainda que as mesmas não deixem previsivelmente de ser exploradas, mesmo que de forma secundária, nas pesquisas enquadradas no eixo *trabalho académico*.

É igualmente expectável que um dos eixos temáticos que reúne mais pesquisas – *ensino e aprendizagem* – contribua para aprofundar conhecimento sobre o trabalho docente, assim como o eixo *desenho curricular*. Ora, no primeiro destes eixos destaca-se, por um lado, que as pesquisas mais recentes enfatizam significativamente o papel da tecnologia no ensino-aprendizagem e, por outro lado, sublinha-se que o foco parece ter vindo a ser colocado cada vez mais sobre

a aprendizagem em detrimento do ensino. O eixo temático *desenho curricular* é apontado como complementar do ensino e aprendizagem, ao atualizar as questões do currículo que têm uma já longa tradição na pesquisa educativa, focando primordialmente a organização, operacionalização e avaliação de cursos. Nesse âmbito, são também abordados os vários tipos de literacia, ou seja, privilegia-se a consideração das competências e aprendizagens dos estudantes.

Assim sendo, coloca-se a hipótese de que a investigação tenda a adotar a *linguagem da aprendizagem*, para usar a expressão de Biesta (2010), a qual no entender do autor tem dominado os debates públicos e políticos sobre educação nos anos mais recentes, privilegiando a ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos e concedendo escassa saliência aos fatores que influenciam esses processos nos quais se inclui o trabalho docente. No caso específico do ensino superior, esta *linguagem da aprendizagem* é particularmente evidente quando se considera a mudança de paradigma preconizada no quadro do Processo de Bolonha.

De facto, tal mudança apela ao abandono de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos no qual o aluno tem papel passivo, em prol de um modelo centrado no desenvolvimento de competências, tanto de natureza genérica (instrumentais, interpessoais e sistémicas) quanto específica (associadas à área de formação) com componentes de trabalho experimental e de projeto, colocando-se o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (ver a propósito o Decreto-Lei n.º 74/2006 que aprovou o regime jurídico de graus e diplomas). Este contexto suscita a necessidade de repensar métodos, materiais e tarefas para o trabalho dos alunos e respetiva avaliação de aprendizagens (Fernandes, Melo, & Vieira, 2015). Ainda que com implicações profundas no modo como se desenvolve o trabalho docente, coloca-se a hipótese de que, no contexto pós-Bolonha, o mesmo seja perspectivado na investigação sobretudo a partir das respetivas implicações na aprendizagem dos alunos.

A este propósito sublinhe-se ainda que, no que respeita à investigação no eixo temático *políticas*, destaca-se a fraca exploração das interligações entre mudanças políticas e questões de ensino-aprendizagem. Como refere Tigh (2019, p. 118): “the relative ignorance of what happens at or below the level of the institutions – in terms, for example, of policy implementation – is regrettable. (...) it seems a shame that those who research system policy are so far apart from those who research teaching and learning”. Isto, mesmo se este eixo temático é muito popular, assentando em grande parte em abordagens de tipo documental e estatística multivariada que privilegiam cada vez mais análises internacionais e comparativas, enquanto para estudar ensino e aprendizagem são predominantes as abordagens qualitativas.

O conjunto de oito eixos temáticos que temos estado a considerar já havia sido proposto pelo mesmo autor anteriormente com base numa análise e sistematização de revistas e livros científicos que haviam publicado pesquisas sobre ensino superior (Tigh, 2003). Trata-se, portanto, de um quadro de referência para cartografar pesquisas sobre ensino superior que já foi longamente refletido, pelo que se justifica a sua utilização. Aliás, este quadro de referência apresenta convergências significativas com os seis subtemas principais identificados na rede europeia de investigação sobre ensino superior¹, uma das maiores redes da EERA (European Educational Research Association) no que respeita a número de pesquisas e investigadores envolvidos.

De facto, a consideração das pesquisas apresentadas nas conferências anuais ECER (European Conference on Educational Research) organizadas pela EERA ao longo dos anos estão na origem da identificação de subtemas como seja *ensino, aprendizagem e avaliação*, o qual se sobrepõe a *ensino e aprendizagem*; *transições dos estudantes e inserção profissional de diplomados* que pode corresponder a *experiência estudantil*, pois Tigh (2019, p. 66) indica “transition to work (or, increasingly, further study) is a critical part of student experience”; *políticas, gestão e governação* que podem ser abrangidas pelos eixos *políticas* e *gestão institucional*; *trabalho académico e desenvolvimento profissional* que quase coincide totalmente com *trabalho académico*; enquanto *inclusão e diversidade* e *internacionalização* constituem interesses de pesquisa eventualmente transversais a outros subtemas mas não diretamente correspondente a nenhum dos restantes identificados pelo autor.

Constata-se, então, que também neste conjunto de subtemas, tal como nos eixos temáticos identificados por Tigh (2019), o trabalho docente não parece constituir um objeto de estudo em destaque. Porém, o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre o mesmo pode decorrer de pesquisas desenvolvidas sobre ensino e aprendizagem e sobre trabalho académico.

Em suma, no quadro desta panorâmica internacional, o conhecimento sobre trabalho docente decorrente da investigação em educação parece articular-se, sobretudo, com questões relativas ao ensino-aprendizagem e ao desenho curricular que constituem dois dos eixos temáticos mais explorados no campo de pesquisas sobre o ensino superior. Tal significa que o trabalho docente parece tender a ser perspectivado a partir dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos, o que é consentâneo com as orientações políticas que têm vindo a ser predominantes após a implementação do Processo de Bolonha.

¹ Informação sobre a “Network 22 - Research into Higher Education” disponível em: [22. Research in Higher Education | EERA \(eera-eecer.de\)](https://www.eera-eecer.de/) (acesso em maio de 2020).

Como é evidente, desde que publicadas em inglês, algumas das produções científicas de autores portugueses e/ou sobre Portugal foram incluídas nesta meta-análise de um tema de pesquisa educativa - o ensino superior - que tem mobilizado significativamente equipas e investigadores. Todavia, complementarmente, importa considerar o modo como o tema é destacado nas linhas de trabalho dos centros e projetos de investigação em educação no nosso país.

INCURSÃO EM PROJETOS E CENTROS DE INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL

Procurando contribuir para cartografar a pesquisa sobre ensino superior realizada em Portugal, considerou-se relevante ter em conta informação sobre os projetos e unidades de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) enquanto principal entidade estatal de apoio ao desenvolvimento da pesquisa científica no país. Mobilizam-se dados disponíveis na página eletrónica da FCT, bem como nas páginas eletrónicas dos centros de investigação apoiados pela FCT, para concretizar uma breve sistematização que deve ser entendida como uma aproximação a um retrato exato da investigação sobre ensino superior em Portugal.

Na verdade, têm-se em conta apenas os projetos e centros financiados pela FCT e só aqueles que se enquadram na área de Ciências de Educação, existindo pesquisas sobre ensino superior desenvolvidas à margem destes projetos e centros, bem como noutros domínios científicos, que não são aqui consideradas. Para além disso, admite-se a possibilidade de que a informação disponibilizada nas páginas eletrónicas, e recolhida em março de 2020, não estivesse totalmente atualizada e completa.

No que respeita aos projetos de investigação financiados, constata-se que, entre 2010 e 2020, foram aprovados para financiamento oito propostas no quadro dos concursos dirigidos a todos os domínios científicos: uma em 2010, duas em 2012, uma em 2013, duas em 2014 e duas em 2017 (Ver o Anexo 1). Metade destas propostas surgiram na Universidade do Porto e as restantes nas de Aveiro, Minho, Évora e Algarve. A consideração dos títulos e palavras-chave deste conjunto de projetos revela que seis remetem para questões diversas em torno de ensinar e aprender no ensino superior, enquanto os outros dois se focam na governação política do setor e no estudo de um grupo específico de alunos designados de não-tradicionais. Deste modo, parecem predominar os estudos no eixo temático *ensinar e apreender*, tal como se assinalou no plano internacional, com incursões nas *políticas* (também muito popular a

nível internacional) e na *experiência estudantil* de um grupo específico cuja presença no ensino superior é recente e resulta da expansão do acesso.

O facto de metade dos projetos financiados pela FCT serem propostos pela Universidade do Porto pode explicar-se, pelo menos parcialmente, por aí estar sediado o único centro de investigação que se ocupa quase exclusivamente de temáticas relacionadas com as universidades e politécnicos. Com efeito, no quadro dos 15 centros de investigação em educação aprovados para financiamento na Avaliação de Unidades de I&D de 2017/18 (ver Anexo 2), apenas o CIPES (Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior, sediado na Universidade do Porto e envolvendo também a Universidade de Aveiro) menciona o ensino superior na sua designação.

Nesta unidade de investigação todas as linhas de trabalho remetem para este tema, sendo referidos sete projetos atualmente em curso com recurso a fontes de financiamento que incluem a FCT, a Fundação EDULOG, o Horizonte 2020; e centrados em temáticas diversas como a educação doutoral, a profissão académica, a desigualdade de género na ciência, a qualidade do ensino e aprendizagem e o ensino superior baseado em competências, entre outras. Ou seja, também no caso deste centro existem indícios de que o eixo temático *ensinar e aprender* possa ser especialmente explorado, ainda que surjam estudos que remetem para o conhecimento sobre o *trabalho dos académicos*. Nas restantes 14 unidades de investigação, apenas se identifica um grupo/linha de pesquisa que menciona no seu título o ensino superior, mais precisamente “Educação Superior - estruturas e processos” é um dos seis subtemas explorados no Centro de Investigação em Educação e Psicologia sediado na Universidade de Évora. Contudo, neste conjunto de 14 centros existem nove que mencionam projetos/redes de investigação sobre ensino superior atualmente em desenvolvimento.

Assim sendo, de acordo com a informação constante das páginas eletrónicas dos 15 centros de investigação em educação, identifica-se um total de 24 projetos/redes sobre ensino superior atualmente em curso. A consideração das fontes de financiamento destes 24 projetos/redes revela que em nove projetos não é mencionado financiamento externo e que o programa Erasmus+ é apontado em oito casos, existindo adicionalmente cinco projetos/redes apoiados pela FCT, um pela Fundação EDULOG e outro pelo Horizonte 2020. Globalmente, estes dados revelam que uma grande parte dos projetos/redes sobre ensino superior são apoiados financeiramente por verbas do próprio centro de investigação e pelo programa Erasmus+.

Esta constatação relativa ao financiamento, em conjugação com a consideração dos títulos dos projetos, sugere que este grande grupo de trabalhos em curso possa contribuir para aprofundar conhecimento sobre problemáticas da

própria instituição em que são realizados, sendo mencionados como temas de estudo preferenciais os percursos académicos e transições dos estudantes, o *b-learning* e o desenvolvimento de competências. Em paralelo, a preponderância do programa Erasmus+ como financiador deverá significar uma abertura ao conhecimento sobre o funcionamento de instituições de ensino superior de outros países, uma vez que se tratam de projetos em parceria que, frequentemente, culminam na identificação e disseminação do que se designa de boas práticas.

A consideração dos títulos dos 24 projetos/redes indicia, do ponto de vista das temáticas privilegiadas, que é possível identificar trabalhos no âmbito, fundamentalmente, de quatro eixos temáticos: *ensino e aprendizagem* (12), *experiência estudantil* (5), *políticas* (3), *conhecimento e investigação* (3) e *trabalho académico* (1). Assim, parecem evidenciar-se os eixos temáticos *ensinar e aprender* e *experiência estudantil* como domínios mais estudados, sendo o primeiro também predominante no plano internacional ao contrário do segundo que surge com particular destaque em Portugal.

Para além disso, reforça-se a hipótese de que uma parte significativa das pesquisas em curso em Portugal remetam para um tipo de investigação em que predomina o aprofundamento do conhecimento sobre as próprias instituições, visando a intervenção educativa e explorando aspetos relativos a métodos de ensino, dinâmicas de aprendizagem e percursos dos estudantes e diplomados. Estes elementos sugerem a predominância de um modo “teórico-prático” (Trilla-Bernet, 2007) de realizar pesquisa educativa, o qual se caracteriza pela construção de conhecimento não na base da ação educativa, mas com um contacto significativo com a realidade educacional, ou seja, não se trata de se basear na própria experiência e sim de ajudar a produzir (ou produzir) a experiência de outros.

Em suma, também no plano nacional se observa que o conhecimento sobre trabalho docente construído através da investigação parece decorrer, primordialmente, da exploração de questões de pesquisa centradas no ensinar e aprender, bem como na experiência estudantil. Ou seja, o trabalho docente não parece corresponder a um objeto de estudo claramente identificado e privilegiado.

O ENSINO SUPERIOR COMO TEMA DE PESQUISAS DOUTORAIS EM PORTUGAL

Ainda procurando contribuir para cartografar a pesquisa sobre ensino superior realizada em Portugal, considerou-se relevante realizar uma meta-análise das teses de doutoramento realizadas recentemente no nosso país que elegem o ensino superior como tema de investigação. A opção de considerar teses de doutoramento justifica-se porque a escolha de uma dada temática para a realização de uma pesquisa doutoral revela a sua significativa relevância e porquanto este tipo de pesquisas se caracteriza pela sua envergadura e contributos originais.

Uma pesquisa no RCAAP realizada em abril de 2020 confirma a pertinência desta opção ao permitir identificar 64 teses de doutoramento sobre ensino superior concluídas em 2018 nas universidades portuguesas em diferentes áreas disciplinares. A análise deste conjunto de teses de doutoramento sobre ensino superior, permite esclarecer o enquadramento científico e institucional destas pesquisas, bem como as temáticas mais estudadas.

Do ponto de vista das áreas disciplinares, observa-se que mais de metade das teses (cerca de 60%) são apresentadas para obtenção do grau em Ciências de Educação, distribuindo-se as restantes pelas áreas de Sociologia, Psicologia e outras diversas (em que se incluem, por exemplo, Serviço Social, Marketing, Geografia, Gestão, Design, Políticas Públicas). Estas teses permitem conhecer, principalmente, o ensino superior em Portugal (36), mas há também um número significativo que incide sobre o ensino superior nos PALOP e no Brasil (26) e duas sobre outros países. As pesquisas doutorais sobre ensino superior foram apresentadas maioritariamente nas universidades de Lisboa (12) e do Minho (10), seguindo-se a Universidade Aberta (7) e as Universidades do Porto, da Beira Interior, Católica Portuguesa e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (cada uma com 5).

Relativamente às temáticas estudadas, e retomando os eixos temáticos definidos por Tigh (2019), conclui-se que a grande maioria das teses se centra em aspetos relativos ao *ensino-aprendizagem* (21) e *experiência estudantil* (20). Outros eixos temáticos abordados são as *políticas* educativas para o setor (9) e o *trabalho académico* (7), bem como questões de *desenho curricular* (4) e de *gestão institucional* (3) com menor expressão quantitativa. Não foram identificadas pesquisas de doutoramento que explorem assuntos relacionados com *qualidade* ou com *conhecimento e investigação*.

Estes resultados contrastam, de algum modo, com os que são apontados na meta-análise de Tigh (2019) que evidencia que os eixos temáticos mais populares são *ensino e aprendizagem*, *políticas* e, ainda, *conhecimento e*

investigação, sendo que estes dois últimos têm pouca e nenhuma expressão, respetivamente, no caso das teses de doutoramento apresentadas em universidades portuguesas em 2018. Importa, contudo, destacar que também neste âmbito as pesquisas sobre *ensino e aprendizagem* parecem ser predominantes, sendo expectável que contribuam para o conhecimento sobre trabalho docente no ensino superior.

Considerando o conjunto de teses de doutoramento sobre *ensino e aprendizagem* complementadas com as que se enquadram no eixo temático *desenho curricular*, assinala-se um interesse significativo em cerca de 1/3 pela análise de questões relativas à introdução de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. Tendo em conta as sete teses de doutoramento sobre *trabalho académico*, constata-se que as temáticas mais exploradas se articulam com a formação e desempenho pedagógicos dos professores do ensino superior, por vezes incidindo especificamente também sobre a utilização de tecnologias no ensino. Ou seja, neste âmbito o foco primordial deste pequeno conjunto de teses parece ser mesmo o trabalho docente, e não as atividades de investigação ou questões identitárias dos académicos tal como é apontado pelas perspetivas internacionais.

Em suma, no quadro das teses de doutoramento concluídas em 2018 em Portugal, pode supor-se que o aprofundamento do conhecimento sobre trabalho docente decorrerá, primordialmente, da exploração de temáticas centradas no ensino-aprendizagem e na introdução de tecnologias em educação. Assinale-se, todavia, que o número de teses enquadráveis no eixo temático *trabalho académico* é reduzido, ainda que se centrem, primordialmente, em aspetos referentes à docência no ensino superior.

INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR NO IE-ULISBOA

A Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), sediada no IE-ULisboa, é um dos centros financiados pela FCT na última Avaliação de Unidades de I&D definindo, como seu objetivo principal, favorecer a compreensão multidimensional de organizações, processos e atores, diagnosticando problemas e necessidades e contribuindo para uma transformação de sistemas e práticas educacionais que tenha por base o conhecimento. A consulta da página eletrónica da UIDEF em março de 2020 indicava que estariam em curso quatro projetos sobre ensino superior, dois financiados pela FCT e outros dois através do Erasmus+, os quais no seu conjunto

parecem privilegiar sobretudo questões relativas ao *ensino e aprendizagem*, incidindo também em aspetos relacionados com as *políticas*².

Procurando uma aproximação mais detalhada à investigação sobre ensino superior desenvolvida no IE-Lisboa, mobilizam-se resultados de uma sistematização de publicações com origem nesta instituição. Optou-se por utilizar o repositório digital institucional como fonte de informação, considerando que os textos resultantes das atividades dos docentes e investigadores devem ser aí disponibilizados. A pesquisa neste repositório com a palavra-chave “ensino superior” permitiu identificar 52 trabalhos entre 2016 e 2020 inclusive; em seguida eliminaram-se deste grupo projetos de mestrado ou doutoramento e textos ou slides de comunicações não publicados em atas por se tratarem de relatos de pesquisa pouco aprofundados e fundamentados, ficando-se com 31 trabalhos (ver listagem dos respetivos endereços eletrónicos no Anexo 3). A análise da informação identificativa de cada um destes 31 registos permite sublinhar algumas características do conjunto de publicações em análise. Adotando a tipologia de Tigh (2019) evidencia-se, em termos de temáticas privilegiadas, uma clara supremacia quantitativa de pesquisas que se enquadram no eixo *ensino e aprendizagem* (18), a que se segue o domínio de *políticas* (7), enquanto as restantes se distribuem por *desenho curricular* (2), *experiência estudantil* (2), *qualidade* (1) e *trabalho académico* (1). Ou seja, em relação aos oitos eixos anteriormente identificados regista-se a ausência de publicações que aprofundem conhecimento sobre *gestão institucional* e sobre *conhecimento e investigação*.

Para além disso, importa sublinhar que as 18 publicações sobre *ensino e aprendizagem* incidem sobre aspetos diversos, mas com destaque para as tecnologias da informação e da comunicação e a avaliação das aprendizagens dos alunos, decorrendo de uma leitura transversal que tendem a privilegiar um enfoque na aprendizagem (e não tanto no ensino). Esse último aspeto é convergente com o que salienta Tigh (2019, p. 16) quando afirma que se observa recentemente “a shift in emphasis from a focus on what was done to the student (i.e. teaching) to what one wanted the student to do (i.e. learning)”. Saliente-se, ainda, que as duas publicações sobre experiência estudantil correspondem a abordagens psicológicas centradas no bem-estar e envolvimento dos estudantes no ensino superior.

É relevante destacar, ainda, que no conjunto de publicações em análise existem dez artigos em revistas científicas, três textos em livros de atas e a maioria (18) são teses de doutoramento em Educação. Este aspeto demonstra que as

² A informação que está na base deste parágrafo é disponibilizada em: <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao> (acesso em 16 de março de 2020).

publicações acessíveis no repositório digital não correspondem ao universo de produções científicas dos investigadores do IE-ULisboa que se sabe que consistem em grande parte em livros, capítulos de livros e artigos científicos. Não obstante, o elevado número de teses de doutoramento torna pertinente analisar a área de especialidade das mesmas, constatando-se a saliência de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação (5) e de Formação de Professores (5), seguindo-se Administração e Política Educacional (4) e distribuindo-se as restantes por História da Educação, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Psicologia e Didática das Ciências.

Importa notar que a maioria das publicações (18) relatam pesquisas que têm como terreno empírico o sistema de ensino superior português e/ou instituições de ensino superior no nosso país, a que acrescem três realizadas em escolas da Universidade de Lisboa e duas sobre o próprio IE-ULisboa. Apenas em sete casos foram estudadas instituições de ensino superior fora de Portugal, seja englobando universidades portuguesas e brasileiras (2 publicações) ou considerando instituições de ensino superior de um único país (5) que pode ser Angola, Cabo Verde ou Brasil. Há uma outra publicação que decorre de uma revisão sistemática de artigos científicos, pelo que não remete para o sistema educativo de nenhum país em particular. Assim sendo, o conhecimento de fenómenos e realidades nacionais parece assumir prioridade na investigação sobre ensino superior, sendo diminutos os casos de publicações que consideram outros contextos nacionais e, quando o fazem, incidem sobre países de língua portuguesa.

Em suma, também no IE-ULisboa parecem ser privilegiadas temáticas de pesquisa sobre *ensino e aprendizagem*, tendo também um destaque significativo as que se focam no eixo das *políticas*, tal como no plano internacional. Complementarmente, os dados analisados parecem sugerir que na aproximação ao objeto de estudo trabalho docente assumem significativo os aspetos relativos à introdução das TIC no ensino superior, tal como também se constatou na análise das pesquisas doutorais realizadas em Portugal.

CONCLUSÃO

Procurou-se, neste capítulo, realizar um exercício de cartografia da investigação sobre ensino superior visando identificar e caracterizar o lugar ocupado pelo trabalho docente enquanto objeto de estudo. Tornou-se notório que este não é um tema de estudo direta e inequivocamente identificado, pelo que se coloca a hipótese de que o aprofundamento de conhecimento sobre trabalho

docente decorra de pesquisas focadas no ensino-aprendizagem, no desenho curricular, na experiência estudantil e no trabalho acadêmico. Corroboram-se, deste modo, os pressupostos iniciais sobre o carácter algo incipiente da investigação focada no trabalho docente, o que indicia que este objeto de estudo ocupará um lugar pouco explorado.

Um segundo elemento conclusivo a destacar é o de que a aproximação ao trabalho docente parece tender a caracterizar-se, primordialmente, por abordagens que privilegiam a análise dos processos de aprendizagem e de experiência estudantil dos alunos. Ou seja, o aprofundamento do conhecimento sobre trabalho docente na maioria das pesquisas sobre ensino superior deverá privilegiar a examinação dos seus efeitos nos próprios estudantes. Um terceiro elemento conclusivo conduz a sublinhar que o ensino e aprendizagem enquanto tema de pesquisas parece ser predominante nos planos nacional e internacional, mas que as que incidem sobre experiência estudantil parecem ser especialmente numerosas no nosso país, enquanto no plano internacional assumem mais expressão as que se focam em aspetos relacionados com as políticas.

O exercício apresentado neste capítulo corresponde a uma procura de cartografar a investigação sobre ensino superior que está, obviamente, limitada pela natureza e atualidade das informações disponíveis em meta-análises, websites e repositórios. Não obstante, permite reconhecer a importância de desenvolver pesquisas mais detalhadas sobre os académicos (Tigh, 2019) considerando, a um nível de análise mais micro, as implicações das reconfigurações políticas que vêm afetando o ensino superior no trabalho dos docentes (Kwieck, 2019). Neste sentido, é premente enriquecer um conjunto de trabalhos recentes sobre pedagogia no ensino superior (Ó et al., 2019), desenvolvimento profissional dos professores deste nível de ensino (Almeida, 2020) e (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos (Alves, 2020) que sustentam questionamentos e reflexões no âmbito da Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250008, 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>
- Alves, M. G. (2020). A (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, (Número Especial – processo de Bolonha), 57-68.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Fernandes, D., Melo, B., & Vieira, M. (2015). Autonomia Estudantil e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. In M. L. Rodrigues & M. Heitor, *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 695-734). Coimbra: Almedina.
- Kwieck, M. (2019). *Changing European Academics – a comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. London and New York: Routledge.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em Busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34.
- Ó, J. R., Almeida, M., Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre pedagogia do ensino superior: uma revisão de literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 201-217.
- Teichler, U. (2017). Teaching Versus Research: An Endangered Balance? In M. L. Machado-Taylor, V. M. Soares & U. Teichler (Eds.), *Challenges and Options: The Academic Profession in Europe* (pp. 11-28). London: Springer.
- Tigh, M. (2003). *Researching Higher Education*. London: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Tigh, M. (2019). *Higher Education Research – the developing field*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Trilla-Bernet, J. (2007). Educational Discourse and Educational Practice. *Encounters in Theory and History of Education*, 8(Fall), 127-142.

ANEXOS

ANEXO 1

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR FINANCIADOS PELA FCT*

TÍTULO E REFERÊNCIA DO PROJETO	PALAVRAS-CHAVE	INVESTIGADOR RESPONSÁVEL	INSTITUIÇÃO PROPONENTE	FINANCIAMENTO
Aprender e Ensinar na Universidade PTDC/ CED-EDG/29252/2017	Experiências de aprendizagem Experiências de ensino Programa de aprendizagem Aplicação informática	Maria Elisa Rolo Chaleta	Universidade de Évora	€ 222 938,00
S4F - Competências de Futuro? O Valor e a Eficácia de um Ensino Superior Baseado em Competências PTDC/ CED-EDG/29276/2017	Futuro do Emprego Desajustamentos Procura-Oferta Competências Transversais Educação Superior Baseada em Competências	Alberto Manuel Sampaio Castro Amaral	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)	€ 237 302,00
Jogos Sérios no Ensino Superior: Impactos, Experiências e Potenciais PTDC/ MHC-CED/7182/2014		Pedro Daniel Tavares Ferreira	CIIE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	
Avaliação no Ensino Superior: o potencial de métodos alternativos PTDC/ MHC-CED/2703/2014		Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho	Universidade do Minho (UM)	€ 68 285,00
<i>RES4MED: Aprender medicina através da investigação</i> EXPL/ IVC-PEC/1302/2013	Ciência e Educação Médica Investigação na pré-graduação Competências transversais Médicos dotados de pensamento científico	Laura Virginia Pereira Teixeira Ribeiro	Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FM/UP)	€ 35 000,00

Estudantes Não-tradicionais no ensino superior: investigar para guiar a mudança institucional PTDC/ IVC-PEC/4886/2012	Estudantes não-tradicionais Ensino superior Sucesso académico	António Carlos Pestana Fragoso de Almeida	Universidade do Algarve (UAAlg)	€ 170 508,00
Desafios Globais, Iniciativas Nacionais e Respostas Institucionais: Mapeando a Transformação das Instituições de Ensino Superior Portuguesas no Dealbar do Século XXI EXCL/ IVC-PEC/0789/2012	Governança Qualidade Desempenho Profissionais	Pedro Nuno de Freitas Lopes Teixeira	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)	€ 153 138,00
Estudo do desenvolvimento académico na universidade através de abordagens inovadoras de ensino, avaliação e feedback PTDC/ CPE-CED/117516/2010	Desenvolvimento académico no ensino superior Reflexão profissional Ensino e aprendizagem auto-dirigida Sistemas de avaliação e feedback	Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus	Universidade de Aveiro (UA)	€ 67 000,00

* Foram considerados os concursos dirigidos a Todos os Domínios Científicos em 2010, 2012, 2014, 2017 no quadro dos quais tenham sido financiados projetos na área de Educação/Ciências de Educação que remetam para temáticas no âmbito do ensino superior no respetivo título.

ANEXO 2

LINHAS / GRUPOS / ÁREAS E PROJETOS / REDES SOBRE ENSINO SUPERIOR EM CURSO EM 2020 NAS UNIDADES DE I&D EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO*

IDENTIFICAÇÃO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO	GRUPOS/LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	PROJETOS/REDES DE INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR** (TÍTULO, INVESTIGADOR RESPONSÁVEL, DATAS, FINANCIAMENTO***)
<p>Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)</p> <p>Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Instituição de Gestão Principal, o Instituto Politécnico da Guarda (IPG), o Instituto Politécnico de Leiria (IPL), o Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e o Instituto Politécnico de Viana de Castelo (IPVC)</p> <p>http://www.ipv.pt/cidei/</p>	<p>Didáticas e Formação de Professores</p> <p>Educação em Contextos Não Formais</p> <p>Educação para o Empreendedorismo</p> <p>Educação Inclusiva</p>	<p>Conhecimento Científico/Didático em ação na Prática Pedagógica – Formação de Professores dos primeiros anos, Hélia Pinto, 2019-2021</p> <p>Percursos formativos, empreendedorismo e transição para o mercado de trabalho: perspetivas sobre o ensino superior politécnico em Portugal; Luis Sousa, 2019 – 2021</p> <p>Diversidade e inclusão no ensino superior: o contributo de histórias de vida de alunos com necessidades especiais, Sara Felizardo, 2018-2021</p> <p>Motivação, dinamismo e participação em b-learning no ensino superior, Maria Isabel Pereira, 2019-2021</p>
<p>CEEID Universidade Lusófona http://www.ceied.ulusofona.pt/pt/o-ceied/</p>	<p>CEM: Cultura(s), Educação e Memória(s)</p> <p>CIDATE: A Ciência Cidadã na apropriação e compreensão do Território</p> <p>EDCE: Educação Desportiva, Corpo e Ética</p> <p>NEA-ES: Núcleo de Estudos Africanos – Educação e Sociedade</p> <p>NELP: Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa</p> <p>Op.Edu: Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência</p> <p>PISA/Regulação e Transnacionalização das Políticas de Educação</p> <p>Sociomuseologia</p>	<p>Promover e avaliar as competências de pensamento crítico e criativo na educação superior e formação de professores, Elsa Estrela, 2018-2022</p> <p>GT CLACSO Grupo de Trabalho – Universidades e Políticas de Educação Superior, António Teodoro</p>

<p>CIPES Universidades do Porto e Aveiro https://www.cipes.pt</p>	<p>Políticas ao nível do sistema Análise institucional e organizacional Relevância económica e social do ensino superior</p>	<p>Do que se fala quando se fala de educação doutoral? As perspetivas das universidades e dos doutorandos portugueses, Sónia Cardoso e Teresa Carvalho, 2020-2021, EDULOG – Fundação Belmiro Azevedo</p> <p>O impacto das Instituições de Ensino Superior na qualidade de vida das suas regiões, Maria de Lourdes Machado Taylor, 2018-2021, FCT</p> <p>S4F - Competências de Futuro? O Valor e a Eficácia de um Ensino Superior Baseado em Competências, Alberto Amaral e Hugo Figueiredo, 2018-2021, FCT</p> <p>Know-BEST. Parcerias na Produção de Conhecimento - Crenças, Estratégias e Tensões, Teresa Carvalho, 2018-2021, FCT/COMPETE</p> <p>Sustainable Quality Enhancement in Higher Education Learning and Teaching. Integrative Core Dataset and Performance Data Analytics, Maria João Rosa, 2017-2020, Erasmus +</p> <p>CHAlleNging Gender (In)Equality in science and research, Teresa Carvalho, 2017-2021, H2020</p> <p>Profissão Académica numa Sociedade baseada no Conhecimento, Teresa Carvalho, 2016-2021</p>
<p>CIDTFF Universidade de Aveiro https://www.ua.pt/cidtff/entrada</p>	<p>Linguagens, Discursos e Identidade Ciência, Tecnologia e Inovação Políticas, Avaliação e Qualidade</p>	<p>TEDS - Teacher education for sustainability Schools educating for sustainability: proposals for and from in-service teacher education, Ana Isabel Andrade, 2019-2022, Erasmus+</p> <p>HiLives - Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives, Paula Santos, 2019-2022, Erasmus +</p>

<p>inED Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto https://ined.esse.ipp.pt</p>	<p>Formação de Professores Educação Especial e Inclusão Cultura, Arte e Educação Desafios da Sociedade e Educação</p>	<p>Desenvolvimento de um Programa de Apoio à Transição para o Ensino Superior para Jovens com Necessidades Adicionais de Suporte, Miguel Santos, 2017-2020</p>
<p>CIIE Universidade do Porto https://www.fpce.up.pt/ciie/</p>	<p>Conhecimento, Inovação e Diversidades em Educação Políticas, Comunidades e Participação</p>	
<p>CIE-ISPA http://cie.ispa.pt/pagina/about-us</p>	<p>Affective Components of the Learning Processes and Quality in Education Educational Contexts and Written Language Acquisition</p>	<p>SUnStAR - Supporting University Students at Risk of Dropping Out, Francisco Peixoto, 2017-2020, Erasmus +</p>
<p>CIE UMA Universidade da Madeira http://www4.uma.pt/cie-uma/</p>	<p>Curriculum Inovação Pedagógica Etnografia da Educação</p>	
<p>CIED Instituto de Educação Universidade do Minho https://www.cied.uminho.pt/pt/centro</p>	<p>Desenvolvimento psicossocial, Aprendizagem e Necessidades Especiais Educação em Ciências para a Sustentabilidade Políticas, Governação e Administração da Educação - Educação 3D - Democracia, Desigualdade e Diferença Tecnologia, Multiliteracias e Curriculum</p>	<p>EKT - Improving Educational innovation, competitiveness and quality of higher education through collaboration between University and Companies. (Educational Knowledge Transfer), António José Osório, 2019-2022, Erasmus + SUnStAR-Supporting university students at risk of dropping out (2017-1PT01-KA203-035840), Leandro Almeida, 2017-2020, Erasmus +</p>
<p>CIEB, Centro de Investigação em Educação Básica Escola Superior de Educação de Bragança http://cieb.esse.ipb.pt/sobre</p>	<p>Sem Informação</p>	<p>Sem Informação</p>
<p>CEAD</p>	<p>Sem Informação</p>	<p>Sem Informação</p>

<p>CIEP-UE Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora https://www.ciep.uevora.pt</p>	<p>Tema 1 - Políticas Educativas, Territórios E Instituições</p> <p>Tema 2 - Ensino, Aprendizagem, Avaliação E Tecnologia Educativa</p> <p>Tema 3 - Formação E Desenvolvimento Profissional</p> <p>Tema 4 - Educação Superior - Estruturas E Processos</p> <p>Tema 5 - Desenvolvimento E Inclusão</p> <p>Tema 6 - Risco, Saúde E Bem-Estar</p>	<p>Aprender e Ensinar na Universidade, Elisa Chaleta, 2018-2021, FCT</p> <p>Rede de Cooperação Internacional para o Ensino Superior –“Dynamiques universitaires pour une société de la connaissance: Perspectives interculturelles”/Convénio entre as Universidades de Évora, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Paris VIII e Universidade de Valencia.</p>
<p>CIEEC-U.MINHO Instituto de Educação da Universidade do Minho http://www.ciec-uminho.org</p>	<p>Contextos e Práticas Sociais da Criança</p> <p>Saúde Infantil, Ambiente e Educação Física</p> <p>Profissionais da Infância</p> <p>Recursos pedagógicos para a criança</p> <p>Produções culturais para a criança</p>	<p>Excellence in Engineering Education through Teacher Training and New Pedagogic Approaches in Russia and Tajikistan, Maria Assunção Flores e Diana Mesquita, 2017-2020, Erasmus +</p>
<p>CIEQV Institutos Politécnicos de Leiria e de Santarém https://www.cieqv.pt/pt/inicio/</p>	<p>Atividade física e estilos de vidas saudáveis</p> <p>Comportamento motor</p> <p>Dinâmicas organizacionais</p> <p>Educação e Formação</p> <p>Produção e tecnologia alimentar</p> <p>Comportamento alimentar</p>	
<p>Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (LE@D) Universidade Aberta https://lead.uab.pt/lead/</p>	<p>Educação Aberta e a Distância e Elearning: modelos, tendências e impactos na Sociedade em rede</p> <p>Cibercultura e Sociedade em Rede: dimensões sociais, culturais e educacionais</p>	

<p>UIDEF Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação Instituto de Educação da Universidade de Lisboa http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao</p>	<p>Currículo, Formação de Professores e Tecnologia Didática Políticas de Educação e Formação</p>	<p>U-Value – O Impacto das Instituições de Ensino Superior na Qualidade de Vida das Suas Regiões, Luísa Cerdeira, 2018-2021, FCT EdUSchool (Melhorar a Formação de Professores na Europa através de University Schools), Luís Tinoca, 2018-2020, Erasmus + Melhorando a Aprendizagem na Universidade através da Gamificação, Fernando Costa, 2018-2021, FCT SOLIDARIS – Universidades inclusivas: Competencias clave de la comunidade universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa, Ana Paula Caetano, 2017-2020, Erasmus +</p>
---	--	---

* Foram considerados os centros aprovados para financiamento na Avaliação de Unidades de I&D 2017/18.

** Apenas referidos os projetos/redes em desenvolvimento em 2020.

*** Quando não é mencionada a fonte de financiamento externa assume-se que o projeto/rede é apoiado pelo próprio centro de investigação.

ANEXO 3

ENDEREÇOS DE 31 PUBLICAÇÕES DO IE-ULISBOA SOBRE ENSINO SUPERIOR

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42274>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40010>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38763>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41304>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41304>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41766>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42213>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38194>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32325>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35242>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35272>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35273>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34817>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32679>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34022>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34064>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36762>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27569>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27567>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32281>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30404>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30184>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30388>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/28332>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32110>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23632>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27127>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27155>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25077>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25078>
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25075>

A COMPREENSÃO DOS HORIZONTES DE ENSINO NO ENSINO SUPERIOR

Ronald Barnett

Emeritus Professor of Higher Education
University College London, Institute of Education,
United Kingdom

Carolina Guzmán-Valenzuela

Associate Professor
Faculty of Education and Humanities,
Universidad de Tarapacá, Chile

A COMPREENSÃO DOS HORIZONTES DE ENSINO NO ENSINO SUPERIOR¹

Ronald Barnett

Emeritus Professor of Higher Education
University College London, Institute of Education, United Kingdom

Carolina Guzmán-Valenzuela

Associate Professor
Faculty of Education and Humanities, Universidad de Tarapacá, Chile

Nas últimas quatro décadas desenvolveu-se uma literatura mundial com o objetivo de compreender o ensino no âmbito do ensino superior que tende a focar-se em “concepções de ensino” e “abordagens de ensino” e, em menor escala, em *práticas* pedagógicas reais. A compreensão do modo como entendemos o ensino em contexto universitário sofreu diversas alterações resultantes da referida literatura – na verdade, uma multiplicidade de literaturas, se bem que desvende muito pouco do patrocínio do ensino no âmbito do ensino superior. O que é que dá sentido ao ensino no contexto do ensino superior? De onde advêm esses sentidos? Dos professores? Das estruturas e processos institucionais? Das políticas nacionais e instituições políticas ou até das formações globais? Dos amplos valores e ideias (de justiça, razão, igualdade, emancipação, devir humano e ecologia)? Advêm, naturalmente, da interação de todos esses elementos em relações complexas. No entanto, é nosso entender que esta dimensão da compreensão do ensino não parece ter sido objeto da devida atenção. Nesse sentido, este artigo pretende abordar os seguintes problemas principais: de onde advêm as concepções de ensino e a vontade de ensinar? Será possível desenvolver um quadro teórico para melhor compreender como os professores continuam a dedicar-se ao ensino? Neste artigo procuramos responder à primeira questão por meio do conceito *horizontes de ensino*, sugerindo um enquadramento teórico para responder à segunda questão.

¹ Este texto foi originalmente publicado como artigo: Barnett, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73, 113-126. doi: 10.1007/s10734-016-0003-2. A autorização (no. 5025970568773 de 11 março de 2021) para reprodução e tradução do artigo são financiadas por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.

Os professores de ensino superior são mais do que meros “professores de ensino superior”. São pessoas com valores, crenças e esperanças sociais diversificados e esses valores, crenças e esperanças são representados num contexto parcialmente moldado tanto por interesses do estado como por interesses globais. Como teremos oportunidade de argumentar, esta interação de valores pessoais, crenças e esperanças, juntamente com o contexto social e global mais amplo, contribui para a atribuição não apenas de significado mas de energia motivacional aos esforços educativos do professor universitário. Há evidência clara, e não de todo surpreendente, de que os professores variam consideravelmente as suas *práticas* pedagógicas, particularmente no que diz respeito ao ensino superior, onde, por natureza, dispõem de graus diversos de liberdade. Dessa forma, o professor encara o ensino a partir do seu posicionamento nas estruturas globais e de ensino superior, dos seus próprios valores, percepções do contexto em que desenvolve a sua atividade, das responsabilidades pedagógicas e fidelidade, bem como das interações contínuas com os estudantes.

Essa combinação de estruturas (nacionais e globais), valores, percepções mais vastas e responsabilidades sentidas estabelece *um enquadramento* que serve para contextualizar a forma como os professores concebem e abordam as suas tarefas profissionais. Deste enquadramento pode surgir um conjunto de *horizontes* que orientam o modo de ensinar de cada professor. Um tema possível para nova investigação empírica pode ser definir até que ponto esse “enquadramento” é sentido de forma ímpar por professores a nível individual ou é transversal a, digamos, equipas de curso ou disciplina, ou a uma nação inteira. Como já sugerido, existe uma multiplicidade de horizontes e o objetivo deste artigo é tentar entender essa complexidade.

O presente texto apresenta a seguinte estrutura: começa por fazer um levantamento sucinto da literatura sobre o ensino superior onde se verifica a possibilidade de separação entre a conceção de ensino defendida pelo professor e as suas práticas pedagógicas reais *in situ*, situação essa que carece de explicitação. Na seção seguinte, aborda-se a questão da existência de horizontes que refletem não apenas as intenções do agente, mas também as estruturas externas e que estão subjacentes às conceções de ensino e das abordagens e práticas pedagógicas. Passa-se depois para a identificação de três características no sentido de clarificar a própria noção de horizontes de ensino conducente, na seção seguinte, à descrição de uma multiplicidade de conjuntos de horizontes que atuam em simultâneo. Identificam-se quatro conjuntos de horizontes de ensino, ilustrando as suas interrelações (na figura 1). De seguida, consideram-se as relações entre os horizontes de ensino e os quadros existentes na literatura - conceções e abordagens de ensino e práticas pedagógicas reais - com a representação dessas relações numa segunda figura. O artigo

apresenta algumas conclusões, salientando o potencial revolucionário de um enquadramento teórico devidamente refinado para os horizontes de ensino.

PARA UMA COMPREENSÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

No âmbito da literatura internacional sobre o ensino universitário, destacam-se dois quadros teóricos, o primeiro das *concepções* de ensino e o segundo das *abordagens ao ensino* (Åkerlind, 2003; Dall'Alba, 1991; González, 2009; Kember, 1997; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Prosser & Trigwell, 2014; Stes et al., 2010; Trigwell & Prosser, 1996). Um terceiro conceito, o das *práticas pedagógicas* (Guzmán-Valenzuela, 2013; Kane et al., 2002; Trowler, 2005; Trowler & Cooper, 2002), não tem sido alvo da mesma atenção, mas também a ele se faz referência neste artigo. Estes três quadros, nomeadamente o das concepções de ensino, o das abordagens ao ensino e o das práticas pedagógicas são importantes e pretende-se valorizá-los por meio da introdução do conceito dos *horizontes* de ensino.

De forma sucinta, podemos considerar que os quadros existentes se situam em níveis separados. As *concepções* referem-se ao modo como os professores universitários concebem o ensino (Ginns et al., 2008). Na sua essência, as concepções de ensino constituem uma resposta (seja dada por cada professor ou equipas de curso) à pergunta tácita: O que é ensinar? Em termos gerais, distinguimos *duas* concepções. A primeira, a denominada concepção centrada no professor, é a do ensino entendido como transmissão de informações aos estudantes para que estes as assimilem. A outra, denominada concepção focada no estudante, está direcionada para a aprendizagem e para as experiências dos estudantes (Åkerlind, 2003), sendo que o ponto crítico é o de que o estudante deve constatar algum desenvolvimento pessoal vantajoso, transparecendo assim uma maior criticalidade ou a aquisição de uma voz autêntica.

Em consonância com as suas *concepções* de ensino, os professores *abordam* as próprias práticas pedagógicas colocando o enfoque no professor ou no estudante. Alguns autores criticaram a referida distinção (colocar o enfoque no conteúdo ou no estudante) sugerindo que não capta o natureza do ensino como um todo, na medida em que, em cada um dos polos da distinção, se encara o ensino sob uma perspectiva fortemente cognitiva e individual que não leva suficientemente em conta o contexto social das práticas pedagógicas (Ashwin & McLean, 2005; Fanghanel, 2009; Guzmán-Valenzuela, 2013). Do mesmo modo, levantou-se a questão de estas concepções de ensino estarem

mais focadas nas estruturas cognitivas individuais do que na análise da interação entre cada pessoa e as estruturas sociais, institucionais ou até mesmo de cariz mais global (Fanghanel, 2009, 2011). As concepções e abordagens ao ensino foram também objeto de crítica na medida em que recorrem a inquéritos ou entrevistas a professores e raramente levam em linha de conta os *pontos de vista* dos estudantes (Guzmán-Valenzuela, 2013). O estudo dos quadros das *concepções* e *abordagens* de ensino sugere que tudo se passa na mente (dos professores) uma vez que se refere às suas perceções (Ashwin, 2009). Surge aqui a famosa distinção feita há mais de uma geração por Argyris and Schön (1974) entre “teoria-em-uso” e “teoria oficial”. Na medida em que a perceção e abordagem que um académico tem do ensino constituem prova dos seus objetivos educativos, as suas interações e esperanças pedagógicas, as “teorias-em-uso” apontam para as próprias práticas pedagógicas *in situ*, podendo existir um fosso – na verdade, um verdadeiro abismo – entre as concepções e abordagens de ensino de cada professor e as suas práticas pedagógicas reais (Kane et al., 2002); é possível que este abismo seja inevitável porque o ensino é dinâmico e o seu caráter em tempo real é permanentemente influenciado pela interação entre professores e estudantes (Ashwin, 2009; McAlpine et al., 2006).

O professor pode apresentar um conjunto de concepções pessoais e abordagens de ensino em que estão subjacentes conceitos como espírito crítico, empoderamento do estudante, emancipação, autenticidade e autodescoberta mas, após investigação, pode verificar-se que as práticas pedagógicas do professor se caracterizam por um baixo risco, controlo, hierarquia, assimilação e reprodução de conhecimentos e aquisição de competências de nível bastante baixo. A diferença entre o conceito oficial de ensino (concepções e abordagens) e o ensino-em-uso carece de explicitação. Sugerimos que poderá revelar-se útil recorrer ao conceito de horizontes de ensino, com uma gradação adequada e encarado sob uma multiplicidade de perspetivas.

A FORMAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDER OS HORIZONTES

Os professores não agem de forma apriorística, antes refletem sobre as atividades de índole pedagógica, de forma continuada e contextualizadas pelas suas próprias pressuposições de ensino. Os professores aprendem fazendo, refletindo enquanto exercem a sua atividade docente (Schön, 1983, 1987). Durante este processo, podem modificar o entendimento que têm relativamente ao contexto,

algo que, por seu turno, permite o aparecimento de novas concepções pessoais sobre o ensino e práticas pedagógicas.

Ainda que sejam processos cognitivos, tanto os valores como as crenças adquirem dimensões não-rationais e afetivas, sendo que estas dimensões *não fundamentadas* vão também modificar as abordagens de ensino e as práticas pedagógicas. Não obstante pertencerem a uma esfera mais privada e íntima (Trowler & Cooper, 2002) e de não serem facilmente objeto de investigação, os valores e crenças são, no entanto, uma componente importante da prática pedagógica, atribuindo-lhe significado, sustentando-a e orientando-a.

Sugerimos que os *horizontes de ensino* estão subjacentes a todos estes elementos - concepções, valores, crenças, abordagens e práticas - e que estes horizontes interagem com outros elementos no tempo e no espaço. O conceito de horizontes existe há muito tempo na fenomenologia e na hermenêutica, evidente na obra de Nietzsche, Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, por exemplo. O defensor mais recente deste conceito foi Hans-Georg Gadamer, para quem a ideia de horizontes desempenhava um papel importante em hermenêutica. Para Gadamer, "o horizonte não constitui uma fronteira rígida, sendo antes algo que se move e convida a avançar" (Gadamer, 1989, p. 245). Estes elementos de flexibilidade e de temporalidade são, em nosso entender, fulcrais na ideia de horizontes que pretendemos desenvolver neste artigo.

Apesar de os horizontes de ensino estarem dependentes do presente (aquilo que se ensina aqui e agora), encontram-se ancorados no passado (através da aprendizagem, experiência e valores adquiridos) sendo, no entanto, direcionados para o futuro. O conceito de horizontes de ensino aponta para um *momentum* futuro, com esperanças (e até mesmo ansiedades) perspectivadas pela antevisão de possibilidades futuras. Também o espaço entra nesta equação na medida em que estes horizontes de ensino, na sua abrangência, podem ser de natureza local, nacional ou global, sendo possível que todos estes horizontes espaciais ajam simultaneamente (por exemplo, quando os estudantes numa aula global são oriundos de continentes diferentes mas são incentivados a participar em projetos que se centram em questões de natureza local).

Depreende-se, assim, que todos os três momentos de ensino a que a literatura prestou especial atenção - concepções, abordagens e práticas - têm uma componente comum que reside, pelo menos parcialmente, na sua natureza de horizontes. Os horizontes estão subjacentes às concepções, abordagens e práticas, modificam-nas e emprestam-lhes cor e vivacidade. Mas esta não é uma relação autocrática - aspeto que será interessante desenvolver - porque os horizontes podem ser modificados por experiências pedagógicas reais e concepções de ensino em mutação.

O professor pode mudar-se para uma situação pedagógica diversa (integrando, por exemplo, uma universidade com uma interpretação própria da relação entre a investigação e o ensino) pelo que podem perfilar-se horizontes algo diversos e até mais recentes *independentemente* da vontade do professor.

ESTRUTURAS E COGNIÇÕES

O nosso texto esboçou até aqui um conjunto de perspetivas iniciais para a compreensão daquilo que entendemos por horizontes de ensino. Estas perspetivas apresentaram uma reflexão sobre os enquadramentos teóricos dominantes desenvolvidos ao longo de quase quatro décadas de investigação sobre ensino/aprendizagem no ensino superior. De facto, a nossa sugestão foi - de forma bastante significativa - a de que existe uma dimensão indefinida para lá das referidas teorias prevalentes que carece de exploração. A ideia do professor como predisposto, ou como revelando uma certa predisposição, em suma como sendo - pensamos poder dizê-lo - uma espécie de ser pedagógico pouco tem transparecido. Passaremos agora a desenvolver este conjunto de reflexões apenas esboçadas por meio de uma exploração sucinta da filosofia da teoria crítica antes de desenvolver e avançar a nossa conceção de horizontes de ensino.

Ao falar em horizontes de ensino, atemo-nos a considerações que poderiam representar o enquadramento dos esforços pedagógicos de qualquer professor, sendo necessário qualificar este conceito. Em primeiro lugar, existe a distinção entre, por um lado, um enquadramento detido *explicitamente* pelo professor ou, por outro lado, ser detido *implicitamente* por ele (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013), mal pertencendo ao equipamento consciente que o professor aporta às tarefas que desempenha. A segunda qualificação radica na distinção entre esse enquadramento ser parcialmente constituído por considerações *empíricas* e, separadamente, ser constituído em parte por considerações *conceituais ou valorativas*. Uma terceira qualificação reside no debate sobre "*estrutura-agência*" (Archer, 1995): as estruturas podem alocar um horizonte à ação, de forma reconhecida ou não; uma pessoa - ou grupo (por exemplo a equipa docente de um determinado curso) - pode simultaneamente tentar expressar a sua própria agência. Estas três distinções carecem de maior elucidação existindo interconexões óbvias entre elas.

A primeira distinção, a de que um horizonte, seja ou não reconhecido como tal, ou apenas implícito, levanta questões há muito debatidas em filosofia e teoria social, por exemplo, na relação em matéria de ideologia, falsa consciência e

má fé. O marxismo e a *Frankfurt School of Critical Theory* [Escola de Frankfurt de Teoria Crítica] [onde radicam as ideias de ideologia e falsa consciência (Adorno 1997; Habermas, 1978)], a fenomenologia e o existencialismo [em que as ideias de má fé e absurdo *se radicam* (Sartre, 2003)] são escolas de pensamento que discutem a questão do horizonte, reconhecido ou não. Os conceitos de ideologia e de falsa consciência, por exemplo, avançam com a ideia de um mundo em que os sujeitos pensam e agem estando parcialmente ocultados por um véu (Rosen 1996).

Nestes enquadramentos, alguns grupos podem acabar por acreditar piamente que o mundo é de uma determinada forma e vão, por conseguinte, agir de certa maneira dentro desse horizonte quando, de facto, o mundo é outro bem diferente. Por exemplo, alguns professores podem acreditar que os esforços que envidam contribuem de forma significativa para a melhoria das competências dos estudantes para viver numa sociedade multicultural - e, assim, os seus conceitos e abordagens de ensino têm precisamente essa orientação - quando na realidade os estudantes nacionais e internacionais tanto nas aulas *como* nos espaços de convívio na universidade mantêm a distância entre si contribuindo assim para uma situação em que o ensino universitário reforça um mundo dividido. Pretende-se com esta observação afirmar que os horizontes tanto se podem impor como gerar percepções ilusórias. *A segunda distinção é a de um horizonte ser formado por considerações empíricas, por um lado, e por considerações mais concetuais, por outro.* Por exemplo, considerações empíricas relacionadas com as desigualdades sociais ou com a degradação ecológica do planeta podem contribuir para moldar um conjunto de horizontes de alguns académicos. Estes professores podem interessar-se pelo trabalho de determinados agrupamentos internacionais de instituições universitárias [tais como o *Talloires Group* ou a Associação GUNI (Watson et al., 2011)] que desenvolvem formas concretas de integrar perspetivas ecológicas no ensino. Por outro lado, no caso de outros professores conceitos mais abstratos como conhecimento, verdade, objetividade, integridade, justiça, liberdade e abertura podem revelar-se como tendo maior influência na definição dos horizontes em que vivem a sua vida académica. Ambos estes domínios podem atuar em conjunto. O professor pode ser guiado por um horizonte (concetual) de, digamos, justiça ou equidade e pode ser incentivado por considerações empíricas de que o mundo contemporâneo está longe de se caracterizar (empiricamente) pela justiça ou equidade. No entanto, de forma analítica, ambos os conjuntos de horizontes - empíricos e concetuais - devem manter-se separados.

A terceira distinção aqui abordada está subjacente ao debate “estrutura-a-gência”: as estruturas podem levar um horizonte a agir, *seja ou não de forma*

reconhecida; simultaneamente, uma pessoa - ou grupo - pode definir o seu horizonte pessoal e agir individualmente, estabelecendo assim a sua própria agência (Fanghanel, 2011). De notar a existência de assimetria nesta questão. As estruturas agem de forma, reconhecida ou não e quer a assimetria esteja presente ou não. Contudo a agência (para poder ser considerada como tal) tem de dispor de alguma gradação de autoconsciência.

Hoje em dia, não podem compreender-se com seriedade as universidades e a vida académica em todo o mundo se não se levarem em consideração as suas estruturas profundas e globais, tais como o conhecimento da economia global, do capitalismo cognitivo, do neoliberalismo, dos quadros de política estatal e regional e do desenvolvimento da era digital. Estas estruturas moldam profundamente e até condicionam as universidades e a vida dos académicos, transmitindo assim horizontes ao trabalho das universidades. As universidades e os que nelas trabalham estão implicados nestas estruturas, quer sejam reconhecidas ou não.

HORIZONTES DE ENSINO: CONJUNTO DE MULTIPLICIDADES

Centremo-nos agora no principal objetivo deste texto, a saber, os horizontes de ensino. Os horizontes de ensino são considerações - sejam elas explícitas ou implícitas - que abrem um espaço onde cada pessoa se situa, *de forma autorefletida ou* não. Na prática, é provável que considerações desta natureza sejam um aglomerado de valores, ideias e observações empíricas por parte da pessoa em questão, bem como das estruturas e ideologias que atuam na função docente (podendo ser de natureza global). Atuam aqui em conjunto toda uma dimensão indefinida de razões, motivações e forças (simultaneamente de natureza institucional, nacional e global) que podem sustentar ou pelo menos orientar o professor nos seus esforços profissionais ao longo de várias décadas. Os horizontes individuais não só consubstanciam a forma como o professor exerce a sua atividade docente, mas fornecem-lhe simultaneamente a energia de que necessita para ensinar. Os seus horizontes providenciam o contexto em que faz sentido que o professor continue a dedicar-se ao ensino (para além do número de horas e dias a que está formal e contratualmente obrigado). Por outro lado, os horizontes individuais também condicionam a *disposição* do professor relativamente ao ensino.

Este tipo de horizontes contribui para sustentar a vontade individual de investimento pessoal na docência ao longo de toda a vida profissional do

professor, enquadrando-se nestes horizontes a ideia tradicional do ensino como vocação. Todavia, os horizontes também podem *diminuir* o foco no ensino. Nas estruturas que privilegiam a investigação ou a existência de (algum) espaço para consultoria autodirecionada e atividades geradoras de rendimento, os horizontes individuais podem definir-se dessa forma, tornando cada pessoa menos recetiva às obrigações da sua atividade docente por sentir que estas lhes são impostas.

Os horizontes de ensino constituem parâmetros de espaço e tempo em que os professores exercem a sua atividade docente. Alguns professores vêem-se como o suporte de tradições seculares, enquanto outros consideram que a sua função é preparar os estudantes para o futuro, outros acham que abrem caminho no mercado de trabalho local e outros ainda acham que com o ensino estão a ajudar os estudantes a assumir-se como cidadãos globais detentores de uma perspetiva crítica. A orientação destes horizontes temporais e espaciais pode ser para a frente, para trás, para o exterior e até mesmo para o interior, acompanhando assim o movimento dos horizontes dos professores.

Os horizontes de ensino constituem, por conseguinte, um conjunto de multiplicidades (Deleuze & Guattari, 2007, p. 24) que se orientam em muitas direções. São sintomáticos de estruturas e abrem-se à possibilidade de agência. Assumem componentes temporais em direção ao passado, presente e futuro, sendo simultaneamente de natureza local, nacional e global representando sistemas de valor diversos e até mesmo antagónicos.

QUATRO CONJUNTOS DE HORIZONTES DE ENSINO

A análise empreendida até este momento levanta questões incómodas. Até que ponto é que os horizontes constituem um aspeto consciente do equipamento cognitivo e dos valores de cada professor? Ou ainda, até que ponto se limitam esses valores a existir, agindo como axiomas tomados como garantidos da sua atividade profissional, constituindo de facto o mundo hipotético do próprio professor? (Sabri, 2010). De forma mais direta, até que ponto podemos avançar a sugestão plausível de que os horizontes existem pela ação de profundas estruturas sociais (possivelmente globais) no local em que o ensino a nível superior ocupa no mundo contemporâneo e até que ponto podemos afirmar que os professores ainda podem expressar a sua própria agência?

Questões desta natureza apontam para a existência de *vários* tipos de horizontes situados numa escala hierárquica de relações mútuas, podendo identificar-se *quatro* tipos.

Horizonte 1 – horizontes pessoais: é o horizonte constituído pela *vida e mundividência, valores, prioridades, interesses e envolvimento* de cada professor. Este horizonte contribui para fornecer a identidade profissional ao professor. Conceitos como igualdade, liberdade, crescimento económico, emancipação, feminismo, pesquisa de conhecimento e um fascínio (até mesmo amor) por uma disciplina, e multiculturalismo, podem contribuir de forma diversa para a criação de um horizonte que leve uma pessoa a querer dedicar-se à docência. Conceitos desta natureza contribuem para estabelecer uma ligação entre as pessoas e o mundo e o modo como cada professor interage com estes conceitos ajuda a formar tanto a sua identidade geral, no mundo, como a sua identidade pedagógica a nível local.

Não obstante este aspeto concetual poder configurar os horizontes de ensino de cada pessoa surge a questão ulterior de saber se estes conceitos, ideias e interesses são reconhecidos de forma consciente a partir de uma autoreflexão feita pelo professor ou se permanecem de algum modo escondidos apesar de atuarem como horizontes. Quer sejam reconhecidos por meio de autoreflexão, ou não, é fulcral salientar que estas conexões concetuais não fornecem linearmente o conceito de ensino de cada professor nem marcam as suas práticas pedagógicas. Para esclarecer esta questão, os horizontes de ensino são algo distantes não sendo imediatamente acessíveis, ao passo que as concessões e abordagens de ensino estão claramente interligadas às práticas pedagógicas.

O professor pode interessar-se por questões ecológicas - e até ser membro de várias associações ecológicas - e, por conseguinte, a sua ideia de ecologia pode constituir um horizonte da docência. No entanto, um horizonte dessa natureza deixa em aberto em larga medida as conceções e abordagens reais que o professor pode adotar na sua atividade docente e práticas pedagógicas; ou seja, é possível que exista uma variabilidade considerável nas formas e na medida por que se dá a integração de um horizonte ecológico desta natureza no modo de ensinar do professor.

Horizonte 2 – horizontes-em-reflexão: O Horizonte 2 torna-se visível como resultado da reflexão que o professor faz da situação em que está inserido, podendo encarar de forma diversa a instituição a que pertence (achando que a instituição valoriza e apoia ou, pelo contrário, põe obstáculos ao seu modo de ensino), a disciplina ou campo profissional (lamentando a adoção, pela instituição, de determinadas tendências que se traduzem, em seu entendimento, no apoio dado a certas modas intelectuais), o enquadramento contemporâneo da política nacional para o ensino superior, sempre em constante mudança,

(que, a seu ver, exerce ou um efeito pernicioso no ensino universitário ou, também plausível, um efeito libertador), ou até mesmo a natureza geral dos estudantes (sentindo, por exemplo, que a natureza dos estudantes se vai alterando ao longo da sua atividade docente) e a relação pedagógica resultante em que o professor desempenha o seu papel.

Dito de outra forma, enquadrado neste horizonte, o professor, mediante reflexão, fica consciente de que o seu modo de ensinar se desenrola num conjunto de circunstâncias especiais que fornecem horizontes ao modo como ensina. Para usar um termo cunhado por Marginson e Rhoades (2002), tanto o professor como o seu modo de ensinar assumem uma natureza “glocal” influenciada simultaneamente pelos horizontes locais, nacionais e globais. O professor compreende ou acredita que os referidos horizontes impactam o seu modo de ensinar, influenciando-o de forma diversa, emprestando-lhe vivacidade, ou até distorcendo a realidade (quando, por exemplo, o professor se apercebe de que o seu modo de ensinar tem de ser relegado para um lugar secundário na hierarquia das suas prioridades por causa dos quadros institucionais e nacionais de política educativa em matéria de investigação, ou se apercebe de que os seus valores de ensino são mais difíceis de manter quando, no contexto de mercado de trabalho, os estudantes se situam como “clientes” na relação pedagógica).

Horizonte 3 – horizontes-de-estruturas: Este horizonte é transmitido por estruturas profundas impessoais em jogo, independentemente de serem reconhecidas ou não, entrando aqui a denominada dimensão de agência-de-estrutura de horizontes de ensino. As universidades são instituições de larga escala conectando-se, com maior ou menor vulto e importância, com as dimensões globais de produção de conhecimento e fluxos epistemológicos, com a economia de conhecimento globalizado e o crescimento do capital cognitivo (Boutang 2011). As universidades estão inseridas em mercados académicos globais com fluxos globais de pessoal académico e estudantes internacionais. A um nível mais local, as universidades estão envolvidas em mercados de trabalho, políticas nacionais de desenvolvimento e áreas inovadoras de progresso económico que se fazem sentir de forma diversa em diferentes países. Existem, por consequência, camadas ontológicas em ação que produzem uma estruturação do ensino universitário.

Estes horizontes - seja sob a forma de “mecanismos geradores” estruturados [para usar o termo retirado do Realismo Crítico de Bhaskar (Bhaskar 2008, 48-50)] ou de formações ideológicas - desempenham o seu papel de modo bem específico. Reiterando a ideia, estes horizontes não determinam de forma precisa a natureza do ensino (pelo menos, ainda não o fazem nas denominadas

universidades públicas *embora* possam fazê-lo em algumas universidades privadas). De facto, estes horizontes podem agir como momentos em que, por exemplo, os professores procuram formas de contrapor uma articulação clara do *currículum* ou, até mesmo, procuram expandir o *currículum* para além das orientações disciplinares clássicas de forma a abranger uma aprendizagem mais direcionada para o mundo do trabalho. Neste aspeto, podemos considerar esta conceção de ensino como uma forma de *resistência* no contexto de um horizonte de forças nacionais (possivelmente também globais). Esta reflexão serve apenas para dar ênfase ao poder desta forma, subjacente e implantada, de estruturar os horizontes de ensino que, por isso, podem não ser amplamente reconhecidos.

Horizonte 4 – horizontes-como-projeto-de-ensino: Este último horizonte é uma espécie de amálgama deliberada, se bem que distinta, dos três conjuntos de horizontes atrás definidos. Surge como *projeto de ensino* de um académico em que os valores intuídos pelo professor e as esperanças que deposita em si mesmo e no seu modo de ensinar (horizonte um) são sujeitos a um auto escrutínio sério (horizonte dois) mas numa tentativa consciente de discernir as estruturas subjacentes da universidade e das suas ideologias implantadas (horizonte três). É neste contexto que é implementado um plano de ação sob a forma de princípios gerais de modo a que a agência de cada professor é realizada na sua maior amplitude procurando espaços, quiçá de forma colaborativa, para realizar projetos de ensino em larga escala. Este é um horizonte de micro - também possivelmente macro - política em que o académico age de forma a manter os seus valores e esperanças (horizonte um), e procura espaços em que o consegue fazer enquadrado no horizonte das estruturas e ideologias apresentadas (horizonte três). Este processo exige uma autoanálise e autocrítica contínuas (horizonte dois) na medida em que a pessoa procura simultaneamente aceitar quaisquer traços ideológicos com que se autoidentifica e encetar negociações (tácitas ou explícitas) com os horizontes da instituição a que pertence.

Os quatro conjuntos de horizontes acima definidos não se limitam a estruturar-se hierarquicamente mas interligam-se de forma complexa, conforme se explica na figura 1, em que as suas interrelações estão assinaladas por meio de setas. De forma geral, os horizontes pessoais (um) podem ser alvo de escrutínio pelos horizontes-em-reflexão (dois) que, por seu turno, podem contribuir para moldar os horizontes pessoais. Entretanto, estão em ação os horizontes-de-estrutura (três), talvez de forma não perceptível, sobre os horizontes pessoais (um), mas podem vir a ser objeto de reflexão e escrutínio pelos horizontes-em-reflexão (dois). Com base nestas interações e processos de reflexão, podem formar-se

os horizontes-como-planos pessoais (quatro) reconhecendo os horizontes-de-estruturas (três) mas podendo culminar em projetos de ensino de agência no interior e não obstante a força das referidas estruturas. Aquando da sua formação, os horizontes-como-projeto de ensino (quatro) podem ser objeto de escrutínio pessoal no âmbito dos horizontes-em-reflexão (dois) que, por seu turno, podem modificar os horizontes pessoais (um) e até mesmo (de forma escondida ou abertamente) atuar sobre os horizontes de estrutura (3). Por consequência, os horizontes de ensino estruturam-se numa multiplicidade de camadas e têm o potencial de unir as estruturas e a agência.

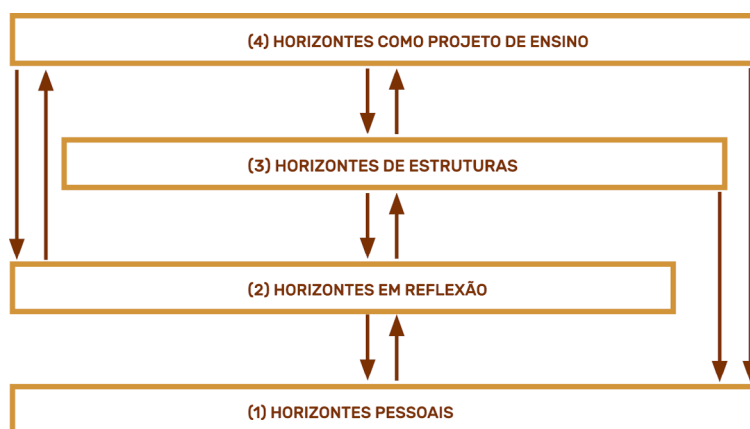


Figura 1. Quatro conjuntos de horizontes de ensino.

LOCALIZAÇÃO DOS HORIZONTES DE ENSINO UNIVERSITÁRIOS

No presente texto procuraremos distinguir quatro enfoques, digamos, para observação do ensino universitário, nomeadamente o enfoque (1) das práticas pedagógicas (a observar *in situ* especialmente na execução das relações e interações pedagógicas do professor com os estudantes); (2) abordagens ao ensino (a orientação adotada de forma consciente pelo professor universitário na abordagem ao seu modo de ensinar); (3) concepções de ensino (a forma como o professor concetualiza o que geralmente se considera “ensinar” no ensino superior); e (4) horizontes de ensino. Este último conceito foi o nosso principal objetivo para destringir os horizontes de ensino em *quatro* conjuntos de horizontes em que a própria agência do professor e as estruturas em ação se interligam em graus distintos.

Com base nesta sobreposição de camadas de ensino (horizontes, concepções, abordagens e práticas), surge a questão da interligação mútua das relações e

a localização dos horizontes de ensino, onde se nos afigura apropriado recorrer a linguagem metafórica. Deverá a inter-relação entre estas perspetivas de ensino ser encarada como um conjunto de camadas dispostas num padrão vertical ou como as camadas de uma cebola? Ou seja, existirá um sentido definido de relações mútuas hierárquicas ou pelo contrário tratar-se-á de uma questão de progresso do centro para a periferia? Dar-se-á o caso, como sugere a metáfora hierárquica, que os *horizontes* de ensino são de alguma forma mais poderosos, significativos, ou mais elevados do que as *concepções* de ensino ou as *práticas* pedagógicas reais? Ou dar-se-á o caso inverso, em que os horizontes de ensino fornecem as bases das práticas pedagógicas? Ou será ainda, como deixa entrever a metáfora da cebola, que os horizontes de ensino se localizam no centro desenvolvendo-se gradualmente para concepções e abordagens de ensino e daí se estendam às práticas pedagógicas?

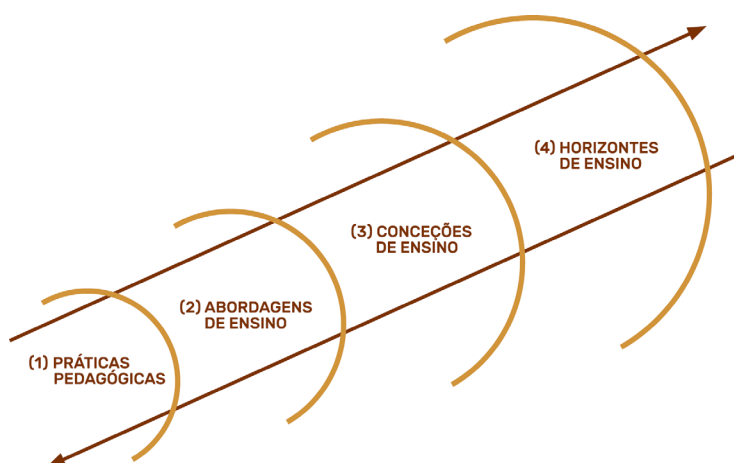


Figura 2. Localização dos horizontes de ensino.

A nossa sugestão é a de que existe uma mistura de todas as outras possibilidades - daí a nossa figura (Figura 2) que representa conjuntos livres de linhas diagonais de relações. Os horizontes de ensino apresentam uma espécie de estruturação da relação com as concepções, abordagens e práticas pedagógicas, mas as energias entre as camadas são *multidireccionais*.

A escolha do termo "horizontes" foi deliberada. Os horizontes de ensino definem o cenário em que o ensino se desenrola, podendo estender-se no tempo e no espaço. As concepções, abordagens e práticas pedagógicas localizam-se (nestes) horizontes. Os horizontes são - como vimos - um complexo de forças sociais (na verdade, globais), de políticas nacionais e institucionais, campos intelectuais, formações discursivas e estruturas com significado (valor) pessoal. Estes horizontes fornecem um terreno (para recorrer a outra metáfora) em que pessoas (e grupos) formam e verdadeiramente questionam a natureza do

ensino superior universitário. Definem o rumo para orientação do ensino não só para os professores, mas também para todos os intervenientes no ensino tanto a nível individual como coletivo, podendo fluir no tempo, afastando-se ou aproximando-se e até mesmo modificando-se completamente.

Pretendemos igualmente afirmar que, não obstante parecerem distantes, os horizontes de ensino podem influenciar os espaços íntimos tanto no currículo como na própria relação pedagógica. É esta, de facto, a natureza das estruturas, ou seja, orientam e *abrem* possibilidades de práticas com que se interligam. São de natureza múltipla estas influências na relação pedagógica. As estruturas podem gerar horizontes discursivos em que se exerce o ensino universitário. Podem gerar ideologias em que se desenvolvem *curricula*. E, por meio de estruturas valorativas, podem aglomerar as abordagens e concepções de ensino do professor. Os horizontes podem definir um *rumo* de acordo com o qual invadem subtilmente os espaços íntimos do ensino no âmbito do ensino universitário.

Parece óbvio que os horizontes de ensino, tal como definidos neste artigo, possuem um carácter ontológico complexo. Na análise que apresentamos é clara a existência de horizontes de ensino; os horizontes de ensino possuem um carácter ontológico robusto, aberto a investigação empírica. De facto, radicam a sua existência em níveis ontológicos diversos, tanto no nível profundo dos “mecanismos geradores” (proposto por Bhaskar), como no nível das formações ideológicas, no nível dos compromissos de agência e ao nível das conversas reflexivas. Estes horizontes não se encontram de modo algum “só na mente” e mesmo quando se *localizam* na mente sob a forma de “razões, normas e outras realidades semelhantes”, revestem uma presença ontológica com “propriedades causais no sentido lato” (Bhaskar, 2002, p. 97). Por seu turno, o nosso termo “horizontes de ensino” permite a entrada num conceito de substância epistemológica, contribuindo - assim argumentamos - para uma compreensão da dimensão do ensino até agora não facilmente acessível.

HORIZONTES INTERPESSOAIS

Ao longo do presente artigo a nossa investigação atribuiu um lugar central ao professor, centrando-se no modo como os horizontes o afetam e o levam a construir os seus próprios horizontes; assim sendo, e levando estas observações em linha de conta, consideramos como o professor e os seus horizontes, a nível individual, se localizam nonexo agência-estrutura. Isto não significa que pretendemos projetar uma perspetiva de ensino à Robinson Crusoe, ou seja,

a ser entendida e aplicada de forma solitária. Pelo contrário, reconhecemos que o ensino universitário é uma questão interpessoal e social (não obstante em cenários mundiais poder ainda parecer, num exame casual, de natureza pessoal). A sociabilidade entra - ou pode entrar - em cada um dos quatro conjuntos de horizontes de ensino.

A sociabilidade pode interferir com os valores e esperanças intuídos pelo próprio professor e pelo seu modo de ensinar (horizonte um) na medida em que os referidos valores e esperanças se sustentem e desenvolvam de forma colaborativa, por exemplo, quando a equipa de um curso se envolve coletivamente na redefinição de um programa de estudos. Horizontes diversos vão certamente transparecer em qualquer uma das reflexões interpessoais: o momento anual de convívio informal da equipa de um curso pode revelar diferenças de orientações valorativas fortemente enraizadas entre os membros da equipa, podendo um dos seus membros valorizar mais a providência e criatividade pelo que vai procurar contornar os sistemas de “resultados de aprendizagem” de uma instituição para definição de *curricula* enquanto que outro membro da mesma equipa pode considerar as disciplinas como centrais à vida académica, abrindo assim o horizonte a uma abordagem de ensino construída em torno do “conceito limiar” (Meyer & Land, 2005), mesmo que esteja em contradição com as preocupações de “empregabilidade” da instituição. Uma vez reveladas, quaisquer tensões entre horizontes diferentes - tanto entre os membros da equipa do curso como entre a equipa e a própria instituição - terão de ser dirimidas.

A sociabilidade desempenha um papel na sujeição que cada professor faz das suas esperanças e valores íntimos a um autoescrutínio (horizonte dois) quando questiona, digamos, as suas ações e relações profissionais num exercício de autoreflexão condicionado pelas esperanças e valores dos seus colegas docentes ou pela natureza *in situ* do desenvolvimento da relação pedagógica que estabelece com os estudantes. A sociabilidade também contribui inevitavelmente para estruturas subjacentes à universidade e ideologias nela enraizadas (horizonte três). Por fim, a sociabilidade contribui para a integração de todos estes níveis (horizonte quatro) em que o professor, muitas vezes em consulta com colegas, define projetos de ensino que procuram integrar planos de vida e projetos educativos enquadrados nas estruturas profundas de políticas e de política a nível institucional, nacional e global. Pode afirmar-se, por exemplo, que o movimento internacional de uma “bolsa de ensino e aprendizagem” reveste uma forma de agência coletiva deliberada e organizada de modo a abranger - a nível institucional, nacional e global - a questão da hegemonia da investigação-como-ideologia.

CONCLUSÕES

Nas últimas quatro décadas assistiu-se a um crescimento considerável de literatura sobre o ensino no âmbito de ensino superior, com enfoque nas concepções de ensino, suas abordagens e, se bem que com menor incidência, em práticas pedagógicas reais. No presente artigo procurámos expandir a literatura existente abrindo uma perspectiva que designamos por “horizontes de ensino”. A diferença reside na observação de que, apesar de o professor se poder guiar *por* horizontes - fazendo uso do termo proposto no presente artigo - não se guia *na sua direção*; conceitos e abordagens de ensino e práticas pedagógicas, por outro lado, fornecem orientações determinantes do percurso pedagógico. No entanto, a conexão menos íntima entre os horizontes de ensino e as práticas pedagógicas reais não implica a redução dos horizontes de ensino; pelo contrário, são os horizontes que emprestam significado a toda a atividade pedagógica, tanto a nível pessoal como coletivo. Os horizontes *personais* podem até constituir fonte de resistência criativa aos horizontes *estruturais* presentes a nível institucional, nacional e global.

Na discussão desta ideia de horizontes de ensino, distinguimos quatro horizontes (Figura 1) que abrangem, em maior ou menor grau, pessoas e coletividades e, mais importante ainda, estruturas e agência. Assim sendo, os horizontes, imbuídos de diferentes graus de reflexibilidade, constituem um complexo que atua em níveis diversos. Propomos que os horizontes podem ser alternadamente pessoais e impessoais, tanto expressão de agência como de estruturas profundas, sociais e mesmo globais. Nessa medida, os horizontes podem permitir que uma universidade reclame individualmente para si novos horizontes pedagógicos como permitir também a existência dos horizontes crescentes de agência de um professor universitário provenientes de um espírito crítico pessoal e coletivo de determinados horizontes ideológicos, por exemplo, o horizonte adotado de educação cívica em contraste com um dado horizonte apercebido de um mundo desigual. A ideia de horizontes de ensino compreende em si um momento de potencialidade em que existe sempre espaço para repensar radicalmente o ensino a nível superior bem como para modificar os horizontes, não apenas os horizontes individuais, contribuindo antes por meio de agência para deixar transparecer novos horizontes para as instituições de ensino superior e até mesmo para os sistemas de educação a nível superior.

O conceito de horizontes de ensino acaba por ser não apenas um conceito analítico (passível de interpretação e investigação a vários níveis) mas um conceito potencialmente revolucionário. A identificação desse potencial carece claramente de mais investigação aprofundada que extravasa os constrangimentos de um único artigo, trabalho esse que tem de ser de cariz simultaneamente concetual, teórico, empírico e prático.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1997). *Dialectic of enlightenment*. (Volume 15). London: Verso.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ashwin, P. (2009). Conceptualising teaching and learning interactions in researching higher education. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. Morphew (Eds.), *The Routledge international handbook of higher education* (pp. 37-46). Oxford: Routledge.
- Ashwin, P., & McLean, M. (2005). Towards a reconciliation of phenomenographic and critical pedagogy perspectives in higher education through a focus on academic engagement. In *12th international improving student learning symposium, diversity and inclusivity* (pp. 377-389). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Bhaskar, R. (2002). *From science to emancipation*. New Delhi: Sage.
- Bhaskar, R. (2008/1975). *A realist theory of science*. London: Verso.
- Boutang, Y.-M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13, 29-37.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007/1980). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Fanghanel, J. (2009). *Pedagogical constructs: Socio-cultural conceptions of teaching and learning in higher education*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Fanghanel, J. (2011). *Being an academic*. Abingdon: Routledge.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175-185.
- González, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: A study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 299-314.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2013). Challenging frameworks for understanding teaching practices in higher education: The end or the beginning? *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-91.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Developing self-understanding in pedagogical stances: Making explicit the implicit among new lecturers. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 891-905.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: Reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(34), 355-370.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795.
- Rosen, M. (1996). *On voluntary servitude: False consciousness and the theory of ideology*. Cambridge: Polity.
- Sabri, D. (2010). Absence of the academic from higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25(2), 191-205.
- Sartre, J. P. (2003/1943). *Being and nothingness*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the approaches to teaching inventory. *Learning Environments Research*, 13, 59-73.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trowler, P. (2005). A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education. *Papers: Revista de Sociologia*, 76, 13-32.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. New York: Routledge.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pedagogia no Ensino Superior:
A (in)visibilidade do trabalho docente

COORDENADORA

Mariana Gaio Alves

PREFÁCIO

Jorge Ramos do Ó

COLEÇÃO

Forças de Mudança em Educação

EDIÇÃO

© Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
www.ie.ulisboa.pt

PROJETO GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Francisca José

ISBN

978-989-8753-63-2

NOVEMBRO DE 2021

FORMA DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Alves, M. G. (Coord.) (2021). *Pedagogia no Ensino Superior: A (in)visibilidade do trabalho docente*. (Coleção Forças de Mudança em Educação). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]



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



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

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