

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS NO ENSINO SUPERIOR:  
(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE**

Susana Isabel Caetano Domingos

Orientadora: Prof. Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
especialidade em Formação de Professores**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS NO ENSINO SUPERIOR:  
(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE**

Susana Isabel Caetano Domingos

Orientadora: Prof. Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
especialidade em Formação de Professores**

**Júri**

**Presidente:** Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**Vogais:**

- Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva, Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Associada com Agregação, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques, Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**2015**

**Às minhas filhas, Maria e Leonor**  
**Ao Gonçalo, meu filho do coração**

“O mundo está nas mãos  
daqueles que têm a coragem de sonhar  
e correr o risco de viver os seus sonhos.

Cada qual com os seus talentos”

Paulo Coelho

*In As Valquírias*



Ao longo da minha vida sempre senti...

... que este texto...

... podia ter sido escrito...

... por mim!

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado, algumas vezes,  
mas não esqueço de que a minha vida é a maior empresa do mundo  
e posso evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver,  
apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas  
e se tornar um autor da própria história.

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis  
no recôndito da sua alma.

É agradecer a Deus pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um não.

É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

*Texto de autor desconhecido*



## Agradecimentos

A conclusão desta tese representa mais um momento crucial e significativo da minha vida. Dela irrompe um infinito sentimento de gratidão para todas as pessoas que me incentivaram a edificá-la e que me deram ânimo, sobretudo nos momentos mais atribulados por que passei nestes últimos anos. Cada um contribuiu à sua maneira para o desenvolvimento deste documento, e a todos agradeço eternamente do fundo do coração.

Encontrar palavras que transmitam o meu agradecimento à Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão revela-se uma tarefa árdua, pela panóplia de qualidades que a caracterizam. Antes de mais, o meu agradecimento pela receptividade, apoio e incentivo desde o primeiro momento. Por toda a orientação científica, pelos preciosos contributos e valiosas sugestões, pela total dedicação e disponibilidade demonstradas, muito obrigada. Apresento o meu mais profundo respeito e admiração pelo seu dinamismo sereno, e pelo seu inquestionável dom na área da investigação, inibindo sempre a vaidade em prol da simplicidade e da eficiência. Resta-me realçar o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho numa verdadeira parceria com quem vive a curiosidade pela sabedoria como meta de vida.

Aos coordenadores do Curso de Doutoramento, Professora Doutora Ana Paula Caetano, Professora Doutora Isabel Freire, Professor Doutor Luís Tinoca e Professora Doutora Maria João Mogarro, agradeço pelo despertar da curiosidade, aprofundamento de interesses e oportunidades de reflexão pelos mais variados temas abordados ao longo do Curso. Não posso também deixar de referir a Professora Doutora Ângela Rodrigues, Professora Doutora Manuela Esteves e Professora Doutora Maria Teresa

Estrela, a quem agradeço pelos seus pertinentes e sempre interessantes momentos de partilha.

Aos participantes neste estudo, em especial aos dois docentes e às duas turmas que se disponibilizaram para contribuir para o desenvolvimento desta investigação, arriscando olhar a sua vida profissional e académica numa nova perspetiva e, assim, colaborar significativamente também no meu crescimento pessoal e profissional, o meu profundo agradecimento. Sem esta colaboração, não teria sido possível.

Estou profundamente grata aos meus colegas e amigos, prima Isabel Pitacas e Joaquim Pombo, pela ajuda imprescindível na recolha e tratamento de dados quantitativos do Estudo 1 desta investigação.

Às minhas amigas e companheiras nesta luta, Cláudia Pires da Silva e Marta Azevedo, pelos momentos imensamente agradáveis e repletos de reflexão, sobre o trabalho, sobre a vida, enfim, repletos de aprendizagens que passámos nos últimos meses.

À minha amiga Sofia Silva Mota que, apesar de todas as obrigações que cumpre diariamente, foi uma presença constante e nos momentos de maior dificuldade soube sempre dar uma palavra de apoio, incentivo e amizade, reforçando continuamente a confiança no meu desempenho.

Referir-me ainda à grande parceria e amizade das minhas amigas Sandra Casaca e Sandra Silva que caminharam juntas comigo, rumo a mais esta conquista, em sintonia pela alegria de partilhar e conviver, transmitindo-me força e coragem em todas as horas.

Reconhecer ainda a ajuda preciosa da minha médica de família, Dra. Manuela Silva, pelas conversas ricas em conteúdo, pelo encorajamento nos momentos difíceis e pelo apoio clínico sempre que foi preciso.

A ti, Vitor, meu amor imenso, agradeço-te sobretudo a tua presença verdadeira ao longo destes anos atribulados, o dividires comigo todos os momentos... alegrias, tristezas, vitórias e derrotas, o teu apoio emocional, o teu amor. Trouxeste sol para a minha vida e luz para o meu caminho. Sempre senti (sinto) que se me perder, não estarei sozinha.

Um agradecimento profundo à minha família pela ajuda imprescindível na gestão da minha vida pessoal e familiar. Ao meu pai e à minha mãe agradecer ainda o apoio financeiro, sem o qual não teria sido possível concluir esta fase. Em especial, à minha mãe e à minha irmã ainda pela crença que sempre revelaram em mim.

Mãe, a oração da serenidade que me ofereceste quando entrei na Universidade do Minho e iniciei o meu percurso académico acompanha-me desde aí e com ela termino estes agradecimentos.

*Concedei-me Senhor,*

*Serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar,*

*Coragem para modificar o que for capaz e*

*Sabedoria para ver a diferença.*

## Resumo

O estudo apresentado inscreve-se na temática da relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas, ao nível do Ensino Superior.

A presente investigação, sobre a viabilidade de recorrer à técnica de análise dos Incidentes Críticos como metodologia de formação pedagógica, contribuindo assim para a construção da identidade profissional do docente do ensino superior, foi realizada numa instituição de ensino superior politécnico em Portugal.

Tivemos como principal objetivo contribuir para a criação de programas de desenvolvimento profissional com enfoque na atividade pedagógica neste nível de ensino. Foi também nosso intuito incentivar o aprofundamento da reflexão docente, assim como promover a mudança de práticas pedagógicas no ensino superior.

Tendo em conta os objetivos propostos nesta investigação, optámos por um paradigma misto, combinando a abordagem quantitativa no primeiro estudo, no qual participaram 34 docentes, com a abordagem qualitativa no segundo estudo, no qual estiveram envolvidos dois docentes e duas turmas de alunos de 1º ciclo (licenciatura) e no qual triangulámos vários instrumentos em diferentes momentos da investigação.

Assim, numa linha mais descritiva, o primeiro estudo – Perceções dos docentes do ensino superior sobre a atividade pedagógica – permitiu-nos identificar os fatores educacionais que os docentes participantes mais têm em conta no momento de planificar a sua atividade docente, assim como a perceção do papel em que se reconhecem e ainda a abordagem de ensino que praticam. Pudemos ainda auscultar acerca das emoções sobre a sua docência e o modo como se afetariam e reagiriam face

a determinadas temáticas de Incidentes Críticos. Os resultados obtidos sugerem que a participação num estudo deste teor estimulou a reflexão dos docentes em relação ao dia a dia pedagógico numa instituição de ensino superior.

Através do segundo estudo – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos, docentes e discentes manifestaram-se sobre as temáticas mais passíveis de provocar este tipo de Incidente. Duma perspetiva mais analítica e interpretativa, os resultados indiciam que a troca de perceções de alunos e professores potencia a mudança na prática docente, através dum processo reflexivo, analítico e crítico dos envolvidos.

Deste modo, os resultados globais obtidos apontam para a potencialidade que o recurso à técnica dos Incidentes Críticos demonstra para futura aplicação enquanto ferramenta metodológica de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, contribuindo assim para a (re)construção da sua identidade profissional.

**Palavras-chave:** Docente do Ensino Superior, Identidade Profissional, Reflexão, Incidente Crítico, Mudança.

## **Abstract**

The study presented is drawn upon the problematic of the relationship between personal and professional development, teacher training needs, educational change and professional identity, in higher education.

The current research about the feasibility on the use of the Critical Incidents technique as a methodology for pedagogical training, hoping to contribute to the construction of professional identity of higher education teachers, was developed in a polytechnic institution in Portugal.

Our main objective was to contribute to the creation of professional development programs, focusing on pedagogical activity at this level of education. It was also our intention to encourage the deepening of critical reflection, as well as to promote changes in teaching practices in higher education.

Taking into account the objectives proposed in this research, we opted for a mixed paradigm, combining the quantitative approach in the first study, which involved 34 teachers, with a qualitative approach in the second study, in which two teachers and two classes of undergraduate students were involved, and in which we have triangulated different instruments at different moments during the investigation.

Thus, in a more descriptive line, the first study - Perceptions of higher education teachers on pedagogical activity - allowed us to identify the educational factors that participant teachers take into account when planning their teaching activities, as well as the perception of their own role and also the teaching approach they practice. We were also able to identify the emotions concerning their teaching, how they would feel and react

about certain issues of Critical Incidents. The results suggest that the participation in a study of this kind has stimulated the reflection of teachers about the day to day teaching in a higher education institution.

Through the second study - Reflections on Critical Incidents: Two cases studies, teachers and students expressed themselves about the most likely issues to cause these type of incidents. From a more analytical and interpretative perspective, the results indicate that the knowledge of students and teachers' perceptions by each other could be a valuable methodology, once it enhances the change in teaching practice, through a reflexive, analytical and critical process of those involved.

In conclusion, the overall results point that the use of the Critical Incidents technique has potential for future application as a methodological tool of pedagogical training for higher education teachers, and therefore contribute to the (re) construction of their professional identity.

**Keywords:** Higher Education Teacher, Professional Identity, Reflection, Critical Incidents, Change.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iv
Abstract .....	vi
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Gráficos .....	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Anexos .....	xvi
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>11</b>
<b>SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Identidade Profissional .....</b>	<b>12</b>
1.1.1. Construção da Identidade Profissional.....	12
1.1.2. Teia da Identidade Profissional Docente.....	18
1.1.3. Identidade Profissional do Docente do Ensino Superior.....	27
<b>1.2. Visão Holística do Professor .....</b>	<b>38</b>
<b>1.3. Dimensão Emocional do Trabalho do Professor .....</b>	<b>44</b>
1.3.1. As emoções .....	46
1.3.2. Relação pedagógica .....	53
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>56</b>
<b>DA ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS À MUDANÇA .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1. Incidente Crítico.....</b>	<b>57</b>

2.1.1. Incidentes Críticos e o ensino .....	60
2.1.2. Incidentes Críticos e a formação de professores.....	63
<b>2.2. Reflexão Docente .....</b>	<b>67</b>
2.2.1. Exploração do conceito.....	67
2.2.2. O conceito revisitado e níveis de reflexão.....	73
<b>2.3. Mudança .....</b>	<b>77</b>
2.3.1. Novos caminhos para a mudança.....	77
2.3.2. Níveis de mudança .....	87
2.3.3. Resistência e constrangimentos à mudança.....	91
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>94</b>
<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>94</b>
<b>3.1. Problemática da Investigação.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2. Opções Metodológicas: a escolha da abordagem investigativa.....</b>	<b>96</b>
<b>3.3. Plano de Investigação.....</b>	<b>102</b>
<b>3.4. Estudo 1 – Perceções dos Docentes do Ensino Superior sobre a Atividade Pedagógica.....</b>	<b>104</b>
3.4.1. Questões de investigação.....	104
3.4.2. Objetivos.....	104
3.4.3. Procedimento.....	105
<b>3.5. Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos .....</b>	<b>108</b>
3.5.1. Questões de investigação.....	108
3.5.2. Objetivos.....	109

3.5.3. Procedimento.....	109
<b>3.6. Contexto da Investigação e Participantes .....</b>	<b>112</b>
3.6.1 Caracterização dos participantes do Estudo 1 .....	113
3.6.2. Caracterização dos participantes do Estudo 2 .....	120
<b>3.7. Processo de Recolha e Tratamento de Dados .....</b>	<b>122</b>
3.7.1 Questionário EPIC - <i>Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos</i> (adaptação) .....	122
3.7.2. Questionários de resposta aberta .....	128
3.7.3. Entrevistas semiestruturadas.....	129
3.7.4. Focus group.....	133
<b>3.8. Validação da Investigação Qualitativa.....</b>	<b>143</b>
<b>3.9. Questões de Ética de Investigação e Limitações do Estudo .....</b>	<b>146</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>148</b>
<b>PERCEÇÕES DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA</b> .....	<b>148</b>
4.1. Concepções sobre o(s) Papel(éis) do Professor do Ensino Superior.....	149
4.2. Características do Contexto e Tomada de Decisão .....	152
4.3. Ensino.....	157
4.4. Emoções Associadas à Docência.....	161
4.5. Incidentes Críticos .....	163
4.5.1. Conteúdos .....	163
4.5.2. Metodologia .....	166

4.5.3. Organização .....	169
4.5.4. Avaliação .....	172
4.5.5. Conflitos pessoais.....	174
4.5.6. Disciplina/Comportamento .....	177
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>181</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE INCIDENTES CRÍTICOS: ANÁLISE DE DOIS CASOS .....</b>	<b>181</b>
<b>5.1. Caso de Estudo 1.....</b>	<b>182</b>
5.1.1. Representações sobre a dinâmica da aula do caso 1 .....	182
5.1.2. Reações recíprocas aos comentários do outro .....	196
5.1.3 Percepções, reflexões e sinais de mudança .....	206
<b>5.2. Caso de Estudo 2 .....</b>	<b>215</b>
5.2.1. Representações sobre a dinâmica da aula .....	215
5.2.2. Reações recíprocas aos comentários do outro .....	226
5.2.3. Percepções, reflexões e sinais de mudança .....	233
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>239</b>
<b>INCIDENTES CRÍTICOS E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>239</b>
6.1. Impacto na (Re)construção da Identidade Profissional do Docente.....	240
6.2. Potencialidades e Constrangimentos da Metodologia: a visão dos docentes participantes.....	259
Conclusão.....	262
Referências Bibliográficas.....	276
Anexos .....	299

## **Índice de Figuras**

Figura 1.1. Dinâmica do processo de construção da identidade docente. ....	26
Figura 2.1. Modelo ALACT da Reflexão .....	76
Figura 2.2. Modelo de níveis de reflexão. ....	77
Figura 3.1. Etapas, fases e anos da carreira docente. ....	118

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 3.1. Idade dos respondentes por género.....	115
Gráfico 3.2. Grau académicos dos respondentes.....	115
Gráfico 3.3. Anos de docência dos respondentes. ....	117
Gráfico 4.1. Auto percepção dos papéis do docente dos respondentes. ....	152
Gráfico 4.2. Auto percepção do desempenho relativo à função dos respondentes. ....	153

## Índice de Tabelas

### Capítulo I - Ser Professor no Ensino Superior

Tabela 1.1. Emoções Positivas e Negativas .....	49
Tabela 1.2. Emoções Primárias, Secundárias e Terciárias .....	52

### Capítulo II – Da Análise de Incidentes Críticos à Mudança

Tabela 2.1. Níveis de Mudança segundo A. P. Caetano .....	88
Tabela 2.2. Níveis de Mudança na Identidade Profissional depois de um Incidente Crítico ...	90

### Capítulo III - Metodologia da Investigação

Tabela 3.1. Quadro-resumo da Investigação .....	104
Tabela 3.2. Categorização do questionário 1 - Representações sobre a dinâmica da aula .	142
Tabela 3.3. Categorização do questionário 2 - Reações aos comentários do outro .....	143
Tabela 3.4. Categorização da entrevista e <i>focus group</i> .....	144

### Capítulo IV – Percepções do Docente do Ensino Superior sobre a Atividade Pedagógica

Tabela 4.1. Características do contexto e tomada de decisão por item .....	155
Tabela 4.2. Características do contexto e tomada de decisão por fatores.....	159
Tabela 4.3. Abordagem de ensino por item .....	161
Tabela 4.4. Abordagem de ensino por fatores .....	163
Tabela 4.5. Emoções em relação à docência .....	164
Tabela 4.6. Incidentes Críticos com Conteúdos .....	167

Tabela 4.7. Incidentes Críticos com Metodologia .....	170
Tabela 4.8. Incidentes Críticos com Organização .....	174
Tabela 4.9. Incidentes Críticos com Avaliação .....	176
Tabela 4.10. Incidentes Críticos com Conflitos Pessoais .....	178
Tabela 4.11. Incidentes Críticos com Disciplina/Comportamento .....	181

## **Capítulo V – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos**

### **Caso 1. Representações sobre a dinâmica da aula**

#### **Tema 1: A turma e a unidade curricular**

Tabela 5.1. Características do grupo-turma.....	186
Tabela 5.2. Relações interpessoais .....	187
Tabela 5.3. Utilidade da unidade curricular.....	188

#### **Tema 2: Orientação Epistemológica do docente**

Tabela 5.4. Papel do docente .....	189
Tabela 5.5. Foco do ensino.....	191

#### **Tema 3: Desenvolvimento das aulas**

Tabela 5.6. Conteúdos .....	192
Tabela 5.7. Metodologia.....	192
Tabela 5.8. Clima da aula .....	194
Tabela 5.9. Incidentes Críticos.....	195

#### **Tema 4: Mudança**

Tabela 5.10. Metodologia.....	197
Tabela 5.11. Avaliação.....	198

Tabela 5.12. Disciplina .....	198
-------------------------------	-----

## **Caso 1. Reações aos comentários do outro**

### **Tema 1: Reações marcantes**

Tabela 5.13. Atividade pedagógica .....	200
---	-----

Tabela 5.14. Reações emocionais .....	203
---------------------------------------	-----

Tabela 5.15. Motivação .....	205
------------------------------	-----

### **Tema 2: Considerações**

Tabela 5.16. Comentários fundamentados .....	206
--	-----

Tabela 5.17. Comentários divergentes .....	206
--	-----

Tabela 5.18. Aspectos a debater .....	208
---------------------------------------	-----

### **Tema 3: Planos de Mudança**

Tabela 5.19. Disciplina .....	209
-------------------------------	-----

## **Caso 2. Representações sobre a dinâmica da aula**

### **Tema 1: A turma e a unidade curricular**

Tabela 5.20. Características do grupo-turma.....	219
--	-----

Tabela 5.21. Relações interpessoais .....	220
---	-----

Tabela 5.22. Utilidade da unidade curricular.....	221
---	-----

### **Tema 2: Orientação Epistemológica do docente**

Tabela 5.23. Papel do docente .....	222
-------------------------------------	-----

Tabela 5.24. Foco do ensino.....	223
----------------------------------	-----

### **Tema 3: Desenvolvimento das aulas**

Tabela 5.25. Conteúdos .....	224
Tabela 5.26. Metodologia .....	225
Tabela 5.27. Clima da aula .....	226
Tabela 5.28. Incidentes Críticos .....	226

### **Tema 4: Mudança**

Tabela 5.29. Metodologia .....	227
Tabela 5.30. Avaliação .....	228
Tabela 5.31. Organização .....	229
Tabela 5.32. Disciplina .....	230

### **Caso 2. Reações aos comentários do outro**

#### **Tema 1: Reações marcantes**

Tabela 5.33. Atividade pedagógica .....	231
Tabela 5.34. Reações emocionais .....	232
Tabela 5.35. Motivação .....	232

#### **Tema 2: Considerações**

Tabela 5.36. Comentários fundamentados .....	234
Tabela 5.37. Comentários divergentes .....	234
Tabela 5.38. Aspectos a debater .....	235

#### **Tema 3: Planos de Mudança**

Tabela 5.39. Disciplina .....	236
-------------------------------	-----

## Índice de Anexos

Anexo 1. Instrumentos disponibilizados online. ....	307
Anexo 2. Questionário 1. Representações sobre a dinâmica .....	308
Anexo 3. Questionário 2. Reações Recíprocas aos comentários do outro. ....	309
Anexo 4. Guião das entrevistas aos docentes .....	310

## Introdução

A forma como cada indivíduo inicia o seu percurso de docente no ensino superior tem as mais variadas origens, pois frequentemente estes professores provêm de diferentes áreas do conhecimento. Assim, a base do recrutamento dos docentes do ensino superior varia consoante cada caso específico. Há casos em que o docente principiante passa diretamente do seu papel de aluno (normalmente de excelência) para docente (Ataíde e Melo & Alves, 2012), o que acarreta uma mudança de estatuto e papel que, por vezes é brusca e demasiado rápida.

Outra situação refere-se ao sujeito que transita para docente pela sua reconhecida experiência profissional, visão esta que assume que, tradicionalmente, o docente do ensino superior se constituiu tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho (Cunha, 2006a). Nestes casos dá-se muitas vezes por certo que a sua competência e profissionalismo na área que dominam, lhes dá simultaneamente 'o dom' de ensinar. Admite-se, como se de uma certeza se tratasse, que a excelência no desempenho profissional numa determinada área de especialidade, assegurará também a excelência no ensino (Ataíde e Melo & Alves, 2012).

Ambos os casos descritos convergem para a dificuldade de construir uma identidade profissional própria. Se por um lado os jovens docentes, que passam quase diretamente de alunos a professores, sentem dificuldade em encontrar e reconhecer verdadeiramente o seu papel de docentes do ensino superior, dada a forma como integraram este processo; por outro lado, os profissionais mantêm a tendência de se olhar enquanto médicos, engenheiros ou economistas 'que dão aulas', não incorporando também o seu papel de docentes do ensino superior. Acreditamos que um

conhecimento rigoroso da área científica e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática não é sinónimo de que se seja detentor de conhecimentos pedagógicos

Hoje em dia, dada a crise de empregabilidade vigente, verifica-se ainda um aumento de docentes e investigadores jovens, cientificamente bem habilitados ao nível do mestrado ou doutoramento, mas normalmente contratados sem vínculo ou reconhecimento profissional, e sem experiência profissional prévia ou preparação pedagógica.

De facto, a própria exigência de que os professores universitários obtenham rapidamente os títulos de mestre ou doutor, de preferência, na área científica em que trabalham, é também sinónimo da importância dada, não só pelas instituições do ensino superior, como também pelos próprios governos, aos domínios científicos específicos.

Encontramo-nos, então, numa fase em que a identidade do docente do ensino superior está sobretudo associada à pesquisa e investigação. Apesar de reconhecermos que todas as áreas referidas são indissociáveis, objetivamos sobretudo refletir sobre o desempenho pedagógico do docente do ensino superior.

Historicamente contava-se apenas com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível, o que, com significativas mudanças sociais como a massificação do ensino superior e a diversidade dos públicos, se tem revelado insuficiente, ouvindo muitas vezes dos alunos deste nível expressões como “o professor sabe muito, mas não explica bem a matéria” ou “não se preocupa com os alunos”.

A diferente importância dada às duas principais funções do professor de ensino superior (ensino e investigação) tem significado que o prestígio profissional dos docentes

assente, sobretudo, na atividade de investigação e de produção científica, sendo que é o investimento na investigação que determina, quase exclusivamente, o acesso à estabilidade profissional (Dill, 2003). Contudo, a nosso ver, é questionável se esta titulação, por si mesma, e do modo como é imposta, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade pedagógica no ensino superior. A forma como as instituições desvalorizam a formação pedagógica, omitindo-a praticamente das progressões na carreira em detrimento dos graus académicos, comunicações proferidas ou artigos publicados, contribui também para que os próprios docentes não realizem um investimento regular na sua preparação pedagógica.

As mudanças desencadeadas pela Declaração de Bolonha trouxeram mais dificuldades à assunção do papel de docente do ensino superior nas instituições europeias, pois incluíram, não só uma reestruturação curricular, como uma reorganização programática. Estas exigências implicaram uma mudança do paradigma tradicional do ensino para um paradigma mais interativo e centrado no aluno (Veiga Simão, Flores, Barros, Fernandes & Mesquita, 2015).

Esta mudança profunda de paradigma exige aos docentes do ensino superior que mudem o foco do processo do ensino para a aprendizagem “e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas sobretudo, com o fazer aprender” (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012). Assim, com a aplicação do processo de Bolonha, surgiu de forma mais notória a necessidade de se repensarem os procedimentos de desempenho no ensino superior, nomeadamente ao nível do enfoque no estudante e da sua diversidade (European Higher Education Area, 2009).

Acresce ainda a relevância da discussão sobre as possíveis lacunas e/ou o desconhecimento científico desses professores acerca do processo de ensino e

aprendizagem, pelo qual são responsáveis. Por outro lado, na educação superior, notamos também uma certa carência no que diz respeito à inserção da discussão das competências pedagógicas e necessidades de formação dos docentes do ensino superior. Vários estudos alertam para a pouca atenção dada a este grau de ensino (Balzan, 2007; Cunha, 2006b; Garcia, 2013; Graça, 2008; Marques & Rosado Pinto, 2012; Masetto, 1998; Morosini, 2001; Pimenta & Anastasiou, 2002).

Assumindo claramente a importância do aluno em todo este processo, pretendemos ativar a discussão acerca da importância da reflexão crítica sobre a atividade pedagógica de professores e alunos, tentando contrariar um certo enraizamento da ideia de que “a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 36).

Reconhecemos antecipadamente os riscos inerentes ao envolvimento dos alunos nesta investigação, mas consideramos que, perante os desafios contemporâneos da profissão de professor, convém uma prática reflexiva, tanto da dimensão pessoal quanto da dimensão social, uma vez que lidando diretamente com pessoas, é necessário aceitar que haverá fracassos, mas que o professor, como ator social insubstituível da relação pedagógica (Morin, Almeida & Carvalho, 2009), está sempre disponível para evoluir.

Perante a complexidade inerente à construção e reconstrução da identidade profissional do docente do ensino superior, a importância da formação pedagógica dos docentes, mais vincada desde a implementação do processo de Bolonha, e o enfoque do processo de ensino-aprendizagem nos estudantes, optámos por uma linha investigativa através da qual pretendemos contribuir para provocar a mudança nas práticas dos docentes do ensino superior e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

É frequentemente das experiências pessoais e profissionais dos investigadores que surgem as temáticas de interesse. Assim ocorre connosco. Deste modo, no sentido de compreender situações relacionadas com a atividade pedagógica que se tornam cada vez mais frequentes nos ambientes de ensino superior, optámos por esta problemática de investigação.

Defendemos que a análise de Incidentes Críticos, definidos como ocorrências marcantes (positivas ou negativas) e identificados pelo docente e/ou pelos alunos, tem potencialidades para provocar mudanças no modo de pensar e agir dos docentes, podendo por isso ser uma modalidade de formação, o que, a nosso ver, permitiria novas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, definimos como questão geral da investigação perceber de que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da identidade profissional do professor.

Com a realização deste estudo pretendemos contribuir para a criação de programas de desenvolvimento profissional no Ensino Superior com enfoque na atividade de sala de aula, partindo das próprias perceções dos professores e alunos do Ensino Superior relativamente à atividade pedagógica. Claramente pretendemos incentivar o aprofundamento da reflexão pedagógica docente neste nível de ensino e, conseqüentemente, promover a mudança de práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Para tal, o *corpus* da tese será estruturado em duas partes: uma teórica e outra empírica, resultante na organização de seis capítulos.

O **Capítulo I**, intitulado **Ser Professor no Ensino Superior**, incide sobre aspetos relacionados com a construção da identidade profissional docente, mais

especificamente, do docente do ensino superior, contemplando a dimensão pessoal e emocional do trabalho do professor, reforçando a nossa perspetiva que a identidade está sempre em mutação, surgindo frequentemente “de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1997, p. 34).

No **Capítulo II – Da análise de Incidentes Críticos à mudança** – partimos da clarificação do conceito de Incidente Crítico no ensino e na formação de professores, considerando-o como o ponto de partida para a reflexão crítica, passível de alcançar em diferentes níveis, pois acreditamos que através da reflexão “os professores dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas expectativas em relação ao futuro” (Kelchtermans, 2009, p. 78), podendo por isso potenciar a mudança no sentido da visão do que é crescer enquanto professor do ensino superior.

Pretendemos que o **Capítulo III, designado Metodologia da Investigação** represente o elo de ligação entre a teoria e a prática, imprimindo relevância às questões epistemológicas e metodológicas que orientaram a presente investigação. Optámos por uma abordagem mista, por considerarmos que é a mais adequada para delinear o caminho que pretendemos. Seguindo a abordagem mista, a nossa escolha incidiu no estudo de caso, uma vez que suporta diferentes possibilidades de estudo, o que na presente investigação significa atingir as nossas duas metas orientadoras, através da realização de dois estudos.

Por meio do estudo 1 – Perceções dos docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica – que decorreu numa instituição de ensino superior politécnico em Portugal, a abordagem quantitativa permitiu conhecer com alguma profundidade a realidade em que decorre a investigação. Neste estudo visámos sobretudo conhecer as perceções e

necessidades atuais dos docentes desta instituição, caracterizando por isso quais os fatores que os docentes mais levam em conta aquando da planificação da sua atividade docente, identificando e relacionando a abordagem de ensino percecionada pelos próprios docentes, assim como as emoções mais sentidas pelos mesmos em relação à prática pedagógica.

A opção pelo estudo de caso múltiplo, com análise qualitativa, no Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos – incidiu no estudo particular de dois docentes e respetivos alunos numa unidade curricular de 1º ciclo da mesma instituição de ensino superior politécnico. Os objetivos que nortearam este segundo estudo foram identificar e analisar os Incidentes Críticos ocorridos, na perspetiva dos docentes e dos discentes; incentivar a capacidade reflexiva dos docentes; averiguar até que ponto a troca de opiniões de alunos e professor promove a mudança efetiva das práticas e compreender qual a influência da capacidade reflexiva dos docentes sobre Incidentes Críticos na mudança efetiva da sua prática profissional.

O **Capítulo IV - Perceções dos Docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica** – descreve os dados obtidos no primeiro estudo, relativamente a vários aspetos emergentes da atividade do professor. Apresentamos as conceções sobre o(s) papel(eis) do professor (i.e. o papel em que se reconhecem como docentes, investigadores ou especialistas); as finalidades do ensino que consideram mais relevantes (lecionação, investigação ou apoio à prática profissional) e a perceção do aspeto da sua própria docência em que consideram ter mais competência (formação de bons profissionais; transmissão de conhecimentos ou estabelecimento de relações entre os conteúdos e os projetos de investigação). No mesmo sentido, identificamos a abordagem de ensino preconizada pelos docentes (centrada no aluno; no docente; ou

no conteúdo e avaliação) e referimo-nos ainda às emoções em relação à docência deste grupo de docentes. Neste capítulo identificamos também as temáticas mais suscetíveis de causar Incidentes Críticos, o grau de afetação dos docentes quanto aos mesmos e ainda o tipo de resposta adaptativa ou integrativa dos docentes face a estes.

No **Capítulo V - Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos** - apresentamos as reflexões dos dois casos, referentes aos dois docentes participantes e aos alunos das duas unidades curriculares em estudo. Num primeiro momento relatam-se e analisam-se as representações sobre a dinâmica da aula referentes às turmas e às unidades curriculares, à orientação epistemológica dos docentes, ao desenvolvimento das aulas e a mudanças. Num segundo momento apresentam-se e analisam-se as reações recíprocas aos comentários do outro, referentes às reações mais marcantes, a considerações sobre os comentários do outro e a planos de mudança. Por fim, referimo-nos às reflexões decorrentes dos encontros de *follow up* com os docentes e os alunos das unidades curriculares, alusivos à perceção sobre a atividade pedagógica, às reações à leitura dos comentários do outro e à perceção de mudança.

No **Capítulo VI**, designado **Incidentes Críticos e a (Re)construção da Identidade Profissional**, deixamos um olhar interpretativo no que concerne às mudanças concretizadas pelos docentes participantes no estudo e também às intenções de mudança para o futuro. Referimo-nos também aqui ao impacto que a metodologia usada através da técnica dos Incidentes Críticos poderá ter na (re)construção da identidade profissional dos docentes. Mencionamos ainda as potencialidades e viabilidade da metodologia seguida, apontando simultaneamente os constrangimentos

que podem surgir aquando do uso da mesma, na perspetiva dos participantes do segundo estudo.

Por fim, apresentamos as conclusões da investigação, salientamos os possíveis contributos para o conhecimento científico e sugerimos ainda caminhos de investigação educacional e formação futura.

Encaramos a formação para o exercício de funções docentes no ensino superior como um campo em que há ainda muito espaço vazio em termos de pesquisas e práticas, opinião esta justificada pela falta de formação pedagógica específica dos docentes, pelas alterações de paradigmas no processo de ensino aprendizagem, pelas mudanças e constantes exigências do mundo profissional.

Creemos que a presente tese, pela necessidade de ponderar a utilidade, a relevância e as vantagens da preparação pedagógica dos docentes do ensino superior, se poderá salientar na realidade do país e da União Europeia.



## CAPÍTULO I

### SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Neste primeiro capítulo abordamos questões relacionadas com a construção da identidade profissional do docente do ensino superior.

A construção da identidade é um processo complexo que atravessa a vida, sendo construída a identidade pessoal e social desde a infância. No percurso de vida de cada pessoa, surge então a identidade profissional, que não se pode dissociar da identidade pessoal ou da social.

A identidade profissional docente surge ligada às opções profissionais de cada um, neste caso específico do docente do ensino superior, cujos papéis a desempenhar se fundem com a sua missão na sociedade.

Do mesmo modo, ao olhar a identidade do docente do ensino superior, olhamos o seu eu pessoal e a dimensão pessoal da sua função.

## 1.1. Identidade Profissional

### 1.1.1. Construção da Identidade Profissional

A importância dada ao estudo da identidade sofreu alterações ao longo do tempo, lado a lado com a relevância que se atribuía à individualidade e às expressões do eu nos diferentes momentos históricos (Jacques, Strey, Bernardes, Guareschi, Carlos, & Fonseca, 2007). Para além de ter sido explicado ao longo do tempo de forma diversa, foi-o também de modo contraditório, o que é indicador da sua complexidade.

Atualmente, o conceito de identidade continua a ser discutido em várias áreas, entre elas na educação, psicologia e sociologia. Como menciona Bauman (2005), se até há algumas décadas a identidade “não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica” (p. 23), hoje em dia assume particular importância.

Na perspetiva psicológica, os estudos sobre identidade encontram-se centrados sobretudo na psicologia analítica do Eu e na psicologia cognitiva (Jacques et al., 2007). Ambas as visões partilham a noção de desenvolvimento, marcado por estágios crescentes de autonomia, compreendendo a identidade como produto da socialização e assegurada pela individualização.

No campo da psicologia social o conceito de identidade é definido como uma imagem, representação e noção de si próprio, enumerando um conjunto de características, perceções ou sentimentos que o indivíduo reconhece e considera fazerem parte dele próprio. Na literatura norte-americana o conceito de si mesmo foi traduzido como *self* ou *self-concept*. Já a tradução europeia privilegia a noção da representação de si.

A psicologia social estabeleceu, então, uma divisão entre a identidade pessoal (características individuais) e a identidade social, que pressupõe a condição do sujeito se sentir membro de um grupo, de modo a também incluir na sua configuração, a valorização e significância emocional desta pertença.

O estudo psicológico do termo foca no desenvolvimento das características do comportamento social e nos processos pelos quais esses comportamentos são aprendidos. Os psicólogos analisam a natureza do processo, ou seja, as práticas de socialização e os comportamentos infantis, tais como a identificação ou o desenvolvimento da consciência.

Ciampa (2001) é claramente uma referência teórica neste campo, uma vez que entende a identidade como resultante de um processo histórico que articula toda a nossa vivência. Define identidade como metamorfose, isto é, em permanente mudança ou transformação, pois é o resultado do cruzamento entre a história da pessoa, o seu contexto histórico e social e os seus projetos: o processo de permanente mudança que os encontros nos possibilitam. Identidade é formar, reformar e às vezes desistir e recomeçar, ou não, simplesmente parar consoante a variedade das experiências vividas.

Deste modo, na área da psicologia vê-se a identidade como um misto: de um lado, um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e/ou sociais que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o. De outro lado, a representação desse indivíduo que expressa a sua identidade.

No processo de construção da identidade encontra-se, por um prisma, um processo autobiográfico (o eu) e por outro, um processo relacional (a identidade para o outro). No campo da sociologia, Dubar (2005) refere que “a identidade nada mais é que o resultado

a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 136).

A questão da socialização pode ser entendida como “o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem” (Giddens, 2004, p. 27). Este autor aborda a socialização numa perspectiva de integração na sociedade e na transmissão da cultura através do tempo e das gerações. Os sociólogos concentram-se, assim, na representação das ideias e as suas relações dos grupos específicos, nas habilidades sociais adquiridas pelos indivíduos, nas diferentes situações e nas instituições em que ocorre a socialização.

Assim, do ponto de vista sociológico, a identidade é muitas vezes definida como um conjunto de características da personalidade de uma pessoa ou de um grupo. Neste sentido, a identidade tem uma dimensão individual, ou seja, as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, ou seja, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo ao qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso).

Vemos então que a identidade é, de facto, um processo de construção complexo e que engloba vários conceitos. Cada ser é único, com características próprias e individuais, mas inserido numa sociedade heterogénea, à qual pertence, pois a pessoa interage constantemente com o meio no qual se movimenta. Assim sendo, o social e o pessoal desenvolvem-se de forma bastante interligada e interdependente, complementando-se.

Deste modo, verificamos que o conceito de identidade deve ser analisado de forma bastante ampla e contínua, pois envolve a pessoa, isoladamente, como um indivíduo

único e irrepetível, passando pelo coletivo (família e colegas) e chegando, posteriormente, ao profissional (profissão escolhida).

A construção da prática profissional está interligada ao sentimento de identidade pessoal, ou seja, como um profissional se vê num determinado momento histórico de sua carreira.

Tal como com a noção de identidade, também a identidade profissional é dinâmica e pressupõe mudanças. Essas mudanças decorrem da interação do indivíduo com os outros, no trabalho. Ser profissional é ser alguém que tem de convocar a sua identidade para responder às mudanças, implicando um processo constante de construção do eu pessoal e profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013).

Deste modo, a identidade profissional pode ser estudada em função dos traços explícitos do grupo, pelos reflexos sociais que esse grupo produz, pelos valores que levaram à constatação da existência de uma sociedade e pelas crenças que permeiam o imaginário dos seus membros (Castells, 2001).

De acordo com Lopes (2001) a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), que decorre das profissões e do trabalho e, mais concretamente, de uma determinada profissão ou de um certo trabalho, na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida.

Na realidade, é através da partilha de práticas, do passado e do presente da profissão, e do estudo das mesmas que se constrói e reconstrói a identidade profissional. O trabalho é essencial no processo de construção e reconstrução das formas identitárias. De facto, é no e pelo trabalho que as pessoas adquirem o reconhecimento (seja financeiro e/ou simbólico) da sua atividade (Canário, 2003).

Também Pimenta e Anastasiou (2002) referem que uma identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Acrescentam ainda a reafirmação de práticas consagradas culturalmente, as quais permanecem significativas. As autoras afirmam o carácter epistemológico da identidade profissional, que tem a singularidade de se fundamentar na reflexão crítica com base em determinadas teorias.

Segundo Dubar (2005) a socialização não deverá ser apenas a transmissão de valores, regras e normas, mas o indivíduo também deverá desenvolver uma representação do mundo. A socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova conceção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Considera que a socialização não tem um carácter rígido de estrutura que não se transforma, mas antes um processo dinâmico que constrói, desconstrói e reconstrói as identidades. O autor define socialização como a aquisição de um código simbólico como consequência de transações entre a pessoa e a sociedade; qualquer socialização resulta de dois processos diferentes: do processo de assimilação e de acomodação. Esclarece o seu ponto de vista de que pela assimilação, a pessoa tentaria alterar o seu ambiente para o tornar mais de acordo com os seus desejos e reduzir os seus sentimentos de ansiedade e de intensidade; por outro lado, pela acomodação, a pessoa teria tendência a alterar-se para responder às pressões e aos constrangimentos do ambiente.

Vemos então que na construção da identidade profissional surgem dois aspetos fundamentais: por um lado, o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional (Lautier, 2001). Por outro lado,

a importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho (Dubar & Tripier, 1998; Nascimento, 2005).

A formação profissional assume, deste modo, uma importância fulcral neste processo, devendo contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também a integração das dinâmicas referidas, nomeadamente patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais. Desde a formação inicial, deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve articular-se com o esclarecimento e a (re)estruturação do projeto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão.

A identidade de uma profissão evolui ao longo da história e da vida e vai-se construindo, não só pelos conhecimentos que determinado grupo partilha, como pelo próprio tempo que este conjunto de indivíduos estão juntos e até mesmo pela posição social que partilham.

Na verdade, a construção da nossa própria identidade não é estanque; começa na infância e é um processo evolutivo, decorrente de sucessivas socializações. A construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de ação e a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que consideram mais significativos; “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”(Dubar, 2005, p. 135). Assim, a construção da identidade profissional evolui também ao longo da carreira, de forma individual e coletiva (Garcia, 2009).

### 1.1.2. Teia da Identidade Profissional Docente

A profissão docente é uma profissão que toca diretamente todos os setores da sociedade, exposta a múltiplos olhares e que implica uma panóplia de funções, o que a torna difícil de caracterizar. Esta profissão situa-se num determinado contexto e momento histórico e pode assumir características diferenciadas.

O próprio professor vê a sua profissão como uma teia, na qual procura encontrar o seu caminho. Para tal, é necessário construir a sua própria identidade, processo este complexo e muitas vezes atribulado. O carácter dinâmico da profissão permite-nos analisar o próprio movimento de construção.

Na construção da identidade profissional docente, Knowles (1992) identificou quatro grandes fatores da construção do papel de professor:

a) as experiências de infância, nomeadamente, as relações familiares, essenciais na construção do *micro-self* dos alunos-formandos e dos professores principiantes, e como tal na base das características de personalidade, das competências de socialização, da autoconfiança, da conduta habitual face aos acontecimentos, dos hábitos, métodos e organização de trabalho, e do sentido de responsabilidade demonstrados pelas suas práticas na sala de aula;

b) os modelos de professor, os quais foram interiorizados ao longo da sua escolaridade e que influenciam a sua prática, podendo ocorrer experiências negativas que se repetam no tempo, no assumir-se como professor ou, pelo contrário, acontecimentos pessoais positivos que pesem positivamente na construção da identidade profissional e na prática docente;

c) as experiências de ensino, prévias ao processo de formação, que chocam frequentemente com as que este veicula, acontecendo que os comportamentos nela adquiridos não se revelam consistentes com os que é suposto terem desenvolvido no decorrer do processo formativo, constituindo uma dificuldade;

d) as pessoas e as experiências significativas, que de algum modo tiveram significado para os alunos, dando origem a determinadas imagens do trabalho do professor, que se procuram afirmar na prática letiva, entrando em choque com o processo de formação inicial de que apenas são utilizados na prática as opiniões e as orientações que se mostram relacionadas com aquelas imagens, visando afinal, o seu reforço e a sua validação.

Noutra perspetiva, Rodgers e Scott (2008) definem um conjunto de características da identidade profissional docente. Definem-na como sendo dependente e ligada ao contexto social, cultural, político e histórico. Acrescentam que é construída pela interação com os outros, sendo ainda mutável e complexa. Referem-se também a uma especificidade da formação da mesma através dos discursos dos próprios e dos outros.

Assim, vemos que a identidade profissional docente pode ser vista como a compreensão generalizada de si próprio, dando origem a um conjunto de características enquanto docente. A associação de características pessoais, decorrentes de traços de personalidade ou da história de vida de cada um origina diferentes descrições de docentes como 'amigável', 'entusiástico' ou 'perito/especialista' (Van Rijswijk, Akkerman & Koster, 2013).

Neste sentido, os professores desenvolvem um *quadro interpretativo pessoal*: um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente

através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela (Kelchtermans, 2009).

É possível distinguir dois domínios diferentes embora interligados neste quadro. Segundo o autor, há, primeiramente, a *teoria educacional subjetiva*, o sistema (“teoria”) pessoal (“subjetiva”) de conhecimentos e crenças sobre a educação que os professores usam no desempenho da sua profissão e as justificam. É sua resposta pessoal do professor às questões: “como devo lidar com esta situação particular?” (=o que fazer?) e “porque devo agir desta forma?” (=porque penso que esta ação é a mais indicada neste momento?). Isto diz respeito ao seu *know how* profissional. O segundo domínio do quadro interpretativo pessoal, e que está intimamente relacionado com a teoria subjetiva, são as concepções dos professores sobre si próprios enquanto professores. O problema do *self* ou o sentido de identidade do professor, reconhecido como importante nas histórias de carreira.

O autor prefere o uso da palavra auto compreensão ao de identidade, pois entende-o como referindo-se “tanto à compreensão que alguém tem do seu *Self* num determinado momento (produto), como ao facto deste produto ser o resultado de um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no *Self*” (2009, p. 73).

Assim, a identidade profissional dos professores está relacionada com o modo como estes se veem e como veem o seu trabalho. Ser professor é ter uma identidade pessoal e profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013). Conhecer o eu é essencial para o modo como cada docente percebe e desenvolve o seu trabalho (Day, 2004, Garcia, 2009).

Day (2011) refere-se também ao entrosamento entre a identidade pessoal e profissional dos professores. Os acontecimentos da vida pessoal dos docentes, a sua experiência

de vida, situações agradáveis e desagradáveis refletem-se no seu desempenho pessoal.

Do mesmo modo, Kelchtermans (2009) enfatiza esta ligação entre o eu pessoal e o eu profissional, afirmando que esta se desenvolve pela vida fora. O autor identificou cinco características interligadas:

- A autoimagem: a forma como os docentes se descrevem, recorrendo às suas histórias de carreira e como se veem enquanto membros da classe docente;
- A auto estima: a forma como percebe o seu desempenho enquanto professor e o modo como evoluiu, como se vê enquanto professor;
- A perceção da tarefa: a opinião do professor sobre as atividades, as tarefas, os seus deveres e o modo como as desempenha)
- A motivação profissional: abrange as escolhas do docente, desde a entrada para a profissão às escolhas que vai fazendo ao longo da sua carreira e as causas que levam a estas escolhas, que podem bifurcar, fazendo com que o docente se mantenha empenhado nas suas atividades ou opte mesmo por abandoná-las.
- A perspetiva futura: relaciona-se com o desenvolvimento futuro do trabalho, englobando o tempo e as expectativas profissionais.

Algumas características da identidade profissional docente são apresentadas por Beijaard, Meijer e Verloop (2004). Caracterizam-na como um processo de aprendizagem evolutivo que foca a sua atenção na questão “Quem é que eu quero ser?”, a qual deverá ser respondida em contexto. Este aspeto está diretamente relacionado com a aprendizagem dos professores ao longo da vida. Mais importante do que quem o professor é, é quem o professor quer ser.

Acrescentam que a identidade depende tanto da própria pessoa como do contexto em que se movimenta. Não existe uma forma única que seja a correta. Os professores têm uma forma profissional de agir porque desenvolvem uma resposta adequada ao contexto em que se encontram.

Referem ainda que a existência de identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho, sendo influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos.

Também Pimenta e Anastasiou (2002) referem que uma identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Acrescentam ainda a reafirmação de práticas consagradas culturalmente, as quais permanecem significativas. As autoras afirmam o carácter epistemológico da identidade profissional, que tem a singularidade de se fundamentar na reflexão crítica com base em determinadas teorias.

Duas formas de identidade profissional docente distintas e divergentes são ainda apresentadas por Sachs (2009). A empresarial, que se refere a um grupo de docentes capazes e competentes, que cumpre as instruções políticas externas; e a ativista, cujo foco se encontra no aperfeiçoamento de aprendizagem e que pressupõe intervenção por parte dos docentes neste sentido.

Deste modo, a identidade profissional docente é vista como “um conjunto de representações relacionadas com a docência, que o professor tem de si mesmo” (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 113). Assim, a identidade profissional é também construída pelos significados que cada professor confere à docência, considerando os

seus valores, a sua forma de se situar no mundo, as suas representações, as suas angústias e anseios.

Então, a construção da identidade profissional resulta de uma relação complexa entre a ação e representações, no âmbito dos contextos e interações profissionais (Blin, 1997). A sua configuração é resultado das opções tomadas, das experiências realizadas, das práticas, "(...) quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto" (Nóvoa, 1997, p.116).

Uma descrição ampla do conceito, afastada da ideia de individualismo, continuidade e unicidade da pessoa é apresentada por Akkerman e Meijer (2011), e substituída pela assunção dum movimento pós-constructivista que defende a identidade como social, descontínua e múltipla.

Ao procurar um marco de referência sobre as dimensões da identidade profissional docente encontramos algumas dimensões, que apesar das suas diferenças, entroncam nas suas similitudes, pois as dimensões interagem entre si numa dinâmica complexa. Senão vejamos.

O desenvolvimento pessoal (processo de construção de vida do professor), o desenvolvimento profissional (a profissionalização docente) e o desenvolvimento institucional são apresentados por Nóvoa (1997) como as três dimensões da construção da identidade profissional.

Na área do desenvolvimento pessoal e para a construção da identidade profissional docente é basilar que se estimule uma perspetiva crítico-reflexiva, que desenvolva nos professores as estratégias de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de

autoformação participada. Esta formação é no fundo um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios.

A assunção clara de que o professor é a pessoa e que uma parte importante da pessoa é o professor (Nias,1991), faz soltar a necessidade de cruzar o pessoal com o profissional, permitindo aos docentes responsabilizarem-se pelos seus processos de formação. Não se pode encarar a formação como um conjunto de cursos ou formações que se acumulam, mas sim através do desenvolvimento dum trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O desenvolvimento profissional dos professores, por outro lado, é estimulado pela formação. Contudo, há que valorizar ideais de formação que promovam o desenvolvimento de professores reflexivos, que encarem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem ativamente na implementação das políticas educativas.

Para tal, importa investir no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, ao que deverá acrescer sempre uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

É no decorrer da formação que se poderá produzir um esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Não se pode, contudo, esperar que a formação se faça antes da mudança, nem que haja uma proporcionalidade direta entre a formação e a mudança, mas deve sim, ser vista como uma oportunidade para que se alcance a mesma.

Vimos até aqui que, na perspetiva de Nóvoa, a mudança educacional está intimamente ligada aos professores (desenvolvimento pessoal) e à sua formação (desenvolvimento profissional). A terceira dimensão apresentada – a institucional – é no sentido de que é também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula que a mudança depende, o que não pode descurar as organizações escolares e o seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é também falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Também Nascimento (2007) numa abordagem teórica da construção da identidade profissional na formação inicial destaca três dimensões fundamentais:

- 1) a dimensão motivacional, (engloba o projeto profissional e foca na escolha da docência como profissão e na motivação);
- 2) a dimensão representacional (incide na perceção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor);
- 3) a dimensão socioprofissional (baseia-se sobretudo nos processos de socialização profissional).

Para a autora, estas dimensões interagem entre si, como procura ilustrar na figura 1.1..



*Figura 1.1.* Dinâmica do processo de construção da identidade docente (Nascimento, 2007)

Apesar desta linha de pensamento estar centrada na formação inicial, consideramos que dada a ausência de formação inicial específica para a docência no ensino superior, emerge a necessidade de aprofundar também esta construção identitária, provavelmente através do recurso a modalidades de formação prática.

Retomando a ideia da percepção e, dando enfoque a que as representações sucessivamente construídas e reconstruídas na profissão também têm um papel fulcral na construção da identidade profissional, Monereo, Panadero e Scartezinio (2012) propõem três dimensões através das quais o docente se autorrepresenta:

1) representações sobre o seu papel profissional. Estas representações são as que levam o docente a enquadrar-se num determinado papel profissional, ou seja, reconhece-se, por exemplo, como um tutor, um investigador ou um especialista. Day, Kington, Stobart e Sammons (2006) identificaram diferenças no papel profissional consoante o nível educativo que os docentes lecionam.

2) representações sobre o ensino e aprendizagem. Estas representações referem-se aos conhecimentos que formam grande parte das crenças do professor sobre o significado que atribui ao seu ensino, qual o melhor modo de o fazer para obter os melhores resultados, normalmente dando importância central aos conteúdos a lecionar.

3) representações sobre os sentimentos associados à docência. A atividade docente engloba várias situações passíveis de gerar emoções. É fulcral na construção da identidade profissional dos docentes a interpretação das situações que geram emoções e o significado que se lhes dá.

Tornar-se professor pressupõe o desenvolvimento da identidade, objetivando especificamente o desenvolvimento duma identidade profissional coerente (Akkerman

& Meijer, 2011, Aslup, 2006, Beauchamp & Thomas, 2009, Beijard, Meijer & Verloop, 2004, Rodgers & Scott, 2008).

Na linha do nosso trabalho estas representações propostas pelos autores assumem particular importância, uma vez que é durante a atividade letiva que ocorrem situações subjacentes às crenças do professor sobre o significado que atribui ao seu ensino, ao seu papel profissional e aos sentimentos e emoções, que em conjunto põem em desequilíbrio a identidade do docente, podendo ser necessário (re)equilibrar os sentimentos e recuperar a estabilidade.

### **1.1.3. Identidade Profissional do Docente do Ensino Superior**

As diferentes dimensões, independentemente da perspectiva, são comuns aos professores, mesmo sem se considerar o grau de ensino em que trabalham. Contudo, a forma de senti-las varia significativamente quando nos dedicamos a esse estudo mais específico. Aqui importa abordar a identidade profissional do docente do ensino superior.

Partindo do princípio de que a docência é uma área específica de intervenção na prática social, a docência no ensino superior possui características próprias, mas não distanciadas da identidade profissional docente básica. Tal como referido por Pietsch (2011), apesar de sobre outro nível de ensino, a dificuldade que os docentes principiantes sentem na adaptação às suas funções, provocam desilusão ao ponto de abandonarem o ensino.

Para o ensino superior não há uma formação específica que atribua preparação pedagógica, como acontece com os outros níveis de ensino. Quando se fala de

professores dos ensinos básico e secundário é já reconhecido que a docência exige uma formação específica. Contudo, no caso do ensino superior esse reconhecimento nem sempre constitui uma referência, apesar de remontar à Declaração Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI (UNESCO, 1998) e de se inferir a sua necessidade no cumprimento dos desígnios dos discursos do Processo de Bolonha iniciado com a Declaração de 1999 (Leite & Ramos, 2012).

A falta de formação específica para a docência superior dificulta a construção da identidade profissional desta classe, fazendo com que muitas vezes os docentes recuperem as imagens dos seus próprios professores e as apliquem como um modelo de ensino. “O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros” (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995, p. 57).

Neste contexto assumimos a tese de Zabalza (2007), pois acreditamos que a docência universitária exige "desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional" (p. 102), uma vez que para aprender a pensar e agir doutra forma é preciso desconstruir a lógica vigente.

Tradicionalmente, os professores do ensino superior identificavam-se como especialistas na sua área, e entendia-se que a sua formação didático-pedagógica poderia ser adquirida naturalmente ao longo de sua experiência docente (Azzi, 2000), com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar” (Masetto, 1998, p. 36). No entanto, tornar-se professor envolve muito mais do que competências técnicas (Grundhoff, 2011).

Verifica-se, contudo, que, frequentemente, apesar dos docentes serem detentores de grande conhecimento teórico nas suas áreas de especialização, “quando exercem a

docência no ensino superior... predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 35). As autoras referem claramente que a função profissional de qualquer docente tem uma natureza pedagógica, ou seja, tem objetivos educativos de formação humana e é necessário recorrer a metodologias de construção do saber e modos de atuação.

Também Zabalza (2007) se opõe à ideia de que ensinar se aprende na prática, pois a docência implica desafios e exigências, para os quais são necessários conhecimentos específicos, isto é, “conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional” (p. 109).

Deste modo, para ensinar o professor precisa de conhecimentos e práticas que vão para além da sua especialidade. A docência no ensino superior também exige competências próprias, que desenvolvidas dão àquela atividade uma conotação de profissionalismo (Libâneo, 2004), pois “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (Zabalza, 2007, p. 109).

Ainda nesta linha de pensamento, o exercício da docência exige uma organização que prepare o indivíduo para a aprendizagem autónoma, mas acompanhada, e onde exista um equilíbrio na relação exigências-apoio para essa aprendizagem (Leite & Ramos, 2012).

Na verdade, a identidade do professor universitário perde-se por vezes na multiplicidade de funções que desempenha na instituição e na sociedade. A literatura identifica quatro papéis ao docente universitário: o docente especialista em conteúdos, o investigador, o profissional especialista e o gestor (Gewerc & Montero, 2000). Encontrar a coerência

entre as múltiplas identidades é uma parte central da adaptação às exigências da profissão docente (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010).

De la Orden (1987) citado por Garcia (2013) afirma que para se ser verdadeiramente professor universitário, o indivíduo tem que se dedicar plenamente ao ensino, aprender com outros colegas até de outros níveis de ensino, nomeadamente sobre aspetos relativos à aprendizagem. Este primeiro aspeto não faz descurar a necessidade do professor universitário ser um alto especialista em determinada área de estudos, nem o facto de ter que ser detentor de capacidades investigativas. Na linha de pensamento deste autor um professor universitário, como elemento pertencente duma comunidade académica, deverá ter normas, valores e atitudes de conduta irrepreensíveis.

Para além da docência, os professores universitários dedicam muito do seu tempo à investigação, contribuindo assim para o aprofundamento do conhecimento. Paralelamente à produção de conhecimento científico, com a investigação os professores ganham maior consistência no contacto com a sociedade, o que se repercute nos alunos e no modo de lidar com estes, podendo ser possível, por isso, entrosar a docência com a investigação.

Contudo, a maior parte dos alunos não identifica a produção científica dos seus docentes e, quando não a ignoram por completo, desvalorizam-na, conforme confirmam estudos da década de 90, como sejam os de Aparício (1992) ou Sundre (1990). Este aspeto contradiz claramente a forma como os docentes do ensino superior são avaliados, tanto tradicionalmente como hoje em dia, muito pelo número de artigos, capítulos ou comunicações que realizam.

Esta separação radical entre a função docente e investigativa tem também, segundo Garcia (2013), uma explicação sociológica e até psicológica. A questão do

reconhecimento social do docente do ensino superior prende-se muito com a função de investigação. Nesta perspetiva “uma medíocre atitude didática pode ser compensada se o professor for um bom investigador” (p. 245). Por outro lado, um docente que os alunos reconheçam como “um bom professor” detentor de conhecimento científico atualizado, com qualidades didáticas e pedagógicas, mas que não cumpra a produção científica, não obterá o prestígio social normalmente atribuído aos professores universitários.

Para além deste aspeto, não nos podemos esquecer que a exigência de possuir um doutoramento, numa tentativa de iniciar funções ou alcançar a estabilidade na carreira docente do ensino superior, em muito contribui também para a valorização da função investigativa.

Assim, temos por um lado a desvalorização da função docente pelas instituições, quase não a contemplando para efeitos de avaliação, e por outro a valorização da produção científica, independentemente do desempenho enquanto docente.

Deste modo, é fácil compreender porque os professores do ensino superior se dedicam sobretudo à produção científica, numa procura incessante pelo número ideal de artigos publicados ou comunicações realizadas, que lhes permitam uma boa avaliação na instituição onde desempenham funções.

Entre a função docente e investigativa surge também a função de gestão, desempenhada muitas vezes paralelamente com questões de desenvolvimento universitário, como seja por exemplo, a organização de congressos e hoje em dia, até a divulgação das próprias instituições junto dos ciclos de estudo secundários.

Já em 1993 Benedito, citado por Garcia (2013) identificou um conjunto de funções que atribuiu ao professor universitário: “no estudo e na investigação; na docência e sua organização e no aperfeiçoamento de ambas; na comunicação das suas investigações; na inovação e comunicação das inovações pedagógicas; na tutoria e avaliação dos alunos, na participação responsável na seleção de outros professores; na avaliação da docência e da investigação; na participação da gestão acadêmica; no estabelecimento de relações com o exterior, mundo de trabalho, da cultura, etc.; na promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e universitário; e na contribuição para um clima de colaboração entre os professores” (p. 245).

Oliveira (2009) apresenta cronologicamente alguns estudos relativos a este tema. Refere Myers e Mager (1983) que concluíram que os principais problemas dos docentes universitários se relacionam, não só com o tempo para gerir, ao mesmo tempo, várias atividades ligadas à docência, à investigação e à gestão, mas também, com as relações interpessoais com os colegas e a integração na cultura universitária. Menciona ainda os estudos de Turner e Boice (1987) que vão ao encontro a outras investigações. Identificaram que os docentes principiantes referem um grande peso em relação ao trabalho: a carga docente elevada, docência em cursos diferentes e a investigação. Aponta também Fink (1985), Gibbs, Gold e Jenkins (1987) e Dunkin e Precians (1992) como autores que efetuaram estudos sobre os professores universitários principiantes e enumeraram os problemas mais frequentes: processo ensino/aprendizagem, carga docente, problemas de conduta dos alunos, falta de compreensão; recursos, biblioteca, pessoal de apoio, equipamento, espaço; problemas de investigação: avanço lento, falta de financiamento, tempo e orientação; condições do emprego; desentendimentos com os colegas. Ainda nesta linha, refere-se a Mingorance, Mayor e Garcia (1993), que

realizaram uma investigação com o objetivo de identificar são os principais problemas vividos pelos docentes em início de carreira. Estes concluíram tores conque os aspetos relacionados com a gestão do tempo, conciliação entre a docência e a investigação, preparação de aulas, leituras e a parte de investigação, metodologia de ensino, motivação dos alunos, fazer boas exposições e realizar atividades são as questões mais problemáticas.

Com esta multiplicidade de funções torna-se muito difícil desenhar um perfil do docente do ensino superior. Perante esta panóplia de funções, a questão que se coloca é: qual o papel com que o docente do ensino superior se vê a si próprio?

Quanto à docência convém referir que o papel do docente do ensino superior vai muito para além do espaço da sala de aula e das atividades realizadas com os alunos neste ambiente. Todo o trabalho pré e pós aula contribui para o sucesso dos alunos, na perspetiva que o desenvolvimento do conhecimento é bastante mais profundo.

Assumindo o seu papel interventivo na sociedade, a docência universitária tem responsabilidades múltiplas e implicações variadas. O papel atribuído ao docente do ensino superior vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos, até porque “isso pode até ser inútil, pois muitos deles possivelmente estarão superados em curto espaço de tempo” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 25). Para além da necessidade de adquirir conhecimento, a reflexão e a crítica desempenham aqui um papel de destaque, para que não se mantenha o valor de bases e instrumentos do desenvolvimento humano integral.

Deter conhecimentos específicos sobre a sua função é uma característica de qualquer profissão; no caso da docência há que reconhecer a sua especificidade. Zabala (1998), por exemplo, propõe um modelo para a análise da prática profissional docente. Utiliza-

se o modelo de interpretação. Este, contrariamente ao que defendia o professor “imitador” e “detentor de conhecimento”, herdeiro de tradições letivas, encontra o seu alicerce no pensamento prático e na capacidade reflexiva do próprio docente. O método desenvolve-se numa perspetiva processual, composto pelas fases de planeamento, aplicação e avaliação. É também atribuída importância ao contexto educativo em que decorre todo o processo. A própria trajetória profissional dos professores, assim como as pressões sociais sobre a docência, entram como variáveis em todo este processo.

Mais tarde, Zabalza (2007) ressalta ainda que "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento" (p. 25). E, nesta linha de pensamento, acrescenta aspetos sobre o sentido de uma formação universitária, destacando que esta implica considerar o desenvolvimento pessoal, articulado ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências específicas, e permitir uma visão mais ampla do mercado de trabalho para criar condições para nele agir com maior autonomia.

Garcia (2013), referenciando Centra (1988) identifica nove características do docente universitário: “capacidade de comunicação; atitudes favoráveis aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização do conteúdo e do curso; entusiasmo com a matéria; justo nos exames; disposição para a inovação; estimular o pensamento dos alunos; capacidade de reflexão” (p. 244).

No mesmo sentido, Perrenoud (2002) considera que o ideal é que se promova a cidadania, atingindo o seguinte perfil de professor: pessoa de confiança, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, garantia da lei, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural, intelectual. No que diz respeito à construção

de saberes e competências, o mesmo autor define o que um professor deveria ser: “organizador de uma pedagogia construtivista, garantir o sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e percursos de formação” (p.14).

Continua a ser comum em Portugal assistir a uma desvalorização destas questões mesmo dentro do seio do ensino superior quando são os próprios docentes que relativizam a questão da necessidade de formação pedagógica.

Apresentamos algumas investigações que definem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Na década de 90, algumas instituições universitárias, foram já desenvolvendo alguns encontros, simpósios ou conferências subordinadas ao tema da pedagogia do ensino superior, a referir em Lisboa (1985 e 1991), em Coimbra (1991) ou um workshop internacional que pretendia fundar os alicerces para um Programa de Desenvolvimento e Formação do Pessoal do Ensino Superior, cujos objetivos se prendiam com a identificação das barreiras existentes a nível da componente pedagógica, organizado em 1990 pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Sobre a necessidade de formação pedagógica no ensino superior, Dias (1989) levou a cabo uma investigação sobre as atitudes dos docentes. Este estudo permitiu inferir que grande parte das pessoas que se dedicam à docência neste nível de ensino, exercem uma profissão para a qual não têm preparação, atendendo a que a formação científica e pedagógica são duas condições necessárias para este exercício e individualmente nenhuma é condição suficiente por si só.

O estudo de Arroz (1995) focou sobre o ensino superior e a formação pedagógica na perspectiva de análise da recetividade dos docentes à necessidade de formação pedagógica. As conclusões apontaram para uma recetividade não muito significativa, o que poderia indiciar a ausência de compromisso dos docentes com esta questão.

Ainda na década de 90 Amante (1994) desenvolveu um estudo comparativo entre universidades e politécnicos. O foco da investigação era a formação dos docentes do ensino superior, com a ênfase nas questões pedagógicas. Os resultados obtidos nesta investigação também demonstraram que os docentes apresentaram uma baixa recetividade à formação pedagógica e poucos tinham qualquer preparação a esse nível. Revelaram ainda uma conceção técnica da pedagogia. Contudo, houve uma aceitação maioritária à ideia da necessidade de formação pedagógica, inicial e/ou contínua, mas de carácter facultativo.

No novo milénio podemos salientar também alguns trabalhos. Tavares, Brzezinski, Pereira, Cabral, Fernandes, Silva, Bessa & Carvalho (2004) apresentaram uma revisão pertinente sobre vários estudos na área da docência e aprendizagem no ensino superior, com conclusões ao nível dos alunos, dos docentes; dos currículos e das instituições.

De referir o estudo coordenado por Flores (2007), na Universidade do Minho, que incidia sobre os docentes e as suas conceções/motivações para a formação pedagógica na universidade, objetivando identificar expectativas e interesses de formação, assim como preferências sobre as modalidades de formação.

Cumpre-nos ainda fazer referência à investigação levada a cabo por Patrícia Rosado Pinto sobre a problemática da “Formação Pedagógica dos docentes do Ensino Superior” em 2008.

Ainda em 2008 é de referir a investigação levada a cabo por Sandra Graça, intitulada “Desenvolvimento Profissional do Professor Universitário: um contributo para a sua análise”, com foco nas etapas de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

O artigo “Para a excelência pedagógica do ensino superior”, publicado também em 2008 por Manuela Esteves, com enfoque na pedagogia centrada no aluno e consequente necessidade de formação pedagógica dos docentes universitários.

Publicada em 2009 encontramos ainda uma tese de doutoramento sobre a prática pedagógica, investigação levada a cabo na Escola Superior de Educação do Porto por Maria Justina Vieira, com análise de um modelo de formação prática.

Em 2011 decorreu também um estudo exploratório da Universidade Católica do Porto sobre a auto percepção dos docentes, pretendendo dar “Contributos para a compreensão das Práticas Pedagógicas no Ensino Superior” (2012), publicado por Ana Atháide e Melo e José Alves.

Joana Marques e Patrícia Rosado Pinto desenvolveram também em 2012 o estudo “Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa”, durante o qual decorreram workshops a docentes do ensino superior.

O reconhecimento de que a formação de professores do Ensino Superior tem que passar pela componente pedagógico-didática foi ainda desenvolvido na investigação

“Formação para a docência Universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica” (Leite & Ramos, 2012).

Para conseguir melhores resultados no ensino superior, revela-se imprescindível produzir novos conhecimentos de modo a formar e desenvolver profissionalmente os professores universitários. Assim sendo, é preciso entender que o conhecimento específico, apesar da sua natural e inequívoca importância, não detém o papel principal nesta ação. Para além das dimensões científicas torna-se perentório proceder também à abordagem da dimensão emocional do professor.

## **1.2. Visão Holística do Professor**

Estudar a profissão docente implica obrigatoriamente analisar o desenvolvimento desta profissão, reconhecida como tal, e não separar quem a executa, o professor, do modo como se exerce a profissão. De facto, “é surpreendente o volume de literatura que na segunda metade deste século se tem publicado sobre os professores, a sua formação e a sua profissão” (Estrela, 1997, p. 9).

Nóvoa (2009) considera que, apesar das investigações desenvolvidas, os resultados estão ainda afastados da formação docente propriamente dita. Então, propõe algumas características do bom professor que considera deverem estar no seio da formação docente.

1) Assumir uma parte prática, que deverá estar focada na aprendizagem dos estudantes;

- 2) Desenvolver-se dentro da própria profissão, contribuindo para a aquisição duma cultura profissional
- 3) Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da docência, com foco nas relações interpessoais e na comunicação que define uma componente pedagógica;
- 4) Valorizar o trabalho de equipa e a prática colaborativa, dando a devida importância aos trabalhos de projeto da escola;
- 5) Ser caracterizado pelo princípio da responsabilidade social, reconhecendo a vivência na comunidade.

Como vimos anteriormente, historicamente tem-se dado maior importância às competências profissionais do que às pessoais, o que poderá ter frequentemente bloqueado a verdadeira compreensão do professor. Conceber a relação educativa em termos técnicos e contratuais (económicos) não só reduz, como ainda altera aquilo que conta como “educação” e muda, conseqüentemente, o que significa ser professor. Frequentemente resulta na incapacidade de ver, ignorar ou até mesmo recusar aspetos importantes da realidade educativa (Kelchtermans, 2009).

Como salienta Nias (1996) o professor é uma pessoa e uma parte essencial da pessoa é claro o professor, pelo que dissociar esta relação é prejudicial ao estudo da docência e tem, frequentemente, sido responsável pela forma menos correta como se aborda a profissão docente.

A formação de professores em Portugal não tem, muitas vezes, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Por isso, segundo o mesmo autor, é fundamental "(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus

processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida" (Nóvoa, 1997, p.25).

A referência de Nóvoa (2009) a que se dê uma atenção especial às dimensões pessoais da docência, com foco nas relações interpessoais e na comunicação que define uma componente pedagógica vai precisamente nesta linha.

No mesmo sentido também Fullan e Hargreaves (1992) se referem à importância do *eu pessoa* e do *eu professor* através da expressão 'professor total', salientando a importância de outros fatores que interferem no desempenho como a idade, o sexo, o estágio da carreira e as experiências de vida no seu desempenho profissional. Também para Nóvoa (2013) "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (p. 17).

Compreender o desenvolvimento profissional do professor implica o entendimento dos conhecimentos e das competências (*skills*) que cada um adquiriu, e também a compreensão da pessoa que cada um é, e o contexto no qual desempenha o seu trabalho. No fundo, compreender a pessoa, o profissional e as condições sócio ambientais em que o mesmo se constrói naquela dupla dimensão (Hargreaves & Fullan, 1992).

Na realidade, a forma como um professor evolui ao longo da sua carreira está intimamente ligada com as suas experiências pessoais, memórias escolares e com a sua formação. Ver o professor como "pessoa" e valorizar esta perspetiva não é mais do que permitir articular dois aspetos completamente interligados.

O estudo do professor como "pessoa" não tem raízes. Não havia essa necessidade. A sociedade estabeleceu quais as características que um bom professor deveria ter, independentemente das diferenças na vida pessoal de cada um. Posteriormente

reconheceu-se, no entanto, que é necessário articular as vivências pessoais com a experiência profissional para um equilibrado desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1997, 2009, 2013) valoriza a história de vida pessoal e profissional do professor, Bosi (1999) dá relevo à importância das lembranças dos docentes, relativas ao seu próprio percurso enquanto alunos, e Behrens (2007) refere-se à formação de docentes. Na realidade, é a conjugação de todos estes aspetos que contribui para o desenvolvimento do saber profissional. Os conhecimentos científicos não são suficientes. É através da partilha da cultura profissional, dos diálogos entre pares, e ainda através da experiência pessoal que o professor consegue atualizar os seus conhecimentos e evoluir (Perrenoud, 1993).

O professor, como qualquer outro ser, é uma pessoa em desenvolvimento global. É estabelecida uma proporcionalidade direta entre a capacidade cognitiva e o recurso a estratégias diversas, à adaptação a situações inesperadas em sala de aula ou até ao prazer que o próprio sente na atividade docente, ou seja quanto maior for a sua capacidade cognitiva, maior será a sua capacidade de adaptação. “A atuação do professor só pode ser lida de uma forma global, tendo muito a ver com a sua realização pessoal” (Sousa, 2006, p. 8).

O professor não é um mero resultado duma lista de tarefas que vai realizando ou de um conjunto de imposições exteriores que lhe atribuem um determinado perfil, mas sim um profissional consciente que se desenvolve internamente e que em resultado da sua função cognitiva se consciencializa e integra as mudanças em si próprio.

É um facto que, por um lado, o ser humano precisa de manter a sua individualidade, mas por outro, vive num ambiente social e, por isso, necessita de se equilibrar em si e com o outro.

Sousa (2006) estruturou uma teoria da pessoa que aplicou à pessoa do professor. Este modelo teórico tem três pilares: Desenvolvimento Global; Cognitização; Equilíbrio entre a Preservação de Si e a Necessidade de Relação.

Segundo a autora, o desenvolvimento da pessoa do professor ocorre de forma generalizada, considerando a perceção que o professor tem de si próprio e dos que o rodeiam (alunos, pais, colegas). Esta cognitização tem o efeito de centrar o significado das experiências que a pessoa vive como professor. Nesta perspetiva, há uma proporcionalidade direta entre as experiências ocorridas e a pessoa do professor: quanto mais positivas forem as concetualizações de si mesmo e do outro, mais elevada será supostamente a sua dimensão pessoal, logo mais forte será como pessoa.

Todavia, é necessário encontrar o equilíbrio entre estas características e a concetualização positiva de si próprio como pessoa-professor que, no fundo, é o gestor de todo este processo. Apesar de acompanhar com dedicação o outro, o docente deve estar atento de modo a não perder a sua identidade individual e manter a consciência das suas funções.

De acordo com Day (2001), para além de questões relacionadas diretamente com a pessoa ou com a profissão, há várias situações que contribuem para o desenvolvimento ou estagnação do desenvolvimento da carreira. Condições psicológicas e sociais influenciam os professores, como todas as profissões, positiva ou negativamente. Deste modo, as histórias de vida de cada um, o ambiente sociocultural em que se está inserido, as experiências e o conhecimento científico contribuem em conjunto para o processo de

desenvolvimento do professor, passando por diversas fases, não só do ciclo de vida profissional, como do pessoal. Por exemplo, Huberman (2007), ao estudar a influência dos acontecimentos da vida privada na vida profissional dos professores, concluiu que o nascimento dos filhos é o que mais afeta e altera as atitudes do professor no exercício da sua profissão.

Ao decidir abordar a área da dimensão pessoal baseámo-nos na noção de que a dimensão pessoal no processo de ensino é vista como um conjunto de sentimentos, emoções, crenças e valores que o professor (e todos os envolvidos no processo) possui e expressa na experiência docente, que têm influência nas suas atitudes em sala de aula, consciente ou inconscientemente, durante o processo educativo. Day (2001) refere que cada professor vive as diferentes fases da sua carreira de forma muito pessoal, tem a sua própria forma de enfrentar as “crises” e conseguir, ou não, ultrapassá-las. Deste modo, o *eu pessoal* está intrinsecamente ligado ao *eu profissional*.

Neste sentido é importante enquadrar a dimensão pessoal na visão psicológica. Na visão de Sprinthall e Sprinthall (1997) esta dimensão incorpora “motivações, interesses, necessidades, expectativas, perceções”, que influenciam diretamente a forma como o professor se vê a si próprio e à forma como desempenha a sua profissão. Para os autores “a maneira como pensa e se sente em relação ao ensino, à matéria e aos alunos, cria uma determinada atmosfera ou clima” (p. 359).

Também Nóvoa (1997) considera que a dimensão pessoal da experiência docente é claramente influenciada pelo significado que o próprio dá ao seu desempenho, referindo que “A resposta à questão ‘Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?’ obriga a evocar essa mistura de vontades, de gestos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos

identificamos como professores” (p.16). Sendo cada professor uma pessoa, cada um tem a sua forma individual e característica de preparar e orientar as aulas, de se deslocar na sala, de comunicar com os alunos, de escolher os meios pedagógicos a usar.

A visão holística do professor, uma perspectiva que integra competências profissionais e pessoais, é, a nosso ver, o coração do ensino. O professor como pessoa é preparado por muitos, interna e externamente à profissão, para ser o centro de todo o processo educativo. Logo, é relevante que os professores, e também os seus alunos, saibam quem são e o que são (Kelchtermans, 2009).

### **1.3. Dimensão Emocional do Trabalho do Professor**

A investigação empírica sobre a dimensão emocional do trabalho do professor tem sido desenvolvida ao longo do tempo das mais variadas formas e com enfoques diversos consoante o paradigma educacional do momento.

Até meados dos anos 70 a maioria dos estudos incidiu nas variáveis da eficácia docente, associadas às características do bom professor. Todavia, segundo Estrela (2010), a produção de estudos associados com estes ideais resultou num “manancial de dados pouco convergentes que levaram à conclusão de que era mais fácil diagnosticar a inaptidão para o ensino (dada por traços de personalidade, tendências esquizofrénicas, irritabilidade) do que a aptidão, pois muitas das características presentes no bom professor não estavam presentes em muitos considerados maus” (p. 20).

As falhas atribuídas aos estudos no paradigma processo-produto, centrada na descrição do “bom professor” foram sobretudo no sentido de que o estudo isolado das variáveis, descurando o contexto e as características próprias do trabalho do professor foram a base para o desenvolvimento de novos estudos a partir da década de 80, focados no valor da experiência pessoal e das convicções pessoais (Amaral, 2012). Desenvolvem-se assim as investigações em torno do ‘pensamento do professor’.

Desde a década 90 assistiu-se ao incremento de estudos sobre a dimensão emocional dos professores, abordando aspetos variados como as fases do desenvolvimento da carreira, o bem-estar ou mal-estar docente, a satisfação ou insatisfação docente, o stress e *distress* ou o *burnout* dos professores (Alves, 1997; Esteve, 1992; Gonçalves, 2000; Huberman, 1989; Jesus, 1998; Nascimento, 2007; Seco, 2000).

Do mesmo modo, dá-se a intensificação de publicações acerca da profissão docente como atividade emocional, dos quais destacamos Perrenoud (1995), Hargreaves (1998), Nias (1996), Kelchtermans (1996), Day (2004) e em Portugal Amaral, 2012; Amado, Freire, Carvalho e André, 2009; Damásio (1995); Estrela, 1997, 2010; Ferreira, 1998; Freire, 2001).

A dimensão emocional prende-se com as emoções dos docentes relativamente à sua prática profissional (Day, Elliot & Kington, 2005). Na realidade, todo o processo educativo é constituído por uma dimensão integrante da prática emocional, não podendo ser isolada da dimensão cognitiva.

### 1.3.1. As emoções

As emoções desempenham um papel fundamental na identidade dos professores. É neste sentido que prosseguimos, reportando-nos aos conceitos de emoção e sentimento, conceitos basilares para abordar a questão da dimensão emocional, uma vez que é possível distinguir diferentes tipos e estados, consoante o tipo de situação ou experiência que cada professor atravessa.

Para Doran e Parrott (2001) a emoção é “um estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas, acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais” (p. 270).

Também Martin e Boeck (1997) afirmam que “os neurologistas puseram fim a velhos dualismos seculares entre o corpo e a alma, por um lado, e entre a razão e emoções, por outro” (p. 15).

Damásio considera que a emoção se prende com as representações corporais e representações mentais, não podendo estas ser separadas, podendo suceder que “alguém privado das suas emoções alteraria as decisões, supostamente racionais” (Galinha & Santos, 2010, p. 48).

O conceito de emoção surge frequentemente como equivalente ao de sentimento. Na sequência da ideia anterior da relação entre a emoção e as reações corporais, recorremos à afirmação de Damásio (2003) de que “as emoções desenrolam-se no teatro do corpo”. Os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente” (p. 44) para clarificar a diferença entre eles. De facto, os sentimentos têm muito a ver com o nosso interior e têm maior duração do que as emoções, que são breves e dirigidas para o

exterior. Já “o afeto (...) centra-se naquilo que é primariamente sentido” (Doran & Parrott, 2001, p. 35).

“O ensino apela e implica, no seu melhor, o uso diário intensivo e extensivo quer da atividade emocional (...) quer do trabalho emocional que permite aos professores gerirem os desafios de ensinar turmas com diferentes motivações, histórias pessoais e capacidades de aprendizagem” (Day, 2004, p. 83).

As emoções desempenham um papel fulcral no processo de ensino aprendizagem, desde os momentos pre- aos momentos pós- no quotidiano dos professores.

A maioria dos estudos sobre emoção aponta para a existência de emoções primárias e secundárias ou positivas e negativas, apesar de que não existe uma categorização consensual a este respeito.

A questão das emoções positivas e negativas dos docentes relativamente ao seu ensino têm sido objeto de vários estudos em diversas áreas de investigação, das quais destacamos algumas, que resumimos na tabela 1.1.

1) As emoções dos professores nos processos de mudança (Hargreaves, 1998; Kelchtermans, 2005);

2) As emoções dos professores na sala de aula, em situação de ensino (Ria, Sève, Saury, Theureau & Durant, 2003) ou na interação com os próprios alunos (Hargreaves, 2005);

3) As emoções dos professores relacionadas com a sua vida profissional, mais especificamente, a relação entre a experiência emocional e a identidade profissional docente (Shapiro, 2010; Vloet, 2009).

**Tabela 1.1. Emoções Positivas e Negativas**

	<b>Emoções positivas</b>	<b>Emoções negativas</b>
<b>Hargreaves (1998)</b>	Felicidade, Entusiasmo, Otimismo	Confiança, Frustração, Raiva, Culpa
<b>Kelchtermans (2005)</b>	Amor, Cuidado	Felicidade, Orgulho, Raiva, Ansiedade, Frustração, Desgosto
<b>Shapiro (2010)</b>	Cuidado, Afeto, Amor	Dor, Deceção, Raiva, Impotência
<b>Sutton e Wheatley (2003)</b>	Cuidado, Felicidade, Entusiasmo, Amor, Satisfação, Orgulho	Afeto, Prazer, Dor, Deceção, Frustração, Raiva, Ansiedade, Desamparo
<b>Vloet (2009)</b>	Felicidade, Alegria, Segurança, Calma Interior	Confiança, Ansiedade, Stress, Solidão, Zanga, Desamparo, Desilusão

Hargreaves (1998) considera que “as emoções são partes dinâmicas de nós e, quer, sejam negativas ou positivas, todas as organizações incluindo as escolas, estão cheias delas”. O mesmo autor acrescenta ainda que “os bons professores não são apenas máquinas bem oleadas. Eles são seres humanos apaixonados e emotivos que estabelecem relações com os seus alunos e que enchem o seu trabalho, as suas aulas com prazer, criatividade, desafio e alegria” (p. 835).

Para Kelchtermans (2005) “os professores sentem – com frequência apaixonadamente – sobre os seus alunos, sobre a sua aptidão profissional, sobre os seus colegas e as estruturas escolares, sobre os seus relacionamentos com outros adultos importantes no meio educativo, como os pais e inspectores, sobre o actual ou possível efeito das políticas educacionais nos seus alunos e em eles próprios” (p. 995).

Shapiro (2010) considera que as emoções têm um papel essencial, não só no processo de tomada de decisões, como no desenvolvimento profissional e ainda na construção da identidade profissional. Para Shapiro, as emoções são um fator significativo na percepção dos docentes da identidade. Acrescenta a ideia de que as emoções e a identidade são dinâmicas e interligadas e uma ótima forma de analisar o comportamento dos professores.

Sutton e Wheatley (2003) referem-se às emoções como processos multidimensionais, dependentes do contexto que pode causar distintos tipos de emoções consoante a pessoa. Defendem que a reação emocional de cada indivíduo a um incidente depende e grande parte das suas experiências no passado e das associações que faz entre elas.

Seguindo a perspectiva de que todas as experiências de vida nos provocam sensações, que vamos gravando no nosso cérebro e que contribuem para a criação de representações mentais, compreendemos que a existência de sensações positivas (e.g. prazer) ou negativas (e.g. desprazer) condicionam as nossas opções.

Weise (2011) refere que as emoções negativas distraem das metas educativas, criam obstáculos aos processos de mudança, aumentam as resistências, interferem na resiliência, afetando a capacidade de resolução de problemas e diminuindo a capacidade do docente tentar algo diferente. Por outro lado, as emoções positivas favorecem e aumentam a eficácia do docente e capacidade de decisão, resultando num ensino mais eficiente (Kettermans, 2005, Lasky, 2005, Reio, 2005, Sutton & Wheatly, 2003).

Damásio (1995, 2000, 2003) considera que uma emoção primária engloba: 1. alterações corporais; 2. sensação da emoção (com o sentimento a ter aqui um papel importante);

3. percepção da relação objeto/estado emocional do corpo. Para o mesmo autor as emoções primárias têm um papel imprescindível na sobrevivência do ser humano.

Todavia, um sem número de reações emocionais podem ser prejudiciais, por serem inclusive exageradas. Estas são as emoções secundárias. Segundo Damásio, as emoções secundárias resultam duma aprendizagem, contrariamente às primárias, que são inatas. De acordo com o autor as emoções secundárias também se revelam em alterações fisiológicas. Numa primeira fase, o individuo cria imagens mentais e dão-se uma série de alterações fisiológicas que podem ir da taquicardia, ao rubor ou palidez, etc. De seguida, o individuo forma novamente imagens mentais num processo de pensamento processado cognitivamente e por fim ocorrem representações que despoletam uma série de reações a partir da amígdala e do cíngulo anterior.

Parrott (2001) propõe uma categorização de emoções básicas que apresentamos na tabela 1.2. na página seguinte.

**Tabela 1.2. Emoções primárias, secundárias e terciárias**

<b>Emoção Primária</b>	<b>Emoção Secundária</b>	<b>Emoções Terciárias</b>
<b>Amor</b>	Afeto	Simpatia, Apreciação, Gosto, Cuidado, Dedicção, Ternura, Compaixão, Sentimentalismo
	Paixão	Ativação, Paixão, Enfatuação
	Desejo	Desejo
<b>Alegria</b>	Jovialidade	Alegria, Contentamento, Felicidade, Divertimento, Jovialidade, Satisfação, Gracejo, Bom humor, Boa disposição, Júbilo, Regozijo, Elação, Êxtase, Exultação, Euforia
	Entusiasmo	Entusiasmo, Zelo, Gozo, Excitação
	Contentamento	Contentamento, Prazer
	Orgulho	Orgulho, Triunfo
	Otimismo	Vontade, Esperança, Otimismo
	Envolvimento	Envolvimento, Entusiasmo
<b>Alívio</b>	Alívio	Alívio
	Alívio	Alívio
<b>Surpresa</b>	Surpresa	Espanto, Surpresa, Estupefação
<b>Raiva</b>	Irritação	Aborrecimento, Irritação, Agitação, Mau-humor, Petulância
	Desespero	Exasperação, Frustração
	Raiva	Fúria, Raiva, Revolta, Hostilidade, Ferocidade, Amargura, Ódio, Desdém, Vingança
	Repúdio	Repúdio, Nojo
	Inveja	Inveja, Ciúme
	Tormento	Tormento, Suplício
<b>Tristeza</b>	Sofrimento	Agonia, Sofrimento, Mágoa, Angústia
	Tristeza	Depressão, Desespero, Desalento, Desânimo, Tristeza, Miséria, Dor, Desgosto, Melancolia, Infelicidade, Infortúnio, Abatimento, Pesar
	Desilusão	Lamento, desilusão, desprazer
	Vergonha	Culpa, Vergonha, Remorso, Arrependimento
	Negligência	Alienação, Desprendimento, Isolamento, Negligência, Solidão, Rejeição, Derrota, Insegurança, Embaraço, , Insulto
<b>Medo</b>	Horror	Alarme, Choque, Medo, Susto, Horror, Terror, Pânico
	Nervosismo	Ansiedade, Nervosismo, Tensão, Apreensão, Preocupação,

Nota. Adaptação da *Categorização das emoções segundo Parrott (2001)*

Mais importante do que criar listas de emoções que podem ter esta ou aquela abordagem, é claramente o processo de aprendizagem que criamos ao longo da vida, aprendendo a gerir e controlar as emoções porque “no universo das emoções nada é preto ou branco mas tingido ao infinito” (Chabot, 2000, p. 25).

Chabot (2000) refere-se à influência que a família, a educação, a sociedade e a cultura têm na forma como cada indivíduo reage perante diversas situações. Para superar esta influência o autor refere-se à importância da inteligência emocional. “As pessoas que possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas são também de um modo geral, as que se revelam mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas” (Goleman, 2010, p. 56).

Para Goleman controlar as emoções é imprescindível para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo e a teoria da Inteligência Emocional apresenta uma nova perspectiva do que é ser inteligente e o quanto a emoção pesa no desenvolvimento da inteligência.

Segundo Mayer e Salovey (1999) a inteligência emocional tem cinco capacidades: reconhecer as próprias emoções; saber controlar as próprias emoções; utilizar o potencial existente; saber pôr-se no lugar dos outros e criar relações sociais (Galinha & Santos, 2010).

A ideia de que as qualidades emocionais se podem aprender e de que é possível perceber de forma consciente as próprias emoções e as dos outros é também apresentada por Mayer e Salovey (1999) e Goleman (2010).

### 1.3.2. Relação pedagógica

Neste trabalho não poderíamos deixar de abordar a dimensão emocional na relação pedagógica, pois “compreender e gerir (não suprimir) as suas emoções e as dos outros é uma parte central do trabalho de todos os professores” (Day, 2004, p. 142).

A relação pedagógica engloba todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico (Estrela, 2002). O estudo das emoções na sala de aula exige que se olhe a relação pedagógica como uma relação interpessoal que depende do processo de comunicação uma vez que se entende “o professor na sua sala de aula como um retórico que deve tanto procurar convencer quanto comover a sua audiência. Se a primeira parte é sobretudo cognitiva, lógica, a segunda é sobretudo emotiva e motivacional” (Rodrigues, 2002, p. 24).

Dando especial atenção aos intervenientes professor e alunos na relação pedagógica, podem ocorrer duas situações diferentes: por um lado, há a visão da relação do professor com os alunos, que no fundo pode englobar representações e expectativas acerca dos alunos; por outro há a visão das representações dos alunos acerca do professor, que pode estar interligada com as relações dos alunos entre si e representações sobre elas (Alves, 2002).

Existem vários estudos que reforçam a importância da relação interpessoal, o envolvimento afetivo e o comprometimento pessoal (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009; Bahia, Freire, Estrela & Amaral, 2013; Estrela, 2009; Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012; Menezes, 2002).

Amado, Freire, Carvalho e André (2009) mencionam que se torna cada vez mais premente “produzir conhecimento em torno da relevante dimensão afetiva das vidas dos

professores, dos alunos e da interação entre ambos” (p. 76). Na perspectiva dos autores o desenvolvimento duma relação pedagógica de qualidade dá-se pelo desenvolvimento de competências básicas nas questões da afetividade. Assim, a capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros assumem-se como essenciais e têm efeito na motivação para a aprendizagem e no clima de convivência saudável.

Um outro estudo de Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012) incidiu também nas interpretações e significados atribuídos pelos docentes às emoções, aos sentimentos, à afetividade, concluindo que independentemente do nível de ensino os docentes reconhecem que as emoções, os sentimentos e os afetos desempenham um papel de destaque na sua relação com os alunos.

Especificamente no campo do ensino superior, gostaríamos de ressaltar que consideramos que, dada a crescente integração de vários tipos de cursos no ensino superior para além das licenciaturas, com a integração de alunos das mais diversas proveniências e tipologia de habilitações (alunos oriundos de cursos de especialização tecnológica, maiores de 23, etc.) e até mesmo a falta de expectativas que devido às crises económicas assolam os estudantes, a dimensão pessoal da docência e da relação pedagógica tem vindo a assumir larga importância. De facto, neste momento a heterogeneidade presente em cada sala de aula coloca ao docente cada vez mais desafios, não só na gestão dos conteúdos e avaliação, como também no clima da sala de aula e nas relações interpessoais. Recuperamos a ideia de Zabalza (2007) quando menciona que a Universidade, "de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos", acrescentando nós que a todos tem de criar condições de reconhecimento e de sucesso (p. 25).

Ultrapassar estes desafios de forma emocionalmente equilibrada apenas se torna possível através do trabalho da aptidão emocional de cada um, a qual segundo Goleman (2010) mais não é do que “uma meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro” (p. 56).

## CAPÍTULO II

### DA ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS À MUDANÇA

Neste capítulo apresentamos uma perspetiva temporal e evolutiva do conceito de incidente crítico, conceito este difícil de definir, encontrando-se muitas vezes noções divergentes da sua análise.

Abordamos o uso do Incidente Crítico no Ensino e na Formação de Professores.

Assumimos a noção de Incidente Crítico que serve de base à nossa investigação, seguindo para o estudo da reflexão, numa vertente crítica e centrada na pessoa do professor, mencionando os seus benefícios e ainda níveis de reflexão.

Partimos então da reflexão, encarando-a como ponte para a mudança, possível de alcançar mediante uma séria de factores e em diversos níveis.

## 2.1. Incidente Crítico

Assumindo a noção de que a mudança deve envolver os participantes, que deverão refletir sobre os processos nos quais estão envolvidos, surge-nos o conceito de Incidente Crítico.

Foi nos Estados Unidos, com John Flanagan, que esta técnica foi desenhada. Centrando a sua atenção no comportamento observável, é um conceito behaviorista, que pressupõe a descrição operacional da situação, referindo-se Flanagan a incidente como “... toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação” (Flanagan, 1954, p.166). Este autor de referência da psicologia e da pedagogia esclarece o que, na sua perspetiva, transforma um incidente em “crítico” afirmando que “para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes” (Flanagan, 1954, p.166).

Apesar de ter inicialmente surgido como técnica de formação na Força Aérea Americana, cedo chegou também à área do ensino, ainda com Flanagan a desenvolver na década de 1960 dois projetos que implicavam a técnica dos incidentes críticos: o Project Talent e o Project PLAN, sendo neste último a técnica dos Incidente Crítico a sua base metodológica.

Na área educacional, encontramos várias investigações e publicações sobre esta prática, aplicada em diversas situações e em diferentes contextos, os quais tentaremos apresentar de forma breve neste projeto.

Ao dedicarmo-nos ao estudo concetual do Incidente Crítico, rapidamente nos deparamos com uma realidade um tanto-quanto confusa, dada a variedade e diferença de definições apresentadas. Ao longo deste capítulo tentaremos apresentar e clarificar algumas destas definições, sendo que, desde já, nos referimos às principais diferenças:

- 1) Se por um lado alguns autores apresentam Incidente Crítico como um determinado acontecimento desestabilizador na prática profissional, outros apresentam-no como uma modalidade de formação;
- 2) Uma perspetiva é a de que um Incidente Crítico é um caso externo, que contrapõe a de que é uma experiência real da prática profissional;
- 3) Outra diferença prende-se com o método de análise de Incidente Crítico: se se realiza individualmente pelo docente, ou em conjunto, por exemplo por um grupo de docentes.

Em Portugal, Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (1994) discutiram a aplicação desta técnica no ensino, reconhecendo-lhe desde logo, grande utilidade. Inicialmente referiram-se a três aspetos essenciais:

- 1) o registo de Incidente Crítico pelo professor, o que permite um conhecimento mais profundo dos alunos;
- 2) a utilização desta técnica como ponte entre a formação teórica e a prática pedagógica;
- 3) a utilização da técnica dos Incidente Crítico como base de apoio à elaboração de instrumentos de avaliação.

Retomando a análise da evolução, explicação e mutação do conceito, importa fazer referência à obra de Loffredi e Silva (1981) que, no início dos anos oitenta, recorreram à técnica dos Incidentes Críticos na área da formação de orientadores educacionais, categorizando em três tipos a análise dos incidentes que envolviam estes agentes educativos:

- 1) a análise de Incidentes Críticos por meio de alternativas de ação;
- 2) a análise de Incidentes Críticos por meio de questionamento dirigido;
- 3) a análise de Incidentes Críticos sob a forma de simulação.

Apresentar a definição deste conceito implica obrigatoriamente passar por Tripp, que nos seus estudos clarifica que não são apenas os acontecimentos indicados como positivos que poderão contribuir para um bom ensino, sendo também o precursor na explicação da diferença entre Incidente e Incidente Crítico esclarecendo que “Incidentes acontecem, mas Incidentes Críticos são produzidos pelo modo como olhamos uma situação: um Incidente Crítico é uma interpretação do significado de um evento. Muitas vezes os eventos que relatamos e relembramos são coisas rotineiras que nos fazem sentir felizes ou infelizes...” (Tripp, 1993, p.7).

Outro autor de referência, Woods (1997), vai mais longe nesta distinção, distinguindo “experiência ou evento crítico” de “Incidente Crítico”, conceitos que importa aqui apresentar e clarificar. Para Woods, os eventos críticos são provocados intencionalmente, são planificados e implicam controlo na sua execução. Estes eventos críticos conduzem a um desenvolvimento acelerado do professor e do aluno e ao autoconhecimento de ambos, pois envolvem os participantes. Por outro lado, na visão de Woods, os Incidentes Críticos não são previsíveis, planeados nem controlados; são

sim “momentos e episódios altamente energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. (...) São fatores-chave na socialização de professores e no seu processo de afirmação” (Tripp, 1993, p.1).

### **2.1.1. Incidentes Críticos e o ensino**

Um acontecimento delimitado no tempo e no espaço que, ao ultrapassar um determinado limite emocional do professor, coloca em crise ou destabiliza o seu modo de agir convencional é a definição de Incidente Crítico apresentada por Everly e Mitchell em 1999. Segundo os autores, o Incidente Crítico provoca a necessidade de rever concepções e estratégias, mas também sentimentos do docente. Deste modo, a técnica dos Incidentes Críticos é apresentada como uma ferramenta capaz de provocar mudanças significativas na sua identidade profissional.

Bolívar, acérrimo defensor de que é na dimensão pessoal que está a base do desenvolvimento profissional, afirmando claramente que esta dimensão deverá assumir o seu papel de merecido destaque, e após se dedicar ao estudo dos ciclos de vida de professores, destaca “o papel que os incidentes críticos desempenham na evolução e identidade profissional” (Bolívar, 2002, p.62). Apresenta Incidentes de um modo que se aproxima de Woods na sua conceitualização. Primeiro, refere que os incidentes podem ser factos individuais, características individuais do indivíduo, que estabelecem a sua identidade. Acrescenta que, em conjunto com o referido previamente, podem ser acontecimentos que promovem a mudança da identidade. Por fim, verifica-se o resultado dos acontecimentos, os quais podem reafirmar a identidade original e repelem a outra.

Os Incidentes Críticos fazem com que o indivíduo reconheça em si mesmo coisas que antes lhe escapavam” (Bolívar, 2002, p.62). Identifica, então, um Incidente Crítico como um momento de crise, que pode reforçar uma identidade ou alterar-lhe o rumo, tanto profissional, como pessoalmente. Este tipo de Incidente Crítico implica também que o sujeito o reconheça e identifique como um momento marcante.

Schulman é uma das autoras que engloba várias definições, atribuindo-lhe o sentido, não só de caso externo, como também de acontecimento experimentado pelo próprio docente. A autora analisou de duas formas de que modo a narração e análise de certos casos podem ser usados como modalidades de formação de professores (Schulman, 2005). Primeiro, os casos escrevem-se a partir de experiências vivenciadas pelos docentes e que, não tendo sido planeadas, significaram para os mesmos, um problema a resolver. Na perspectiva da autora, a narração desta experiência provoca a reflexão, o questionamento de concepções e o aprofundamento da compreensão do modo de atuar do docente. A outra forma de utilização de Incidente Crítico proposta por Schulman é a utilização posterior destes casos, como instrumento de análise e reflexão para a formação de outros docentes para que cada caso se transforme numa oportunidade de aprendizagem. Este método promove a análise e construção de conhecimento sobre situações reais de ensino na formação de outros docentes.

Em 2008, Farrell, assim como Hussu, Toom e Patrikainen retomam a concepção de Tripp (1993). Referem-se a três condições importantes:

- 1) a vontade do próprio docente em analisar a sua própria prática e desenvolvimento profissional;
- 2) a reflexão em grupo, no sentido de partilha;

3) o período de tempo de análise, propondo-se a analisar o mesmo Incidente Crítico várias vezes.

Acreditam que ao analisar o Incidente Crítico mais do que uma vez, em diferentes fases, se abre portas a uma mudança mais consciente.

Uma experiência não planificada que se converte em objeto de investigação por parte dos docentes com o objetivo de estudar profundamente a situação para produzir conhecimento é a definição apresentada por Litwin em 2009. Esta autora, tal como anteriormente Tripp o fez, esclarece também que não são apenas os acontecimentos negativos que podem ser apelidados de Incidentes Críticos; há também outros, que sendo positivos, são de igual valor. Acrescenta que, para que o sucesso desta investigação se deve verificar o seguinte: a informação sobre o incidente deve ser recolhida de diferentes fontes; deve constituir-se um grupo que estude o incidente e que o registre.

Monereo (2010) recupera a definição de Everly e Mitchell, de que um Incidente Crítico é um acontecimento delimitado no tempo e no espaço e que ao ultrapassar um determinado limite emocional do professor, coloca em crise ou destabiliza o seu modo de agir convencional, acrescentando ainda que, para recuperar o controlo da situação, o docente tem, muitas vezes, que utilizar mecanismos psicológicos profundos, capazes de criar novas versões de si próprio, ou seja, uma nova identidade. Fica também claro que, para este autor, para que um Incidente Crítico tenha o devido efeito é necessário que os intervenientes o vejam como tal.

Neste trabalho olhamos o Incidente Crítico como uma situação ocorrida em sala de aula, identificada pelo docente e/ou pelos alunos e que ao provocar algum tipo de

dissonância, desconforto ou incómodo abriu portas à reflexão do docente, contribuindo para a alteração das suas práticas na procura da melhoria. Acreditamos que o que é considerado Incidente Crítico pelo docente nem sempre o é pelos alunos e vice-versa. Da mesma forma, também cremos que o que é considerado Incidente Crítico por um docente, pode não ser visto dessa forma por outro, uma vez que a forma como nos sentimos face a determinada situação é gerada a partir da dimensão pessoal de cada um e, como tal, somos todos diferentes.

### **2.1.2. Incidentes Críticos e a formação de professores**

A utilização dos Incidentes Críticos como técnica tem sido utilizada em vários campos de investigação, nomeadamente na área da saúde. Hoje em dia a aplicação desta técnica tem expandido para outras áreas, nas quais se encontra a educação. Weise (2011) justifica esta expansão com o reconhecimento da validade e eficácia da técnica, valorizando a sua aplicação prática, flexibilidade e versatilidade.

Assim, a análise de Incidentes Críticos é reconhecida como um método qualitativo e fenomenológico, capaz de permitir aos sujeitos refletir sobre os acontecimentos ocorridos e os sentimentos e emoções experienciados pelos intervenientes (Weise, 2011).

No campo da educação a utilização da técnica tem despertado interesse e revela-se capaz de construir uma metodologia na área da formação de professores, por demonstrar potencial para se desenvolver no meio autêntico.

Vejamos agora os enfoques de análise dos Incidentes Críticos. Vários autores referem-se a diferentes aproximações e métodos de análise (Badia, Monereo & Meneses, 2011; Cohen-Emerique, 1999; Monereo, 2010; Monereo, Weise & Alvarez, 2013; Panadero & Monereo, 2014; Rosales, 2000; Weise, 2011). Grande parte dos autores parecem contudo concordar que a análise dum Incidente Crítico deve contemplar três fases: o momento prévio de antecedentes do Incidente Crítico; o momento do Incidente Crítico e o seu desenvolvimento e a possível interpretação ou redescrição do mesmo.

Nesta linha assume-se como primeira fase aquela em que se situa o Incidente Crítico no contexto, definindo o seu significado, descrevendo os antecedentes ou outros elementos relevantes.

De seguida, analisa-se o desenvolvimento do Incidente Crítico, através do levantamento da situação, do motivo desestabilizador, do comportamento dos intervenientes, o *timeline*, as decisões tomadas, as emoções e sentimentos provocados e as consequências do mesmo.

Por fim, a redescrição ou interpretação que o próprio sujeito faz relativamente ao sucedido: como explica a base do problema, os fatores desencadeadores, as formas de atuação, as decisões tomadas, as emoções que irromperam e ainda a forma como olha o acontecimento numa perspetiva regressiva.

No ano 2000 Rosales reconhece a utilidade dos Incidentes Críticos na formação, sistematizando as suas vantagens:

- 1) permite ao professor identificar as situações significativas, principalmente na fase inicial da carreira;

- 2) destaca aspetos da prática profissional, que raramente surgem na formação inicial;
- 3) provoca o debate e a reflexão, com princípios teóricos pedagógicos e didáticos;
- 4) constitui um instrumento para a estimulação da capacidade de decisão do professor (p. 200).

Da interpretação de Navas, Garcia, Molero e Cuadrado (2002) e de Rosales (2000) podemos identificar quatro tipos de Incidentes Críticos:

- 1) os incidentes didáticos, relacionados com a planificação, a metodologia, os conteúdos, a gestão do tempo e/ou a avaliação;
- 2) os incidentes organizativos, de carácter institucional ou ao nível da aula;
- 3) os incidentes referentes a ajuda ou negociações docente-alunos na aula;
- 4) os Incidentes relativos ao sentido e à responsabilidade, isto é, ao significado das ações e aos aspetos afetivos ou interrelacionais.

Na nossa linha investigativa dedicamos mais atenção aos incidentes didáticos.

Alguns estudos recentes apontam também para o desenvolvimento de uma formação que promova uma mudança mais profunda na identidade profissional do docente através de Incidentes Críticos.

O estudo de Monereo (2010) "La Formación de Profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos", no qual se estimulou a reflexão dos docentes sobre incidentes críticos (através de entrevistas), aponta para a conclusão de que a formação de professores baseada na análise de incidentes críticos, mostra novas abordagens e caminhos de desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, o estudo “Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente” (Bilbao & Monereo, 2011), através de focus group e de uma adaptação do instrumento EPIC (*Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos*), indica a gestão de sala de aula e as atitudes dos alunos face à aprendizagem como os Incidentes Críticos mais identificados pelos docentes.

Em 2011, “Docentes en Tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria de Monereo e Monte apresentam a modalidade de formação através de Incidentes Críticos neste nível de ensino como potenciadora de mudança e transformação.

Mais especificamente na área do ensino superior encontramos também trabalhos de referência.

Em 2012, o desenvolvimento do estudo piloto “SharEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente” (Monereo, Panadero & Scartezinio, 2012) equaciona a possibilidade de partilhar as perceções de alunos e docentes do ensino superior, e revela potencial para provocar mudanças substanciais e profundas na identidade profissional do docente.

No âmbito do grupo de investigação em identidade e estratégias docentes da Universidade Autónoma de Barcelona decorreu também um estudo intitulado “Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados”, publicado em 2013 por Monereo, Weise e Alvarez, com o principal objetivo de analisar o impacto duma formação baseada em incidentes críticos dramatizados sobre as diferentes dimensões da identidade docente dos professores universitários e ainda de comprovar a transferência e persistência das mudanças alcançadas. Os resultados deste estudo revelaram que se produziram mudanças em algumas dimensões da

identidade docente, mais nas que dizem respeito a estratégias e sentimentos do que nas concepções sobre a docência.

Mais recentemente, o estudo “Using Shared Reports to Explore the Nature and Resolution of Critical Incidents between Higher Education teachers and Students” (Panadero & Monereo, 2014) estuda os Incidentes Críticos e a sua relação com o desenvolvimento profissional e identidade dos professores, com o objetivo de melhor compreender as consequências destes Incidentes no ensino superior.

A publicação do livro “Enseñando a enseñar en la Universidad: La Formación del Profesorado basada en Incidentes Críticos” (2014), com a coordenação de Carles Monereo, propõe sistemas de formação inovadores, baseados numa ação integral sobre as concepções, estratégias, emoções e sentimentos sobre a docência. Uma variedade de capítulos apresentam-nos os Incidentes Críticos como um meio privilegiado para promover a mudança no ensino superior, através da reflexão.

## **2.2. Reflexão Docente**

### **2.2.1. Exploração do conceito**

Perante a complexidade do estudo da identidade profissional do docente do ensino superior, dada a variedade de papéis por este assumidos, irrompe a necessidade de reflexão do mesmo. De facto, o poder da reflexão tem sido estudado, de modo mais frequente, nos últimos anos e é-lhe já reconhecida a devida importância no que diz respeito à proporcionalidade direta existente entre a reflexão e a melhoria das práticas (Alarcão, 1996; Dewey 1933; Kemmis, 2001; Oliveira & Serrazina, 1999; Schön, 1987; Zeichner 1993, 2003, 2008).

*How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938) de John Dewey são obras pioneiras no assunto da reflexão. Introduziu a distinção entre o pensamento e o pensamento analítico, assumindo que este último surge quando há um problema real para resolver.

Dewey (1933, cit. in Zeichner, 1993, p. 18) apresenta a reflexão como sendo “uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”. Contudo, não são competências que se adquiram, por exemplo, através do estudo. É um processo de desenvolvimento do pensamento, para o qual Dewey (1933, cit. in Zeichner, 1993) definiu três atitudes essenciais do professor: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade.

A abertura de espírito pressupõe, primeiro, que o professor assuma que pode errar. Depois é essencial que demonstre sensibilidade, disponibilidade e capacidade para ouvir opiniões, aceitar críticas e ainda para se autocriticar. A segunda atitude, a responsabilidade, transporta-nos para a reflexão do professor sobre as consequências do trabalho que desenvolve, as quais podem ser pessoais, académicas, sociais e/ou políticas. Por fim, a sinceridade, tem um papel de destaque, pois a fiabilidade das conclusões obtidas depende em grande parte do facto de a reflexão ter sido sincera.

Para além das atitudes do professor, Dewey (1973, p. 34) identificou também alguns passos:

- 1 – confusão, perplexidade e dúvida associadas à natureza da situação em que cada um se encontra;
- 2 – antecipação conjectural e tentativa de interpretação dos elementos dados ou significados da situação e as suas possíveis consequências;

3 – verificação, inspeção exploratória, análise de todas as considerações alcançáveis que podem definir e clarificar o problema com o qual se confronta;

4 – elaboração de sugestões/hipóteses provisórias;

5 – decidir um plano de ação ou fazer algo no sentido do resultado desejado.

Para que o desenvolvimento da reflexão possa ser real no campo da Educação, Dewey defende que é necessário um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Para este autor, a capacidade para refletir surge do reconhecimento de um problema, de uma dúvida e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo pressupõe uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses em relação a uma panóplia de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Com grande influência no domínio educacional, Donald Schön e Kenneth Zeichner são claramente autores de referência.

Schön deu grandes passos relativamente à noção de “prática reflexiva”. Segundo este autor (1992), a reflexão é o que leva a que o profissional interiorize o seu modo de conhecer a realidade com que se depara.

Schön argumentou que através da reflexão e da reflexão-na-ação os professores poderão reinterpretar e reenquadrar o seu trabalho e, conseqüentemente, tornar-se-ão “práticos reflexivos”. Assim, Schön propõe um modelo de prática reflexiva, distinguindo a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Clarificando, a reflexão na e sobre a ação são processos geralmente reativos, distinguindo-se pelo momento em que ocorrem: a reflexão na ação ocorre durante a prática, sendo que a reflexão sobre a ação, como o próprio nome indica, ocorre num momento posterior ao acontecimento.

Outras ideias foram surgindo ao longo dos anos. Uns autores põem em causa a clareza de conceitos de Schön (por exemplo Eraut, 1995), outros revelam distintas perceções dos mesmos conceitos (Kemmis, 2001; Van Manen, 1995)

Por exemplo, o conceito 'reflexão na ação', tem sido objeto de diversas críticas. Éraut (1995) defende que a diferença entre os conceitos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação é ténue e não é tão nítida como alguns autores argumentam, e propõe a clarificação desta diferença se pararmos para distinguir o contexto da reflexão e no foco da reflexão. De acordo com Éraut, a reflexão na ação e sobre a ação não podem ser vistas como opostas. Como alternativa à reflexão na ação propõe outras três fases: a reflexão antes, a reflexão depois e a reflexão distanciada da ação.

Relativamente a diferentes leituras do tema apresentamos a de Van Manen (1995) que apresenta três níveis de reflexão. Quanto à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objetivo de atingir um dado fim temos o nível técnico. Nomeia de nível prático a preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências com as quais as ações estão ligadas. No nível crítico ou emancipatório, estão em foco questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo de modo crucial as forças sociais e institucionais que podem restringir a liberdade de ação do indivíduo ou limitar a eficácia das suas ações. (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ao longo do tempo, tem-se revelado significativo encontrar a presença dos três níveis, ou seja, conjugar o contexto da situação com o conhecimento prévio do professor, que se revela capaz de avaliar e tomar decisões de um modo consciente e conhecedor.

De acordo com Kemmis (2001), a reflexão deve ser orientada para a ação e o seu significado em relação a um contexto ou situação. Este processo pode ser potenciado

na presença dum ambiente propício, como por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Esta equipa de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos (Serrazina, 1999).

Day (2001) acredita que, a prática da reflexão-na-ação pode ser vantajosa, mas dificilmente resultará numa reavaliação crítica ou numa mudança. Por outro lado, é no momento de reflexão sobre a ação que se ganha consciência do processo, que se identificam crenças e se desenvolve o próprio pensamento. Como Alarcão defende (1996), essa reflexão é sobretudo numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação proposta por Schön refere-se à análise que o professor realiza sobre as características e processos da sua ação num momento posterior, resumindo-a como “uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön, 1992, p. 83). Através desta reflexão pretende-se que o profissional seja capaz de entender e interpretar os problemas e encontrar soluções para os mesmos, estabelecendo a ligação entre a teoria e a prática. No fundo, é este processo de reflexão que ajuda o profissional a evoluir pois é uma reflexão orientada para a ação futura.

O trabalho desenvolvido por Schön tem suportado as opiniões dos que, como Kenneth Zeichner, defendem o professor como alguém com capacidade de decisão e que encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Zeichner refere-se à reflexão como “a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. O autor acredita que o professor,

ao examinar essas teorias práticas e permitir que os seus colegas também o façam, tem mais possibilidades de identificar lacunas no desempenho da sua função. O autor acredita que os professores o conseguirão ao “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (Zeichner, 1993, p. 22).

A reflexão está sedeada na compreensão de que os professores assumem o sistema de ensino como um processo aberto a um estudo detalhado e à deliberação (Schön, 1983), o que permite alterar as práticas existentes. Apesar de serem muitos os anos que os separam, a noção de Dewey (1933) que “encarou a reflexão como um processo de reconstrução e reorganização das experiências, posicionando-se contra o chamado ensino tradicional, segundo o qual a obediência e submissão se sobrepunham a qualidades como a autonomia, o espírito crítico e a iniciativa”, é ainda bem real.

Nesta linha de pensamento, Day também refere que “para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica (Day, 2001, p. 84).

No trabalho de Wellington e Austin (1996) podemos encontrar cinco sentidos da prática reflexiva, resumidos por Day (2004, p. 161).

A orientação imediata, como o próprio nome indica, resolve as questões no imediato, no momento em que decorrem, tendo por isso normalmente um pouco efeito durando, sendo superficial.

A orientação técnica, focada no comportamento, orienta e controla a prática.

A orientação deliberativa prende-se com relação entre a realização das atividades e a descoberta do significado pessoal dum contexto educacional.

A orientação dialética assenta num questionamento contínuo que promove a emancipação e a responsabilidade pessoal.

Por fim, a orientação transpessoal, focada nas relações do eu interior e exterior, enfatiza o desenvolvimento pessoal.

### **2.2.2. O conceito revisitado e níveis de reflexão**

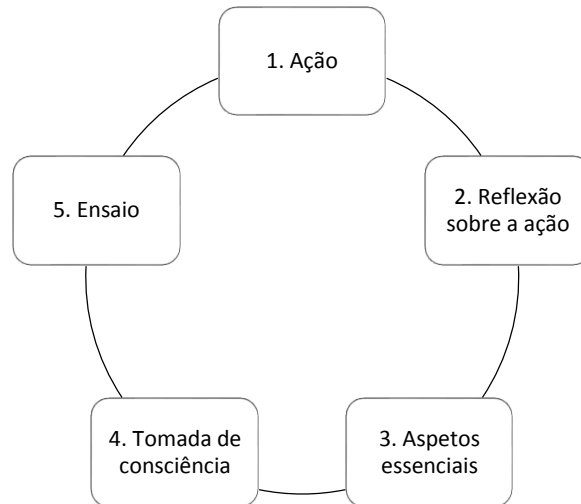
Apresentando-se a reflexão como um conceito bastante analisado pretendemos ainda resumir outros sentidos que apontam a reflexão como um salto para o pensamento crítico (Korthagen, 2004), que ajuda à construção de conhecimento no ensino (Conway, 2001), desenvolvendo a autorregulação dos professores.

Korthagen (2009) recupera as concepções de *episteme* e *phronesis* de Aristóteles para clarificar a importância que atribui à articulação entre a teoria e a prática. O autor apresenta algumas características da *episteme*, como sejam o conhecimento de diversas situações; o uso de conceitos gerais; o alicerce da investigação científica e o facto de ajudar na compreensão de diversos acontecimentos, ou seja, é conceptual. Do mesmo modo clarifica as características da *phronesis*: foca na ação concreta e em determinados aspetos específicos da ação; baseia-se na experiência de cada um tem a capacidade de moldar a perceção de determinadas situações.

No ponto de vista do autor, pegando num exemplo sobre a importância dos sentimentos nos contextos educativos, será mais importante para os professores que tomem consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos seus alunos no processo de ensino aprendizagem (*phronesis*) do que apenas conhecerem, mesmo que detalhadamente, o quadro teórico sobre o tema (*episteme*). Ao desenvolverem a consciência e se esta começar a influenciar o seu comportamento, desenvolvem a *phronesis*.

Nesta perspectiva, o autor considera que o ensino tem sido orientado de forma racional e consciente, logo, a reflexão tem incidido sobretudo sobre processos de tomada de decisões também conscientes e racionais, exclusivos do pensamento analítico. Por outro lado, se o foco passar a ser o lado intrapessoal do professor, os aspetos não racionais do comportamento de ensino, a reflexão sobre os aspetos menos conscientes do processo ganhará mais destaque.

Assim, Korthagen apresenta-nos o modelo ALACT (*Action / Looking back on the action / Awareness of essential aspects / Creating alternative methods of action / Trial*). Este modelo desenvolve-se a partir da ação (*Action*), seguida da reflexão sobre a ação (*Looking back in action*). Com a tomada de consciência de determinados aspetos essenciais (*Awareness of essential aspects*) é possível a criação de métodos alternativos de ação (*Creating alternative methods of action*) que precederão o ensaio (*Trial*) (Ver Figura 2.1.).



*Figura 2.1.* Modelo ALACT da Reflexão, adaptado de Flores e Veiga Simão (2009)

Korthagen (2009) resume a sua compreensão de reflexão da seguinte forma:

“1. É benéfica se os professores forem estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais.”

2. É benéfica se a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída.

3. É benéfica se essa reflexão seguir uma estrutura sistémica e se essa estrutura for explícita.

4. É benéfica se essa estrutura for introduzida de forma gradual.

5. É benéfica se se promover a meta-reflexão.

6. É benéfica se se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares.”

A procura de clarificação da noção de reflexão tem levado também à distinção da reflexão por níveis. Apresentamos na Figura 2.2. o modelo de níveis de reflexão de Korthagen (2004).



*Figura 2.2.* Modelo de níveis de reflexão de Korthagen (2004)

Este modelo apresenta seis níveis de reflexão: o primeiro nível, o ambiente/meio prende-se com a capacidade do professor refletir sobre, por exemplo, a escola, uma turma ou até um determinado aluno; o segundo nível intitulado comportamento versa sobre a capacidade do docente refletir sobre o seu comportamento pedagógico; a reflexão acerca das competências surge no terceiro nível, o nível intermédio deste modelo de níveis da reflexão. A partir daqui, quando se atinge metade dos níveis que compõem o modelo, começa a atingir-se níveis de reflexão mais profundos. A reflexão sobre as crenças, o quinto nível, ou sobre a própria identidade profissional ou pessoal, é já dum nível de exigência maior para os docentes. Por fim, o último nível “que se refere à inspiração pessoal do professor, aos ideais e aos propósitos morais” (Korthagen, 2009, p. 53) é de um nível já transpessoal, que versa sobre qual o papel do indivíduo na escola, na sociedade, no mundo; quais as suas missões enquanto professores.

Da apresentação deste modelo infere-se que esta perspetiva de reflexão se orienta para a pessoa do professor, ao invés de focar nas competências. Contudo, é de referir que estes níveis não devem ser vistos de forma isolada, mas sim interrelacionada. É através da articulação entre todos os níveis que se conseguirá encontrar o equilíbrio.

Reportando-se ao cerne do modelo, a identidade e a missão, o autor refere-se à reflexão nuclear, não só porque estes níveis estão mais próximos do centro do indivíduo, mas também porque através desta reflexão o indivíduo entra em contacto com as suas características centrais que, muitas vezes, até o próprio desconhecia.

Vemos assim que a reflexão, não é nem pode ser apenas um processo cognitivo, pois “tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração” (Day, 2001, p. 84).

## **2.3. Mudança**

### **2.3.1. Novos caminhos para a mudança**

Desde os anos 60 que a questão da mudança em contexto educativo tem sido objeto de um estudo mais profundo, seja relativamente ao tempo da mudança, ao seu contexto ou aos seus agentes.

Entre os anos 60 e 80 as teorias de mudança estavam intrinsecamente relacionadas com a “inovação”. Nesta fase, pós segunda guerra mundial, os professores tinham bastante autonomia, em virtude do momento histórico que se atravessava, e por isso era-lhes deixado o poder da tomada de decisão relativamente a transformações ou inovações, ou seja, à definição da mudança. Assim, as alterações ocorriam sobretudo provocadas pelos funcionários das escolas e da administração educativa. A mudança

era vista como um processo linear com quatro fases: iniciação; implementação; continuação e resultado (Hargreaves & Fullan, 1992).

A esta fase em que o papel interno da escola era bastante ativo quanto à mudança, seguiu-se uma época na qual “as forças internas veem-se, agora, numa situação em que têm que reagir às mudanças em vez de as iniciarem” (Goodson, 2008, p. 153).

A forma dos professores olharem a mudança varia. Agora, olham-na com desconfiança, têm reservas em aceitar propostas vindas do exterior, que veem como impostas por quem não conhece por dentro a realidade das escolas. Entra-se numa fase de conflito entre os agentes internos e os externos da escola, mostrando-se os professores frequentemente contra as propostas de mudança que surgem do exterior, reagindo negativamente, numa postura meramente reativa.

Teorizadores dos anos 80 e 90 apelam, então, à importância basilar do professor nos processos de mudança, isto é, apelam à dimensão pessoal da mudança, pois não olham o professor como um profissional técnico que se limita a executar tarefas ordenadas por alguém, mas sim como “um construtivista” (Clark & Peterson, 1986) que processa informação, decide, produz conhecimento prático, tem crenças e rotinas, que interveem na sua atividade profissional (Garcia, 2013).

Ao recuarmos até este tempo, encontramos Guskey (1986) que considera a mudança como um processo que envolve uma melhoria qualitativa e que tem obrigatoriamente que levar em conta que os professores são o principal agente desta mudança. Do mesmo modo, Fullan e Park reconhecem que “a mudança é um processo, não um evento” (1981, p. 49).

Guskey (1986) apresenta, então, um modelo de mudança do professor, cujo foco principal é a ideia de que as crenças e atitudes dos professores só mudam quando estes veem uma relação direta entre a mudança e os resultados positivos dos alunos. Para o autor o foco da questão está no facto de que a melhoria (resultados mais positivos na aprendizagem dos alunos) geralmente vem antes e pode ser vista como um pré-requisito para que se dê uma alteração significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores.

Também Sheehy (1981) considera que aderir à mudança surge quando ocorre uma alteração interna nas crenças e nos planos dos indivíduos.

Fullan (1985) afirma que gerir a mudança complica-se devido aos processos pessoais de aprendizagem que causam ansiedade nos sujeitos, apontando também a mudança como um processo recíproco entre comportamento e crenças.

Importa aqui caracterizar o modo como se vê a mudança a partir desta época. Fernandes (2000, p. 49) recuperando as ideias de Fullan sobre a mudança menciona que:

“1) não pode ser imposta, nem minuciosamente regulamentada, porque isso teria como efeito institucionalizá-la e torná-la superficial, diminuindo o alcance dos seus objetivos e conseqüentemente o seu impacto;

2) é incerta, gerando, por isso, ansiedade, stress, medo do desconhecido. Produz, simultaneamente, aprendizagem, sendo todos estes estados – os positivos e os negativos – intrínsecos ao processo de mudança;

3) é problemática, contribuindo os problemas para provocar novas ideias e novos avanços, sendo a ausência de problemas sinal de que é de pequeno alcance o que se está a tentar mudar;

4) exige tempo, não sendo desejável o seu planeamento prematuro, uma vez que visão e planeamento estratégico não precedem a ação, antes emergem dela. Neste sentido, há necessidade de “dar tempo” a que as diferentes visões pessoais possam convergir e ser partilhadas com vista à construção de objetivos comuns”.

Fullan refere ainda que a mudança educativa deve ser também uma forma de superar o isolamento e o individualismo muitas vezes existentes na profissão, apelando à colaboração entre os professores. Contudo, chama a atenção para que a *peer pressure* não se sobreponha ao pensamento individual.

Saraiva (2001) refere-se às características da mudança, reforçando que esta deve ver “de dentro”, não pode ser forçada. Nesta linha de pensamento, o professor desenvolve ativamente o seu processo de mudança, mudança esta que tem que ser interiorizada, para que não seja temporária e superficial. Com o verdadeiro envolvimento do professor, a mudança atinge níveis profundos que incluem a modificação ou a transformação de várias dimensões (valores, atitudes, emoções e perceções) que orientam a prática.

Encaramos o final dos anos 90 e a passagem para o século XXI como a fase em que a mudança é vista como internamente dependente dos sujeitos. Assim, a uma primeira fase, na qual se via a mudança como sendo dominada pelos agentes externos (anos 60 e 70), seguiu-se a fase da imposição de interesses externos (anos 80 e 90), culminando agora na fase em que o ênfase é claramente dado à dimensão pessoal do professor.

Pelo modo como apresentamos o parágrafo anterior é possível de imediato compreender que um dos principais problemas na forma como se viu a mudança a longo do tempo foi precisamente o olhá-la como algo estanque que depende de um único fator para prosseguir.

Na realidade “necessitamos de novos modelos de mudança educativa que restabeleçam o equilíbrio entre as questões internas, as relações externas e as perspectivas pessoais dessa mudança.” (Goodson, 2008, p. 162). A necessidade de equilibrar estes três aspetos e de integrá-los é essencial para que se consiga uma mudança educativa real, coerente, eficaz e eficiente.

Segundo Caetano, “a mudança surge, assim, como um processo lento, que imprevisivelmente se acelera, num tempo onde os propósitos se vão definindo, em fluxo aberto, pelo que confluem, em aglomerados complexos, mudanças de saberes, de competências, de valores e objetivos, de ações de pesquisa e de intervenção, de atitudes e competências de reflexão e de pesquisa” (2003, p. 33).

Para Richardson e Placier (2001), a ideia do carácter eminentemente individual da mudança, fá-la integrar-se simultaneamente num sistema complexo de processos de mudança que se relacionam entre si. Esta é, então, uma perspectiva complexa de mudança, que reconhece a importância de aspetos associados à multidimensionalidade, às interações não-lineares, à sensibilidade aos contextos e à auto-organização (Morin, 1999).

Hopkins, Ainscow e West (1994) referem-se aos processos de mudança dos indivíduos ao nível do seu pensamento e da sua ação. O modelo de Posner, Strike, Hewson e Gertzog (1982), baseado nos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação

categoriza as mudanças nas crenças segundo o impacto pessoal mais ou menos profundo e estruturante. Num dos polos encontra-se a incorporação de crenças no sistema já existente, enquanto no outro estaria a reorganização do sistema existente que acomodaria a nova crença. Na realidade, “quanto mais enraizada a crença, menos profunda seria a mudança” (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p. 4). De facto, as crenças mais profundas estão relacionadas com a vida emocional e identidade pessoal, encontrando-se por isso num nível difícil de alcançar. Contudo, quando tal sucede, estas são as mudanças que produzem maior impacto.

Pajares (1992)) refere também que a mudança de crenças depende da compreensão e aceitação de que as crenças pessoais de cada um já não são as adequadas e, por isso, deseja a mudança. Neste sentido, a reflexão pode originar mudança.

Richardson e Placier (2001) mencionam duas perspetivas de mudança: a dimensão cognitiva, afetiva ou comportamental de um indivíduo ou de um pequeno grupo e a dimensão organizacional da mudança, que integra aspetos estruturais, culturais e políticos da organização escolar com mudanças nos professores e no ensino.

A ideia de mudança cognitiva ou conceptual é também apresentada por Weise (2011) e fundamenta-se em trabalhos de autores cognitivos, como os de Ausubel, Novak e Hanesian (1978). Este tipo de mudança pressupõe que o docente deve conhecer determinados modelos de ação que adota na sua prática. Alcançar a mudança nestes níveis de ação depende sobretudo da vontade do professor. Contudo, nesta perspetiva, transferir a mudança para aplicação noutros contextos ou com outros grupos de alunos pode ser difícil, o que é apresentado como uma debilidade deste tipo de mudança.

Esta autora refere-se à mudança focada na relação entre a reflexão sobre a prática e a prática reflexiva. Como base a esta linha de pensamento está o conceito de professor

reflexivo de Schön, ancorado no pensamento reflexivo e originado numa atitude de constante problematização e reflexão sobre a ação. Nesta perspetiva é dada importância à tomada de consciência que os professores têm (ou concretizam) da sua própria conceção e prática e/ou do conflito entre o que pensa e faz, ou o que gostaria de pensar e fazer (Zeichner & Liston, 1996). Assim, o conceito de profissional reflexivo surge como essencial na concretização de uma mudança baseada na própria prática.

Uma terceira abordagem apresentada por Weise (2011) entende a mudança da prática docente não como uma mudança pessoal e isolada, mas como uma mudança sistémica. Nesta perspetiva olha-se a prática docente como um conjunto de modos de agir e a mudança será a variação nestes modos de agir, acreditando que ao aprender com a experiência dos outros, melhoraremos a nossa possibilidade de êxito.

Ainda nesta linha a autora referencia os estudos de Watzlawick, Weakland e Fisch (1995) sobre a mudança e os problemas humanos, os quais indicam que a mudança não obedece necessariamente a uma racionalidade e intencionalidade e, por isso, nem sempre têm uma direção clara ou ocorrem de acordo com o previsto.

A forma mais simples de mudança é, para estes autores, a mudança de posição. A mudança de tipo 1 é apresentada como uma mudança que se produz no interior do sistema. A mudança de tipo 2 é a mudança ao nível do funcionamento, que implica rutura, ao contrário do tipo 1 que é adaptativa.

Sem dúvida que o “papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância do professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar” (Caetano, 2003, p. 29) se revela essencial.

Também Goodson refere que “é importante e adequado conceder à transformação pessoal um lugar de destaque na análise da mudança.” (2001, p. 47). Esta ideia tem vindo a ganhar espaço na literatura, seja através dos trabalhos de Gardner (1995) sobre as mentes criativas, de Goleman sobre a inteligência emocional, de Hargreaves sobre as emoções na educação ou os de Goodson sobre a vida e o trabalho dos professores. Estes trabalhos vão no sentido do reconhecimento que, sem o real envolvimento ao nível do pessoal dos professores, as mudanças ou reformas acabam por não conseguir dar-se e muito menos manter-se no tempo.

Contudo, para uma mudança verdadeira, à vontade interna do docente, deve aliar-se o desenvolvimento institucional. Com o objetivo de alcançar o sucesso da mudança educativa, Fernandes (2000) refere-se à necessidade de desenvolver uma visão comum e com sentido moral, fortalecer a ligação ao meio envolvente, estabelecer parcerias, procurando oportunidades para conjugar esforços com outros.

Caetano (2003) equaciona cinco processos de mudança: pela ação, pela investigação, pela teoria, pela interação/cooperação, pela reflexão. Vejamos o que se entende por cada um. Quanto à mudança pela via da ação direta, entende-se o processo de intervenção com fins educativos imediatos (em sala de aula ou não). A mudança pela investigação contempla todo o trabalho orientado para a pesquisa, rigoroso, sistemático e que cumpra de forma rigorosa os procedimentos da investigação. A aprendizagem teórica, obtida autonomamente ou em processos de formação, que inclui leituras realizadas, de textos científicos ou não, contribui para a mudança pela via da teoria. Através da interação/colaboração alcança-se também a mudança. Neste campo incluem-se os processos colaborativos, seja num grupo de investigação, na escola, na comunidade ou noutros.

A mudança pela reflexão baseia-se em “processos de distanciamento em relação às situações operando cognitivamente sobre elas, durante ou após o seu desenvolvimento, na busca de alternativas de conceitualização, de compreensão das situações ou da ação.” (Caetano, 2003, p. 45). O modo de alcançar a mudança por esta via pode ser crítico, criativo ou aplicativo. O objeto da reflexão pode ser a ação, a reflexão sobre a ação ou a reflexão sobre a reflexão.

De acordo com Veiga Simão, Caetano e Flores (2005), há três ideias centrais no que diz respeito ao tema da mudança:

- i) a mudança processual, ou seja, “a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais”;
- ii) a mudança nas atitudes e crenças, isto é, “a mudança é um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas”;
- iii) a mudança conceptual, pois “está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento” (p. 175).

As mesmas autoras classificam os tipos de mudança da seguinte forma: duradouras ou transitórias; sistemáticas ou pontuais; alargadas ou circunscritas; mais ou menos substitutivas; aglomeradas ou não.

Sobre a formação que alcança mudanças duradouras, sistemáticas, alargadas e organizadas de forma coerente, as autoras sugerem uma formação que desenvolva no professor “o comprometimento com uma prática reflexiva, uma atitude investigativa permanente e um sentido de autoria dos projetos em que se envolve (pela utilização

isomórfica, na formação, da teoria, da reflexão e da investigação em torno de projetos dos próprios professores)” (p. 185).

Após esta apresentação sobre os processos de mudança, coloca-se a questão “Em que áreas é possível alcançar a mudança?”.

Caetano (2003, p. 47) identifica áreas nas quais é possível verificar a ocorrência de mudanças:

- i) a área informativa (mudanças ao nível do que “o que se sabe”);
- ii) a área operativa (alcançar mudanças relativas ao “saber fazer” e ao “que se sabe sobre o fazer”);
- iii) a área valorativa (mudanças sobre “o que deve ser” e “o que se deve fazer”);
- iv) a área emocional/identitária (alcançar mudanças ao nível das emoções, da gestão das emoções e/ou das motivações);
- v) a área profissional (mudanças quanto aos objetivos da ação, à ação, aos efeitos da ação, a nível profissional ou extraprofissional);
- vi) o área do pensamento (mudanças ao nível do processo de pensamento, distinguindo processos intuitivo-emocionais e processos reflexivos).

A estreita ligação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Garcia 2009, Day, 2001) surge também na literatura. Garcia, por exemplo, realça seis dimensões do desenvolvimento profissional dos professores: o desenvolvimento pedagógico; o conhecimento e compreensão de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento teórico; o desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira. Às dimensões apresentadas por Marcelo está subjacente uma perspectiva evolutiva, de continuidade.

Assim, é essencial uma abordagem na formação de professores que promova o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

### 2.3.2. Níveis de mudança

Apresentados os processos e as áreas da mudança, importa aqui definir também alguma teorização relativa aos níveis de mudança. Percebendo como mudar e onde mudar, importa clarificar até que ponto se alcança essa mudança.

Caetano (2003) refere-se a sete campos que relaciona com os níveis de mudança, polarizando-os, como se pode ver na tabela 2.1.

**Tabela 2.1. Níveis de Mudança segundo A. P. Caetano**

<b>Níveis</b>	<b>Polos opostos</b>	
Efemeridade	Permanência	Transitoriedade
Profundidade	Grau de afetação 1	Grau de afetação 2
Extensão	Situações idênticas	Situações diferentes
Radicalidade	Grau de continuidade 1	Grau de continuidade 2
Sistematicidade	Pontual	Sistémica
Molaridade	Isolada	Aglomerada
Convicção	Incerteza	Certeza

i) a efemeridade, que se relaciona com o carácter de permanência ou transitoriedade da mudança;

ii) a profundidade, ligada ao grau de afetação do sistema (quando a mudança acontece dentro do sistema, não alterando a estrutura ou padrão de funcionamento é uma mudança de 1º grau; quando a mudança é profunda e os envolvidos revelam

consciência da mesma, valorizando-a alterando o seu pensamento e/ou conduta, esta é uma mudança de 2º grau);

iii) a extensão prende-se sobretudo com a aplicação da mudança, se em situações semelhantes ou se pode aplicar-se noutro tipo de situações;

iv) a radicalidade, relaciona-se com o grau de continuidade da mudança, percebendo-se aqui diferentes tipos de mudança alcançada:

- a desestruturadora – destrói-se o que existe sem encontrar uma nova forma;

- a substitutiva - dá-se uma mera substituição de elementos;

- a cumulativa – a mudança vem adicionar elementos, mantendo-se os existentes;

- a integrativa – os novos elementos sobrepõe-se aos anteriores, gerando mudança;

- a reconstitutiva ou não mudança – como o nome indica, mantém-se o anterior.

v) a sistematicidade prende-se com a frequência da mudança, pode ser pontual ou sistemática;

vi) a molaridade, indicando a quantidade de aspetos que sofreram mudança, isto é, se a mudança é isolada ou grupal (aglomerada)

vii) a convicção dando conta do grau de certeza/incerteza da percepção do sujeito face à mudança.

Segundo Caetano (2003), “a verdadeira mudança de nível 2 (...) exige uma transformação das relações e das posições das partes conscientes do eu em relação às inconscientes, uma estruturação no processo do mundo interior e uma emergência de passagens ou de saltos ao nível do mundo exterior. Onde havia um paradoxo é

lançada uma ponte entre os contrários, forma-se uma continuidade onde havia um corte (...) os contrários podem ser reconhecidos com exigência coexistente” (p. 70).

A partir da investigação de Weise (2011), Monereo, Panadero e Scartezinio (2012) e Panadero e Monereo (2014) propõem também cinco níveis de mudança que vão do mais superficial ao mais profundo, partindo da análise de Incidentes Críticos (IC), que apresentamos na tabela 2.2..

**Tabela 2.2.** *Níveis de mudança na Identidade Profissional depois de um Incidente Crítico*

<b>Nível</b>	<b>Variável</b>	<b>Natureza da mudança</b>
1	Surgimento do IC	Aparecimento e Consciência do IC
2	Reflexão sobre o impacto do IC	Mudança no discurso do docente
3	Novas estratégias de práticas pedagógicas	Mudança nas práticas na sala de aula
4	Aprendizagem através do IC	Consciência da mudança nas representações e nas práticas
5	Permanência da aprendizagem ao longo do tempo	Permanência no tempo da mudança nas representações e nas práticas

*Nota.* Adaptado de *Panadero e Monereo (2014)*

De acordo com o quadro acima podemos perceber que, segundo os autores, as mudanças podem ter diferentes níveis de profundidade.

No nível 1 de mudança, o mais superficial, após se dar o IC, o docente percebe-o como tal.

No nível 2 é possível perceber a existência de reflexão sobre o IC, havendo mudança na identidade narrativa, ou seja, percebe-se que o docente altera explicitamente a interpretação da realidade.

No nível 3, a reflexão sobre a realidade é mais profunda dando origem a novas práticas.

Para além de mudanças ao nível da identidade narrativa, há uma possível mudança na

identidade da ação, isto é, o docente apresenta sinais de proceder a mudanças nas suas práticas.

Com maior grau de profundidade, o nível 4 dá provas duma mudança na identidade da ação, há uma consciência de modificações ao nível das representações mas também das práticas. Neste nível de mudança o docente revela consciência de que adquiriu novas competências nas suas práticas.

Quando ocorre uma mudança de nível 5, o nível mais profundo da mudança, significa que se deu uma mudança permanente na identidade do professor prolongando a duração no tempo, tanto ao nível do discurso como das práticas e representações.

Goodson (2008) refere-se a três aspetos essenciais da mudança que considera necessitarem ainda de estudo e que integrem os setores interno, externo e pessoal.

O primeiro prende-se com o reconhecimento da mudança enquanto processo. Apesar deste conceito ter alguns anos, o autor considera que faltam ainda investigações que se dediquem ao estudo deste fenómeno sociopolítico.

Os contextos de mudança, ou seja, os tempos e espaços em que esta ocorre, são também merecedores de mais atenção na perspetiva de Goodson.

“A personalidade de mudança” é a terceira questão levantada por Goodson. A análise da forma como se cruzam as vidas pessoais e profissionais com as mudanças geradas interiormente ou recebidas externamente deverá ser objeto de análise mais profunda. Na opinião do autor, que subscrevemos, “muitas reformas e mudanças desprovidas de paixão e de um sentido de propósito, embora fortemente financiadas, estão a definhar, produzindo, muitas vezes, resultados mínimos ou até contraditórios” (2008, p. 120).

Apesar de concordarmos que as condições e o ritmo da mudança alteraram-se significativamente na última década, no nosso ponto de vista subscrevemos a ideia de que “a teoria da mudança precisa de encarar a reforma da escola como um aspeto do desenvolvimento pessoal e, inversamente, de pensar a própria mudança e o desenvolvimento pessoal dos professores enquanto reforma” (Goodson, 2008, p. 132).

### **2.3.3. Resistência e constrangimentos à mudança**

A palavra mudança surge frequentemente na literatura e acarreta, neste momento, peso por si só. Dos discursos políticos ouve-se regularmente a ideia de mudança, a aplicação de reformas, a procura incessante de algo diferente, inovador, cujos resultados, afirma quem os impõe, serão certamente melhores.

Nas últimas décadas os professores têm sido sujeitos às mais variadas reformas, na maior parte dos casos, meras imposições que alternam consoante o poder político do momento. Como consequência destas imposições desmedidas os professores encaram já a palavra mudança com alguma resistência, por um lado por serem tratados como meros técnicos que aplicam instruções superiores, por outro por duvidarem dos resultados das mudanças, pois têm sido sujeitos a inúmeras alterações às quais não reconhecem grandes melhorias.

Se é um facto que nem tudo nas escolas está bem, a ideia de que a “reforma e a mudança só podem ajudar a resolver a situação” (Goodson, 2008, p. 133) é falsa. Não é por fundamentar as propostas de mudança numa “bateria de testes, acompanhada de estratégias de prestação de contas e confirmada por um conjunto de incentivos e pagamentos financeiros em função dos resultados” (Goodson, 2008, p. 133) que a

melhoria se alcançará. Sem o envolvimento dos professores, um envolvimento verdadeiro que integre a sua experiência, a sua reflexão, o seu profissionalismo, continuaremos a olhar a mudança com receio.

Também Caetano (2003) refere que “as mudanças mais complexas não podem ser forçadas, nem especificadas à partida por objetivos estreitos, nem por planificações prematuras, devendo os objetivos tornar-se mais abertos e negociáveis” (p. 33)

Segundo Goodson (2008) referindo-se à imposição de mudanças e reformas pelo exterior, “foram os nossos professores mais criativos e voluntariosos quem mais se desencantou com as novas prescrições e orientações” (p. 146). O mesmo autor distingue três grupos de docentes: uma elite (cerca de 10 a 20% dos docentes); um grupo principal (60 a 70%); e um último grupo (10 a 20% de docentes que se envolvem o menos possível).

De acordo com o autor, o grupo de elite é o desencadeador de mudanças válidas e o seu desencanto com a profissão é o bilhete para o fracasso das mudanças. O grupo principal, o mais alargado, é constituído por professores cumpridores, mas que necessita da liderança do chamado grupo de elite. Por fim, o grupo desmotivado que “se encontra na fronteira da incompetência” (Goodson, 2008, p. 146) tem normalmente uma atitude de desleixo face à profissão. Acontece que a maior parte das mudanças/reformas introduzidas pelos governos são dirigidas a este grupo e pretendem sobretudo controlá-lo. Mas, acreditando que este é o grupo mais reduzido e com menos significado, o que acontece é que as reformas atingem de igual forma todos os docentes que acabam por se sentir desmotivados e, ou “desligam” da profissão ou acabam mesmo por abandoná-la.

Sem dúvida que o modo como os professores encaram a mudança depende de uma variedade de fatores, que decorrem de processos impostos ou mandatados ou de natureza espontânea e individual (Veiga Simão, Caetano, & Flores, 2005).

Entendendo-se a prática docente como parte de um sistema, as resistências à mudança não são mais do que a vontade de perpetuar o próprio sistema, mantendo o equilíbrio (Bateson, 2000).

A adaptação ou mudança das escolas face à realidade deveria envolver os intervenientes de forma a facilitar a aceitação da mesma, pois a mudança é difícil a todos (Perrenoud, 1993).

A resistência à mudança, ou alguma dose dela, pode ser vista como condição para que esta se verifique, uma vez que permite alguma continuidade que dê segurança aos indivíduos e alguma estabilidade aos sistemas. Sempre que as mudanças, internas ou externas, perturbem a realidade percecionada pelos professores, este processo de equilíbrio surge como forma de superar o sentimento de perda, a baixa autoestima, a confusão e o conflito.

Levar os docentes a refletir sobre situações que os próprios ou os alunos identificam como Incidentes Críticos, sendo este, na nossa perspetiva, um acontecimento comum do quotidiano do docente, que assume esse nome quando o docente o reconhece como tal ou quando tem conhecimento que os seus alunos o reconhecem como tal.

Defendemos que o Incidente Crítico não tem que ser sempre gravemente problemático ou causador de conflito, desde que os intervenientes o olhem como uma porta entreaberta para a mudança que se abrirá com a reflexão crítica. E é com base nestes pressupostos que damos continuidade à investigação.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as questões epistemológicas e metodológicas que orientaram a presente investigação. Procuraremos fundamentar as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos subjacentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, tendo em conta as questões de partida e os objetivos do estudo. Do mesmo modo, procuraremos clarificar as técnicas de recolha e os procedimentos de análise da informação.

A metodologia torna-se imprescindível em qualquer trabalho de investigação, pois é através dela que se estudam, descrevem e explicam todas as etapas. Este capítulo vai representar uma importante e decisiva fase do trabalho de investigação, pois constitui o elo de ligação entre a teoria e a prática.

### 3.1. Problemática da Investigação

A opção dos temas a investigar surge frequentemente das experiências pessoais e profissionais dos investigadores. Neste sentido, a tentativa de compreender situações que se tornam cada vez mais frequentes nos ambientes de ensino superior, levou-nos a esta problemática de investigação.

Acreditamos que a análise de Incidente Crítico, definido como um acontecimento marcante (positivo ou negativo) e claramente identificado pelo docente e/ou pelos alunos, capaz de provocar mudanças no seu modo de pensar e agir, poderá ser uma modalidade de formação, que permitirá novas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Deste modo, a linha de investigação que seguimos assenta na ideia de que a análise reflexiva individual e também partilhada de Incidente Crítico em sala de aula contribuirá para provocar a mudança nas práticas dos docentes do ensino superior e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

Procuramos, então, defender a técnica do Incidente Crítico como uma modalidade de formação que promove uma mudança mais profunda, relativamente a concepções, estratégias e sentimentos do docente, ou seja, uma mudança que afete a sua identidade profissional, de modo a que seja reforçada ou se altere, caso necessário.

Neste sentido, definimos como questão geral da investigação perceber de que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da identidade profissional do professor.

### 3.2. Opções Metodológicas: a escolha da abordagem investigativa

Os estudos em Educação têm alimentado a discussão paradigmática sobre os princípios metodológicos que as orientam e, conseqüentemente, o debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada.

A apelidada objetividade da perspectiva positivista (revelar dados objetivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis), continua a levantar a dúvida sobre se esta é a forma mais indicada para estudar algo como os processos humanos e sociais, os quais são abrangentes, dinâmicos e interrelacionados. Os objetos de estudo em educação, apresentam-se normalmente de forma complexa e, neste âmbito, a perspectiva positivista tem sido identificada como ineficaz para a análise dessas situações.

Por outro lado, a perspectiva qualitativa de pesquisa apresenta como objetivo a percepção dos sujeitos face às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de medir e procura-se compreender a realidade, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Encontramos autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, 2006) que propõem a combinação entre as duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo, sugerindo uma abordagem mista, com a qual se pretende conseguir a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicação em diferentes momentos da investigação.

Afonso (2005) considera que não faz sentido existir dicotomia entre as duas abordagens. Na opinião do autor o que há é incompreensão, por se desconhecer que estas definições implicam uma diversidade de abordagens teóricas e práticas

metodológicas, com noções ainda não totalmente clarificadas. A discussão entre os defensores e opositores, para este autor, está mais relacionada com a «questão da subjetividade versus objetividade», controvérsia que, do seu ponto de vista, não se justifica pois a própria realidade é socialmente construída e por isso qualquer investigação quantitativa ou qualitativa envolve sempre dados subjetivos. Pelo exposto, a tese de uma diferença dicotómica entre estas duas abordagens dificilmente obterá consenso.

Para a realização da presente investigação decidimos, então, optar por uma abordagem mista, pois entendemos que é a mais adequada para percorrer o caminho no sentido de compreender os processos, estudar os produtos, interpretar os fenómenos subjacentes à problemática da investigação.

Dentro da abordagem mista, optámos pelo estudo de caso visto que oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004).

Gómez, Flores e Jiménez (1996) definem estudo de caso sempre realçando o lado natural dos casos em estudo. Nesta linha de pensamento, considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica cujo principal objetivo é analisar profundamente um fenómeno, um problema, uma situação real: o caso. Assim, como refere Stake (2007) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” ( p. 11).

Também no contexto de compreensão profunda de uma realidade, Yin (2005) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p. 13).

Gall, Gall e Borg (2007) consideram o estudo de caso “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p. 447).

Como o que se deseja é preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade será mais adequada a expressão estratégia do que metodologia de investigação (Coutinho & Chaves, 2002).

Stake (2007) aponta quatro aspetos a considerar quando se planeia um estudo de caso:

- 1) É um estudo holístico, tem em conta a globalidade do contexto e deve compreender o objeto de estudo em si mesmo, em detrimento da comparação com os outros;
- 2) É um estudo empírico, por isso concretiza-se num trabalho de campo com recolha de informações relevantes, pelos mais variados meios;
- 3) É um trabalho interpretativo, pelo que a intuição não pode ser descurada;
- 4) É um trabalho empático, que leva em conta a intencionalidade dos atores, assim ter como os seus esquemas de referência e os seus valores.

Ludke e André (1986) reforçam desde cedo a ideia de que nestes estudos o recurso a uma panóplia de fontes de informação é essencial por vários motivos: torna o estudo mais rico, permite o cruzamento de informações, a descoberta de novos dados, a confirmação ou rejeição de hipóteses assim como o afastamento de suposições.

A nossa escolha recai sobre o estudo de caso baseando-se na ideia de que “o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)” (Morgado, 2013, p. 63).

A singularidade da metodologia do estudo de caso originou diferentes categorizações do mesmo, sendo possível encontrar diferentes autores que propõem distintos tipos de estudo de caso. Stake (2007) identifica três tipos de estudo: intrínseco, experimental e coletivo. Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Por seu turno, Gómez, Flores e Jiménez (1996) propõem um quinto elemento, pois os objetivos que orientam o estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral. Assim na perspetiva dos autores, dependendo dos objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser exploratório, descritivo, explicativo, transformador e avaliativo. Ainda Arnal, Rincón e La Torre (1994) referem-se a seis tipos diferentes: institucionais, observacionais, histórias de vida, comunitários, situacionais, micro etnografia e estudos de caso múltiplos.

Optámos pelo estudo de caso múltiplo, dada a possibilidade de compreender em profundidade os fenómenos inerentes à realidade que se pretendia estudar e simultaneamente introduzir mudanças nos conhecimentos atuais e generalizados sobre o assunto (Stake, 2007).

A escolha do estudo de caso múltiplo assentou sobretudo nos critérios definidos pelo mesmo autor para a escolha dos casos, i.e. o acesso e o acolhimento aos investigadores poderá ser facilitado, permitindo estudar a complexidade do caso dentro do tempo estipulado.

De referir ainda que o estudo de caso nos permite atingir duas metas orientadoras desta investigação. Por um lado, no primeiro estudo, conhecer com alguma profundidade a realidade em que se vai proceder ao estudo de caso múltiplo: o estudo particular de dois docentes e respetivos alunos duma unidade curricular de 1º ciclo, i.e. conhecer os casos como são, e não pelo que diferem de outros. Por outro, a transferibilidade dos conhecimentos obtidos a outros contextos, i.e. aquilo que ficamos a conhecer acerca de um caso singular, conduz-nos a processos comparativos com outros (Amado & Vieira, 2014).

O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização, logo generalizar resultados não é uma questão indispensável no estudo de caso (Serrano, 2004). Todavia, a ideia da transferibilidade, segundo a qual “em muitas investigações qualitativas, incluindo os estudos de caso, existe o objetivo de transferir para outros contextos o conhecimento construído a partir desses casos” (Amado & Freire, 2014, p. 139), valida a escolha do método.

Assim, se alguns autores consideram que os estudos de caso apresentam consideráveis vantagens nos estudos em educação, outros consideram esta abordagem como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, objetivamente fraca e pouco credível em conclusões e generalizações, entre outros aspetos (Yin, 2005; Serrano, 2004). É um facto que existem críticas, as quais não é possível ignorar mas sim aprender a contornar.

Este facto conduz à reflexão sobre as questões da validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões).

Primeiro, há que compreender que o estudo de caso é uma abordagem alternativa à tradicional. De seguida há a questão da fiabilidade. Para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, Yin (2005) aconselha o investigador a efetuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares. Finalmente surge a questão da validade interna, que deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir fielmente a realidade investigada. Para tal, a subjetividade do investigador deve ser reduzida o mais possível, através de uma descrição pormenorizada das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação. Stake (2007) sugere também que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que um método (entrevista, questionário etc.) para captar informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

### 3.3. Plano de Investigação

Para responder à questão de investigação “De que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da identidade profissional do docente?”, desenvolvemos dois estudos:

- Estudo 1 – Perceções dos Docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica
- Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos.

O Estudo 1 intitulado “Perceções dos Docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica” objetivou sobretudo identificar quais os fatores que os docentes mais levam em conta aquando da planificação da sua atividade docente, identificando e relacionando a abordagem de ensino percecionada pelos próprios docentes, assim como as emoções mais sentidas pelos mesmos em relação à prática pedagógica, as temáticas cujos Incidentes Críticos mais os afetariam na sua atividade e como reagiriam às mesmas. Com este primeiro estudo pretendeu-se ainda abrir caminho ao segundo, identificando e analisando os Incidentes Críticos ocorridos em dois casos, incentivando a capacidade reflexiva dos docentes, procurando compreender até que ponto a troca de opiniões e alunos e docentes promove a mudança efetiva das práticas e também qual a influência da capacidade reflexiva dos docentes sobre Incidentes Críticos na mudança efetiva da sua prática profissional.

Apresentamos na tabela 3.1. quadro resumo da investigação.

**Tabela 3.1. Quadro-resumo da investigação**

<b>Questão global</b>			
<b>De que modo o recurso à técnica de Incidentes Críticos contribui para a construção da Identidade Profissional do docente?</b>			
<b>Estudo 1</b>			
<b>Perceção dos docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica</b>			
<i>Momento/Frequência da aplicação</i>	<i>Técnicas ou Instrumentos</i>		<i>Análise de dados</i>
Aplicação única	<i>Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos (EPIC), Badia, Monereo e Meneses (2011)</i>		Estatística descritiva
<b>Estudo 2</b>			
<b>Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos</b>			
<i>Momento/Frequência da aplicação</i>		<i>Técnicas ou Instrumentos</i>	<i>Análise de dados</i>
Pré-estudo		Reuniões	Observação direta
Etapa 1	Momento 1	Questionário 1	Análise de conteúdo
	Momento 2	Devolução de dados	
Etapa 2	Momento 1	Questionário 2	Análise de conteúdo
	Momento 2	Devolução de dados	
Etapa 3	Momento 1	Entrevista a docentes	Análise de conteúdo
	Momento 2	<i>Focus group</i> com alunos	

### **3.4. Estudo 1 – Percepções dos Docentes do Ensino Superior sobre a Atividade Pedagógica**

#### **3.4.1. Questões de investigação**

Ambicionamos nesta investigação contribuir para a eficiência da formação dos docentes do ensino superior, logo, num primeiro momento partiremos das percepções e necessidades atuais e futuras da organização e dos seus membros (Garcia, 2013).

Assim, propomo-nos responder às seguintes questões de investigação:

- 1) Quais os fatores educacionais que os docentes mais têm em conta no momento de planificar a sua atividade docente?
- 2) Qual a percepção dos docentes sobre a abordagem de ensino que praticam?
- 3) Qual a percepção dos docentes relativamente às suas próprias emoções sobre o ensino?
- 4) Quais as temáticas do processo de ensino-aprendizagem cujos Incidentes Críticos mais afetam os docentes?
- 5) De que modo os docentes reagem face a diferentes Incidentes Críticos?

#### **3.4.2. Objetivos**

Assumimos como objetivos deste estudo:

- a) identificar quais os fatores que os docentes mais levam em conta aquando da planificação da sua atividade docente;
- b) identificar a abordagem de ensino percecionada pelos próprios docentes;

- c) identificar as emoções mais sentidas pelos docentes em relação à prática pedagógica;
- d) identificar as temáticas que produzem mais Incidentes na atividade pedagógica;
- e) identificar a predisposição dos docentes para a mudança face aos Incidentes Críticos;

### 3.4.3. Procedimento

No Estudo 1 - Perceções do Docente do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica - foi aplicado o questionário EPIC (*Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos*), utilizado e validado por Badia, Monereo e Meneses (2011) com docentes universitários.

Após a autorização dada pelos autores para a utilização do questionário nesta investigação, o mesmo foi ainda analisado por três especialistas ligados à educação e à formação de professores, no sentido de detetar algum problema que pudesse existir na tradução do documento para português e perceber da sua adequação ao contexto no ensino superior em Portugal.

Na fase seguinte foi solicitada a colaboração a dois docentes de outra escola superior para que respondessem ao questionário, no sentido de tentar perceber a clareza, compreensibilidade e adequação dos itens do questionário à realidade portuguesa.

Foram feitos ligeiros ajustes em termos de linguagem ao questionário antes da sua divulgação, seguindo sugestões, tanto dos especialistas como dos docentes que participaram neste processo, nomeadamente ao nível dos dados socioprofissionais e da terminologia das instituições e à forma como se apresentava a escala no bloco referente às emoções, que consideraram confusa.

A recolha de dados foi *online*, de modo a facilitar a colaboração de todos os participantes e a agilizar o processo. O questionário foi disponibilizado online no site *survio.com* entre maio e julho de 2014, ao qual os participantes acediam através de um *email* recebido na sua conta de email profissional.

Dada a especificidade do âmbito de estudo desta investigação, os docentes foram primeiramente contactados via *email*, solicitando a colaboração para a presente investigação, identificando a temática da relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas. Nesta primeira mensagem via *email* apresentámos também claramente o nosso objetivo: fazer um estudo que nos permitisse identificar quais as perceções dos docentes sobre Incidentes Críticos, entendidos como desestabilizadores da prática profissional. No mesmo âmbito, esclarecemos que pretendíamos também analisar quais os problemas com que estes mais lidam enquanto docentes do ensino superior e de que forma reagem face aos mesmos. Foi garantido aos participantes que todos os dados obtidos seriam confidenciais e anónimos, e que as respostas dadas seriam tratadas com o maior sigilo.

Com esta mensagem pretendemos esclarecer os participantes e passar a ideia transmitida por Tripp, de que a técnica utilizada no nosso estudo pretendia ser uma abordagem que “pode mudar a natureza da profissão ensino, lidando com os problemas práticos, políticos e epistemológicos fundamentais da educação, nos termos dos professores” (Tripp, 1993, p.152).

Numa primeira fase apenas obtivemos seis respostas, pelo que foi necessário o envio de um lembrete da primeira mensagem. Como resposta a este lembrete fomos contactadas por vários participantes que pediam esclarecimentos acerca do conteúdo do questionário, dando conta da dificuldade em preencher alguns itens, nomeadamente

sobre a temática dos Incidentes Críticos, afirmando por exemplo alguns que *“uma coisa é como acho que reagiria, outra é passar por elas...”* ou *“em alguns casos a resposta dependeria do dia ou até mesmo do meu estado de espírito.”* Foi notória a dificuldade de alguns participantes em depararem-se com questões que obrigam à reflexão.

Para além de todas as respostas individualizadas, decidimos enviar um novo lembrete, no qual prestámos explicações acrescidas acerca da investigação.

Explicámos a definição de Incidente Crítico que assumimos nesta primeira fase: um acontecimento delimitado no tempo e no espaço e que ao ultrapassar um determinado limite emocional do professor, coloca em crise ou destabiliza o seu modo de agir convencional, acrescentando ainda que, para recuperar o controlo da situação, o docente tem, muitas vezes, que utilizar mecanismos psicológicos profundos, capazes de criar novas versões de si próprio, ou seja, uma nova identidade (Monereo, 2010). Acrescentámos que considerávamos compreensível e natural que, individualmente, os participantes não sintam a resposta apresentada como “sua única resposta”. Esclarecemos contudo que, em virtude da tipologia de análise de dados que iríamos realizar, que visaria sobretudo identificar os problemas mais comuns reconhecidos pelos docentes em contexto de sala de aula; caracterizar as temáticas mais passíveis de causar um Incidente Crítico; identificar as emoções dos docentes face aos Incidentes Críticos, e analisar o modo como os docentes poderão lidar com os mesmos, solicitávamos aos docentes que optassem pela resposta que mais se adequava ao seu modo de ver a realidade, ou seja, a sua (própria) perceção da realidade. Aproveitámos ainda a oportunidade para recordar que todos os dados obtidos seriam confidenciais e anónimos e agradecemos novamente aos colegas que já responderam ao questionário,

assim como a todos os que tinham comunicado connosco no sentido de melhor compreender o estudo.

Após este segundo lembrete obtivemos trinta e quatro respostas ao questionário, correspondentes a uma taxa de resposta de 36%.

### **3.5. Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos**

#### **3.5.1. Questões de investigação**

Após termos identificado os fatores que os docentes mais levam em conta aquando da planificação da sua atividade docente, a abordagem de ensino percecionada pelos próprios docentes, os problemas mais comuns reconhecidos pelos docentes em contexto de sala de aula, caracterizado as temáticas mas passíveis de causar um Incidente Crítico, identificado as emoções dos docentes face aos Incidentes Críticos, e o modo como lidam com os mesmos, demos início ao Estudo 2, para o qual estabelecemos as seguintes questões:

- 1) Em que medida o contributo da perceção dos alunos sobre Incidentes Críticos promove a reflexão do docente?
- 2) De que modo a análise de Incidentes Críticos potencia a mudança na prática docente?
- 3) De que forma a reflexão do docente sobre Incidentes Críticos contribui para a (re)construção da sua identidade profissional?

### **3.5.2. Objetivos**

Decorrentes destas questões de investigação, formulámos os seguintes objetivos que nortearam o estudo:

- a) identificar e analisar os Incidentes Críticos ocorridos, na perspetiva dos docentes e dos discentes;
- b) incentivar a capacidade reflexiva dos docentes;
- c) averiguar até que ponto a troca de opiniões de alunos e professor promove a mudança efetiva das práticas;
- d) compreender qual a influência da capacidade reflexiva dos docentes sobre Incidentes Críticos na mudança efetiva da sua prática profissional.

### **3.5.3. Procedimento**

Terminada a recolha de dados do Estudo 1 ficou aberta a porta ao estudo 2, mais focado nos Incidentes Críticos e na sua contribuição para a (re)construção da identidade profissional dos próprios docentes, assim como no seu desenvolvimento profissional.

Neste segundo estudo intitulado “Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos” participaram dois docentes do ensino superior e uma turma de cada um de uma unidade curricular de 1º ciclo.

O estudo objetivou identificar e analisar os Incidentes Críticos ocorridos, na perspetiva dos docentes e dos discentes, incentivar a capacidade reflexiva dos docentes, averiguar até que ponto a troca de opiniões de alunos e professor promove a mudança efetiva das práticas e compreender qual a influência da capacidade reflexiva dos docentes sobre Incidentes Críticos na mudança efetiva da sua prática profissional.

Este estudo foi desenvolvido por etapas.

Na fase pré-estudo foi realizada uma reunião de apresentação do estudo, individualmente com os docentes e em grupo com cada uma das duas turmas participantes. Nestas reuniões foram prestados vários esclarecimentos no sentido de garantir que a sua identidade nunca será divulgada na pesquisa e que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins deste estudo. Foi importante também esclarecer que na fase de *feedback* professor/aluno, os dados serão apresentados após tratamento pela investigadora, não conhecendo qualquer parte a percepção da realidade de cada um em discurso direto. Esta opção prende-se com a necessidade de garantir a ética da investigação, mantendo a integridade de todo o processo investigativo, dos participantes e de todos aqueles que mantenham relações profissionais.

Nas reuniões individuais com os docentes foi também importante esclarecer que o estudo iria seguir os objetivos principais do estudo 1, no qual ambos os docentes participaram, entretanto concluído, pois pretende afunilar a investigação e conhecer individualmente as suas emoções e sentimentos, percepções e conceções, de modo a poder, no final do estudo, refletir sobre o sentido de mudança que se alcançou.

Para a operacionalização do Estudo 2 optámos pela construção de dois questionários, tendo como referente os instrumentos apresentados por Monereo, Panadero e Scartezinio (2012).

Os questionários foram disponibilizados em [survio.com](http://survio.com) e todos os participantes acediam através de um *link* que recebiam no seu email. Os mesmos questionários, com as necessárias adaptações, foram enviados numa mensagem via *email* aos docentes, que responderam pelo mesmo meio.

Na fase pré-aplicação dos questionários, estes foram apresentados a duas turmas não participantes, cujos alunos debateram as questões em conjunto com a investigadora. Foram sugeridas ligeiras alterações, nomeadamente ao nível da repetição de questões ou ideias, que foram aceites pelas investigadoras, que procederam a uma revisão dos mesmos após esta validação facial no sentido de garantir a validade e fiabilidade dos resultados. Do mesmo modo, os questionários foram previamente aplicados a dois docentes não participantes.

O primeiro questionário versou sobretudo sobre as perceções e representações de docentes e alunos sobre a dinâmica de aula.

A segunda fase desta mesma etapa foi a devolução dos resultados dos questionários. Os alunos receberam o resumo das respostas do docente e o docente recebeu o resumo das respostas dos alunos.

Cerca de duas semanas depois da devolução foi enviado o segundo questionário “Reações recíprocas aos comentários do outro” pelo mesmo meio, a etapa dois deste estudo. Este segundo questionário visou sobretudo identificar algumas reações recíprocas aos comentários do outro e também alterações que a dinâmica da aula possa ter sofrido.

A terceira etapa do estudo envolveu a devolução de dados a todos os participantes.

Com os alunos foram realizados dois *focus group*, um com cada grupo de alunos. Nestes *focus group* recolhemos a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a investigação e debatemos a perceção dos alunos sobre a mudança visível na dinâmica da aula ou na relação com o docente.

Com os docentes foram realizadas entrevistas finais. Esta entrevista final visou recolher dados, só possível recorrendo a esta técnica que colocou o investigador em contacto direto e aprofundado com os docentes participantes e permitiu compreender as suas perceções ou atitudes face à mudança. Deste modo, a entrevista possibilitou um “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 195) que constituem uma das grandes vantagens desta técnica. Como refere Serrano, neste tipo de investigação importa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (2004, p. 32).

Os dois estudos confluem para a resposta à questão global da investigação “De que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da identidade profissional do docente?” e visam sobretudo contribuir para a criação de programas de desenvolvimento profissional no Ensino Superior com enfoque na atividade de sala de aula, partindo das próprias perceções dos professores do Ensino Superior relativamente à sua atividade pedagógica. Claramente pretendemos incentivar o aprofundamento da reflexão pedagógica docente neste nível de ensino e, conseqüentemente, promover a mudança de práticas pedagógicas no Ensino Superior.

### **3.6. Contexto da Investigação e Participantes**

A escolha do lócus de pesquisa e dos participantes não foi aleatória, mas por conveniência de proximidade, o que tornou o acesso ao campo mais facilitado.

A investigação decorreu numa instituição de ensino superior politécnico em Portugal. Esta instituição com cerca de 4000 alunos engloba Escolas Superiores de Tecnologia e

Gestão. No ano de 2014, aquando da recolha de dados, estavam 93 docentes a tempo integral com exclusividade ao serviço na instituição.

Participaram no primeiro estudo desta investigação 34 docentes das diferentes escolas do Instituto. A participação foi totalmente voluntária, tendo todos os docentes recebido uma mensagem via *email* que os convidava a participar no estudo.

No segundo estudo, participaram dois docentes do ensino superior politécnico e uma turma dum curso de 1º ciclo (Licenciatura) de cada docente.

### 3.6.1 Caracterização dos participantes do Estudo 1

Participaram no 1º estudo 34 docentes numa instituição de ensino superior politécnico.

Estes professores foram os respondentes ao questionário EPIC.

Dos respondentes, 53% são do género feminino (18 respondentes) e 47% do género masculino (16 respondentes), o que demonstra um equilíbrio em termos de género no que diz respeito aos docentes participantes no estudo, visível no gráfico 3.1.

Relativamente à idade, os docentes têm uma média de 41 anos, sendo que as mulheres são mais jovens, com uma média de 39 anos, enquanto os homens têm uma média de

42.

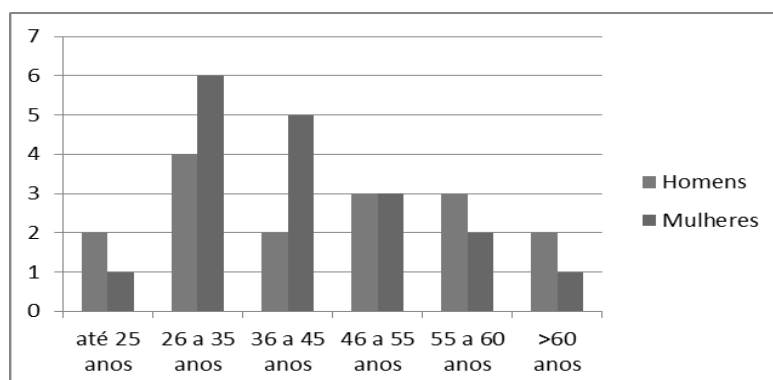
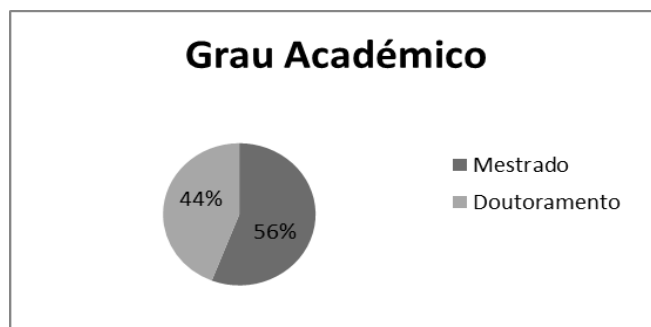


Gráfico 3.1. Idade dos respondentes por género

Quanto às habilitações académicas, predomina a formação ao nível do mestrado encontrando-se contudo o doutoramento em valores muito próximos, conforme gráfico 3.2..



*Gráfico 3.2. Grau académico*

Curiosamente, o número de mestres e doutores por género é exatamente o mesmo, havendo 44% de docentes do género masculino e feminino com doutoramento, e 56% de docentes do género masculino e feminino com habilitações ao nível do mestrado.

Não podíamos completar a caracterização da amostra sem nos referirmos aos anos de experiência no ensino superior, até porque acreditamos que “a vida ocorre em fases, etapas, idades, que não só se sucedem, mas, principalmente, se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica” (Isaia, 2000, p.21), o que contribui para a compreensão, não somente do percurso individual, mas também do percurso profissional de cada pessoa, que aqui nos importa.

Diversos estudos com o intuito de distinguir as etapas do percurso profissional do professor têm sido realizados. Para uma análise mais pormenorizada da amostra relativamente à fase da carreira na qual se encontram, decidimos optar por analisar a carreira docente como fenómeno longitudinal, baseando-nos numa abordagem transversal. Esta linha de estudos biográficos tem, ao longo dos anos, levantado

diversas questões, nomeadamente relativas à fiabilidade das retrospectivas feitas e à especificidade dos contextos histórico-sociais dos sujeitos com idades diferentes. Como forma de contornar esta situação alguns autores optaram por estudar professores que estão em diferentes fases da carreira, como é o caso de Huberman (1989) e, em Portugal, Gonçalves (2000).

Antes de procedermos ao estudo mais detalhado destas fases da carreira importa referir que, segundo Huberman, este processo não é linear nem obrigatório, estando contudo repleto de alterações, que podem ser positivas ou negativas, a procura de novas opções que poderão levar a um fim ou a uma nova forma de avançar. Este mesmo autor afirma, então, que a evolução duma carreira é um processo e não uma série sucessiva de eventos. Enquanto para alguns o processo pode parecer reto, para outros, há fases, retrocessos, avanços, interrupções ou mesmo terminus. Esta é uma das investigações mais referenciadas no estudo do desenvolvimento profissional dos professores por ter realizado vários estudos sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os seus fatores, de dentro ou de fora da instituição, salvaguardando sempre que a distinção de fases no desenvolvimento profissional não tem uma perspetiva de causalidade, nem significa que todos os professores tenham que seguir exatamente o mesmo caminho, passar pelas mesmas fases nos mesmos momentos, pois vários e diferentes fatores influenciam o desenvolvimento profissional do professor.

As sete fases ou estádios de Huberman constroem a carreira do professor que, segundo o autor, são os ciclos de vida pessoal ou profissional docente, definidos por “uma série de ‘sequências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissão diferentes”.

Em termos de anos de docência, o gráfico 3.3. demonstra o número de docentes da amostra em diferentes fases da carreira.

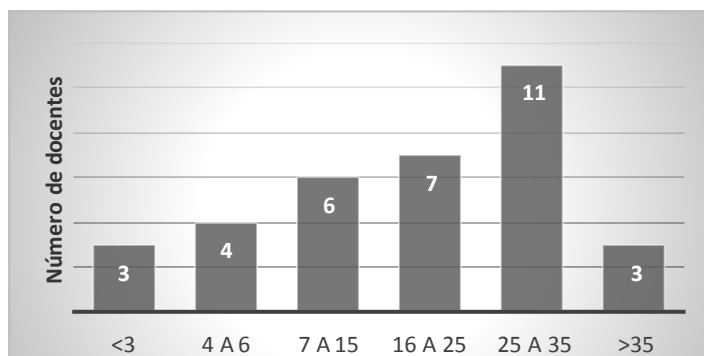


Gráfico 3.3. Anos de docência

Propomo-nos relacionar os anos de docência dos docentes da nossa amostra com as fases de Huberman, identificadas na figura 3.1..

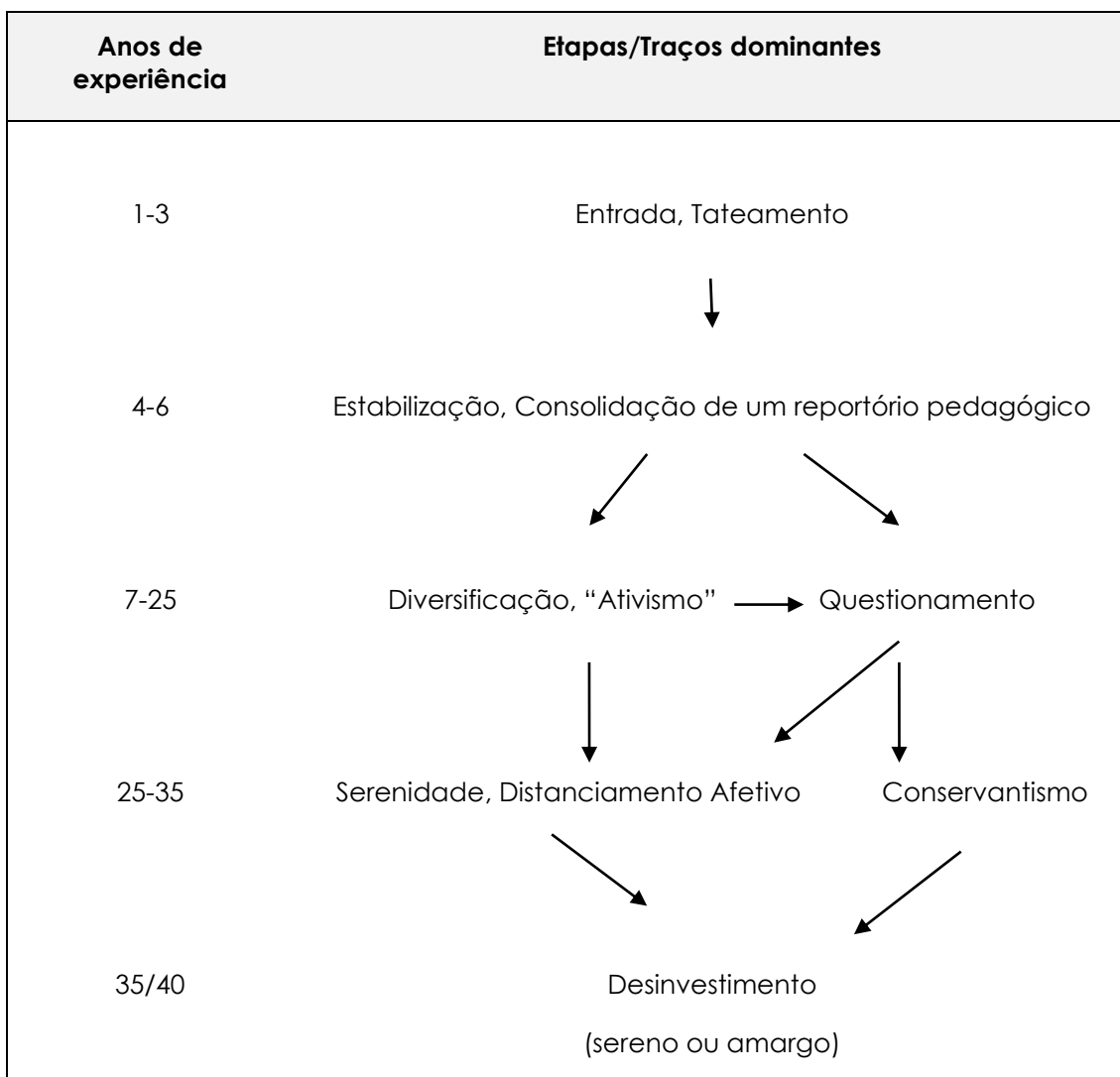


Figura 3.1. Etapas, fases e anos da carreira docente (Huberman, 2007)

A primeira fase da carreira segundo Huberman é a entrada na carreira, “as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativas”. (Huberman, 2007, p.37). Na etapa da entrada na carreira, dá-se o verdadeiro contacto com as situações reais de ensino e aprendizagem, que se reflete muitas vezes num choque inicial com a realidade e a complexidade vivenciada pelo docente. Este ato é também referido como a fase da sobrevivência, durante a qual o docente tateia, encara o desfasamento entre os ideais e a realidade da sala de aula, enfrenta a dificuldade de gestão do trabalho em si, assim como a relação pedagógica com os alunos (Huberman, 1989; Guskey, 1986). Durante esta fase ocorre também a descoberta, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências, ao invés do choque do real. É ainda neste estágio que se pode verificar a indiferença, se o professor verifica que na realidade escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais. Para Huberman, as situações de descoberta e de sobrevivência interagem, sendo que a primeira permite tolerar a segunda, embora haja normalmente um perfil predominante. Na amostra deste estudo, existem três professores com menos de três anos de experiência docente.

Entre o quarto e o sexto ano de carreira dá-se a estabilização, o momento de vida profissional em que acontece um desenvolvimento no estilo de ensinar, o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando normalmente a rejeição de outras alternativas. “Trata-se aqui do compromisso definitivo (simultaneamente do indivíduo e da instituição), da libertação de uma vigilância estrita,

da pertença a um grupo de pares, assim como, no que respeita aos parâmetros propriamente pedagógicos, da consolidação de um repertório de base a nível da turma. Trata-se, segundo os estudos mais fenomenológicos, de um maior “bem-estar” e “calma”, de um “conforto psicológico acrescido”. (Huberman, 1989, p.7). É habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos. Surgem no entanto, por vezes, outras preocupações como seja a falta de material pedagógico adequado ou o elevado número de alunos. Contudo, é de facto a fase em que a preocupação com os objetivos didáticos é maior do que consigo próprio. Nesta fase temos quatro docentes da amostra.

Nos seus estudos, Huberman concluiu que a partir destas duas primeiras fases se verificam dois polos de desenvolvimento profissional, os quais traduzem o grau de satisfação ou insatisfação que os professores podem ter em cada fase.

Então, na terceira fase, a diversificação, começam a ser frequentes dois comportamentos distintos. Alguns revelam grande empenho na busca de novos desafios a aplicar na sala de aula, enquanto outros criticam os fatores institucionais que, consideram os próprios, os impedem de uma boa prestação na sala de aula. Deste modo, os primeiros apostam no desenvolvimento do seu trabalho enquanto gestores de uma aula, e os segundos investem normalmente em mudanças institucionais. Nessa fase encontram-se seis docentes da amostra.

A fase do questionamento, entre o décimo quinto e o vigésimo quinto ano de serviço, é muitas vezes caracterizada por uma certa rotina e, inclusivamente, por um desencanto face à profissão. É normalmente nesta fase que os professores se questionam face à possibilidade de ainda mudarem de profissão, é a fase em que um professor considera

permanecer ou deixar a profissão (Guskey & Huberman, 1995). O pôr-se em questão é frequentemente sentido de forma diferente entre homens e mulheres, sendo que normalmente surge mais cedo nos homens, por apresentarem também mais cedo ambição de alcançar lugares de gestão nas escolas (Huberman, 2007). Sete docentes da amostra tinham, à data da recolha, entre 16 a 25 anos de experiência docente, estando por isso nesta fase.

Após esta fase de questionamento ocorre o período que Huberman identifica como a fase da serenidade e distanciamento afectivo ou, no lado oposto, conservatismo. O professor diminui o seu nível de ambição e, conseqüentemente, de investimento. Ao mesmo tempo, apresentam-se mais serenos, calmos o que origina também a que haja uma maior aceitação da sua vida pois já não consideram ter nada a provar aos outros nem, muitas vezes, a si próprios. Segundo o mesmo autor, o desinvestimento afetivo que se verifica neste estágio está relacionado com a idade dos professores, que deixam de ser vistos pelos alunos como irmãos mais velhos e passam a olhá-los com mais distância. Ocorre também no mesmo período de tempo, mas no pólo oposto, o período de conservantismo e lamentações. Este professor demonstra-se desconfiado e relutante face à mudança, apesar de frequentemente se descrever como prudente; o que, na realidade se verifica é que muitos professores nesta fase auto percecionam-se como mais prudentes, mas a maior parte sentia mais ceticismo sobre possíveis reformas (Huberman, 1989). Assim, os professores têm tendência em atribuir culpas do que consideram o fracasso do ensino aos alunos e restante comunidade educativa (colegas, gestão, encarregados de educação) e muitas vezes ainda à sociedade em geral. Verifica-se, desta forma, uma desacreditação de que seja possível melhorar o sistema de ensino. Nesta fase tão variada encontramos onze docentes da amostra.

Chegando agora ao fim da carreira (3 docentes da amostra), os professores estão muitas vezes na fase do desinvestimento, na qual, como outras profissões, consideram que terminaram a sua função e que professores mais novos devem assegurar a continuação. Acontece regularmente os professores dedicarem-se nesta fase da sua vida a outras atividades de cariz social, institucional ou simplesmente pessoal em detrimento das suas funções pedagógicas. Nesta fase de desinvestimento surge normalmente a dicotomia desinvestimento amargo versus desinvestimento sereno (Huberman, 2007).

### **3.6.2. Caracterização dos participantes do Estudo 2**

Para dar continuidade à investigação foram pedidos voluntários entre os docentes respondentes do primeiro estudo. Nesta fase foram informados que, para tal, teriam que identificar o seu primeiro questionário. Obtivemos de imediato duas respostas favoráveis, reveladoras de motivação natural para a participação no estudo.

A docente 1 tem 45 anos, licenciou-se em 1992, ano em que começou a exercer a profissão de jornalista. Simultaneamente prosseguiu com o seu percurso académico sempre ligado à área de jornalismo, concluindo o mestrado em 1998 e de seguida o doutoramento em 2001. Neste ano iniciou funções no Instituto Politécnico, onde ainda trabalha. Neste momento conta com catorze anos de experiência como docente no ensino superior. Para além das funções docentes que desempenha a docente teve vários cargos pedagógicos, como seja a direção de curso e a coordenação de estudos pós-graduados, tendo, por inerência, assento nos conselhos científicos.

O docente 2 tem 43 anos e é licenciado em Engenharia desde 1995, tendo em 2007 concluído a parte curricular dum mestrado. Durante seis anos trabalhou exclusivamente como engenheiro, e em 2001 iniciou funções docentes na instituição onde ainda hoje está. Desde aí até ao presente desempenha simultaneamente funções de consultor numa empresa de telecomunicações. Ao longo dos anos tem desempenhado vários cargos pedagógicos, como sejam a coordenação duma licenciatura, elemento eleito do Conselho Pedagógico, membro do Gabinete de Avaliação e Qualidade, membro da Comissão de Creditação e Equivalência e coordenador Erasmus.

A turma 1 é uma turma de 1º ano dum curso de licenciatura. O grupo é constituído por 25 alunos, (10 do género masculino e 15 do género feminino). As idades oscilam entre os 18 e os 26 anos, sendo a média de idades do género masculino 22 e a do género feminino 19. A entrada no ensino superior deu-se nas primeira e segunda fases para a maioria dos alunos (13 na primeira fase e 7 na segunda); 3 alunos ingressaram no instituto na terceira fase, dois destes por mudança de curso. Há um trabalhador estudante na turma. Praticamente a totalidade dos alunos estão deslocados da morada de família (21 alunos).

A turma 2 é constituída por alunos de 1º e 2º anos, num total de 15 alunos, em virtude da unidade curricular ser uma disciplina de opção que os alunos podem frequentar em qualquer ano do curso. A turma é constituída maioritariamente por alunos do género masculino, havendo apenas um elemento do género feminino. As idades variam entre os 18 e os 39 anos, sendo a média de idades 23 anos. Nesta turma há cinco trabalhadores estudantes, sendo que outros três estão desempregados no momento. O ingresso no ensino superior foi bastante variado neste grupo. Oito alunos são oriundos

de três cursos diferentes de especialização tecnológica na área das tecnologias; quatro alunos ingressaram pelo acesso ao ensino superior para maiores de 23; 2 alunos entraram no ensino superior na 1ª fase do concurso nacional e um aluno através do concurso especial para licenciados.

### **3.7. Processo de Recolha e Tratamento de Dados**

#### **3.7.1 Questionário EPIC - *Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos* (adaptação)**

Para a operacionalização do Estudo 1 - Percepções do Docente do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica - optámos pela adaptação do questionário EPIC (*Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos*), utilizado e validado por Badia, Monereo e Meneses (2011) com docentes universitários.

O questionário EPIC é formado por cinco escalas e dados socioprofissionais.

- 1) Escala A – Conceções sobre o(s) papel(éis) do professor do ensino superior
- 2) Escala B – Características do contexto e tomada de decisão
- 3) Escala C – Ensino
- 4) Escala D – Emoções associadas à docência
- 5) Escala E – Incidentes Críticos

Para a realização desta investigação, a parte relativa aos dados socio biográficos, permitiu-nos caracterizar a amostra deste primeiro estudo.

Na categoria “Conceções sobre o(s) papel(éis) do professor do ensino superior”, averigua-se qual a percepção que os docentes têm acerca do seu papel enquanto

docentes do ensino superior, quais as principais finalidades deste nível de ensino que consideram prioritárias, e ainda qual a percepção do seu desempenho. Desta categoria constam quatro perguntas com resposta de escolha múltipla. Por exemplo ao item “A minha identidade como professor do ensino superior fundamenta-se no facto de me sentir...”, os docentes optariam por: “a) Principalmente um profissional, decorrente da prática, que leciona.; b) Principalmente um investigador que dá aulas.; c) Principalmente um docente, especialista numa área que leciona.”

A categoria “Tomada de decisões” versa sobre os fatores que os docentes mais ponderam aquando da planificação e/ou tomada de decisões quanto à atividade docente. Nesta questão os participantes leem dezoito itens que descrevem aspetos comuns que os docentes ponderam no momento da planificação da atividade letiva (e.g.: “Dominar a matéria que se leciona; Se os alunos são ou não participativos; Se posso ou não dispor de bons recursos educativos; Se a instituição promove ou não aceita inovações pedagógicas”). As respostas são dadas sob a forma da escala de *likert*, sendo que 1 corresponde a nada importante e 5 a muito importante.

Na categoria destinada ao Ensino, é possível identificar qual a percepção que o docente tem da sua própria docência. Desta categoria constam vinte e um itens, que abrangem questões como “Nesta unidade os alunos devem centrar-se e estudar o que lhes indico e sugiro”, “Tento que os meus alunos reestrem o conhecimento prévio, proporcionando uma nova maneira de pensar esta unidade” ou “Nesta unidade, proporciono aos meus alunos a informação que necessitam para terem sucesso na avaliação formal”. Ao lerem os itens, os participantes identificam como percebem a sua própria docência, tendo em mente a unidade em que lecionam mais aulas no

momento. As respostas seguem novamente uma escala de *likert*, correspondendo 1 a “Raramente no meu caso” e 5 a “Quase sempre”.

O estudo das “Emoções associadas à docência” surge na categoria seguinte, na qual é possível identificar quais as emoções mais sentidas pelos docentes relativamente à sua prática pedagógica, apresentadas na categoria sob a forma de pares de adjetivos (por exemplo: stressante/relaxada; flexível/inflexível; otimista/pessimista). Os participantes selecionam a perceção emocional que têm da sua docência de entre as hipóteses “pouco; bastante; muito ou neutro”.

Por fim, a categoria sobre Incidentes Críticos apresenta vinte e quatro situações, agrupadas por seis dimensões: Conteúdo; Metodologia; Organização; Avaliação; Conflitos pessoais; Disciplina. Após a leitura de cada situação o docente seleciona primeiramente qual o grau em que esta situação o afetaria, numa escala de 1 a 5. De seguida indica qual a sua reação mais provável, selecionando entre a resposta A e B. No seguimento desta resposta, consoante se respondeu A ou B, seleciona novamente a hipótese 1 ou 2. Por exemplo, a primeira situação descreve “Embora esteja a expor um tema na aula que conhece muito bem, um aluno faz uma pergunta, citando os estudos de um autor que desconhece: ‘Mas o que está a dizer contradiz claramente os resultados que obtive um investigador tão prestigiado como *Mekinstalk*.’ É a primeira vez que ouve falar neste autor.” Após selecionarem em que grau esta situação os afetaria, os participantes indicam a sua reação mais provável, optando entre “A. Considerar que deve explicar o que havia previsto. B. Considerar a possibilidade de introduzir este autor.” No passo seguinte os participantes que previamente selecionaram a resposta A, devem selecionar “A1. “Bom, eu conheço muito bem este tema, e parece-me que explicá-lo é o que é importante e mais adequado” ou A2. “Será o prestigiado

autor que quer, mas a posição mais acertada é a que estou apresentando e por isso a explico”. Os participantes que selecionaram B devem escolher entre “B1. Sim, talvez você o tenha lido, mas quais são os resultados que obteve? Com que amostra? Que metodologia usou?” Ou “B2. Na verdade não estou muito ao corrente dessa investigação, mas será interessante ver. No próximo dia comentaremos. Obrigada pela intervenção.”

Através das respostas dos docentes pretende-se conhecer quais os problemas mais comuns reconhecidos pelos docentes em contexto de sala de aula, caracterizar as temáticas mais passíveis de causar um Incidente Crítico, identificar as emoções e sentimentos dos docentes face a estes, e analisar o modo como os docentes lidam com os mesmos.

#### **3.7.1.1. Tratamento de dados**

O instrumento EPIC (Badia, Monereo & Meneses, 2011), incidindo no Ensino Superior apresentou-se-nos, então, um bom instrumento de apoio à investigação que pretendemos.

Optámos por tratar este questionário utilizando elementos de estatística descritiva, pois os nossos objetivos eram sobretudo identificar, caracterizar e descrever os dados recolhidos de forma objetiva.

Os dados socio biográficos permitiram-nos caracterizar a amostra quanto ao género, naturalidade, habilitação académica, anos de experiência e ciclos de ensino que lecionam.

Na categoria das concepções sobre o(s) papel(éis) do professor do ensino superior recolhemos informação quanto à percepção dos docentes participantes relativamente ao seu papel enquanto docentes, especialistas ou investigadores. Do mesmo modo foi possível identificar a percepção do papel docente e a do próprio desempenho. Ainda neste bloco, foi feito o levantamento das finalidades do ensino superior mais reconhecidas pelos docentes e a influência dos mesmos na operacionalização destas. Os dados recolhidos nesta categoria foram agrupados em percentagem por cada questão.

As características do contexto e tomada de decisão versaram sobre os aspetos que os docentes têm em conta para tomar decisões sobre a forma de ministrar as aulas, englobando questões relativas aos conteúdos e abordagens aos mesmos, aos alunos, às condições de trabalho e aos próprios docentes. Foi encontrada a média e o desvio padrão dos dezoito itens da questão, no sentido de identificar quais os itens a que os docentes dão mais importância na tomada de decisão.

Ainda na mesma categoria, os itens foram agrupados em seis fatores seguindo a linha de Badia e Gómez (2014). Os fatores são “Conteúdo, Matéria, Professor, Estudante”; “Inovação docente e Recursos Educativos”; “Desenho do curso”; “Atitudes dos estudantes”; “Caracterização dos estudantes” e “Relação professor/matéria”. No mesmo sentido que a análise dos itens isoladamente, também foi encontrada a média e o desvio padrão de cada fator.

A categoria do Ensino pretende caracterizar os docentes quanto à abordagem que percebem do seu ensino. As vinte e uma alíneas da questão foram primeiramente analisadas por item, calculando a média e o desvio-padrão no sentido de encontrar aqueles sobre os quais recaem as maiores preocupações do docente. De seguida, os

itens foram agrupados em três fatores – Ensino centrado no aluno; Ensino centrado no docente; Ensino centrado no conteúdo e na avaliação, de acordo com a categorização de Badia, Monereo e Meneses (2011). Foi novamente calculada a média e o desvio-padrão dos fatores.

As emoções associadas à docência foram analisadas através duma lista de pares de adjetivos sobre as emoções dos docentes relativamente à docência, o que permitiu identificar qual a percepção emotiva que cada docente tem da sua própria docência. De seguida, estas emoções foram agrupadas em três fatores: Emoções relacionadas com a motivação para a docência; Emoções relacionadas com a autoavaliação enquanto docente; Emoções relacionadas com o desempenho da docência. Ao encontrarmos a média de ponderação destas emoções, foi possível encontrar quais as emoções mais predominantes.

Por fim, a categoria dos Incidentes Críticos. Nesta categoria são listadas vinte e quatro situações imaginárias, mas passíveis de acontecer no contexto de ensino superior. As situações estão agrupadas por seis temáticas: Conteúdo, Metodologia, Organização, Avaliação, Conflito e Disciplina.

Para cada situação foi encontrada a percentagem do grau de afetação de cada situação no próprio docente.

Depois, os docentes escolheram qual a reação mais provável que teriam, sendo que ao optarem pela resposta A foi categorizada como sendo uma resposta que não pressupõe mudança, e ao optarem pela resposta B, esta foi categorizada como sendo uma resposta que pressupõe mudança.

De seguida, os docentes escolheram qual o pensamento que se seguiria. Dentro da resposta A, optariam entre a hipótese 1 ou 2. Ao optarem pela hipótese A1 significa que há uma recusa de mudança perante uma situação semelhante. Ao optarem pela A2, há uma recusa total ou automática, ou seja, mais forte. No caso de terem previamente escolhido a resposta B, que pressupõe mudança, seleccionaram entre a B1, que implica uma mudança ao nível da adaptação à situação, ao nível da estratégia, e a resposta B2, uma mudança mais profunda, que implica integrar a nova situação ao nível do *self*.

A abordagem quantitativa utilizada neste primeiro estudo na análise do questionário EPIC, para além de permitir obter um certo número de dados num curto espaço de tempo, possibilitou a recolha de informações específicas relevantes para depois, serem aprofundadas no Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos.

### **3.7.2. Questionários de resposta aberta**

Para parte da operacionalização do estudo 2 optámos pela aplicação de questionários de resposta aberta.

Uma vez que neste estudo há, para além dos dois docentes, duas turmas de alunos de licenciatura participantes, este instrumento foi utilizado como alternativa à entrevista, pois foi a melhor forma encontrada para obter informação qualitativa, expressa de forma livre, em função do número de indivíduos envolvidos.

Para além da questão do número de participantes, dada a natureza do estudo que implicava a participação de alunos, a opção justifica-se também pelo facto do questionário ser “preenchido pelo inquirido sem a presença do investigador, o que é

uma vantagem porque se respeita a individualidade de cada respondente e liberta-o de qualquer pressão” (Morgado, 2013, p. 77).

Para este estudo, optámos, como já referimos pela construção de questionários de resposta aberta, tendo como referencial os instrumentos de Monereo, Panadero e Scartezinio (2012).

O questionário 1 intitulado “Perceções e Representações sobre a dinâmica da aula”, visava conhecer sobretudo a percepção dos docentes e dos alunos sobre a unidade curricular e a turma, sobre a orientação epistemológica do professor e sobre o desenvolvimento das aulas e do programa. Este questionário objetivava ainda conhecer a representação do docente/dos alunos sobre os Incidentes ocorridos na aula, assim como solicitar propostas de mudança que melhorassem a dinâmica das aulas.

O questionário 2, “Reações recíprocas aos comentários do outro”, visava sobretudo recolher respostas relativamente a reações inesperadas ou surpreendentes, emoções sentidas, críticas aceites e discutíveis, e novamente propostas de mudança.

A utilização desta tipologia de questionários permitiu-nos obter uma recolha de dados mais diversificada, mais espontânea e com riqueza de detalhes, obtida graças à liberdade de expressão sentida pelos participantes. Permitimo-nos concluir estes aspetos apresentados, dada a originalidade e variedade de resposta dadas, principalmente pelos alunos participantes.

### **3.7.3. Entrevistas semiestruturadas**

A escolha da técnica da entrevista no estudo 2 sobre as reflexões sobre Incidentes Críticos e influências na Identidade Profissional prendeu-se com a necessidade de

aprofundar os temas previamente abordados nos questionários. Assim, o estar em contacto direto com os participantes permitiu-nos compreender melhor as suas perceções e opiniões.

Relativamente à opção por entrevistas semiestruturadas nos estudos de caso, Morgado (2013) considera que “sem cortar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência” (p. 74).

Assim, esta opção prendeu-se com a flexibilidade de que necessitávamos no momento de entrevistar. Ludke e André (1986) consideram que a técnica de entrevista desempenha um papel importante na atividade científica e especificamente na pesquisa em educação, acrescentando que a semiestruturada é a que tem um esquema mais livre.

Neste tipo de entrevistas existe o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo as respostas ser relativamente livres e, caso seja necessário, o investigador pode acrescentar questões não previstas, dependendo das respostas dos sujeitos.

As entrevistas foram gravadas. Por um lado, pela vantagem de captar, de forma completa (Bogdan & Biklen, 1994), tudo o que os entrevistados referiram e, por outro lado, para ficar livre para dar aos entrevistados a atenção que merecem.

Os cuidados durante a entrevista fazem parte de um conjunto de exigências que Ludke e André (1986) referem dado o respeito que o entrevistado merece.

Também Amado e Vieira (2014) se referem a uma diversidade de aspetos essenciais para se obter a informação necessária e a garantia de validade.

Deste modo, com plena consciência que “a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação” (Amado & Ferreira, 2014, p. 213), foi elaborado o guião da entrevista, para a qual estabelecemos os seguintes objetivos gerais:

1. Recolher elementos sobre as perceções atuais dos docentes relativamente à sua atividade pedagógica;
2. Recolher elementos sobre as reações à leitura dos comentários dos alunos;
3. Recolher elementos que permitam conhecer as emoções experienciadas ao longo do processo;
4. Recolher elementos sobre as perceções de mudança relacionadas com a participação no estudo;
5. Recolher elementos sobre as perceções que os docentes têm da contribuição da presente investigação para a formação pedagógica dos professores do ensino superior.

No momento da motivação e legitimação da entrevista foram reforçadas as informações sobre sigilo e uso restrito dos dados recolhidos. Foi garantido aos entrevistados a possibilidade de corrigir alguma resposta após o final da entrevista (Woods, 1987). Após o pedido, foi dado o consentimento informado dos entrevistados para gravar a entrevista.

De seguida, procurámos recolher elementos sobre as perceções dos entrevistados relativamente a abordagem de ensino que praticam, aos fatores educacionais

subjacentes à sua planificação e aos problemas mais comuns em contexto de sala de aula.

As reações dos entrevistados aos comentários dos alunos foram um dos focos desta entrevista. Conhecer as reações, as dificuldades sentidas, as emoções experienciadas durante o processo, foi possível durante a recolha.

Relativamente à perceção de mudança dos entrevistados, tentámos compreender como estes se sentiram ao longo do processo, qual o impacto que este estudo teve na forma de lecionarem as aulas ainda no decorrer da investigação e também no futuro e ainda se os entrevistados consideram que a participação neste estudo alterou, de algum modo, a sua forma de ver o ensino.

Por fim, recolhemos elementos sobre a opinião dos entrevistados relativamente à pertinência dos temas abordados e ao impacto dos mesmos.

No decorrer das entrevistas houve a preocupação de criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação (Bogdan & Biklen, 1994; Woods, 1987) para que os entrevistados se sentissem à vontade para se expressar livremente.

Para a criação deste clima utilizou-se uma comunicação verbal e não-verbal adequada ao momento, assim como conhecimentos sobre escuta ativa, pois esta demonstra disponibilidade total à pessoa entrevistada e valoriza a singularidade da sua história particular.

Desta forma, ao estar atenta, acenar com a cabeça, utilizar expressões faciais adequadas e não emitir juízos de valor acerca do que o entrevistado revela (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986; Woods, 1987) espero ter ajudado à estimulação das

respostas. Ouvir ativamente a resposta, não interrompendo, ou alterando o sentido da mesma “como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137), são outras das atitudes que desenvolvem um sentimento de confiança e a relação facilitadora da comunicação. Do mesmo modo, saber usufruir dos momentos de silêncio e saber utilizá-los para elicitar uma resposta adequada são atitudes que favorecem o fluir da comunicação. Por vezes, deu-se o caso de ser necessário fazer perguntas de esclarecimento ou de especificação sobre a resposta. Neste caso, como referem Bogdan e Biklen, quando não se conseguir compreender o que o entrevistado está a exprimir pretendo seguir a indicação dos autores: “faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar” (1994, p. 137).

Concluindo, “como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (Morgado, 2013, p. 74).

#### **3.7.4. Focus group**

O *focus group*, como método de recolha de dados tornou-se muito utilizado nas ciências sociais, nas últimas décadas (Barbour, 2008; Morgan, 1998; Stewart, Shamdasani & Rook (2007), utilizado com diferentes objetivos que podem ir do desenvolvimento e avaliação de programas, à planificação e avaliação de necessidades e/ou à identificação de problemas.

O *focus group* da presente investigação foi usado sobretudo para, adicionar detalhes à informação recolhida por questionário (Hebbeler & Gerlach-Downie, 2002; Naylor, Wharf-Higgins, Blair, Green, & O'Connor, 2002), bem como para obter mais elementos sobre atitudes e valores dos participantes, conforme o sugerido por Luttenbacher, Cooper e Faccia (2002).

A definição de que um *focus group* não é mais do que um debate cuidadosamente preparado para recolher as perceções dos participantes num ambiente agradável é a apresentada por Krueger e Casey (2000).

Morgan (1998) refere que o *focus group* é um meio de recolher dados qualitativos, tal como a observação direta ou as entrevistas, logo é claramente um método da investigação qualitativa, podendo ser usado individualmente ou combinado com outros métodos qualitativos, que pode servir diferentes propósitos. O autor considera que a escolha do *focus group* depende dos dados necessários à investigação, das oportunidades e das limitações do campo de investigação.

Stewart, Shamdasani e Rook (2007) apontam para que uma das características do *focus group* seja a versatilidade para estudar praticamente qualquer assunto ou questão. Estes autores identificam algumas vantagens deste método, as quais se adequam perfeitamente à nossa opção por este método.

1) "Focus groups provide data from a group of people much more quickly and often at less cost than would be the case if each individual were interviewed separately" -  
Recolher dados de duas turmas de alunos poderia perder-se no tempo, sobretudo devido aos constrangimentos que o agendamento de entrevistas individuais teria.

ii) “Focus groups allow the researcher to interact directly with respondents. This provides opportunities for the clarification of responses, for follow-up questions, and for the probing of responses” – A recolha presencial de dados revelou-se importante a determinada altura da recolha de dados, não só para que não se perdesse o contacto direto da investigadora com os participantes, mas também para dar aos participantes oportunidade de clarificar algumas ideias veiculadas nos questionários.

iii) “The open response format of a focus group provides an opportunity to obtain large and rich amounts of data in the respondents’ own words” (idem, pp. 42- 43) – A recolha de dados neste formato permitiu à investigadora perceber a espontaneidade das respostas obtidas através da liberdade expressiva transmitida durante a recolha.

Contudo, os *focus group* têm também desvantagens e apresentam algumas limitações que se relacionam com:

- 1) o número reduzido de respondentes;
- 2) as opiniões dos participantes podem ser enviesadas pela opinião dominante de um dos membros, podendo haver membros do grupo mais reservados que podem hesitar em falar;
- 3) a natureza aberta das respostas, por vezes, torna difícil a síntese e interpretação dos resultados;
- 4) a influência que o investigador pode ter sobre os participantes (Barbour, 2008),

A constituição dos grupos é referida por Morgan (1998) como uma fragilidade deste método, quando é o próprio a criar e a orientar os grupos.

Tomámos algumas medidas no sentido de minimizar estas limitações apontadas ao *focus group*. Os elementos do grupo foram seleccionados pelo próprio grande-grupo (turma), que escolheram por voto secreto o grupo de alunos (sete, na tentativa de ser não ser um número muito reduzido) que participaram no *focus group*, após esclarecimento sobre os objetivos do mesmo. Antes do consentimento informado para a gravação, para além de todos os esclarecimentos necessários, foi também dada a indicação de que todos os elementos teriam as mesmas hipóteses de responder e que, caso se verificasse que algum membro se estava a inibir, a entrevistadora solicitaria a sua participação diretamente (o que realmente foi necessário mais do que uma vez).

#### **3.7.4.1. Tratamento de dados qualitativos**

Os dados recolhidos nas respostas aos questionários de resposta aberta, às entrevistas e aos *focus group* realizadas foram analisados qualitativamente pela técnica de análise de conteúdo.

Optámos pela abordagem qualitativa para efetuarmos uma investigação das ideias, da descoberta dos significados subjacentes à própria pessoa, já que é a base de toda a pesquisa (Lefévre, 1990).

As investigações qualitativas dão pertinência à compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos. Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos uma vez que nestes estudos se encontra uma tentativa de apreender e compreender, com pormenor, as perspetivas e perceções dos indivíduos sobre determinado tema.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (...) “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Serrano, 2004, p. 32).

Reforçando a ideia de que o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global os contextos, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua descrição (Bogdan & Biklen, 1994), decorre outra reflexão que importa clarificar. De facto, na abordagem qualitativa, os dados são produzidos e interpretados pelo investigador e por isso, é possível, que eles reflitam a sua subjetividade. Bogdan e Biklen (1994, p. 67) referem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”. Apesar disso, procura-se, neste tipo de investigação reduzir ao máximo a subjetividade do investigador para não enviesar a interpretação da realidade. Deste modo, pelo rigor e pela abrangência da recolha e análise de dados, objetiva-se um resultado o mais claro possível.

Este método de análise assentou em quatro itens: organização da análise de conteúdo; codificação; categorização e inferência.

A organização da análise de conteúdo reflete-se na leitura e interpretação das transcrições das entrevistas. A codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas dos dados obtidos. Essa transformação engloba: o recorte (em unidades de registo e de contexto), a agregação (a escolha das categorias) e a enumeração (escolha das regras de contagem) e permitirá chegar a uma representação do conteúdo ou a uma expressão sobre das características do texto. A categorização é

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de reagrupamento, seguindo critérios previamente definidos. As categorias são classes que agrupam um conjunto de elementos (unidades de registo) sob um título genérico. Esse reagrupamento é efetuado segundo elementos comuns, designados indicadores.

Segundo Bardin (1977), as categorias devem possuir as seguintes qualidades:

- 1) exclusão mútua (não pode haver repetição de elementos nas categorias);
- 2) homogeneidade (no mesmo conjunto categorial, apenas se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise);
- 3) pertinência (a categoria tem que estar adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido);
- 4) objetividade e fidelidade (as diferentes partes do material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas de igual forma, mesmo quando sujeitas a diferentes análises);
- 5) produtividade (um conjunto de categorias é produtivo quando dá resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos);
- 6) validade (adequação entre os objetivos e os fins, sem distorção dos factos).

A unidade de corte para os indicadores que foram agrupados em categorias foi a proposição (ou ideia) definida como uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação). Em suma, uma frase ou elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos (Estrela, 1994).

De acordo com os procedimentos de recorte, classificação e agregação referidos, foram construídas tabelas de conteúdos, onde se identificaram e localizaram os indicadores

nas narrativas dos entrevistados. Os indicadores, ao constarem nos quadros de conteúdo, são classificados e agrupados em categorias.

Para Bardin (1977) e Esteves (2006), a análise de conteúdo não se limita somente à descrição do conteúdo de mensagens. Na perspectiva destes autores, esta técnica de análise tem como objetivo a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem.

A inferência é um tipo de interpretação controlada. Desta forma, a análise de conteúdo pode ser um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores). De acordo com Bardin (1977), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, pois dá significado às características do material previamente identificadas, enumeradas e organizadas. O processo da inferência dá-se pela desmontagem de um discurso e transformação num novo discurso, através de um processo de localização e atribuição de traços de significação, alcançado pela relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Partindo destes pressupostos teóricos, a análise de conteúdo é assumida como uma técnica que permite descrever o significado das coisas e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade.

### **Questionário 1 - Representações sobre a dinâmica da aula**

Previamente à análise, estabeleceu-se um desenho categorial (ver tabela 3.2.), estruturando a pesquisa em temas e categorias, com o objetivo de se ter uma visão ampla das revelações dos alunos e dos docentes.

**Tabela 3.2.** *Categorização do questionário1 - Representações sobre a dinâmica da aula*

<b>Temas</b>	<b>A turma e a Unidade Curricular</b>	<b>Orientação epistemológica do docente</b>	<b>Desenvolvimento das aulas</b>	<b>Planos de Mudança</b>
<b>Categorias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O grupo-turma</li> <li>○ Relações interpessoais</li> <li>○ Utilidade da Unidade Curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Papel do docente</li> <li>○ Foco do ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conteúdos</li> <li>○ Metodologia</li> <li>○ Clima</li> <li>○ Incidentes Críticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conteúdo</li> <li>○ Metodologia</li> <li>○ Organização</li> <li>○ Avaliação</li> <li>○ Conflitos Pessoais</li> <li>○ Disciplina</li> </ul>

Ao analisar o primeiro item, cuja temática se define por “Turma e Unidade Curricular”, destacam-se as categorias Grupo-Turma, Relações Interpessoais e Utilidade da Unidade Curricular. Nesta temática a intenção é caracterizar as representações sobre a turma e a unidade curricular.

A segunda e terceira temáticas relacionam-se com o docente e prática pedagógica. Neste estudo delineámos alguns pontos como o papel do docente e o foco do seu desempenho, os conteúdos e metodologia, o clima em sala de aula e os Incidentes Críticos ocorridos.

No quarto tema sobre planos de mudança procurou-se abordar os aspetos acerca da mudança ou da necessidade sentida da mesma em diversos aspetos, também foco deste estudo. As subcategorias encontradas – Metodologia, Organização, Avaliação, Conflitos Pessoais, Disciplina – ajudam também a nortear o direcionamento da pesquisa.

## Questionário 2 – Reações aos comentários do outro

Seguindo a mesma estrutura de análise, o desenho categorial está estruturado em temas e categorias (ver tabela 3.3), com o objetivo de se ter uma visão ampla das reações dos alunos e dos docentes aos comentários do primeiro questionário.

**Tabela 3.3.** *Categorização do questionário 2 – Reações aos comentários do outro*

<b>Temas</b>	<b>Reações marcantes</b>	<b>Críticas</b>	<b>Planos de mudança</b>
<b>Categorias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Atividade pedagógica</li><li>○ Reações emocionais</li><li>○ Motivação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Críticas fundamentadas</li><li>○ Críticas diferentes</li><li>○ Críticas a debater</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Disciplina</li><li>○ Metodologia</li><li>○ Organização</li><li>○ Conteúdos</li></ul>

Ao analisar o primeiro item, cuja temática se define por “Reações Marcantes”, destacam-se as categorias: Atividade pedagógica, Reações Emocionais e Motivação. Nesta temática a intenção é caracterizar as reações que mais marcaram os participantes através da leitura dos comentários do outro, seja no desenvolvimento das aulas, na motivação ou nas reações emocionais

A segunda temática relaciona-se com as “Críticas” expressas neste questionário. Neste estudo delineámos três tipos de críticas: as coincidentes entre as partes, as diferentes, e as que, na perspetiva dos participantes, poderiam ser merecedoras de debate.

No terceiro tema sobre “Planos de Mudança” procurou-se abordar os aspetos acerca da mudança que os participantes reconhecem como necessária e planeiam executar, decorrente também da leitura dos comentários do outro.

### **Entrevista semiestruturada e *Focus Group***

Para a análise das entrevistas finais e *focus group* estabelecemos temas e categorias que permitam interpretar o ponto de vista dos docentes participantes em cada caso, como se pode ver na tabela 3.4..

**Tabela 3.4. Categorização da entrevista e focus group**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Perceção do docente sobre a atividade pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordagem de ensino</li> <li>2. Metodologia de ensino</li> <li>3. Clima na sala de aula</li> </ol>
<b>Reações à leitura dos comentários</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principais reações</li> <li>2. Emoções sentidas</li> <li>3. Impacto da reflexão na sua atividade pedagógica</li> </ol>
<b>Perceção de mudança</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perceção de auto mudança</li> <li>2. Perceção da mudança do outro</li> </ol>
<b>Pertinência e impacto do estudo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opinião sobre o estudo</li> <li>2. Opinião sobre utilização deste tema como modalidade de formação</li> </ol>

No tema Perceção do docente sobre a atividade pedagógica recolhemos elementos sobre as perceções que o docente tem sobre a abordagem de ensino que pratica, sobre os fatores educacionais subjacentes à sua planificação e sobre os problemas mais comuns em contexto de sala de aula. Desta análise surgiram as categorias Abordagem de Ensino, metodologia de Ensino e Clima na sala de aula.

O segundo tema, Reações à leitura dos comentários, permite delinear as principais reações identificadas pelos docentes, assim como as emoções sentidas e o impacto que a reflexão ao longo do estudo teve para os participantes.

A percepção de mudança surge como o terceiro tema desta análise categorial, da qual se pretende retirar dados sobre a percepção de auto mudança dos participantes, mas também sobre a mudança que os docentes percecionam nos alunos.

Por fim, e uma vez que este é o último instrumento de recolha, sobressai o tema sobre a opinião dos entrevistados sobre a pertinência e impacto do estudo.

As transcrições das entrevistas e *focus group* foram feitas num curto período após a realização das mesmas, pois este processo é normalmente muito moroso. Os autores Bogdan e Biklen (1994) estimam que “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados (...) isto significa centenas de horas do seu trabalho” (p. 173).

Após as transcrições e análise das entrevistas e *focus group* invadiu-nos uma sensação de agrado e satisfação por termos tido um contacto privilegiado, atualizado e próximo dos participantes, algo que, com a opção de recolha de dados online se teria perdido, caso não tivéssemos optado por estes instrumentos finais.

### **3.8. Validação da Investigação Qualitativa**

Consideramos que a questão da validação da investigação qualitativa é aqui pertinente, mesmo tendo optado pela metodologia mista, pois cremos que a pluralidade de investigação para analisar as questões educativas é perfeitamente defensável quanto à

complexidade das situações. Acrescentamos também que o mais relevante é a rigorosa descrição, compreensão e interpretação, assim como a explicação dos mesmos. (Esteves, 2006)

Não pretendemos colocar-nos numa posição de defensoras acérrimas deste ou daquele paradigma. Todavia, parece-nos essencial explicar alguns procedimentos que seguimos no sentido de dar credibilidade ao processo que seguimos, aos instrumentos que usámos e às conclusões a que chegámos.

Relativamente aos procedimentos prévios à recolha de dados já descritos com mais pormenor anteriormente, realçamos: quanto à utilização dos instrumentos, a validação por juízes internos e externos. Amado (2000) defendeu, de acordo com a literatura sobre esta temática que, relativamente a questões de validade e fiabilidade, é importante também a colaboração de juízes externos, salientando no entanto que “a fidelidade dos resultados depende em grande parte da experiência e do conhecimento dos codificadores e de uma correta formulação e definição das categorias” (p. 58). Neste estudo, colaborou como juiz externo o respetivo orientador.

Durante a recolha de dados, em termos de credibilidade descritiva (no sentido descrito por Amado, 2014), as entrevistas e *focus group* foram gravadas para garantir “a fidelidade do que se (...) ouviu” (Amado & Vieira, 2014, p. 361).

Relativamente aos procedimentos de análise de dados, nesta investigação recorreremos à utilização de diferentes métodos para a análise do mesmo objeto: a triangulação de dados. Cohen, Manion & Morrison (2001) definem a triangulação como o recurso a dois ou mais métodos na recolha de dados para o estudo do comportamento humano. Esta prática é muitas vezes descrita, mas pouco utilizada. A triangulação em ciências

humanas foca na riqueza e na complexidade do comportamento humano, observado por várias perspectivas, recorrendo, por exemplo, simultaneamente a dados qualitativos e quantitativos (Pourtois & Desmet, 1988).

Sem dúvida que a triangulação “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2003). Consideramos que a vantagem da triangulação reside na possibilidade de utilização de diferentes métodos, o que permite aumentar a confiança nos resultados. Assim, optámos por integrar e confrontar os dados fornecidos pelo questionário EPIC inicial, pelos questionários de resposta aberta, pelas entrevistas semiestruturadas e pelos *focus group*. Esta análise esteve também, evidentemente, centrada em cruzar a informação proveniente de diferentes participantes em diferentes momentos da pesquisa.

Para além de possibilitar a alteração de algum conteúdo ou resposta no final da entrevista, utilizámos o procedimento de enviar aos entrevistados a transcrição das entrevistas, na linha do que alguns autores denominam de *re-interview* ou ainda de *member-checking* ou *respondent validation*, em que foi dada aos entrevistados a oportunidade de terem acesso às suas respostas e de efetuarem comentários sobre as mesmas, o que constitui, a nosso ver, um ponto muito importante numa investigação deste tipo. Recorremos assim, também, ao que Amado e Vieira (2014) chamam procedimento de controlo, na modalidade de corroboração dos participantes.

Consideramos a existência de consistência na investigação, uma vez que assegurámos que “o trabalho realizado pelo investigador (do ponto de vista do estilo de interação e da sistematicidade dos métodos usados na recolha e na análise dos dados) [fosse] cuidadoso, exaustivo, de modo a possibilitar a ‘triangulação’ das conclusões, em função

de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados”. Justificamos ainda a consistência pela “descrição rigorosa dos processos de investigação utilizados” (Amado & Vieira, 2014, p. 367).

Por fim, assumindo que a neutralidade é difícil mas não impossível, referimos todo o cuidado em que as conclusões se sustentem o mais possível nas interpretações dos sujeitos estudados e por eles verificáveis (Amado & Vieira, 2014), esforçando-se a investigadora por realizar “o exercício dialético de proximidade e afastamento, para o qual [tinha sido preparada] quando se formou como investigadora” (Estrela, 2007, p. 27).

### **3.9. Questões de Ética de Investigação e Limitações do Estudo**

A escolha do tema abordado nesta tese, assim como a escolha dos participantes e os métodos de recolha de dados foram um risco calculado pelas investigadoras.

O primeiro passo para garantir a ética da investigação foi sem dúvida o pedido de autorização para o desenvolvimento da mesma junto do presidente da instituição de ensino superior politécnico onde decorreu. Nesta carta foi apresentado o título da tese, explicado que o estudo se inscrevia na temática da relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas e descritos brevemente os estudos que a constituem. Após a permissão, foi ainda enviada uma mensagem via *email* aos diretores das escolas do instituto politécnico, dado conhecimento da autorização do Senhor Presidente e descrevendo também os estudos. Nomeadamente no segundo estudo, houve uma grande preocupação em deixar claro para todos os participantes, docentes e alunos, os objetivos, as fases da investigação e a aplicação da metodologia, que apresentámos individualmente aos docentes e em cada

uma das turmas, esclarecendo também o tempo de que necessitariam para participar no estudo e o número de instrumentos que seria utilizado. No mesmo sentido, foi explicado detalhadamente que o tema seria estudado com o foco “no que é feito pelo docente” e nunca “no que o docente é”. Foi importante focar a atenção dos alunos participantes no comportamento e não no ser. Do mesmo modo, a ideia de que as respostas seriam partilhadas foi previamente debatida com todos os participantes, que o aceitaram. A investigadora que apresentou o estudo disponibilizou-se para estar em contacto frequente com os participantes ao longo da realização da pesquisa, caso surgisse algum desconforto. Foi também esclarecido aos participantes que poderiam desistir do estudo a qualquer momento.

Relativamente às limitações deste estudo, estas estão sobretudo relacionadas com o seu carácter exploratório e com o número limitado de sujeitos em estudo. De facto, no primeiro estudo só foi possível recolher 34 respostas. Logo, os resultados obtidos permitem-nos alcançar algumas conclusões apenas relativamente a este grupo de docentes. Contudo, é de referir que o nosso objetivo nesta fase incidiu em compreender e caracterizar um tema específico, a perceção dos docentes sobre a sua atividade pedagógica, e não generalizar os dados. No caso do segundo estudo o objetivo era sobretudo analisar o fenómeno dos Incidentes Críticos no Ensino Superior. As dificuldades inerentes à obtenção dos dados por parte dos alunos, dificultou uma recolha mais sistemática que se poderia ter tornado mais rica. A nossa opção da escolha de apenas dois docentes para a participação no estudo prendeu-se com a necessidade de aprofundar a temática em si, mas, obviamente, fornece-nos dados que se tornam limitados quando olhamos para o enorme mundo do ensino superior em Portugal.

## **CAPÍTULO IV**

### **PERCEÇÕES DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

Neste capítulo apresentamos os resultados das percepções dos docentes sobre a atividade pedagógica.

Iniciamos este capítulo com as perspectivas dos docentes relativamente às concepções sobre o(s) papel(éis) do professor do ensino superior que desempenham.

A abordagem que os docentes percebem do seu ensino é também aqui apresentada.

Os resultados sobre quais as características do contexto e tomada de decisão deste grupo de docentes relativamente à sua forma de preparar, lecionar e gerir as aulas são também elencados neste capítulo.

A análise das emoções associadas à docência e a percepção da existência de Incidentes Críticos e da sua forma de imaginariamente lidarem com estes surge aqui.

#### 4.1. Concepções sobre o(s) Papel(éis) do Professor do Ensino Superior

Dado serem múltiplas as funções do docente do ensino superior, apresentamos neste ponto a opção que os docentes respondentes reconheceram como a mais relevante no seu caso (ver gráfico 4.1).

Os dados recolhidos permitem-nos verificar que, dos docentes respondentes, uma maioria se percebe enquanto docente (19 respondentes), contra um resultado equilibrado entre 8 docentes que se vêem como especialistas e 7 docentes que se reconhecem enquanto investigadores.



Gráfico 4.1. Auto percepção dos Papéis do docente no Ensino Superior

Acreditamos que as exigências em lidar com uma população estudantil tão variada, com origens socioculturais diversas, faixas etárias distintas e até um background escolar muito diversificado, tem colocado grandes desafios aos docentes no ensino superior. Se até aqui era comum a assunção do papel de docente especialista, profissional duma determinada área, encontramos nos nossos resultados evidências que o perfil em que os docentes se reconhecem se afasta dessa realidade e se aproxima no reconhecimento doutras competências de índole relacional e de intervenção (Biggs, 2003).

No mesmo sentido, a percepção dos docentes do seu próprio desempenho diferencia-se ligeiramente dos papéis nos quais os docentes se reconhecem (consultar Gráfico 4.2.). 62% dos respondentes assume que se sente mais à-vontade lecionando, mesmo quando não é esse o papel que assume enquanto docente do ensino superior. Apenas seis docentes (18%) identificam o trabalho de investigação como aquele em que se sentem mais confortáveis. Encontramos sete respondentes que afirmam que o apoio a práticas profissionais é o seu campo de ação mais confortável.



*Gráfico 4.2. Auto Percepção do desempenho relativo à função*

Relativamente à finalidade do ensino superior que os docentes consideram prioritária, os mesmos vinte e um docentes que se sentem mais à vontade na prática docente, também identificam a transmissão de conhecimento através da docência como a principal finalidade do ensino superior, sendo esta, então, a finalidade reconhecida pela maioria dos docentes respondentes. Apenas quatro docentes esperam criar conhecimento relevante através da investigação, apesar de serem sete os que se consideram investigadores e seis os que se sentem mais confortáveis no campo da investigação do que na docência ou no apoio a práticas profissionais. Encontramos

ainda nove docentes que esperam proporcionar conhecimento útil para resolver problemas da sociedade.

Denota-se a sobrevalorização das atividades de investigação neste nível de ensino, até porque dela depende cada vez mais a progressão na carreira e, algumas vezes, o próprio reconhecimento social. De facto, mesmo no que diz respeito à avaliação destes profissionais são atribuídos pesos diferentes às várias funções, com a atividade de investigação e produção científica a determinar o acesso à estabilidade profissional (Dill, 2003).

Os dados recolhidos neste caso apontam em sentido contrário, com uma maioria de docentes a valorizar a atividade letiva e o apoio à prática profissional. Parece-nos que progressivamente se vem atribuindo mais importância à atividade docente, apesar das novas exigências de titulação e produção científica, o que é também revelador da necessidade sentida de que, cada vez mais, preparar o docente para as suas funções pedagógicas e “a formação destes profissionais já não admite demora” (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995, pp. 186-187).

Quanto à perceção dos docentes sobre o aspeto da docência no qual consideram ter mais competência, as respostas encontram-se bastante divididas entre a formação de bons futuros profissionais (14 respostas) e o conhecimento que esperam transmitir (15 respostas). Apenas cinco docentes esperam ajudar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos lecionados e os projetos de investigação.

Cross (2001) refere-se ao novo paradigma de ensino superior, no qual se vive uma mudança, uma vez que o objetivo deste nível de ensino é cada vez mais o de produzir

aprendizagem e desenvolver competências. Esta mudança de foco exige aos docentes todo um novo conjunto de competências de natureza pedagógica (Rosado Pinto, 2008).

Lucchesi (2001) considera que o ensino superior não pode insistir no modelo de transmissão de conhecimentos, usando um ensino tradicional e dogmático. Emerge a necessidade de apostar na aprendizagem dos alunos no sentido da construção do conhecimento e de uma autorregulação por parte dos discentes.

#### 4.2. Características do Contexto e Tomada de Decisão

Todo o processo de ensino-aprendizagem envolve um elevado número de variáveis que cada docente organiza e reorganiza de modo a desenvolver a realidade de aprendizagem que considera mais adequada.

Iniciámos a análise deste ponto estabelecendo qual a importância dada pelos docentes a cada um dos aspetos referidos no questionário. Apresentamos estes resultados na tabela 4.1., da qual constam os itens, a média e o desvio padrão.

**Tabela 4.1.** *Características do contexto e tomada de decisão por item*

Nº.	Item	Média	DP
1	Dominar a matéria que se leciona.	4,88	0,33
2	Gostar da matéria que se leciona.	4,26	0,90
3	Ser a primeira vez que se leciona um curso, ou ter muita experiência.	3,68	1,09
4	Se é um curso de licenciatura, mestrado ou doutoramento.	3,82	1,14
5	Se é uma matéria mais teórica ou mais profissionalizante e aplicada.	4,03	1,97
6	Se é uma matéria de conteúdo concetual, conteúdo procedimental ou conteúdo de valores.	3,71	0,97
7	Se os alunos possuem um certo grau de familiaridade com a temática.	3,59	0,82

<b>8</b>	Se os alunos são ou não participativos.	4,00	0,92
<b>9</b>	Se os alunos têm boa ou má atitude face ao tema.	3,74	0,93
<b>10</b>	Se os estudantes são mais novos ou mais velhos.	2,82	1,11
<b>11</b>	Se os estudantes são maioritariamente do sexo feminino ou do sexo masculino.	1,76	1,13
<b>12</b>	Se se trata de um grupo pequeno ou de um grupo grande.	3,24	0,99
<b>13</b>	Se posso ou não dispor de sala para distribuir os alunos, como acho que é mais adequado.	2,91	1,42
<b>14</b>	Se posso ou não dispor de bons recursos educativos.	3,68	1,12
<b>15</b>	Se posso ou não dispor de aulas virtuais.	2,50	1,29
<b>16</b>	Se tenho ou não que negociar com colegas o conteúdo e a forma de dar as aulas.	2,97	1,22
<b>17</b>	Se existem ou não diretrizes pedagógicas específicas da instituição.	2,21	1,01
<b>18</b>	Se a instituição promove ou não aceita inovações pedagógicas.	3,50	1,16

Dos itens apresentados aos docentes quatro têm uma pontuação superior a 4, o que significa que dominar a matéria que se leciona e gostar da mesma, avaliar se e é uma matéria mais teórica ou mais profissionalizante e aplicada e se os alunos são ou não participativos são os itens que os docentes respondentes mais ponderam no momento de decidir como ministrar as aulas. Estes resultados vão de encontro aos de Lindblom, Trigwell, Negvi e Ashwin (2006) que apontam a natureza da disciplina, fatores de contexto institucional e outros contextuais, como sejam, o número de alunos por turma, o método de ensino e o nível de conhecimento dos estudantes como os mais influentes.

Doze dos itens apresentados aos docentes têm uma pontuação superior a 3, o que indica que os docentes respondentes ao questionário têm estes aspetos significativamente em conta aquando da tomada de decisões sobre a forma de ministrar as aulas, nomeadamente, a experiência que têm na lecionação deste curso, qual o ciclo do curso (licenciatura, mestrado ou doutoramento), o tipo de conteúdo (mais teórico ou prático), o número de alunos, estes terem ou não pré-requisitos e gostarem ou não da

matéria e ainda os recursos educativos de que os docentes dispõem, assim como a aceitação ou não de inovação pedagógica por parte da instituição.

Stes, Gijbels e Van Petegem (2008) são autores que se referem a fatores relacionados com o próprio professor (anos de experiência, idade, género do professor) como sendo preponderantes na tomada de decisão. Identificam ainda o nível de conhecimentos dos alunos (quando ao ciclo – 1º, mestrado ou doutoramento) e a disciplina que se ensina, o que é coincidente com os dados obtidos neste estudo. Também Lindblom, Trigwell, Negvi e Ashwin (2006) apontam a natureza da disciplina, fatores de contexto institucional e outros contextuais, como sejam, o número de alunos por turma, o método de ensino e o nível de conhecimento dos estudantes como os mais influentes.

Com pontuação inferior a 2,50, o que revela uma menor importância dada a estes aspetos, encontramos o género dos alunos (média de 1,76), seguido do facto de existirem ou não diretrizes pedagógicas específicas da instituição (média de 2,21) e dispor ou não de aulas virtuais (média de 2,50).

Os dados com menor peso no presente estudo vão também de encontro a outros estudos realizados no mesmo sentido. Trigwell e Prosser (1997) referem o controlo sobre o ensino (ter maior ou menor autonomia sobre a programação de conteúdos e a metodologia utilizada) e a valorização positiva do ensino por parte da instituição onde desempenham funções como fatores com peso no momento da preparação das atividades. Referem-se ainda às características dos alunos e à carga de trabalho académico.

Para uma análise mais detalhada deste ponto assumimos os seis fatores identificados por Badia e Gómez (2014). Os fatores foram denominados da seguinte forma, cujos resultados se apresentam na tabela 4.2.:

Fator 1: Conteúdo, Matéria, Professor e Estudante. Este fator inclui questões sobre o docente, o curso, os conteúdos, os alunos e a relação destes com os conteúdos. Neste fator encontramos os aspetos triangulares Professor/Estudante/Conteúdo identificados por Badia e Garcia (2006) (Itens 3, 4, 5, 6, 7).

Fator 2: Inovação Docente e Recursos Educativos. Este fator agrupa as questões relacionadas com a inovação docente e os apoios institucionais à mesma. Desde questões sobre a utilização de TIC, à autonomia do docente quanto à escolha dos conteúdos, à obrigatoriedade de seguir indicações da gestão pedagógica da instituição, este fator está relacionado com a inovação docente (Itens 14, 15, 17, 18).

Fator 3: Desenho do Curso. Este fator inclui questões relacionadas com a preparação das atividades letivas propriamente ditas, desde o número de discentes, ao espaço letivo, passando pela partilha de UC com outros docentes. Na realidade, agrega as questões relacionadas com aspetos que os docentes levam em conta para a planificação do curso (Itens 12, 13, 16).

Fator 4: Atitudes dos estudantes. Como o próprio nome indica, as questões incluídas neste fator versaram sobretudo sobre a postura dos alunos face à atividade docente., ao nível da influência do tipo de participação nas atividades ou da atitude face aos temas abordados (Itens 8, 9).

Fator 5: Caracterização dos estudantes. Neste fator estão as questões relacionadas com a caracterização do grupo, o género, a idade (Itens 10, 11).

Fator 6: Relação professor/matéria. Não menos relevante do que qualquer um dos outros, o sexto fator está intimamente ligado ao docente e à sua ligação com os temas que tem que abordar (Itens 1, 2).

**Tabela 4.2.** *Características do contexto e tomada de decisão por fatores*

	<b>Fatores</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>Variância explicada</b>
<b>1</b>	Conteúdo, Matéria, Professor e Estudante	3,76	12,70
<b>2</b>	Inovação docente e Recursos Educativos	3,22	12,23
<b>3</b>	Desenho do curso	3,04	7,38
<b>4</b>	Atitudes dos estudantes	3,87	2,62
<b>5</b>	Caracterização dos estudantes	2,29	3,70
<b>6</b>	Relação professor/matéria	4,57	0,98

Os resultados obtidos demonstram que os aspetos aos quais os docentes dão mais relevância aquando da tomada de decisão sobre a forma de ministrar as aulas são os agrupados no Fator 6 – Relação Professor/matéria, com uma média superior a 4.5, o que significa que este fator é classificado como bastante ou muito importante. Neste Fator encontram-se itens sobre a relação do docente com o conteúdo/unidade curricular que leciona. Dominar a matéria e gostar da mesma são apontados como os aspetos que mais influenciam a atuação dos docentes participantes.

O Fator 4 – Atitudes dos Estudantes e o Fator 1 - Conteúdo, Matéria, Professor e Estudante, que incluem questões sobre a postura dos alunos face às atividades e aspetos relativos ao docente, ao curso, aos conteúdos, aos alunos e a relação destes com os conteúdos apresentam uma média superior a 3,5.

Um estudo de Jessop, Gubby e Smith (2011) aponta as características das aulas, consoante são participativas, abertas ao debate e à interação entre os estudantes como

um aspeto que os docentes universitários ponderam no momento da sua tomada de decisão quanto às aulas a lecionar. O Fator 2, ao incluir a variável dos alunos e da relação destes com os conteúdos encaixa nesta linha de pensamento.

Também Badia e Garcia (2006) consideram que as três principais variáveis didáticas são as relacionadas com o próprio professor, com os estudantes e com o conteúdo, elementos estes coincidentes com os dados recolhidos neste estudo.

Relativamente ao fator que a que os docentes dão menos importância temos o Fator 5 – Caracterização dos Estudantes, com uma pontuação inferior a 3, o que significa que, para os docentes respondentes, estes aspetos são pouco ou nada importantes.

Um estudo de Trigwell e Prosser (1997) referia-se também às características dos estudantes como um dos aspetos menos influentes. Os dados recolhidos também apontam neste sentido, com características como o género ou a idade dos participantes a não serem aspetos que preocupem os docentes. Todavia, são vários os anos que distam entre os dois estudos, o nosso e este, e neste momento, com a heterogeneidade de alunos que frequentam o ensino superior, esta será uma questão que poderá desequilibrar o ambiente nas salas de aula, quando não são levadas em conta, por exemplo diferenças de idade de vinte anos entre os alunos.

### **4.3. Ensino**

Nesta categoria pretendeu-se caracterizar os docentes quanto à abordagem que percebem do seu ensino (ver tabela 4.3.).

**Tabela 4.3. Abordagem de Ensino por item**

<b>Nº.</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
1	Nesta unidade, os alunos devem centrar-se e estudar o que lhes indico e sugiro.	3,76	1,00
2	Nesta unidade, é importante definir os objetivos específicos e que eles estejam relacionados com a avaliação formal.	4,15	1,26
3	Nesta unidade, quando interajo com os alunos, tento conversar sobre os temas que estamos a abordar	4,41	1,00
4	É importante apresentar uma grande quantidade de textos aos alunos para que saibam o que devem aprender nesta unidade.	2,79	1,03
5	Reservo uma parte do tempo de aula para que os alunos possam discutir/debater as ideias e conceitos-chave da unidade.	3,35	0,98
6	Nesta unidade, procuro proporcionar aos alunos toda a informação disponível.	3,97	1,15
7	Tento que os meus alunos restructurem o conhecimento prévio, proporcionando uma nova maneira de pensar esta unidade.	3,79	1,06
8	Ao lecionar esta unidade, provoco deliberadamente o debate e discussão nas aulas.	3,74	0,95
9	Organizo as minhas aulas de modo a auxiliar os alunos a responder às questões da avaliação formal da unidade.	3,26	1,03
10	Proporcionar aos alunos um bom dossiê de apontamentos é uma das minhas principais preocupações.	3,53	1,10
11	Nesta unidade, proporciono aos meus alunos a informação que necessitam para terem sucesso na avaliação formal.	3,97	1,03
12	Deveria saber sempre as respostas par todas as questões colocadas pelos alunos.	3,47	0,91
13	Proporciono aos meus alunos oportunidades para proporem alterações na unidade.	3,29	0,92
14	É preferível serem os alunos a tirarem os seus próprios apontamentos ao invés de copiarem os meus.	3,59	1,12
15	Devia utilizar-se a maior parte do tempo de aula a debater as ideias dos alunos.	2,56	0,95
16	Considero que ensinar esta unidade é auxiliar os alunos a desenvolverem novas maneiras de pensar.	4,00	0,84
17	Ao ensinar, para mim, é importante controlar/ observar a mudança na forma dos alunos verem esta unidade.	3,79	0,81
18	Para ensinar esta unidade, esforço-me em transmitir (entregar/dar) tudo o que sei aos meus alunos.	4,32	0,83
19	Ensinar deveria consistir em auxiliar os alunos em questionar a sua própria forma de entender os conteúdos da unidade.	4,03	0,84
20	Nesta unidade, ensinar deveria incluir os alunos a encontrar os seus próprios recursos de aprendizagem.	3,85	0,84
21	Apresento materiais que permitam aos alunos construir uma base de informação (os conhecimentos básicos) da unidade.	4,38	0,85

Definir os aspetos relativos à docência aos quais é dada importância pelos docentes revelou-se decisivo na análise deste grupo do questionário.

Seis itens apresentam uma média superior a 4, logo são esses sobre os quais recaem as maiores preocupações dos docentes respondentes em relação ao ensino. Apresentar materiais que permitam aos alunos construir uma base de informação (os conhecimentos básicos) da unidade, transmitir (entregar/dar) a maior parte de conhecimentos possível aos alunos e auxiliá-los no questionamento da sua própria forma de entender os conteúdos da unidade, dialogar com os alunos sobre os temas e ainda definir os objetivos específicos e que estes estejam relacionados com a avaliação formal apresentam-se como os itens com média mais elevada.

Por outro lado, com uma média inferior a 3 encontramos dois itens: a utilização da maior parte do tempo de aula a debater as ideias dos alunos (média de 2,56) e a apresentação de uma grande quantidade de textos aos alunos para que saibam o que devem aprender nesta unidade (média de 2,79) não são de grande importância para os docentes da amostra.

Os dados foram tratados com base em três fatores (consultar tabela 4.4):

Fator D1. Ensino centrado no aluno. Neste fator reunimos as questões que indicam uma preocupação do docente em focar o seu ensino no aluno, como centro do processo de ensino-aprendizagem (Itens 3, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20).

Fator D2. Ensino centrado no docente. Podemos encontrar neste fator os itens que revelam um docente, cujo ensino está focado em si próprio (Itens 1, 18, 12).

Fator D3. Ensino centrado no conteúdo e na avaliação. Do terceiro fator constam os itens relacionados com os conteúdos lecionados e com o processo formal de avaliação (Itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 21).

**Tabela 4.4.** *Abordagem de Ensino por fatores*

	<b>Fatores</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>Variância explicada</b>
<b>D1</b>	Ensino centrado no aluno	3,68 (0,49)	47,44
<b>D2</b>	Ensino centrado no docente	3,85 (0,43)	3,16
<b>D3</b>	Ensino centrado no conteúdo e na avaliação	3,72 (0,55)	17,57

Os dados recolhidos demonstram que há algum equilíbrio entre os três fatores, situando-se todos entre os 3,5 e os 4 pontos de média, com ligeiros desvios-padrão.

Tradicionalmente, “a grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas” (Masetto, 2005, pp. 82-83).

Com o processo de Bolonha e a implementação dum novo paradigma educacional que “pretende que o ensino possa ancorar-se em metodologias que, para além dos aspetos cognitivos, estimulem o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade necessárias para que cada indivíduo possa integrar-se, participar e usufruir as potencialidades que a sociedade do conhecimento proporciona” (Flores, 2007, p. 9), verifica-se a crescente importância atribuída a novos modelos de ensino-aprendizagem e a uma formação centrada na aprendizagem autorregulada do estudante (Veiga Simão & Flores, 2006).

Nesta linha de pensamento, parece-nos que, se por um lado os docentes já identificam como itens mais importantes auxiliar os alunos no questionamento da sua própria forma de entender os conteúdos da unidade e dialogar com os mesmos sobre os temas; por outro a utilização da maior parte do tempo de aula a debater as ideias dos alunos apresenta ainda valores baixos.

A perceção dos docentes participantes relativamente ao seu próprio ensino divide-se ainda entre o centrado no aluno, centrado no docente e centrado no conteúdo e avaliação, o que pode ser revelador de não estar ainda sólida a ideia veiculada pelo novo paradigma transmitido pelo processo de Bolonha, que defende a participação e o envolvimento dos alunos numa aprendizagem cada vez mais ativa.

#### 4.4. Emoções Associadas à Docência

Acreditamos que as emoções são essenciais ao bom desempenho de qualquer atividade cognitiva, logo “o próprio ensino exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração” (Day, 2001, p. 84).

A tabela 4.5. mostra as emoções que melhor expressam a perceção que os docentes têm da sua própria docência.

**Tabela 4.5.** *Emoções em relação à docência*

Neutr o	Pouc o	Bastant e	Muit o		Neutr o	Pouc o	Bastant e	Muit o	
39%	61%	----	----	Negativa	4%	5%	50%	41%	Positiva
17%	74%	9%	----	Superficial	9%	6%	59%	26%	Profunda
15%	32%	53%	----	Difícil	29%	41%	24%	6%	Fácil
21%	79%	----	----	Secundária	3%	----	53%	44%	Relevante
32%	62%	6%	----	Inoportuna	6%	3%	41%	50%	Oportuna
12%	47%	32%	9%	Complexa	23%	21%	41%	15%	Simples

<b>29%</b>	65%	3%	3%	Pessimista	12%	12%	44%	32%	Otimista
<b>41%</b>	59%	-----	-----	Má	21%	3%	47%	29%	Boa
<b>30%</b>	41%	26%	3%	Dura	32%	44%	21%	3%	Branda
<b>29%</b>	56%	15%	-----	Nervosa	20%	24%	47%	9%	Tranquila
<b>26%</b>	59%	15%	-----	Incompleta	9%	15%	62%	14%	Completa
<b>18%</b>	42%	40%	-----	Pesada	24%	52%	21%	3%	Ligeira
<b>14%</b>	68%	15%	3%	Inflexível	9%	14%	68%	9%	Flexível
<b>20%</b>	80%	-----	-----	Desagradável	9%	-----	59%	32%	Agradável
<b>3%</b>	6%	76%	15%	Exigente	18%	18%	61%	3%	Tolerante

Como primeira análise deste bloco é de referir a tendência dos docentes para escolherem a resposta neutro. Na elaboração da escala optámos por colocar a opção neutro que pensamos, poderia ser utilizada pontualmente por algum docente que não se visse naquela emoção específica. Todavia, pela análise dos resultados podemos inferir que um certo número de docentes opta por não assumir grande parte das suas emoções, o que poderá ser revelador de dificuldade em lidar com as mesmas, nomeadamente com as emoções de carácter negativo. Defendemos que “se as pessoas e as ações são o conteúdo das nossas vidas, as emoções são os contextos e os valores que prezamos. Não podemos simplesmente gerir uma escola sem reconhecer o papel das emoções e se as integrar nas operações diárias” (Jensen, 2002, p. 11).

Dos dados obtidos é também possível concluir que grande parte dos docentes (uma faixa superior a 60%) tem uma perceção pouco negativa, superficial, secundária, inoportuna, pessimista, inflexível ou desagradável da docência.

Apenas um baixo número de respondentes aponta a sua perceção da docência como complexa, dura ou exigente (valores inferiores a 15%). De ressaltar ainda que 53% dos respondentes têm uma perceção bastante difícil da sua docência, dado este coincidente com os 52% que a consideram pouco ligeira e 41% que a consideram pouco fácil.

Quanto aos adjetivos associados a emoções positivas, os dados recolhidos permitem-nos referir que vários docentes têm uma perceção bastante positiva da sua docência, encontrando-se um elevado número de respostas nos níveis bastante e muito, com os adjetivos positiva, profunda, relevante, oportuna, simples, otimista, boa, tranquila, completa, flexível, agradável e tolerante a obterem resultados muito superiores a 50%.

Em jeito de conclusão recuperamos uma afirmação de Hargreaves e Fullan (1998): “As emoções são partes dinâmicas de nós próprios e, quer sejam positivas ou negativas, todas as organizações, especialmente as escolas, estão cheias delas” (pp. 55-56).

#### **4.5. Incidentes Críticos**

O questionário incide ainda sobre Incidentes Críticos possíveis de acontecer em ambiente de Ensino Superior. Este tema está dividido em seis temáticas, apontadas pelos docentes deste nível de ensino como podendo ser problemáticas ou desestabilizadoras: Conteúdo, Metodologia, Organização, Avaliação, Conflitos pessoais e Disciplina (consultar tabelas 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10, 4.11., respetivamente).

##### **4.5.1. Conteúdos**

São descritas quatro situações imaginárias relacionadas com o tema Conteúdos.

A primeira situação descrita refere-se a um questionamento de um aluno sobre um autor que o docente desconhece. Os dados recolhidos demonstram que a maioria dos docentes se sentiria afetado perante esta situação - 65% dos docentes indicam que se sentiriam algo ou muito afetados, logo, veem este acontecimento como uma situação desestabilizadora da sua prática profissional.

Na primeira resposta a esta situação a grande maioria dos docentes participantes, 88%, consideraria a hipótese de introduzir este autor, enquanto 12% manteria a planificação conforme previsto.

**Tabela 4.6. Incidentes Críticos com Conteúdos**

Incidente Crítico	Grau de afetação			Resposta				
	Nada / Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança		
Conteúdo	Pergunta sobre autor desconhecido pelo docente	35%	44%	21%	12%		88%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					5%	7%	9%	79%
	Opções na escolha dos conteúdos	21%	41%	38%	15%		85%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					4%	11%	61%	24%
	Cumprimento do programa	39%	29%	32%	26%		74%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					4%	22%	26%	48%
	Indicações de bibliografia para estudo	62%	32%	6%	47%		53%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					39%	8%	11%	42%

Assim, verificamos que 88% dos docentes revelam uma predisposição para a reflexão, adaptação e integração de mudanças numa situação semelhante à descrita no questionário. 9% dos docentes adaptar-se-ia à realidade no próprio momento, e 79% desenvolveria um esforço no sentido de integrar o questionamento feito pelo aluno na planificação da próxima aula.

Quanto aos docentes que, numa primeira resposta, manteriam a planificação, 5% recusaria a mudança, mantendo-se fiel à planificação e 7% revelam ainda dificuldade em aceitar a intervenção do aluno.

A descrição seguinte indica uma situação que coloca em causa a prática profissional do docente e a forma como este organiza os conteúdos entre as aulas práticas e teóricas.

Esta é uma situação que afetaria 79% docentes participantes. Perante esta situação a grande maioria dos docentes consideraria a hipótese de refletir com os alunos sobre o tema: 61% optaria por explicar o sentido prático das aulas, adaptando-se e 24% ponderaria inclusive a hipótese de introduzir mudanças nas próprias aulas.

Por outro lado, encontramos 11% dos docentes que recusariam liminarmente introduzir qualquer mudança, não reconhecendo aos alunos competências para emitirem opinião sobre a gestão dos conteúdos.

A terceira situação relativa à temática Conteúdos incide sobre o cumprimento do programa. 39% dos docentes participantes neste estudo afirmam que não se afetariam se fossem pressionados por um bom aluno para o cumprimento do programa. Por outro lado, 32% sentir-se-iam muito afetados.

Encontramos aqui 26% dos docentes que não aceitariam esta pressão do aluno por considerarem que o ritmo adotado é o adequado, não só por entenderem que quem decide o ritmo das aulas é o docente (apenas 4%), mas por entenderem que o aluno em causa não compreende que, na perspetiva do professor, a compreensão dos conteúdos pela maior parte dos alunos é a sua maior preocupação (11%).

Nesta situação 74% dos docentes demonstram capacidade refletiva que lhes permitiria introduzir mudanças na planificação. 26% adaptaria o tempo ao conteúdo em falta e 48% revela ainda uma capacidade reflexiva mais profunda, ao ponto de ponderar reorganizar a docência, explicar a sua seleção de temáticas e apontar a sua incidência na avaliação.

A quarta situação apresentada dentro desta temática refere-se a indicações de bibliografia para estudo por parte do docente. Das quatro situações apresentadas, esta

é a que menos afetaria os docentes participantes, sendo que 62% afirmam mesmo que em nada ou pouco se sentiriam afetado, havendo apenas 6% que se sentiriam bastante afetados.

Quanto à primeira resposta a esta situação, este é o acontecimento em que encontramos bastante equilíbrio entre os docentes que não aceitariam a mudança (47%) e os que a aceitariam (53%).

Uma parte considerável dos docentes (39%) consideram que compete aos alunos realizar a seleção bibliográfica dos conteúdos a estudar. Por outro lado, 42% estariam dispostos a auxiliar os alunos nessa tarefa, analisando as referências e temas mais importantes.

Verificamos, então, que, relativamente à temática conteúdos os dados recolhidos permitem afirmar que os docentes revelam uma predisposição para a mudança, aceitando muitas vezes adaptar ou integrar novas situações na sua atividade pedagógica. Apenas no caso da indicação da bibliografia se verifica uma recusa à mudança, equilibrada contudo com os docentes que aceitariam a mesma.

#### **4.5.2. Metodologia**

A Metodologia é a segunda temática analisada, descrevendo quatro situações relacionadas com a Inovação Docente, uma novidade metodológica que não funciona, animosidade e um debate entre alunos.

**Tabela 4.7. Incidentes Críticos com Metodologia**

Incidente Crítico		Grau de afetação			Resposta			
		Nada / Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança	
Metodologia	Inovação docente	41%	38%	21%	24%		76%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					9%	15%	28%	48%
	Novidade não funciona	18%	21%	61%	56%		44%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					53%	3%	19%	25%
	Animosidade	18%	24%	59%	12%		88%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					5%	7%	64%	23%
	Discussão/ Debate entre alunos	35%	44%	20%	56%		44%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					18%	38%	18%	26%

Perante uma situação de recusa à introdução de algumas alterações na metodologia seguida pelo docente, 59% dos inquiridos sentir-se-iam afetados, havendo contudo 41% que não se afetariam com este acontecimento.

76% dos docentes participantes tentaria estabelecer consenso com os alunos, enquanto 24% manteria a sua opinião.

28% dos docentes tentariam adaptar a sua opção metodológica à opinião dos alunos, havendo mesmo 48% que integrariam a opinião dos alunos, refletindo em conjunto, numa tentativa de encontrar a melhor solução.

Nesta situação 15% dos docentes não aceitariam de modo algum que os alunos interferissem nas suas opções metodológicas.

Continuando na temática da metodologia, a situação seguinte refere-se à tentativa do docente de introduzir uma atividade diferente das habituais. Neste acontecimento 82%

dos docentes sentir-se-iam afetados pelo facto da atividade não funcionar conforme previram, havendo apenas 18% que não se sentiriam afetados.

Os dados recolhidos permitem-nos analisar que a reação dos docentes inquiridos é diferente: 56% coloca-se em causa, pensando que não foi uma boa ideia introduzir esta atividade; 44% pensa abandonar a ideia.

De qualquer modo, apenas 3% dos docentes pensa de imediato em abandonar a ideia e voltar às atividades habituais, enquanto cerca de metade dos docentes decide refletir com os alunos em conjunto sobre o ocorrido.

Nesta situação, encontramos 19% dos docentes que ainda tentam adaptar a atividade numa tentativa de que resulte, e 25% que tentariam preparar a atividade com mais atenção, numa tentativa de manter a mudança.

A situação seguinte relata um acontecimento relativo à opção do docente quanto ao ambiente ameno, descontraído e bem disposto na sala de aula. Verificamos que 83% dos docentes se sentiriam afetados por verem esta sua opção posta em causa.

Na primeira resposta dada a este acontecimento 88% dos docentes estariam abertos à mudança, enquanto apenas 12% recusariam a mesma. A forma encontrada pelos docentes inquiridos para ultrapassar este acontecimento seria refletir sobre o assunto e proceder às alterações necessárias.

A quarta situação relatada na temática Metodologia é sobre um debate de ideias entre dois alunos, que o docente opta por terminar. 35% dos docentes não se sentiriam afetados pelo facto do restante grupo reclamar da sua decisão, havendo 20% que se sentiriam bastante ou muito afetado.

A primeira opinião dos docentes divide-se equilibradamente, pois 56% acredita ter tomado a opção correta apesar das reclamações dos discentes e 44% pensa que deveria ter permitido que a discussão continuasse.

Nesta questão 38% dos docentes recusa a opinião veementemente dos alunos, enquanto 26% estaria disposto a aceitar esta opinião, introduzindo alterações na sua planificação que permitam a existência de momentos de debate entre alunos.

Relativamente a esta temática verificamos então que a introdução de novas atividades e a forma do docente estar na sala de aula são os dois acontecimentos que provocam mais instabilidade nos docentes, sentindo-se estes afetados pelas críticas dos alunos. Aspetos relativos à inovação docente e ao ambiente de sala de aula são encarados pelos docentes com capacidade reflexiva que leva à mudança. Pelo contrário, o facto de terem introduzido uma atividade que não funciona ou terem que interromper um debate entre os alunos é visto com mais relutância, demonstrando os inquiridos mais resistência à mudança.

#### **4.5.3. Organização**

A organização é também uma temática apresentada como uma das preocupações do docente do Ensino Superior.

A primeira situação que se refere a alguma dificuldade do docente na gestão do tempo durante atividades de apresentação de trabalho de grupo. Nesta situação 44% dos docentes sentir-se-iam bastante ou muito afetados, enquanto apenas 15% não se sentiriam afetados. Verifica-se que, perante esta situação, 76% dos docentes estaria disposto a rever a forma como se organiza. Por outro lado, 24% considera que deverá manter a sua atitude.

A preocupação em que na próxima aula haja tempo para expor os temas previstos é demonstrada por 51% dos docentes, enquanto 25% refletem mais profundamente sobre o assunto e revelam uma vontade explícita de se reorganizar para evitar situações semelhantes no futuro.

Ainda na mesma situação encontramos 3% dos docentes que desvalorizam a situação e 21% que consideram ter tido a atitude correta apesar do comentário dos alunos, não demonstrando predisposição para a mudança nem capacidade de aceitação da opinião do outro.

A segunda situação apresentada neste bloco refere-se à disponibilização de bibliografia atempadamente, mas que não foi lida pelos alunos, apesar da solicitação do docente. Nesta situação mais de metade dos docentes sentir-se-iam bastante ou muito afetados – 56%, havendo 24% que não se incomodariam com a situação e 20% que se sentiriam algo incomodados.

**Tabela 4.8. Incidentes Críticos com Organização**

Incidente Crítico	Grau de afetação			Resposta				
	Nada / Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança		
Organização	Gestão de tempo	15%	41%	44%	24%		76%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					3%	21%	51%	25%
	Incumprimento de tarefas/gestão de tempo	24%	20%	56%	59%		41%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					59%	0%	15%	26%
	Gestão do espaço	24%	32%	44%	15%		85%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					3%	12%	61%	24%
	Gestão de recursos	10%	35%	55%	3%		97%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					3%	0%	30%	67%

Nesta situação mais de metade dos docentes inquiridos não apresenta vontade de mudar a sua atitude – 59%, decidindo transmitir aos alunos que a tarefa pedida era de carácter obrigatório.

Quanto ao restante grupo de docentes, 15% adia a tarefa para uma próxima aula, adaptando a sua planificação e 26% reflete em conjunto com os alunos e tenta compreender os fatores que estarão por trás desta atitude dos mesmos.

A situação seguinte é sobre um trabalho de grupo numa sala pequena, o que dificulta a circulação do docente entre os alunos e lava a algum burburinho. Nesta situação uma larga maioria dos docentes, 85% considera que é necessário repensar este tipo de atividades, demonstrando intenção de mudança, enquanto apenas 15% desiste de repetir atividades semelhantes.

Quanto à atitude a tomar após a primeira decisão, encontramos 61% dos docentes que se adapta à realidade, pensando em formas alternativas de trabalhar o grupo e 24% que repensam o método em função do espaço disponível.

Por fim, a última situação desta temática: a colocação não atempada de materiais na plataforma, que afetaria 90% dos docentes participantes.

Nesta situação 97% dos docentes considera de imediato que é uma situação que não deverá repetir-se, pelo que a intenção de mudança é bastante explícita. Apenas 3% não aceita esta situação.

Como solução futura, 30% dos docentes pensam na melhor forma de se organizar, adaptando-se a esta situação, enquanto 67% repensa a situação de forma mais profunda ao nível da utilização da plataforma e gestão de tempo.

#### 4.5.4. Avaliação

A temática seguinte é relativa à Avaliação. São apresentadas quatro situações: uma sobre uma acusação de incoerência; outra sobre a calendarização da avaliação; a terceira relata uma situação de plágio e a última questiona os critérios de avaliação do docente.

Numa situação em que o docente é confrontado com uma conversa entre alunos sobre as suas opções de grau de dificuldade de aulas versus exames, 32% não se sentiriam afetados enquanto 33% se sentiriam muito ou bastante afetados.

**Tabela 4.9. Incidentes Críticos com Avaliação**

Incidente Crítico		Grau de afetação			Resposta			
		Nada / Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança	
Avaliação	Acusação de Incoerência	32%	35%	33%	56%		44%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					20%	36%	21%	23%
	Calendarização	24%	26%	50%	27%		74%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					9%	18%	47%	27%
	Situação de plágio	59%	29%	12%	9%		91%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					5%	4%	15%	76%
	Critérios de avaliação	15%	38%	47%	12%		88%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					6%	6%	9%	79%

Na primeira resposta a esta questão 56% dos docentes não revelam intenção de mudança, considerando que devem manter as suas opções (20% justifica a sua opção por considerar que a avaliação em exame não se deve limitar às atividades na sala de aula e 36% recusa totalmente a ideia de mudança por defender a aplicação de conhecimentos em novas situações).

Quanto aos docentes que apresentam predisposição para a mudança nesta situação, 21% dos docentes inquiridos consideram a hipótese de rever os critérios de modo a valorizar as tarefas desenvolvidas em aula, e 23% repensa a situação por considerar que deve, de facto, dar aos alunos todas as ferramentas necessárias para a resolução do exame.

Um incidente sobre a calendarização da avaliação afetaria muito ou bastante metade dos docentes inquiridos, havendo 24% que não se sentiriam afetados.

Nesta situação encontramos 74% de respostas que indicam intenção de mudança, enquanto 27% não.

A adaptação a esta situação, com um simples adiamento de uma semana seria a opção tomada por 47% dos docentes inquiridos. A resposta apresentada por 27% inclui uma reflexão mais profunda, pressupondo também um adiamento, mas exigindo mais dos alunos que optarem por adiar a entrega do trabalho.

9% dos docentes inquiridos negam a hipótese de alterar a data, por não encontrarem motivo que justifique o adiamento. Encontramos ainda 18% que negam totalmente esta ideia.

A terceira situação apresentada relativamente ao tema do plágio, não afetaria mais de metade dos docentes inquiridos – 59%.

Numa situação como esta, e após dispor de mais dados para tomar a decisão, 91% dos docentes tentaria encontrar uma solução para o caso, enquanto os restantes 9% optam por tomar uma medida sancionatória de imediato.

A opção de esclarecer a situação e repensa-la com os alunos, antes de tomar a decisão final seria tomada por 76% dos docentes. Apenas 15% dos docentes resolveria o caso de forma mais prática, pedindo um novo trabalho.

A última situação desta temática é sobre a apresentação tardia dos critérios de avaliação. Nesta situação apenas 15% não se sentiriam afetados pelos comentários dos alunos e 12% não revelam intenção de tomar qualquer atitude que minimize este mal-estar.

79% dos docentes participantes consideram que os alunos têm de facto razão e predispõem-se a alterar as ponderações, respeitando também a opinião dos alunos. 9% dos docentes toma sozinho a opção de alterar os critérios, aceitando a crítica dos alunos, mas não levando em conta a sua opinião quanto às ponderações.

#### 4.5.5. Conflitos pessoais

A quinta temática abordada no bloco sobre Incidentes Críticos do questionário são os conflitos pessoais.

**Tabela 4.10.** *Incidentes Críticos com Conflitos Pessoais*

Incidente Crítico		Grau de afetação			Resposta			
		Nada Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança	
Conflitos Pessoais	Confronto abrupto de um aluno	35%	15%	50%	20%		80%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					11%	9%	65%	15%
					15%		85%	

Apresentação de justificações/ Incumprimento de prazos	65%	26%	9%	Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
				9%	6%	32%	53%
Solicitação de apoio individual	62%	26%	12%	41%		59%	
				Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
				22%	19%	44%	15%
Dificuldades em tarefas de grupo	41%	32%	27%	32%		68%	
				Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
				26%	6%	20%	48%

Em primeiro lugar é descrita uma situação de confronto explícito e direto de um aluno. Metade dos docentes inquiridos sentir-se-iam muito ou bastante afetados com esta situação, em oposição a 35% que consideram que uma situação semelhante nada ou pouco os afetaria.

Uma larga maioria dos docentes assume que, numa primeira reação, tentaria dialogar com os alunos: 65% tentaria controlar a situação, pedindo ao aluno que se acalmasse para conversarem e 15% levaria o aluno a colocar-se no lugar do docente e a refletir sobre a sua atitude.

Nesta situação encontramos alguns docentes que não aceitariam a forma como foram abordados – 20%.

A segunda situação descrita neste bloco refere-se a um caso no qual um aluno apresenta várias desculpas para não ter cumprido o prazo de entrega de um trabalho e solicita um prolongamento do prazo.

Esta é uma situação que não afetaria 65% dos docentes e perante a qual 26% se sentiriam algo afetados, havendo apenas 9% que indicam a resposta muito ou bastante afetados.

Perante esta situação, uma grande maioria dos docentes revelam intenção de aprofundar a questão, contra 15% que não aceitam de imediato.

Cerca de metade dos docentes inquiridos (53%) opta por compreender melhor as razões do aluno e decide-se pela escrita de normas que evitem situações semelhantes no futuro. 32%, após ouvir as explicações do aluno, opta por ceder a prorrogação, cedendo à mudança mas sem proceder a nenhuma alteração em termos de futuro.

A terceira situação descrita neste bloco é sobre um pedido de um aluno de aulas particulares, por ter estado a viajar. A maioria dos docentes não se afetaria com esta situação – 62%.

Neste caso, encontramos 44% dos docentes dispostos a fazer um resumo ao aluno, explicando-lhe que esta atitude não é correta. Encontramos ainda 15% que pondera fazer resumos dos conteúdos para resolver facilmente situações idênticas no futuro.

Em oposição a estes valores, temos 22% que negam simplesmente este pedido por considerarem que dar aulas particulares não faz parte das suas funções, e 19% que, negando totalmente o pedido, se sentem aborrecidos por haver alunos que pensam que os docentes devem estar dispostos para tudo, em quaisquer circunstâncias.

A quarta situação incide sobre dificuldades de gestão da forma social de trabalho de grupo. Neste caso, 41% dos docentes não se sentiria afetado, 32% sentir-se-ia algo afetado e 27% sentir-se-ia muito ou bastante afetado.

68% dos docentes participantes considera que deverá dar apoio aos alunos, enquanto 32% não se envolve na situação.

A forma de resolver a questão seria, para cerca de metade dos docentes (48%), aprofundar a situação e redigir critérios que no futuro evitassem situações semelhantes. Outros 20% tentariam encontrar uma solução dentro do próprio grupo para resolver a questão apresentada.

Por outro lado, 26% espera que os alunos resolvam estas questões sem interferência do docente e 6% considera que o aluno em causa se deve limitar a seguir as ideias da maioria do grupo.

#### 4.5.6. Disciplina/Comportamento

A última temática abordada neste bloco é a Disciplina/Comportamento dos alunos. As quatro situações apresentadas referem-se a conversas paralelas entre alunos durante uma aula; outra sobre o uso de telemóveis na aula; uma terceira situação em que um aluno começa a comer durante o decorrer da aula e a última situação que descreve um caso de participação inadequada por parte dum aluno.

**Tabela 4.11. Incidentes Críticos com Disciplina/Comportamento**

Incidente Crítico		Grau de afetação			Resposta			
		Nada / Pouco	Algo	Bastante / Muito	Sem mudança		Com mudança	
Disciplina	Conversas paralelas entre alunos	26%	24%	50%	6%		94%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					6%	0%	21%	73%
	Uso de telemóveis	35%	15%	50%	15%		85%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					12%	3%	30%	55%
				29%		71%		

	Alimentação durante a aula	39%	26%	35%	Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					24%	5%	57%	14%
	Aluno impertinente	27%	35%	38%	12%		88%	
					Recusa	Recusa total e automática	Estratégia (adaptar)	Self (integrar)
					12%	0%	70%	18%

Metade dos docentes sentir-se-iam muito ou bastante afetados com a existência de conversas paralelas durante o decorrer da aula, ao que acresce um certo desafio dos estudantes à chamada de atenção, ao pedirem para colocar uma questão sobre o tema da aula, tema este que afirmam ser o que estavam a discutir entre eles.

Perante esta situação, 94% dos docentes permitiriam que os alunos colocassem a questão, 73% no sentido de verificar a pertinência da mesma e 21% refletem sobre o caso pondo a hipótese de terem dado demasiada relevância à situação.

Por outro lado, 6% dos docentes não permitiria a colocação da dúvida por considerarem que a atitude dos alunos não foi apropriada.

O uso de telemóveis na sala de aula afetaria muito ou bastante metade dos docentes, em oposição a 35%, a quem nada ou pouco afetaria.

A maioria dos docentes interviria nesta situação, 30% advertiria o aluno no final da aula enquanto cerca de metade dos docentes (55%) optaria por repreender o aluno na própria aula, no sentido de evitar situações semelhantes no futuro com este ou outros alunos.

Apenas 15% dos docentes optaria por não intervir nesta situação do uso do telemóvel.

A terceira situação descreve um caso no qual um aluno começa a comer durante o decorrer da aula. Neste caso, 71% dos docentes optaria por intervir, contra 29% que prefeririam não o fazer.

Cerca de metade dos docentes (57%) opta por falar com o aluno para que este pense na sua atitude. 14% dos docentes pretende ver alterado algum aspeto do regulamento da escola para que se elabore uma norma clara quanto a esta proibição.

Por fim, a última situação relativa à atitude impertinente dum aluno que participa na aula de forma imprópria. Esta seria uma situação que pouco ou nada afetaria % dos docentes, enquanto 73% se sentiriam afetados. Assim, 88% dos docentes interviria nesta situação, contra uma minoria que não o faria (12%).

Quanto às reações dos docentes, a maioria (70%) optaria por falar a sós com o aluno para lhe transmitir que este perturba o decorrer das aulas. Encontramos 18% de respostas de docentes que ponderariam abrir um debate com o grupo sobre este assunto.

Em termos globais, os docentes mostram abertura à mudança em consonância com a declaração de Bolonha que propõe a adesão a um novo paradigma de ensino caracterizado por centrar o ensino nos alunos e na aprendizagem, com o objetivo de promover e desenvolver a autonomia dos estudantes e a abertura à formação para a vida.

Todavia, sabemos que é comum os participantes neste tipo de estudo responderem consoante aquilo que lhes parece adequado ao invés daquilo que realmente pensam. No quotidiano as reações são frequentemente imediatas e inconscientes. Korthagen

(2009) considera que o comportamento do ensino ocorre frequentemente sem muita reflexão ou pensamento prévio.

Nesta caso específico sabemos que estamos a trabalhar com situações imaginárias que dão ao professor mais tempo para pensar, questionar, refletir e tomar a decisão que lhe parece a mais adequada, a qual até assumimos que pudesse ser diferente se tivessem que a tomar no imediato. De facto, subscrevemos a ideia de Korthagen e Lagerwerf (2001) que destacam a origem muitas vezes inconscientes do comportamento do docente, e ainda os aspetos não racionais entre a perceção e o comportamento.

Através da leitura destas situações cremos ter proporcionado aos docentes momentos de reflexão, defendendo nós que “a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem” (Caetano, 2004, p. 25).

## CAPÍTULO V

### REFLEXÕES SOBRE INCIDENTES CRÍTICOS: ANÁLISE DE DOIS CASOS

Neste capítulo apresentamos as reflexões dos dois casos, referentes aos dois docentes participantes e às duas unidades curriculares.

Num primeiro momento apresentam-se as representações sobre a dinâmica da aula referentes às turmas e às unidades curriculares, à orientação epistemológica dos docentes, ao desenvolvimento das aulas e a mudanças.

Num segundo momento apresentam-se as reações recíprocas aos comentários do outro, referentes às reações mais marcantes, a considerações sobre os comentários do outro e a planos de mudança.

Por fim, apresentam-se as reflexões decorrentes de um encontro de *follow up* realizado com os docentes e os alunos das unidades curriculares, relativamente à perceção sobre a atividade pedagógica, às reações à leitura dos comentários do outro e à perceção de mudança.

## 5.1. Caso de Estudo 1

### 5.1.1. Representações sobre a dinâmica da aula do caso 1

Iniciamos neste ponto as representações sobre a dinâmica da aula do caso 1. Organizámos esta análise por temas, dos quais constam categorias. Apresentamos também os indicadores obtidos, assim como a frequência dada pelos alunos e pela docente.

#### Tema 1: A turma e a Unidade Curricular

Tabela 5.1. *Características do Grupo-Turma*

Indicadores	Frequência Alunos	Docente
Turma cooperante	A1, A3, A4, A6, A7, A10, A13, A14,	X
Turma agitada	A1, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17	X
Turma heterogénea	A3, A7, A9, A12	X

Os dados recolhidos relativamente à turma 1 (T1) e apresentados na tabela 5.1., revelam que os alunos identificam a turma como sendo *unida e amiga* (A3), *com espírito de cooperação e entreajuda* (A14) pois *tenta funcionar de forma cooperativa entre os elementos pertencentes* (A13).

Apesar do grupo T1 ser *muito bom e unido* (A4) há também perspetivas diferentes quanto à caracterização do mesmo. Surgem várias referências à agitação do grupo e a *pessoas que se esquecem que já não estão no secundário e muito menos no 3º ciclo* (A9) ou que *falam nas aulas e fazem comentários despropositados* (A17). A heterogeneidade do grupo surge, assim, de forma implícita na maior parte dos relatos, pois se por um lado o grupo-turma é *bastante unido* (A6), por outro é *diversificado, com convicções e motivações diferentes* (A7), pois precisa de *mudar ou aprimorar a postura na sala de aula* (A16).

Sendo uma turma considerado um grupo formal, normalmente “geram-se grupos informais determinados por (...) afinidades várias” (Estrela, 2002, p. 56). A docente classifica a turma como heterogénea, tendo *estudantes com diferentes níveis, sobretudo no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa e da cultura geral*, aspetos essenciais para esta UC. Considera que, a maioria dos alunos são *genuínos, espontâneos e curiosos*.

A docente refere *a sensação ... que desde cedo começaram a funcionar bem enquanto grupo*. É também possível encontrar referências à agitação da turma, sobretudo, segundo a docente, *nas práticas existe, com alguma frequência, mais agitação*.

**Tabela 5.2. Relações Interpessoais**

Subcategorias	Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Alunos/Alunos	Relações boas/muito boas	A2, A5, A7, A11, A14, A16	
	Bom relacionamento	A1, A4, A9, A10, A12, A13, A15, A17	X
Alunos/Docente	Relações muito positivas	A1, A4	X
	Relações agradáveis	A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16	

A habilidade de compreender os outros, a forma de como aceitar e lidar com o outro é uma das definições que encontramos para Inteligência Interpessoal, associada à capacidade de se relacionar com as pessoas, proposta por Gardner (1995), conceito basilar para a análise deste tema.

Nas Relações Interpessoais introduzimos duas subcategorias: as relações entre alunos e a relação dos alunos com o docente.

Os resultados apresentados na tabela 5.2 demonstram que a totalidade dos alunos da T1 considera que a relação com os colegas é *ótima* (A2), o *grupo-turma dá-se bem* (A4), e *a relação é de confiança* (A15), pois *não há qualquer tipo de confusões* (A5).

Quanto à relação entre alunos e docente da T1, esta é *boa* (A5), *saudável* (A13) e *bastante agradável* (A4), pois o docente *é de fácil relacionamento* (A7), *compreensiva* (A9), *divertida* (A3), *simpática* (A10) e *sabe cativar os alunos* (A1).

A docente tem uma percepção positiva relativamente à relação com os alunos, classificando-a como *bastante boa*, dentro e fora da sala de aula. Refere-se a casos específicos como fazer *questão de decorar os nomes deles rapidamente e de perceber quais são os interesses e motivações de cada um*, dando relevância ao facto de reconhecer cada aluno como um ser individual, com características e necessidades próprias.

Sobre a relação entre os discentes, considera que *é uma turma cooperante*, interagem de forma espontânea e por isso, os alunos *solidificaram rapidamente a ideia de grupo*. A docente refere-se a esta característica da turma como sendo positiva, seguindo a ideia de Vygotsky (1989) que argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

**Tabela 5.3. Utilidade da Unidade Curricular**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência Alunos</b>	<b>Docente</b>
UC útil e importante	A1, A2, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17	X
UC essencial	A2, A3, A4, A6, A7, A13	X

Os alunos da T1 são unânimes em referir que a UC em estudo *é das mais interessantes* (A8) ou *pertinente* (A7) e, *sem sombra de dúvida, uma das disciplinas base* (A3) *fundamental do curso* (A6). Sendo *bastante útil no futuro* (A2), esta UC é considerada *uma plataforma essencial de aquisição de conhecimentos para futuras Unidades Curriculares* (A13), porque *passa também por desenvolver ferramentas e esquemas mentais para uma melhor abordagem ao Jornalismo* (A7).

É possível sentir a motivação nos alunos pela forma como se referem à UC. O termo motivação deriva do latim “*movere*”. É esta ideia de movimento que leva uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (Siqueira & Wechsler, 2006). O aluno motivado está mais disponível para aprender e adquirir conhecimento na busca contínua do processo de aprendizagem e também quando o estudo é do seu interesse.

A docente considera que a UC é *estruturante na medida em que transmite as bases teóricas e práticas inerentes à prática profissional*. No seu ponto de vista esta UC será *verdadeiramente útil no futuro dos alunos* (Consultar tabela 5.3.)

## Tema 2: Orientação epistemológica do docente

**Tabela 5.4.** *Papel do docente do ensino superior*

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Docente especialista	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A17	X
Docente experiente	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17	
Docente investigador	A6, A8, A12, A13, A17	
Docente gestor		X

O papel da docente da T1 surge aos olhos dos alunos sobretudo como uma docente *especialista na matéria* (A11), *nesta área* (A10). Simultaneamente é visto como uma docente experiente por um número significativo de alunos, justificando os alunos esta opção com *o facto de ter sido jornalista* (A3) *durante muito tempo* (A8), pois *a professora conta vivências e experiências como jornalista* (A9). Estes resultados podem justificar-se pelo facto de muitos professores do ensino superior ainda se identificarem profissionalmente.

O reconhecimento do papel de investigadora surge também, associando a investigação com a *preocupação de se manter atualizada* (A12) e *pesquisar sempre coisas atuais para a aula* (A8). De facto, no atual contexto de ensino superior, exige-se frequentemente aos docentes que sejam professores pesquisadores, no sentido de demonstrar aos discentes o interesse em aprender e, simultaneamente, o interesse em ensinar num processo dinâmico (Libâneo, 2004).

Quanto ao papel de docente especialista, docente experiente e/ou investigador, a docente não se reconhece enquanto docente investigadora, por ter assumido ao longo dos anos outras responsabilidades que adiaram algumas oportunidades de investigação, como seja a direção de cursos de licenciatura ou mestrado ou cargos nos órgãos de gestão. Dada a sua experiência no ensino (*Este é o 13º ano que dou aulas nesta licenciatura... Não sei se estes anos fazem de mim uma docente experiente ou especialista*) e prévia ao ensino (*Tenho 8 anos de prática jornalística anteriores à docência que poderão contribuir para algum conhecimento...*), a docente vê-se no papel de docente experiente e especialista. (Ver tabela 5.4)

O assumir de vários papéis vai de encontro ao mencionado por Marques e Rosado Pinto (2012) sobre a dificuldade de ser professor nos nossos dias, pois implica o desempenho

de papéis e funções muito variados, em constante e rápida mudança, exigindo o desenvolvimento e melhoramento permanente de competências específicas.

**Tabela 5.5.** *Foco do ensino*

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Aquisição de conhecimentos	A1, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A17	
Conhecimentos e programa	A2, A3, A4, A7	X

Pela leitura da tabela 5.5. vemos que grande parte dos alunos da T1, consideram que a maior preocupação do docente é *claramente a aquisição de conhecimentos pelo grupo-turma* (A12), pois *o docente preocupa-se mais com os alunos e se estes estão a adquirir os conhecimentos* (A17). Alguns alunos, apesar de considerarem que o docente está mais interessado (A8) na aquisição de conhecimentos, referem que se preocupa igualmente (A2) com ambas as questões (A3), ou seja, com *a aquisição de conhecimentos do grupo-turma mas também com o cumprimento do programa da Unidade Curricular* (A4), ou seja, *um misto dos dois* (A7).

A docente refere que é difícil separar as questões da aquisição de conhecimentos e cumprimento do programa. No entanto, reconhece que a consolidação de conhecimentos basilares é muito importante, o que por vezes atrasa um pouco o cumprimento do programa. No novo contexto do ensino superior é essencial que se aprenda a pensar, ou seja, a olhar, analisar e refletir sobre os acontecimentos complexos e ainda a olhar para si próprio e para os outros no contexto do mundo em que hoje estamos (Pessoa, 2011).

### Tema 3: Desenvolvimento das aulas

Tabela 5.6. *Conteúdos*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Sensação de normalidade	A2, A7, A9, A13, A16	X
Sensação positiva	A1, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A17	X
Adaptação ao ensino superior	A1, A5, A13, A14	

Em relação ao Desenvolvimento das aulas a T1 transmite claramente a sensação positiva e de normalidade, afirmando que as aulas têm *corrido de um modo positivo* (A10), *bem* (A3), *dentro da normalidade* (A7) e *têm sido produtivas* (A15). Uma vez que os alunos desta turma são alunos de 1º ano, encontramos a referência à *fase de adaptação a outro ensino* (A5), *à realidade que é o ensino superior* (A13) (ver tabela 5.6).

Na realidade, a entrada no ensino superior implica o confronto com um novo espaço institucional, “com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno.” (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005, p 18).

A docente considera que *as aulas têm corrido bem e faz um balanço bastante positivo*.

Tabela 5.7. *Metodologia*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Cativante	A1, A3, A6, A11, A12, A13, A15	X
Boa preparação	A3, A4, A5, A7, A9, A11, A17	

A Metodologia adotada pelo docente da T1 é bem aceite pelos alunos, sendo *as aulas muito bem preparadas e dadas* (A9), *pois a docente é uma boa oradora e as aulas acabam por ser bastante agradáveis* (A11). Encontram-se referências à *explicação de casos reais* (A3), ou seja, *a demonstração de exemplos para completar os ensinamentos revela-se bastante positiva* (A13). Assim, *as aulas são dadas de forma cativante* (A12) e *com eficiência* (A7), pois a docente *incentiva os alunos* (A6), *o seu método é conciso, prático e de fácil absorção* (A7) e *as aulas tendem a ser inovadoras e dinâmicas* (A3) (ver Tabela 5.7).

As referências dos alunos permitem-nos inferir que a docente, seguindo a Declaração de Bolonha que pressupõe o abandono das práticas habituais praticadas no ensino superior e a adesão a um novo paradigma de ensino-aprendizagem, se organiza em função das aprendizagens dos alunos no sentido da sua promoção e desenvolvimento, reconhecendo a centralidade e autonomia dos estudantes (Oliveira, 2009).

Relativamente ao decorrer das aulas, o docente faz um balanço bastante positivo, pois *as aulas têm corrido bem*. Assume que existe uma *ligeira derrapagem* no cumprimento do programa por, como já foi referido, ter sentido necessidade de aprofundar alguns conteúdos relevantes da UC.

Quanto à metodologia a docente refere que esta turma *reage bem às aprendizagens através da exemplificação e análise*.

Mais uma vez, ao olharmos o ensino superior devemos sempre recordar que vivemos numa sociedade contemporânea, com múltiplas exigências. Pessoa (2011) refere-se ao estudante do ensino superior como quem tem de assumir o papel principal na construção do conhecimento. Neste sentido, justifica-se o “desenvolvimento de uma

pedagogia do ensino superior inovadora não exclusivamente suportada em dinâmicas centradas na sala de aula mas em situações reais – casos – suscetíveis de serem ‘atravessados’ por múltiplas leituras, temas ou perspectivas” (p. 354), metodologia esta com a qual a docente se identifica.

**Tabela 5.8.** *Clima da aula*

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Ambiente agitado	A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17	X
Bom ambiente	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A12, A14, A15	X

Sobre o clima da aula da T1, surgem várias referências ao ambiente na sala de aula. As opiniões dos alunos divergem, sendo que alguns consideram que o ambiente vivenciado em sala de aula é *bom* (A6) *positivo* (A1), *agradável e propício* (A3), enquanto outros consideram que apesar do bom ambiente, existem algumas *situações que perturbam o normal funcionamento* (A8) e que o ambiente na sala de aula muitas das vezes não é o mais apropriado (A11), pois sendo *descontraído, num tom quase informal, por vezes ruidoso* (A7) é propício a *brincadeiras e comentários descontextualizados* (A12). Assim, há quem considere que *o ambiente em sala de aula fica aquém* (A9), pois *a maioria comporta-se muito mal (...)* e *incomoda quem está atento na aula e a professora está constantemente a interromper o seu discurso para chamar a atenção* (A16), pois *existem colegas que não percebem a diferença entre momentos de descontração e mau comportamento* (A17) (Consultar Tabela 5.8).

Segundo Oliveira (2009), a indisciplina escolar é um problema muito sério que dia após dia tem piorado. As conversas sobre a indisciplina nas salas de aula no ensino superior aumentaram consideravelmente nos últimos anos, sendo inclusive notícia de jornal (e.g.

Expresso, 27 de setembro de 2013). Assistimos à elaboração de regulamentos em universidades e politécnicos que estabelecem regras e sanções para estes comportamentos, que vão da utilização intensa de telemóveis ou *tablets*, a problemas de relacionamento entre alunos, a comportamentos desadequados com docentes e funcionários não docentes.

No que respeita ao clima em sala de aula a docente distingue os tipos de aula. Nas aulas teóricas os alunos estão usualmente *mais calmos e menos faladores*. Por outro lado, nas aulas práticas existe *mais agitação* na sala, considerando que *o ambiente é adequado às tipologias das aulas*.

**Tabela 5.9. Incidentes Críticos**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Não identificam a existência de IC	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A15,	
Atrasos	A10, A12, A14, A17	X
Perturbação das aulas	A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17	X

Relativamente aos Incidentes Críticos, apresentados na Tabela 5.9. uma parte da T1 considera que *até agora não existiu nenhuma situação de tensão* (A1). Contudo, verifica-se que mesmo quando os alunos não reconhecem a existência de IC, se referem a *pequenas perturbações* (A8), *algumas interrupções e alguma distração* (A9) ou a *situações que tenham causado algum desconforto* (A16). Encontram-se ainda referências explícitas ao comportamento da turma, como a turma estar *constantemente a interromper a docente* (A11), a professora fazer várias chamadas de atenção (A9) ou mesmo ser necessária a intervenção de outros alunos que com berros pediram para

que os outros se calassem (A16), ou seja, *barulho em geral* (A6). Detetam-se ainda várias referências a atrasos dos alunos em geral.

Quanto a situações que tenham causado alguma tensão, a docente refere os atrasos dos alunos, esclarecendo as regras que aplica. Menciona as conversas que teve com os alunos acerca deste assunto e a forma como alguns continuam a incumprir e acaba por ceder (*Hoje, uma aluna (...) suplicou e acabei por deixá-la entrar.*).

A utilização de telemóveis na aula é também apontada como causadora de alguma tensão, embora não a identifique como *perturbadora das aulas*. Menciona que resolveu esta *questão com um olhar reprovador*.

Relata uma situação específica de um comportamento impróprio (*... um aluno que, em duas aulas seguidas, se levantou para ir despejar lixo.*), mas que foi corrigido nas aulas seguintes, pelo que vê esta questão como ultrapassada.

Vemos então alguma variedade de situações encaradas como incidentes pela docente e pelos alunos que se prendem com questões de indisciplina, que passou a ser mais um desafio aos docentes deste nível de ensino. Nas últimas décadas esta questão da indisciplina no ensino superior tem sido merecedora de alguma investigação (Bartels, Bucy & Nordstrom, 2009, Downs, 2001, Feldman, 2001, Morrissette, 2001).

Para Jusviack (2007), conversas paralelas durante a explicação, confusão generalizada, discussão com o professor ou com os colegas, o não cumprimento das tarefas, entre outras são atitudes interpretadas como indisciplina.

## Tema 4: Mudança

Tabela 5.10. Metodologia

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Sem sugestões	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15	
Acompanhamento das tarefas	A6, A13, A14	
Contacto com a realidade	A6, A10, A14, A17	

Quanto à metodologia os alunos são coerentes, não propondo alterações significativas, por concordarem com a metodologia adotada pelo docente (A7). É referido o método de acompanhamento da realização dos trabalhos, com indicação de que o acompanhamento por parte da docente não é espontâneo, pois *apenas o faz quando solicitada* (A13). Surgem algumas sugestões relacionadas com o contacto direto com o mundo do trabalho, como o *uso de vídeos* (A17) ou *a interação direta a um jornal que permitisse que os alunos lá trabalhassem* (A6).

Na categoria acerca de possíveis mudanças sugeridas pelos alunos, no sentido de melhorar a dinâmica da aula, a docente pensa que provavelmente alguns alunos prefeririam ter um papel mais interventivo nas aulas teóricas. Ressalva, contudo, que *tendo em conta o programa, seria muito difícil cumpri-lo se houvesse muitas intervenções por parte deles* (ver Tabela 5.10).

A docente refere-se concretamente à especificidade das aulas teóricas, revelando preocupação com o cumprimento dos programas e distinguindo-as das práticas, na forma como as planifica e como decorrem. Acreditamos que, cada vez mais, o ensino deve estar focado na aprendizagem e centrado no aluno. Parece-nos que “este processo pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de

conteúdos, mas que passem a valorizar formas de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos” (Borralho, Fialho & Cid, 2012, p. 989), o que iria de encontro às solicitações dos alunos.

**Tabela 5.11. Avaliação**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Prazos dos trabalhos	A9, A15	

No que diz respeito à Avaliação (Tabela 5.11.), a T1 menciona os prazos curtos que têm para fazer os trabalhos, sugerindo a mudança ou prolongamento dos mesmos (A15). Encontra-se, contudo, uma referência a uma situação em que tal prolongamento foi concedido pela docente por não conseguirem *cumprir a data de entrega de um trabalho* (A9).

A exigência dos alunos em prolongar prazos para a entrega de trabalhos é vista, também, como uma vertente, muitas vezes encoberta, de indisciplina (Feldman, 2001).

A docente não refere nenhuma intenção de mudança relativamente à avaliação.

**Tabela 5.12. Disciplina**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Menor flexibilidade	A8, A10, A11, A12, A17	X
Maior exigência	A8, 10	

Encontram-se propostas de mudança na T1 quanto à disciplina. Há sugestões no sentido de que a docente seja menos flexível e mais exigente com o comportamento da turma, *mais rigorosa nos casos de perturbação (A8), menos compreensiva (A10), não ser tão benevolente (A12) e mais rígida acerca do comportamento (A11).*

Relativamente a melhorias no clima da aula, a docente pensa que talvez devesse ser *mais rígida e distante*, o que poderia evitar *situações de atraso ou situações inapropriadas*. Receia, contudo, que, com essa atitude, apesar de melhorar o comportamento, perdesse a relação pessoal que tem com os alunos. Na sua opinião, esta relação de proximidade predispõe os alunos para uma melhor aprendizagem.

Segundo Maria Teresa Estrela (cit in Caetano, Rodrigues & Esteves, 2015) “o professor é o agente educativo por delegação social, exerce uma função normativa que visa simultaneamente prosseguir os fins e valores preconizados pelo sistema educativo e criar as condições favoráveis que possibilitam essa prossecução”. Neste sentido, “ao prescrever ou negociar as regras de comportamento dos alunos na sala de aula que permitam as aprendizagens simultâneas de um grupo de discentes, o professor incute-lhes valores, prescreve-lhes simultaneamente funções e papéis e, de forma implícita e complementar, delimita os seus próprios papéis e funções” (p. 107).

### 5.1.2. Reações recíprocas aos comentários do outro

Iniciamos neste ponto a análise das Reações Recíprocas aos comentários do outro.

Do mesmo modo, organizámos esta análise por temas, dos quais constam categorias.

Apresentamos também os indicadores obtidos, assim como a frequência dada pelos alunos e pela docente.

#### Tema 1: Reações marcantes

Tabela 5.13. *Atividade pedagógica*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Caracterização da turma / da docente	A7, A12, A13	X
Comportamento dos alunos	A1, A4, A6, A8, A9, A11, A14, A15	X
Preocupação com a aquisição de conhecimentos	A2, A3, A4	
Importância da relação com os alunos	A2, A4, A10, A11	
Papel da docente	A4, A8	X

Os dados recolhidos relativamente às reações que os discentes identificaram como mais marcantes na leitura do sumário do primeiro questionário respondido pela docente apresentados na Tabela 5.13., permitem-nos afirmar que o comportamento da turma ocupa lugar de destaque, pois são vários os alunos que se referem a este aspeto como tendo chamado mais a atenção. Neste campo surgem as referências à *tensão na sala de aula* (A1), a *atrasos e uso de telemóvel* (A9) ou à *agitação* (A4).

Estas referências surgem para alguns alunos como inesperadas, encontrando-se afirmações, como por exemplo o A15, que afirma que até então *não sabia que a agitação da turma incomodava tanto a professora*. Por outro lado, a surpresa de outros alunos prende-se com o facto de a professora *achar que os problemas já estão ultrapassados*

(A12), quando não concordam *que o comportamento já esteja melhor* (A14) ou *a professora achar que deve ser mais rígida e distante com os alunos* (A11).

Na perspetiva de Jusviack (2007), para se estabelecer a relação professor/aluno e para que essa relação tenha sentido é necessária a aprendizagem. Para haver a aprendizagem é indispensável à presença de algumas condições, como: metodologia adequada, materiais, consideração de experiências anteriores, atenção, concentração e, claro, disciplina.

A questão da gestão da disciplina na sala de aula revela-se como desafiante no contexto deste grupo. Para os docentes do ensino superior estes aspetos “transcendem a indispensável competência científica” e obriga-os a lidar com situações “para as quais não estão muitas vezes preparados” (Cavalheiro & Simon, 2009, p. 9327).

A importância que a professora dá à relação com os alunos foi também indicada como marcante, havendo quem refira que acredita *que se a docente tivesse uma relação diferente, a aprendizagem seria completamente diferente* (A2) ou quem mencione que lhe chamou a atenção o facto de a docente não tomar atitudes mais rígidas *com receio de perder a relação pessoal que tem com eles* (A11), o que é revelador da importância que esta atribui à relação.

A relação que se estabelece entre professor e aluno assume cada vez mais importância também no ensino superior. A relação com o saber na sala de aula exige ao professor a vontade e a capacidade de escutar os alunos, para ajudá-los na formulação do seu pensamento (Gil, 2008).

Pela positiva os alunos apontam que a leitura da descrição da turma pela docente também os marcou, *a forma como a professora descreve a turma* (A13), pois *são na*

*maior parte características positivas (A12).* Torna-se pertinente referir que “através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai-lhes transmitindo, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agirem em sua conformidade” (Estrela, 2002, p. 71).

Encontram-se ainda referenciados como marcantes aspetos relacionados com o *cumprimento do programa (A2), a necessidade de aprofundar alguns conteúdos (A3) e a importância que tem para a docente a aquisição de conhecimentos pelos alunos (A4).*

Das respostas da docente surgem pontos relacionados com a caracterização que os alunos fazem da mesma, como a sua *capacidade motivadora*, e o papel de docente em que a reconhecem, (*o facto de me verem não só como docente, mas também como especialista*).

A questão do comportamento é referida pela docente, como lhe tendo chamado a atenção, nomeadamente ter sido referido que *o ambiente chegou a ser péssimo*, comentário este que a docente considera *exagerado*.

Verificamos que, aparentemente, nesta fase, os alunos estão mais focados na questão da indisciplina do que a própria docente. O conceito de indisciplina é suscetível de múltiplas interpretações. Um aluno indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita (Jusviack, 2008).

**Tabela 5.14. Reações emocionais**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Emoções de surpresa	A2, A11, A12	X

Emoções de alegria	A2, A7, A8, A9, A11, A12, A12, A14, A15	X
Emoções de amor	A3, A11, A12, A13, A14, A15	X
Emoções de medo		X
Tomada de consciência	A2, A3, A10, A13, A14, A15	

Pela leitura da Tabela 5.14, percebemos que são vários os alunos que indicam a alegria como a emoção predominante no tempo durante e pós leitura do resumo dos comentários da docente. De acordo com Parrott (2001) a alegria é uma emoção primária que abrange um certo grupo de emoções secundárias que, por sua vez ainda incluem emoções terciárias.

Não só se encontram referências à *alegria* (A14), como a emoções *positivas e* (A7), *entusiasmo* (A11), *felicidade* (A13) ou contentamento (A15). A satisfação surge também nas respostas dos alunos por *a docente nos conhecer tão bem* (A10), por revelar uma *opinião positiva sobre a turma, com todos os defeitos e virtudes* (A9). Neste sentido, a docente também se sente *satisfeita* com a leitura dos comentários dos alunos.

*A grande vontade de trabalhar para melhorar o desempenho* (A8) ou a referência a emoções *encorajadoras* (A7) revelam o envolvimento sentido pelos alunos, assim como a referência ao *alívio* (A11).

Segundo o mesmo autor, Parrott (2001), a surpresa é também uma emoção primária que abrange ainda o espanto ou a estupefação. Os dados recolhidos permitem-nos identificar a presença desta emoção nas respostas ao questionário. *Surpresa num sentido positivo* (A2) e *admiração* (A13) são dois exemplos da emoção surpresa.

Ainda na categorização de Parrott (2001) o Amor é indicado como uma emoção primária, abrangendo o afeto, paixão e desejo como emoções secundárias. Os dados obtidos permitem-nos referir que o afeto surge na relação docente/alunos, uma vez que

os alunos descrevem emoções como simpatia, apreciação, dedicação (*a docente está sempre disponível*, A3 ou *a forma como a docente se mostra preocupada*, A11), ternura (*A forma como a professora descreve a turma demonstra que há carinho*, A14) ou o simples facto da *professora gostar* (A15) deles. Do mesmo modo, também a docente se sente *sobretudo agradada*.

*A alegria por a docente ter uma impressão positiva da turma* (A2) ou *por perceber que a professora gosta do grupo* (A15) surge também associada à tomada de consciência de que *há professores no superior que se preocupam* (A14) ou ao facto de *ter algum feedback por parte da docente relativamente ao grupo-turma, pois permite a realização de uma autoanálise de modo a melhorar ou mudar comportamentos* (A3).

A docente descreve uma sensação de *estranheza em relação ao comentário sobre o apoio dado (ou não) nas aulas práticas*. Podemos referir que, não só a docente sentiu alguma surpresa na leitura deste comentário, como revela alguma preocupação ou apreensão face ao mesmo.

As emoções preocupação e apreensão, assim como o receio, surgem na linha de Parrott (2001), como emoções terciárias decorrentes da emoção nervosismo, subdivisão da emoção primária medo. O receio pode ser identificado nas respostas da docente quando se refere a uma possível conversa com os alunos sobre o comportamento do grupo, pois considera que este assunto *gera divisões entre a turma, o que não deve ser potenciado*, logo tem dúvidas sobre se *fará sentido debater em conjunto*.

**Tabela 5.15. Motivação**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Motivação relacionada com a UC	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15	X

Motivação para a relação interpessoal	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A10, A11, A12, A13, A14	X
---------------------------------------	---	---

O facto da docente referir *a importância da unidade curricular (A8), a sua preocupação com aquisição de conhecimentos (A4), com os conteúdos (A14) com a aprendizagem (A13), mais do que com o programa (A15)* são indicados pelos alunos como reforço motivacional para a frequência da UC.

A docente identifica alguns comentários relacionados com o seu perfil e papel de docente (*o facto de me verem como uma docente experiente e especialista*) e com a metodologia seguida nas aulas (*considerarem que as aulas têm decorrido de forma dinâmica*) como *profissionalmente compensadores*, reforçando a sua motivação para o trabalho docente.

Acresce como reforço motivacional, agora para a relação com a docente, *a forma como a docente descreve a relação com os alunos (A12), a proximidade para com os alunos (A4), e saber que a professora preserva esta relação (A11)*. Do mesmo modo, também a docente indica que *o facto de referirem (...) uma grande capacidade motivadora, características como ser muito compreensiva, demonstrar interesse em ajudar e estar sempre disponível*. A docente reforça a ideia de que *estes aspetos, mais do foro das características pessoais, se enquadram na forma de construir a relação com os alunos* (Consultar Tabela 5.15.)

Das palavras da docente surge satisfação relativamente ao seu trabalho docente. Saglam (2007) defende que os docentes motivados são mais produtivos, podem ensinar alunos muito motivados e, conseqüentemente pode haver um aumento no sucesso dos

estudantes. A motivação dos docentes é, sem dúvida, relevante para o desempenho profissional.

## Tema 2. Considerações

**Tabela 5.16. Comentários fundamentados**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Caracterização da turma	A1, A2, A3, A4, A6, A10, A11, A13, A14	
Comportamento da turma	A2, A7, A12, A15	

O comentário acerca da *cooperação entre o grupo (A1)*, *a heterogeneidade da turma (A11)*, *a espontaneidade e curiosidade como características dos alunos (A6)*, *a agitação da turma (A12)*, ou seja, *a forma como a docente descreve o grupo-turma e os alunos (A3)* são indicadores que os alunos apontam para que a caracterização da turma seja uma crítica fundamentada e coincidente com as suas.

Do mesmo modo, o comportamento da turma, *quando a professora se refere à agitação da turma (A12)* ou *os incidentes que foram referidos (A2)* são também indicados como fundamentados (Ver tabela 5.16.).

**Tabela 5.17. Comentários divergentes**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Melhoria do comportamento da turma	A2, A3, A9, A13, A14, A15	
Relação entre o tipo de aula e o comportamento	A9, A12, A14	
Metodologia das aulas práticas		X

Os dados recolhidos apontam para um desencontro na opinião de alguns alunos e da docente. Se por um lado, a docente indica que se verifica *uma melhoria no*

*comportamento do grupo, sendo esta uma forma de estar de apenas dois ou três alunos, há alunos que discordam que a situação esteja ultrapassada (A3) e que o comportamento não melhorou (A15). O A13 refere que apesar de não acreditar que o comportamento melhorou, notou-se alguma melhoria mas há ainda muito a fazer, na maior parte dos casos os alunos ainda não perceberam que não devem comportar-se como crianças (A13) (Consultar Tabela 5.17)*

Tendo em conta a caracterização deste grupo parece-nos pertinente referir que há características inerentes aos alunos deste primeiro ano que poderão estar a contribuir para esta dificuldade de adaptação às aulas no ensino superior, como por exemplo, o facto de grande parte da turma estar deslocado, indicador este apontado pelo estudo de Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005) como sendo revelador de dificuldades de adaptação ao ensino superior “verificando-se que os alunos que permanecem na ‘residência mãe’ apresentam níveis de adaptação superiores na maioria das dimensões” (p.12).

É possível também encontrar indicadores relativos à relação entre o tipo de aula e o comportamento do grupo. Se por um lado, *as aulas práticas chamam mais a atenção dos alunos e naturalmente há menos tensões (A9)*, por outro *há mais distração (A12)*. Na opinião do A14, *há alunos que para não perturbarem, acabaram por se desinteressar de participar nas aulas e (...) isso continua a ser um problema de comportamento.*

Já em 1933 Dewey se referia à ligação entre disciplina e interesse, destacando a necessidade do aluno se ver como elemento participante, interessado no processo e também nos resultados.

O tipo de aula surge novamente inserido na categoria críticas diferentes, quando a docente considera que a crítica de não circular pela sala nas aulas práticas não é fundamentada, pois *na verdade isso acontece na maioria das vezes*. A mesma opinião tem a docente relativamente à sugestão de *maior interação com o mundo do trabalho*, justificando a sua opinião referindo *que embora seja ensino politécnico, não é suposto que aconteça no primeiro semestre do curso*.

**Tabela 5.18. Aspectos a debater**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Comportamento do grupo	A11, A12, A14, A15	X
Metodologia das aulas teóricas	A8, A13, A15	

Os dados obtidos apontam para duas questões que poderiam ser debatidas entre as partes: o comportamento do grupo e a metodologia das aulas teóricas, por exemplo *como tornar as aulas teóricas mais participativas e menos cansativas (A8) ou como perceber bem a diferença entre as aulas práticas e teóricas (A15)*. Relativamente a *como melhorar o comportamento (A12)*, o A14 indica que *gostava de dizer à professora que não lhe parece que se ela fosse mais rígida nas aulas, a relação com os alunos piorasse*. Por outro lado, a docente indica este tema como *o único aspeto sobre o qual gostaria de debater* (Ver Tabela 5.18).

Danke, Gonçalves e Silva (2008) consideram que a indisciplina neste nível de ensino ainda é, às vezes, escondida, disfarçada ou relativizada, o que dificulta a sua perceção e conseqüentemente a procura de soluções que minimizem o problema. A docente apontar a questão do comportamento da turma como um tema a debater revela interesse pela resolução do problema, ao contrário do que, segundo Morrissette (2001),

acontece com alguns docentes do ensino superior quando “os professores podem estar relutantes em discutir os problemas de disciplina, temendo que eles serão vistos como incompetentes e incapazes de gerenciar o ambiente em sala de aula” (p. 3).

### Tema 3. Planos de mudança

Tabela 5.19. *Disciplina*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Assiduidade	A1, A13	
Participação	A2, A9, A12, A13, A14	
Pontualidade	A3, A4, A6, A7, A10, A11, A12, A13, A14, A15	X
Comportamento	A4, A6, A9	X

Como reação aos comentários do outro, os alunos apresentam alguns aspectos que planeiam mudar. A *pontualidade* (A3) e *evitar os atrasos* (A12) são o aspecto mais referido como plano de mudança. *Alterações ao comportamento para facilitar a aprendizagem de todo o grupo* (A4) e *contribuir para um ambiente mais sereno na sala de aula* (A13) surgem também como planos de mudança relacionados com questões comportamentais. *A interação nas aulas* (A9) e *a participação e interesse nas aulas teóricas* (A2) são indicadas como alterações a tentar pôr em prática como resultado da leitura do resumo das respostas da docente. A questão da assiduidade é mencionada pelos A1 e A13, sendo que o A1 refere que este é um aspecto que os alunos já tinham combinado mudar (Ver Tabela 5.19.).

No mesmo sentido apontam as respostas da docente que planeia ser *menos flexível em relação aos atrasos e um pouco mais dura em relação aos comportamentos menos apropriados em sala de aula*.

Os aspetos mencionados, tanto pela docente como pelos alunos, enquadram-se na definição de indisciplina apresentada por Feldman, (2001) como “qualquer ação que interfere com o ambiente de aprendizagem harmonioso e cooperativo da sala de aula” (p. 137).

### **5.1.3 Perceções, reflexões e sinais de mudança**

Neste ponto apresentamos as perceções da docente e discentes da T1 sobre a atividade pedagógica, aprofundamos o tema das reações ao comentário do outro e apontamos os sinais de mudança existentes, decorrentes dos encontros de *follow up*.

Organizámos esta análise por temas, dos quais constam algumas categorias. Apresentamos também os indicadores obtidos.

#### **5.1.3.1. Perceção do docente sobre a atividade pedagógica**

##### **Abordagem de ensino**

Os dados recolhidos permitem afirmar que a docente se reconhece numa abordagem focada nos alunos, afirmando que *não tendo tido uma formação pedagógica sempre tive uma preocupação muito centrada nos alunos*.

Refere-se também à abordagem centrada no conteúdo quando afirma que *isso não implica que eu ignore que tenho um conjunto de conhecimentos que tenho que lhes passar e que tenho que criar condições para passar esses conhecimentos, portanto, a parte dos conhecimentos também é importante*.

Assim, relativamente à percepção da sua própria docência a docente conclui que, no seu ponto de vista, a abordagem de ensino que pratica *é uma combinação (...) dessas várias facetas.*

### **Metodologia de ensino**

Quanto às opções metodológicas denota-se uma grande preocupação com o cumprimento do programa quando a docente menciona que na planificação das suas aulas leva *sobretudo em conta os objetivos, o programa*, justificando que *há um programa que tem que ser cumprido e na planificação, obviamente, que esse programa tem que ser cumprido.*

Por outro lado, a docente refere-se à aquisição de conhecimentos dos alunos, reconhecendo que *também me preocupo em saber se os alunos conseguem ou não conseguem assimilar esse tipo de conhecimentos.*

Na opinião dos alunos *a professora teve sempre a preocupação de nos transmitir o conhecimento (A3).*

A diferença entre aulas teóricas e aulas práticas assume particular importância para a docente, mencionando que a forma de planificar as aulas varia *em função de se tratar de aulas práticas ou de aulas teóricas.*

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que a docente usa o método expositivo nas aulas teóricas assumindo *que as matérias mais teóricas têm que ser, efetivamente, expostas de uma forma continuada, sem interrupções.* Na opinião da docente na abordagem teórica a participação *não é possível.*

Por outro lado, nas aulas práticas a docente usa um método mais interativo, centrado no aluno, considerando que *é possível e vantajoso, que os alunos interfiram, que deem o seu contributo de uma forma frequente ao longo da aula*. Nesta situação a docente considera que *as interrupções não, não são vistas como interrupções, são vistas como contributos também para...para as coisas poderem acontecer melhor*.

### **Ambiente na sala de aula**

Na perceção que a docente tem do seu ensino a questão do ambiente surge também como relevante para a própria, referindo *que a minha principal questão é que eles percebam que, em contexto de sala de aula, aquilo que tem de acontecer é um ambiente de ensino e de aprendizagem*. A distinção de ambientes é importante para a docente, assim como *fazer com que eles percebam que o contexto de sala de aula não é um contexto de café ou de conversa*.

Nas respostas da docente é também notória a preocupação com a relação interpessoal com os alunos. A sua primeira resposta indica que, na sua opinião *há uma relação de uma profissional que sou eu, com eles que são alunos e que estão na sala de aula para aprender* indicando algum afastamento de papéis.

Contudo, numa análise mais atenta encontramos referências como *a função do professor é estar aqui p'ra eles e por eles*, o que é revelador da importância dada pela docente à relação com os alunos. No mesmo sentido, é possível perceber uma relação de proximidade entre os alunos e a docente, em situações que, por vezes, saem do próprio contexto escolar, quando esta afirma que *às vezes também conversam comigo no corredor e às vezes também conversam comigo no café*.

Denota-se nas palavras da docente que não é fácil compreender como “nos situarmos no ponto certo entre a proximidade e o distanciamento, cultivando a autonomia do outro sem deixar de lhe dar estímulo e apoio, na hora e na medida certas” (Freire, 2015, p. 88).

No discurso dos alunos é possível perceber que a forma como a docente vê a relação com eles passa para os alunos quando estes afirmam que *a forma como a professora tenta chegar aos alunos através duma relação, como quem diz “Eu estou cá para o que vocês precisarem” (A7) é amigável (A5), não é aquela distância que existe na maior parte das vezes e não é benéfica para os alunos (A3).*

Verifica-se também a valorização da opinião dos alunos, pois segundo a docente em *última instân...em última não, em primeira instância, é p'ra isso que nós aqui estamos.*

### 5.1.3.2. Reações à leitura dos comentários dos alunos

#### Reflexão

É possível identificar a reflexão como a principal reação da docente relativamente à leitura dos comentários dos alunos.

A questão do comportamento do grupo turma é identificada pela docente como *uma das principais críticas*. Os alunos referirem que a docente *devia ser mais rigorosa nalgumas...nalgumas questões e no comportamento*, levou a docente a *refletir sobre a questão de ser, se calhar, flexível demais*.

Do ponto de vista dos alunos, estes acreditam que *ao longo do semestre ganharam consciência de que era preciso alterar o comportamento (A2), havia alunos que já estavam a ficar preocupados porque queriam aprender (A5).*

Mais uma vez, a relação com os alunos surge como um aspeto relevante e causador de reflexão, questionando que *se a proximidade tem vantagens, se calhar também tem algumas desvantagens. Onde é que está o ponto de equilíbrio, não é? Essa foi...essa foi, provavelmente, aquela, o comentário que mais...que mais me obrigou a pensar sobre estas questões.*

No mesmo sentido, os alunos consideram que *se a professora fosse mais rigorosa, como alguns alunos sugeriram, a relação professor-aluno se perderia (A4).*

Quando a docente menciona que *se calhar perguntarmo-nos mais essas coisas*, revela a capacidade reflexiva que aplicou. De acordo com a docente, *isso poderia ter ajudado a colmatar algumas destas...destas situações que eles identificam agora. Essa reflexão em conjunto com eles, que eu nunca fiz, não é?*

Do mesmo modo, também os alunos consideram que com a leitura dos sumários *toda a gente refletiu (A4) ou ficámos a pensar que se calhar há coisas importantes (A5).*

Quanto à forma como consideram que a docente refletiu sobre as questões que lhe foram sendo apresentadas, os alunos consideram que foi *uma reflexão profunda e cuidadosa (A4)*, referindo que *é isso que distingue um excelente professor dum professor mais ou menos; um excelente professor ouve uma crítica e reflete sobre ela... (A7).*

## Emoções

Pretendemos identificar as reações emocionais que a leitura dos comentários dos alunos provocaram na docente.

A preocupação surge várias vezes no discurso da docente, não só a preocupação que sente individualmente, como também a preocupação que percebe nos alunos.

A docente refere-se à heterogeneidade dos grupos como *outra preocupação também, que é muito frequente, que tem a ver com uma tentativa, e isto pode ser um bocado...é um bocado utópico, não é? Mas de nivelamento da turma...*

A aquisição de conhecimentos é uma preocupação da docente (*também me preocupo em saber se os alunos conseguem ou não conseguem assimilar esse tipo de conhecimentos*).

Quando indica o cumprimento do programa, menciona *uma coisa que aconteceu mas que eles...que eles não se mostraram preocupados, que era a minha preocupação inicial no cumprimento do programa, não é? Acrescenta mais tarde que Mas não me parece que isso os tenha perturbado, mas essa era de facto uma das minhas preocupações.*

Referindo-se aos comentários dos alunos sobre a sua opinião quanto à turma, afirma que *que eles se preocupam com isso, não é? E que querem que eu tenha uma ideia positiva deles...*

Assim, denota-se algum nervosismo relativamente à prática pedagógica da docente, com a preocupação a ocupar lugar de destaque no campo das suas emoções.

De forma explícita, a docente identifica emoções de alegria, quando refere *o facto deles fazerem uma avaliação positiva deixa-me satisfeita* ou *mesmo nas críticas deles*. Em

jeito de conclusão desta ideia menciona a satisfação que obteve da leitura dos comentários dos alunos, referindo *que isso é uma das maiores satisfações que um professor pode ter, não é?*

É possível identificar emoções de surpresa quando afirma *fiquei muito surpreendida, sobretudo nesta segunda fase (...)* Quando eles dizem *que sentiram um alívio, por sentirem que...que eu gostava deles ou que eu tinha uma opinião positiva acerca deles.*

Nos alunos é possível identificar emoções de afeto, quando referem, por exemplo que *é tão querida (A2)* e de satisfação quando mencionam que se sentiram *felizes quando perceberam o quanto a professora se preocupa (A1).*

### **Tema 3: Perceção de mudança**

Nas respostas da docente é possível detetar a sua perceção face à mudança da própria e também dos alunos.

#### **Perceção de mudança nos alunos**

Relativamente aos alunos, a docente afirma que, depois de identificado o incidente relativo ao comportamento, o grupo procurou alterá-lo, referindo que *quando perceberam que a questão do comportamento me incomodava, acho que eles fizeram um esforço. (...) a generalidade da turma, de facto, fez um esforço para se comportar melhor, não tenho qualquer dúvida disso.* Mais especificamente quanto às aulas práticas, que a docente tinha mencionado serem as mais agitadas, esta considera que *sobretudo nas aulas praticas, eles acabaram por, pronto, por se controlar um bocadinho melhor.*

As relações interpessoais são também vistas como tendo sofrido algumas mudanças em função da participação no estudo, num caso específico que a docente esclarece: *uma das alunas que, no início fazia uns comentários assim um bocadinho à margem daquilo que era...que era...que era suposto acontecer e que havia algumas reações negativas, deixou de haver esse tipo de reações negativas, acho que eles se passaram a comportar um pouco melhor como grupo, eu acho que isso pode ter sido um dos efeitos.*

Alguns alunos acreditam também que a questão do comportamento sofreu alterações durante o semestre, acreditando que *neste momento as pessoas que provocaram esses momentos de tensão já começam a estar um pouco melhor na sala (A5).*

Encontram-se diferentes perspetivas sobre o que levou a esta mudança. Por um lado, alguns alunos acreditam que *os problemas já foram resolvidos porque houve uma mudança da parte dos alunos e também porque a professora soube como intervir e controlar a situação (A4),* ou porque *houve uma altura que considero ter sido chave na mudança de comportamento dos alunos, que é quando a professora impõe que, ou há uma mudança ou corre-se o risco de, não só de nós alunos perdermos a matéria em si, como da própria professora começar a dar as aulas duma forma... chegar, dar, ir embora.* Por outro lado, outros alunos referem mesmo que *o comportamento alterou a partir do momento que saíram as respostas ao questionário (A3) e porque não queriam desagradar à professora (A1) e até porque ao ler os resumos percebemos o quanto a professora é mesmo boa para nós (A4).*

## Perceção de auto mudança

A outra questão que tinha sido identificada como incidente pelo grupo-turma e que surpreendeu a docente, foi relativamente ao acompanhamento das tarefas nas aulas práticas. Com o *feedback* dos alunos, a docente percebeu alguma mudança na sua atitude, referindo que *o que eu tentei foi, tentar arranjar, criar exercícios que permitissem mais interatividade com eles, não é? Não sei se consegui ou não mas, é um bocado isso, sim.*

Os alunos confirmam esta perceção de mudança da docente quando referem *a sensação que houve essa mudança, quando a professora arranjou uma aula para irmos lá tirar dúvidas (A3), convidou-me para publicar no jornal de A... (A4) e perguntou mais vezes se tínhamos dúvidas (A7).*

No mesmo sentido projeta a ideia de mudança no acompanhamento aos alunos noutras situações, seja com este grupo de alunos noutra UC ou com outros alunos, mencionando que *essa é uma das coisas que eu vou ter que refletir nas aulas práticas, pelo menos, sim.*

## 5.2. Caso de Estudo 2

### 5.2.1. Representações sobre a dinâmica da aula

Iniciamos neste ponto as representações sobre a dinâmica da aula do caso 2. Organizámos esta análise por temas, dos quais constam categorias. Apresentamos também os indicadores obtidos, assim como a frequência dada pelos alunos e pelo docente.

#### Tema 1: A turma e a Unidade Curricular

**Tabela 5.20.** *Características do grupo-turma*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Turma cooperante	A1, A4, A5, A6, A7, A12	
Turma heterogénea	A8, A9, A10, A11, A12	X

Verificou-se relativamente às considerações sobre o grupo-turma (T2) que predomina a ideia de cooperação, *com bom clima social entre todos e união (A4), constituída por alunos que se entrem ajudam (A5) e que várias são as vezes que os alunos se juntam para estudar (A12).*

A questão da cooperação surge como relevante, até porque, como referem Lopes e Silva (2009) para além do domínio de conhecimentos, a sociedade espera que cada vez mais a escola incute nos jovens competências que lhes permitam trabalhar em equipa, ser autónomos e críticos e lhes dê a capacidade de resolver problemas de forma cooperativa.

As respostas permitem-nos fazer referência à heterogeneidade da turma, pois o grupo-turma *é relativamente disperso nas origens de cada um (A8), notam-se algumas*

diferenças principalmente nos objetivos e motivações individuais de cada aluno (A10) e a turma é composta por alunos do primeiro e segundo ano (A12).

O docente classifica a turma como muito heterogénea ao nível dos conhecimentos, *coexistem alunos com vários anos de trabalho na área, alunos sem experiência profissional mas com uma bagagem de conhecimentos significativa construída pela sua própria curiosidade e alunos que estão a entrar numa área que conhecem bastante mal* (Consultar Tabela 5.20.).

A heterogeneidade deste grupo faz-nos recordar a ideia de Estrela (2002) de que “uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais...” (p. 56). Tal como na grande maioria dos casos, esta turma não se constituiu de forma voluntária, os alunos não se escolheram entre si nem aos seus professores, logo procurar a homogeneidade numa turma pode revelar-se tarefa frustrante para todos.

**Tabela 5.21. Relações interpessoais**

	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Alunos/ Alunos	Relações muito positivas	A2, A3, A5, A10	
	Relações agradáveis	A1, A6, A7, A8, A9, A12, A13	X
Alunos/ Docente	Boa relação	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12	
	Disponibilidade do docente	A3, A4, A5, A6, A9, A10, A12,	

Nas Relações interpessoais introduzimos duas subcategorias: as relações entre alunos e a relação dos alunos com o docente (Ver Tabela 5.21.).

A relação entre alunos da T2 é maioritariamente classificada como *excelente* (A2), *muito boa* (A5) ou *amigável* (A9), pois os alunos *relacionam-se bem* (A7), *não havendo*

qualquer tipo de atrito (A8) ou *havendo esporadicamente atritos de fácil resolução* (A6), pois *o grupo é pequeno e é fácil de lidar com cada um* (A13).

Quanto à relação da T2 com o docente, esta é considerada *boa* (A2) e *positiva* (A6), pois este é *acessível e prático* (A11) A disponibilidade do docente é referida várias vezes, pois os alunos consideram que este se *mostra interessado em ajudar* (A3), *tem uma preocupação genuína com os alunos, quer nas questões académicas da aprendizagem dos conteúdos, quer nas questões dos seus direitos perante as instituições* (A9), mostrando então *uma grande disponibilidade dentro e fora da sala de aula* (A10).

Não sendo o relacionamento docente/alunos o único fator determinante do processo de ensino-aprendizagem, revela-se como aspeto fundamental para alcançar os objetivos do processo, razão pela qual ele deve ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma que é conduzida a aula (Libâneo, 2004).

O docente não se refere à sua relação com os alunos, apenas à relação entre eles, como um relacionamento com muita informalidade.

**Tabela 5.22. Utilidade da Unidade Curricular**

Indicadores	Frequência Alunos	Docente
UC útil e importante	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A11, A12, A13	X
UC auxiliar e base	A1, A5, A6, A9, A10, A12	X

Relativamente à utilidade da Unidade Curricular na T2, são várias as referências à sua importância, considerando-a *essencial para o curso* (A2) e *fundamental num curso desta natureza* (A10), sendo *muito importante para esta licenciatura* (A12) e *uma mais-valia para o futuro* (A11), uma vez que se pode revelar *bastante útil no futuro* (A7). Por outro

lado, alguns alunos vêem-na como disciplina *com algum peso* (A1), pois *dá aos alunos algumas bases* (A6) *para outras temáticas mais específicas* (A9).

Diariamente torna-se tarefa primordial do docente identificar e aproveitar aquilo que mais desperta o interesse dos alunos de modo a privilegiar os seus interesses e articulá-los com os conhecimentos de forma a desenvolver as tão desejadas competências. O modo como o docente e os alunos se referem à unidade curricular deixa transparecer a mensagem de motivação.

Quanto à utilidade da UC, o docente tem uma opinião positiva sobre a unidade curricular, considerando que os temas são *relevantes* para o futuro profissional dos alunos e *servem de suporte* à área de conhecimento que se pretende (Ver Tabela 5.22.).

## Tema 2: Orientação epistemológica do docente

**Tabela 5.23.** *Papel do docente*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Docente experiente	A3, A4, A4, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13	X
Docente especialista	A1, A2, A5, A6, A8, A10, A12	
Docente investigador	A4, A7, A8	

Relativamente ao papel do docente que os alunos da turma 2 reconhecem ao docente, as opções estão equilibradamente divididas (Ver Tabela 5.23.). Se por um lado, alguns alunos o identificam como sendo um docente experiente, outros identificam-no como um docente especialista. Um grupo de alunos não escolheram apenas um destes papéis, mas sim *um pouco dos três* (A8), afirmando que *o docente demonstra um conhecimento*

*largo na matéria devido à experiência e investigação (A6) ou afirmando que como todos os docentes na área é um docente/experiente/investigador (A4).*

Quanto ao papel de docente especialista, docente experiente e/ou investigador, o docente reconhece-se enquanto docente experiente. Acrescenta que *embora considere muito relevante o trabalho de investigação, o papel de um docente do Ensino Superior Politécnico deve ser mais centrado na ligação com o agora (necessidades presentes do mercado de trabalho e conhecimento das ferramentas/tecnologias atuais) e menos do futuro (investigação).*

**Tabela 5.24. Foco do ensino**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Aquisição de conhecimentos	A1, A5, A6, A9, A10,	
Cumprimento do programa	A2, A3, A4, A8,	
Conhecimentos e programa	A7, A11, A12, A13	X

Quando questionados sobre qual seria a maior preocupação do docente relativamente à finalidade do ensino, grande parte dos alunos da turma 2 afirmam que são os conhecimentos sem dúvida. O cumprimento do programa é indicado por quatro alunos como sendo a maior preocupação do docente, enquanto quatro alunos optam por escolher *um pouco das duas (A7)*, pois *o professor gosta de balancear os dois objetivos (A12).*

O docente considera que há equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e cumprimento do programa. *No período de aula a maior preocupação é de aquisição de conhecimentos. No pós-aula, o cumprimento do programa (Consultar Tabela 5.24).*

De facto, com a Declaração de Bolonha e a mudança do paradigma educacional, o processo de aprendizagem neste nível de ensino passa a ser olhado como um processo criativo, significativo, mediado e autorregulado, em substituição (ou sobreposição?) do paradigma tradicional em que se olhava o ensino superior como um ciclo de estudos para aquisição de inúmeros conhecimentos teóricos (Oliveira, 2009).

### Tema 3: Desenvolvimento das aulas

Tabela 5.25. *Conteúdos*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Ritmo das aulas	A3, A8, A9, A11, A12	
Cumprimento do programa	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	X

Na turma 2 verifica-se uma associação entre a temática Desenvolvimento das aulas e o ritmo a que o programa é lecionado. Apesar de haver alunos que consideram que a lecionação *está a decorrer de uma forma normal* (A1) e que *está a ser cumprido* (A4) ou *lecionado conforme o inicialmente previsto* (A10), outros alunos fazem referências ao ritmo de aulas que *é bastante rápido* (A3) e reconhecem que *para poder acompanhar a matéria têm que trabalhar bastante em casa* (A8). Surge uma referência a *alguma dificuldade a aperceber-se dos objetivos do professor* (A3) porque por vezes *o docente está a despejar matéria* (A11). Ainda nesta categoria surge uma referência mais generalista relativamente ao cumprimento do programa, na qual o A2 afirma que *os professores tentam cumprir ao máximo, mesmo que os alunos fiquem sem perceber muito bem a matéria* (Consultar Tabela 5.25).

Relativamente ao decorrer das aulas, o docente refere que estas têm decorrido sem incidentes e *de acordo com a planificação inicial do semestre*.

**Tabela 5.26. Metodologia**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Linguagem utilizada	A4, A8, A9, A12	
Opções metodológicas	A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11	X

As opiniões da turma 2 sobre a categoria Metodologia divergem. Por um lado, há alunos que consideram que *o docente é claro nas suas explicações (A8), explica bem a matéria, sempre que surge uma dúvida é logo esclarecida (A4) e é objetivo nas aulas práticas (A4)*. Por outro lado, há quem considere que *os conteúdos são explicados dum forma (...) demasiado técnica (A9) e que consegue ser simultaneamente difícil de acompanhar pela quantidade de informação que debita por aula (A11)*. Surge a ideia de que *o seu método é bastante estranho (A3) e que muitas são as vezes que, por mais que tente, não consegue transmitir a sua mensagem e fazer-se compreender (A12)*. A opção pela realização de trabalhos de pesquisa não é bem aceite por grande parte dos alunos que referem que *a metodologia não é a mais adequada pois são pedidos trabalhos sem que a matéria tenha sido ainda introduzida (A9)*. Parece-nos que o docente preconiza uma abordagem construtivista, tentando centrar o ensino no aluno. O docente considera que ao colocar ao dispor do aluno várias ferramentas de trabalho está a proporcionar ambientes de aprendizagem no sentido de os encorajar na construção da compreensão a partir de múltiplas perspetivas (Consultar Tabela 5.26.)

O docente considera que *a metodologia base é bem aceite*.

**Tabela 5.27. Clima da aula**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Ambiente tranquilo	A1, A2, A3, A5, A8, A9	
Bom ambiente	A4, A6, A7, A8, A10, A12	X

Relativamente ao clima, os alunos da turma 2 partilham da opinião que *há um bom ambiente na sala* (A6), *este é tranquilo...* (A9) e *calmo* (A5), referindo *um pouco de ruído, sem que isso perturbe em demasia o decorrer da aula* (A10). Transmitem a ideia de que *o ambiente torna-se ligeiro* (A8), *sem grandes interrupções* (A2) e *não apresenta sinais de destabilização* (A1) concluindo-se que *existe um bom ambiente na sala de aula* (A7).

No que respeita ao clima em sala de aula o docente classifica um *ambiente de aula bastante descontraído e amigável, com bastantes comentários e provocações amistosas* (Ver Tabela 5.27).

Através de interações formais e informais os docentes criam um certo clima, que determina o modo como os alunos se sentem em relação à aprendizagem (Biggs & Tang, 2007). Consideramos que o reconhecimento de que existe um ambiente bom e agradável, é indicador que o clima é propício a uma aprendizagem mais eficiente.

**Tabela 5.28. Incidentes Críticos**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Não identificam a existência de IC	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A13	X
Metodologia	A1, A3, A7, A8, A9, A10	
Avaliação	A9, A6	

Na categoria Incidentes Críticos encontramos rejeição da ideia na turma 2, pois grande parte dos alunos indica que as aulas decorreram *sem problemas* (A1), *que até hoje não houve tal situação* (A3) e que desde o início do ano letivo *tudo decorreu com normalidade sem nenhuma situação de tensão* (A6) (Ver Tabela 5.28).

Diretamente o A9 refere que *as situações que costumam gerar mais tensão são momentos de avaliação, os trabalhos de pesquisa que surgem de surpresa ou um problema de saúde do docente que lhe afetou a voz e que o obrigou a alterar a programação*. O A12 referiu também que *algumas vezes aconteceu levantar-se um pouco a voz para expressar a opinião*.

Contudo, verificamos que quando questionados sobre possíveis recomendações de mudança na metodologia ou no clima da aula, os alunos da T2 se referem a “pontos de desencontro” entre estes e o docente que poderemos identificar como incidentes, uma vez que na sua expressão se encontram expressões reveladoras de alguma instabilidade face à situação.

Quanto a situações que tenham causado alguma tensão ou incidentes críticos, o docente não refere nenhum.

#### **Tema 4: Mudança**

**Tabela 5.29. Metodologia**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência dos Alunos</b>	<b>Docente</b>
Acompanhamento das tarefas	A1, A2, A8, A9	
Clareza nos objetivos	A1, A3, A7	

Quanto a propostas de mudança relativas à metodologia encontramos sugestões na T2 relacionadas com o acompanhamento das tarefas práticas em sala de aula, sugerindo *mais exercícios sobre trabalhos a serem desenvolvidos (A2)* e que o docente *deveria acompanhar a execução dos exercícios práticos em aula (A8)*. *Esses mesmos (trabalhos) podiam ser introduzidos de uma maneira diferente*, visto os alunos referirem *não terem qualquer noção dos temas abordados (A7)*. Na mesma categoria os alunos sugerem *mais especificações do que se pretende (A3)* e *não haver alterações aos sumários em cima da hora (A1)* (Consultar Tabela 5.29).

Detetamos neste ponto uma clivagem significativa nas opiniões dos alunos e do docente, uma vez que os alunos se referem a várias propostas de mudança no sentido de melhorar a dinâmica da aula e o docente considera que a metodologia *é bem aceite*.

**Tabela 5.30. Avaliação**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência Alunos</b>	<b>Docente</b>
Prazos dos trabalhos	A1	
Feedback dos trabalhos	A6, A8, A9	

Relativamente à categoria Avaliação a T2 menciona a falta de retorno do desempenho dos alunos nos trabalhos que vão efetuando, sugerindo que o docente *deveria dar retorno do desempenho dos alunos nos trabalhos (A8)* pois como *não recebem feedback dos trabalhos entregues ficam sem saber se estava dentro do que o docente pretendia ou pelo menos se estavam corretos (A6)*.

O facto do docente recorrer a outras metodologias de avaliação que não os tradicionais testes ou exames poderá ser revelador a utilização de métodos de avaliação centrados

no aluno. A procura de *feedback* por parte dos alunos é indicador de que estes tentam compreender a sua avaliação, no sentido de melhorar o processo de aprendizagem (Flores, Veiga Simão, Barros & Pereira, 2014).

Não se encontram nas palavras do docente referências a intenções de mudança relativamente ao tema da avaliação (Ver Tabela 5.30.).

**Tabela 5.31. Organização**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Ritmo das aulas	A3, A10, A11, A12	X
Gestão de atividades	A1, A6, A7, A9, A10	

A categoria Organização surge na T2 na sequência de referências relacionadas com o ritmo das aulas, encontrando-se sugestões como a do aluno A11 que *mudaria a velocidade a que a matéria é dada*. Surge novamente a questão dos trabalhos de pesquisa com a sugestão de *evitar sobreposição de trabalhos em cima de frequências*. (A1), porque há quem considere que não se tira grande proveito delas (A6), nem se sabe *se a matéria é a adequada ou não* (A9), referindo ainda que *um pouco mais de moderação não seria má ideia* (A7).

Quanto ao ritmo da aula, o docente refere que talvez os alunos pretendam mudanças a este nível, *alguns alunos tentariam acelerar o ritmo de transmissão de informação, outros possivelmente reduzi-lo* (Ver Tabela 5.31).

A questão do ritmo da aula surge novamente ligada à heterogeneidade significativa do grupo.

**Tabela 5.32. Disciplina**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Concentração	A10, A11	

As propostas de mudança na categoria disciplina da T2 relacionam-se sobretudo com a intensidade de exigência do trabalho pois por vezes *gera-se uma sensação de cansaço ao fim de algum tempo e torna-se difícil manter a concentração.* (A11). No mesmo sentido *o docente poderia tomar medidas proactivas, no sentido de antecipar situações de distração (A10).*

A apatia ou ausência de pensamento é frequentemente um sinal de desinteresse pelo conteúdo ou dificuldades na compreensão nos mesmos, sendo que surge inclusive identificada como um tipo de indisciplina.

O docente não sente necessidade de trabalhar esta vertente (Consultar Tabela 5.32.)

### 5.2.2. Reações recíprocas aos comentários do outro

Iniciamos neste ponto a análise das Reações recíprocas aos comentários do outro no caso 2.

Organizámos esta análise por temas, dos quais constam categorias. Apresentamos também os indicadores obtidos, assim como a frequência dada pelos alunos e pelo docente.

### Tema 1: Reações marcantes

**Tabela 5.33.** *Atividade pedagógica*

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Metodologia e Linguagem das aulas	A1, A2, A7, A9	X
Ritmo das aulas	A2, A6, A7, A11	
Necessidade de mudança	A3, A7, A10, A12	

Nos dados recolhidos relativamente às reações que os discentes identificaram como mais marcantes na leitura do sumário do primeiro questionário respondido pelo docente, *o ritmo de transmissão de informação* (A2) ou o professor achar que *há quem ache o ritmo da aula lento* (A11) surge associado à estranheza de que o docente pense que *o clima da aula não precisa de ser mudado* (A7), ou até, *não ver necessidade de mudar nada* (A12).

*Os aspetos relacionados com a metodologia das aulas* (A2), *pois a ficha da UC não descreve tal metodologia* (A1), *assim como a linguagem utilizada durante a mesma* (A7) ou *a necessidade de explicar de forma mais concreta* (A9) são exemplos que indicam que a metodologia e linguagem das aulas é uma das reações marcantes após a leitura do questionário. Também o docente se refere ao *aspeto dos trabalhos de pesquisa, por os considerar uma ferramenta muito útil em termos de preparação profissional futura, sendo que essa percepção não está a chegar aos discentes* (ver Tabela 5.33.).

Acreditamos que a questão do *feedback* deve ser vista como um fator muito importante pois não se trata unicamente de identificar os erros dos alunos, mas sim de os orientar no sentido correto para que no futuro possam melhorar o seu desempenho (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012).

**Tabela 5.34. Reações emocionais**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Rejeição de emoções	A1, A3, A4	
Emoções de surpresa	A6, A7, A10, A11, A12	

Emoções de alegria	A2	X
Emoções de nervosismo	A9	

Os alunos *afirmarem não ter noção de ter sentido qualquer emoção* (A1) ou que *a leitura dos comentários não causaram grandes emoções* (A3) poderá ser revelador da dificuldade de auto consciência relativamente à inteligência emocional proposta por Goleman (2005). Não levar em conta o papel da emoção no processo de ensino-aprendizagem é negar a realidade, pois o “próprio ensino exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração” (Day, 2001, p. 84).

Emoções de espanto ou surpresa surgem quando os alunos mencionam sentir-se *um pouco surpreendidos por o docente pensar que tudo corre às maravilhas* (A6) ou *admiração por achar que há pouco a mudar* (A11). O *nervosismo* é referido pelo A9, revelador de alguma ansiedade *por sentir a responsabilidade de responder ao questionário*.

Por outro lado, o A2 refere que *foi com agrado que leu o sumário dos resultados*. No mesmo sentido, também o docente indica que leu com *alguma satisfação e sensação de validação do trabalho realizado* (Consultar Tabela 5.34).

**Tabela 5.35. Motivação**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Motivação relacionada com a UC	A1, A2, A3, A5, A10, A11	X
Motivação para a relação interpessoal	A2, A3, A5, A9, A10, A11, A12	X

*A sua preocupação com a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e o autorreconhecimento como docente experiente* (A2), o facto do docente referir que *os conhecimentos adquiridos na UC são de uma grande importância para a formação*

*profissional (A3), um ambiente descontraído (A5) ou o professor acreditar na turma (A11) reforçam a motivação dos alunos para a frequência da UC.*

Sem dúvida que motivação deriva muito do próprio docente e do seu papel dentro do processo motivacional e o seu comprometimento com ele, pois este é elemento determinante para os resultados que surgem dentro da sala de aula. Por isso, “o estudante que está motivado para aprender é o que tem um motivo para isso” (Gil, 2008, p. 86).

O docente consegue uma relação de grande proximidade com os alunos baseada em *entreeajuda (A5), o que é da maior importância (A3) e a questão do docente se ver como um tutor e não como um docente (A9) ou até a disponibilidade do docente para pensar nas aulas, e no fundo, em nós (A12) reforça claramente a motivação para a relação com o mesmo (Ver Tabela 5.35).*

No mesmo sentido, também o docente aponta a disponibilidade que os alunos lhe atribuem e o reconhecerem a sua preocupação com a aquisição de conhecimentos como aspetos motivadores para o seu trabalho docente.

Os alunos consideram que o docente desempenha de facto um papel de tutor durante as atividades letivas. Esta opinião dos alunos encaixa na ideia de Zabalza (2012) de que o docente deverá ser sobretudo um guia orientador do processo de aprendizagem, facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, o que deverá conseguir através do desenvolvimento da sua autonomia, pensamento crítico e reflexão sobre a sua aprendizagem.

## Tema 2. Considerações

**Tabela 5.36. Comentários fundamentados**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Caracterização da turma	A1, A9, A10, A11, A12	
Descrição do clima da aula	A3, A6	

*A heterogeneidade e o diferente ritmo de aquisição de conhecimentos (A1), as diferenças entre alunos (A11), o ambiente descontraído (A3) e amigável (A6) são críticas mencionadas pelos alunos como fundamentadas (Consultar Tabela 5.36.).*

A opinião do docente quanto aos comentários dos alunos que considera fundamentados é esquivada, afirmando que *a opinião dos alunos reflete a abordagem de ensino que preconizo, por isso os comentários encaixam perfeitamente na minha percepção.*

**Tabela 5.37. Comentários divergentes**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Ritmo das aulas	A2, A7, A9, A11	
Metodologia das aulas	A1, A2, A12	X
Aquisição de conhecimentos	A7	

Os dados recolhidos apontam para diferenças de opinião sobre a metodologia das aulas. *A percepção do docente de que a metodologia é bem aceita não corresponde à maioria dos alunos (A1).*

É possível também encontrar indicadores relativos *à velocidade a que a aula é lecionada (A7)*. Ainda o A7 discorda *quando o docente diz que há equilíbrio na aquisição de conhecimentos por parte da turma (Ver Tabela 5.37.).*

Por sua vez o docente não indica *nada de significativo* com que discorde. Faz contudo referência à solicitação dos alunos para um maior acompanhamento, justificando a sua opção como *uma postura calculada no sentido de promover e responsabilizar a sua autonomia*. De facto, o docente parece incorporar na sua prática a ideia de que com o processo de Bolonha “o papel do professor passa a ser o de guia orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (Zabalza, 2007).

**Tabela 5.38. Aspetos a debater**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Metodologia das aulas	A1, A7, A9, A10, A11, A12	X
Ritmo das aulas	A2, A11, A12	

Os dados obtidos apontam para duas questões que poderiam ser debatidas entre as partes: a metodologia das aulas teóricas e o ritmo das aulas. *Questionar um ou outro método que é adotado pelo docente* (A9) ou receber um *esclarecimento sobre a discrepância entre a metodologia referida pelo docente e a apresentada na ficha da UC* (A1) são dois exemplos referidos. *O ritmo das aulas* (A11) e *perceber qual a razão da percepção sobre o ritmo de transmissão de informação* seriam também aspetos a esclarecer do ponto de vista dos alunos.

Por seu lado, o docente gostaria de esclarecer a sua perspetiva sobre *a importância dos trabalhos de pesquisa na aprendizagem atual e futura* (Consultar Tabela 5.38). Encontramos várias investigações que nos indicam que os alunos universitários

continuam a ter uma conceção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias (Albergaria-Almeida, Teixeira-Dias, Martinho & Balasooriya, 2011; Borralho, Fialho & Cid, 2012; Fernandes, Borralho, Vale, Mendonça, Gaspar & Fidalgo, 2012). Esta perceção, que o docente atribui aos alunos, contraria o paradigma que o docente parece assumir que coloca o centro da atenção no aluno, como corresponsável pela sua aprendizagem.

### Tema 3. Planos de Mudança

**Tabela 5.39. Metodologia**

Indicadores	Frequência dos Alunos	Docente
Trabalhos de pesquisa		X
Ritmo das aulas	A3	X
Participação nas aulas	A2, A4, A10, A11, A12	

Como reacção aos comentários do outro, os alunos apontam a sua forma de participar nas aulas, para *esclarecer as dúvidas durante as aulas* (A11) ou *fazer mais perguntas* (A12). Tentar acompanhar o ritmo (A3) é também mencionado como um aspeto a mudar (Consultar Tabela 5.39.).

O docente planeia *promover a discussão dos objetivos dos trabalhos de pesquisa e da sua utilidade*. Relativamente ao ritmo, o docente refere que *no contexto da turma e da sua heterogeneidade será muito difícil de conseguir e poderá ter efeitos negativos superiores aos ganhos*, mas não deixa de mencionar o ritmo como um aspeto a mudar.

### 5.2.3. Percepções, reflexões e sinais de mudança

Neste ponto apresentamos as percepções do docente e discentes sobre a atividade pedagógica, aprofundamos o tema das reações ao comentário do outro e apontamos os sinais de mudança existentes, recolhidos das entrevistas e *focus group*.

Organizámos esta análise por temas, dos quais constam categorias. Apresentamos também os indicadores obtidos junto do docente e dos alunos.

#### 5.2.3.1. Percepção do docente sobre a atividade pedagógica

##### **Categoria: Abordagem de ensino**

*Na opinião do docente a mudança de paradigma de ensino, resultante de Bolonha também serviu para potenciar uma questão que eu acho fundamental, que é o papel do docente não tanto como um expositor, alguém que debita informação, mas alguém que, fundamentalmente, ajuda a procurar informação e de certa forma acho que, se eu tentasse escolher um ponto que seria o mais importante para mim enquanto a minha actividade docente, seria esse.*

*Pela análise das afirmações do docente podemos afirmar que este centra o ensino no aluno, pois no seu ponto de vista o mais fundamental é dar algum conhecimento base mas depois exponenciar, fundamentalmente, o processo de auto aprendizagem, portanto, potenciar que eles sejam capazes de encontrar informação e portanto, no fundo é... é a minha ideia fundamental, a minha, entre aspas, teimosia...*

##### **Categoria: Metodologia de ensino**

A valorização da autonomia e capacidade indutiva dos alunos está no centro da metodologia adotada pelo docente, quando, por exemplo refere que *visa precisamente isso, despertar a curiosidade de encontrar informação e, às vezes lidar com uma questão que para eles será também, será muito problemática que é, o excesso de informação, conseguir sintetizar, conseguir tirar aquilo que, efetivamente é útil para os objetivos deles.*

### **Categoria: Ambiente na sala de aula**

Encontramos indicadores que nos permitem afirmar que o docente considera que tinha uma percepção das relações interpessoais com os alunos diferente da dos mesmos, quando refere *achei que o relacionamento seria um pouco mais franco.*

Por um lado, o docente afirma que tenta *dar-lhes algum à vontade, em termos de relação docente e aluno, e considera que tem capacidade para dosear essa...essa necessidade de organização, com a capacidade de ouvir e de, no fundo, transmitir a ideia aos alunos que podem falar, com o mínimo de cuidado, podem expor à vontade o que é que concordam menos ou mais, com a maneira como as aulas decorrem.*

Por outro, no seu discurso é possível identificar ideias que demonstram a importância que -dá à separação do papel do docente e dos alunos, quando menciona por exemplo que *não é suposto uma sala de aula ser uma democracia.*

Conclui, então, que os alunos *não se sentiram à vontade para abordar aspetos com os quais discordavam.*

Ainda na categoria Ambiente na sala de aula, o docente considera que *há questões de fundo que não se conseguem controlar, nomeadamente a heterogeneidade da turma*

*(...) alunos com um ritmo de trabalho muito diferente de outros e gerir esse ambiente acaba por ser um dos grandes desafios. Denota-se nesta afirmação desistência do docente face a estas questões, não se reconhecendo como agente potenciador de mudança face aos problemas.*

## **Tema 2: Reações à leitura dos comentários dos alunos**

### **Categoria: Reflexão**

A leitura dos comentários dos alunos provocou reflexão no docente. É notório relativamente ao incidente identificado pelos alunos, a realização de trabalhos de pesquisa pouco enquadrados, que o docente refletiu sobre ele, pois durante a entrevista referiu-se ao mesmo por várias vezes, em contextos diferentes.

*com a questão dos...dos...das...dos trabalhos de pesquisa lançados, esporadicamente, não totalmente esporadicamente mas com uma certa planificação minha, que nem sempre é visível para os alunos...*

*esta questão dos trabalhos de pesquisa, achei eu que estava percebido por eles a utilidade da...da ferramenta que está a ser usada*

*e vou...correndo o risco de me tar a repetir demasiado, mas voltando à questão dos trabalhos de pesquisa...aaah...*

*sendo uma ferramenta que considero muito importante e que eu achei que tinha explicado devidamente na altura e que fui aplicando em vários momentos ao longo do semestre, a sensação de que a utilidade dela não foi percebida*

*achei eu que estava percebido por eles a utilidade da...da ferramenta que está a ser usada.*

Relativamente a este assunto, o docente conclui que *qualquer coisa falhou*, demonstrando capacidade reflexiva crítica.

Alguns alunos confirmaram o seu desacordo relativamente à forma como os referidos trabalhos de pesquisa eram apresentados, considerando que esses trabalhos *deveriam estar enunciados no início da unidade curricular (A7)*, e calendarizados de forma mais adequada indicando que *a determinada altura vocês vão precisar de fazer uma pesquisa sobre este assunto, depois noutra altura irão fazer uma pesquisa sobre outro e assim sucessivamente (A4)*.

Outros alunos, contudo, justificam esta opção do docente não apresentar previamente os trabalhos com *a realidade do mundo do trabalho onde acontece tanta coisa (A1)* ou com *a autonomia que temos que ter no superior, não é suposto o professor dar tudo (A3)*.

Outro dos incidentes previamente identificados pelos alunos foi o ritmo da aula. O docente refere-se a *nomeadamente, a questão do ritmo que foi algo que muitos deles referiram*.

Na opinião dos alunos a questão do ritmo ser ou não adequado, depende dos próprios alunos sendo que *há alunos que conseguem assimilar melhor os conhecimentos, há outros que demoram um bocadito mais (A1)*, confirmando esta questão da influência da heterogeneidade dos grupos no decorrer das aulas, reforçando a ideia de que *não é possível ter um ritmo certo ara todos os alunos (A1)*, *não se vai agradar a gregos e a troianos (A2) porque cada um é diferente (A4)*.

Do mesmo modo, é possível identificar reflexão sobre a questão da metodologia utilizada, pois o docente refere *a questão de perceberem melhor o que é que eu quero deles ou que é que...e também o que é que eles querem de mim.*

A questão que os alunos levantaram sobre a necessidade que sentiam de ir recebendo informação formativa durante o semestre levou o docente também a refletir e considerar que *há outro aspeto que foi importante eles referirem, embora eu tente também fazê-lo, é a questão de pedirem mais feedback da minha parte.*

Alguns alunos referiram que *desde que tome a iniciativa, o aluno fica sempre com uma resposta (A5), se o aluno perguntar, o docente responde (A3) e se o aluno não perguntar nada, o docente também não adivinha (A2).*

### **Categoria: Emoções**

As emoções que predominam no discurso do docente são do campo da surpresa, mostrando-se este *bastante surpreendido* pois os alunos *não se sentiram à vontade para abordar* determinados assuntos com ele o que o deixou *surpreendido, sinceramente*. Nas suas palavras, é possível cruzar a desilusão, emoção de tristeza, com as emoções de surpresa. O docente chega a tratá-las como equivalentes quando se sente *um bocadinho surpreendido, se calhar desiludido* por achar que *o relacionamento seria um pouco mais franco.*

A questão dos trabalhos de pesquisa que, previamente já identificámos como tendo sido o aspeto que mais desestabilizou o docente e sobre o qual incidiu grande parte da sua reflexão, provocou, para além da surpresa, também preocupação, mencionando o docente *que a sensação de que a utilidade dela não foi percebida, o que claramente me surpreendeu e preocupou-me.* Relativamente aos trabalhos de pesquisa os alunos

mencionam que *esses trabalhos acabam por colocar um certo nível de stress acrescido (A2, A3, A6) e ansiedade (A4, A7)*, dada a forma inesperada como são solicitados *em cima da aula*.

### **Tema 3: Perceção de mudança**

No discurso do docente não se encontram indicadores de que perceba alguma mudança já ocorrida, nem em si próprio nem nos alunos. Do mesmo modo, também os alunos consideram que *as características que o docente tinha, mantém-se (A2)*, e *a metodologia continuou a mesma (A1)*.

Há a referência a uma sessão de discussão de trabalhos como forma de nós melhorarmos os trabalhos seguintes (A2). Foi também referido um *encontro individual com os alunos para explicar os erros e não voltar a cometer os mesmos (A1)*. Assim, os alunos consideram que estas sessões foram consequência da participação do estudo, até porque já tinham tido outra UC com o mesmo docente e tal não tinha acontecido, logo *foi uma inovação (A3)*.

## CAPÍTULO VI

### INCIDENTES CRÍTICOS E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Neste capítulo apresentamos um olhar relativamente às mudanças concretizadas pelos docentes participantes no estudo e também às intenções de mudança para o futuro, objetivando encontrar as potencialidades que a análise dos Incidentes Críticos revela na prática docente.

Triangulamos os dados recolhidos no primeiro estudo “Perceção dos docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica”, através da recolha obtida pelo questionário *Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos* (EPIC), com os dados obtidos no segundo estudo “Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos”, através dos questionários “Perceções e Representações sobre a dinâmica da aula” e “Reações recíprocas aos comentários do outro” e ainda com os dados obtidos nos instrumentos finais, entrevistas semi estruturadas a docentes e *focus group* com alunos.

Assim, referimo-nos aqui ao impacto que a metodologia usada através da técnica dos Incidentes Críticos tem na (re)construção da identidade profissional dos docentes.

Por fim, referimo-nos às potencialidades e viabilidade da metodologia seguida, apontando simultaneamente os constrangimentos que podem surgir aquando do uso da mesma.

## 6.1. Impacto na (Re)construção da Identidade Profissional do Docente

A preparação para a docência no ensino superior era inicialmente inexistente ou pouco relevante, submetida à crença de que para se ser um bom professor do ensino superior bastaria dominar cientificamente os conteúdos programáticos.

Na realidade, grande parte dos professores do ensino superior reconhece-se enquanto profissionais especialistas numa área, revelando inclusivamente alguma dificuldade em assumir a sua identidade enquanto docentes (Ataíde e Melo & Alves, 2012; Contreras, Monereo & Badia, 2010; Darby, 2008; Franco & Gentil, 2007; Graça, 2008; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2010; Monereo, Weise & Alvarez, 2013; Pedro, 2011; Rosado Pinto, 2008)

No caso da instituição de ensino superior politécnico estudada, os dados recolhidos no primeiro estudo (Perceção dos docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica) verificamos globalmente algum afastamento desta realidade na análise de dados do primeiro estudo, com 56% dos docentes a percecionarem-se enquanto docentes face a 21% que se autorrepresentam como investigadores ou 23% enquanto especialistas.

Ainda sobre este aspeto e recuperando os dados dos docentes dos dois casos estudados no segundo estudo (Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos), estes docentes percecionam-se como profissionais provenientes da prática. Estes dados recolhidos no primeiro estudo coincidem com os recolhidos no segundo, em que ambos se percecionam como docentes experientes, oriundos do mundo profissional. Os alunos completam esta ideia, considerando-os ambos também especialistas, pelo mesmo motivo.

Contudo, com a massificação do ensino e consequente heterogeneidade dos grupos, alterações no perfil desejado para o mundo do trabalho, expansão internacional dos estudos superiores, e redução constante de verbas, as instituições do ensino superior foram-se deparando com uma nova “definição para si próprias”.

Duma visão clássica que entendia o ensino superior como tendo o seu principal foco na transmissão de conhecimentos, estamos perante uma visão transformadora, que visa potenciar o conhecimento, encarando-o como estando sempre em mutação e em estreita dependência das necessidades muitas vezes exteriores ao ensino. Recorde-se a ideia de Borralho, Fialho e Cid (2012) de que as universidades enfrentam a necessidade de garantir uma formação que dê aos cidadãos a adequada preparação para a vida ativa e para a integração na sociedade do conhecimento.

Sobretudo a partir da Declaração de Bolonha (1999), o Ensino Superior vê-se perante desafios cada vez mais exigentes e diversificados, dando lugar ao desencadeamento de várias reformas a nível organizacional e estrutural, implicando mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, com todas as variáveis que envolvem - relações pedagógicas, metodologias, avaliação (Ataíde e Melo & Alves, 2012; Graça, 2008; Marques & Rosado Pinto, 2012).

A natureza do Ensino Superior está em mutação e isso é uma verdade já incontestável. Emerge a necessidade de assumir verdadeiramente um novo perfil de docentes para o ensino superior: docentes que interiorizem a mudança de paradigma; docentes que consigam deslocar o seu foco do polo do ensino para o polo da aprendizagem; docentes que saiam do papel principal e o cedam aos alunos, assumindo o papel de encenadores (Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008).

Encarar o papel do professor nesta realidade de ensino (ensino superior) como um educador enfrenta sérias oposições. Descrever um professor deste nível de ensino como um guia orientador, um tutor facilitador do processo de aprendizagem, um profissional autónomo, crítico, reflexivo e simultaneamente estimulador destas mesmas características nos próprios alunos faz soltar vozes de oposição. Por um lado, a dificuldade em assumir esta nova forma de ver o ensino superior simplesmente porque implica mudança e a mudança acarreta sempre relutância. Por outro, a falta de preparação pedagógica da maioria dos docentes, que se vêem perante desafios para os quais, por mais profunda que seja a sua preparação científica, não a consegue colmatar, pois de forma alguma a substitui (Pimenta & Anastasiou, 2002).

Este perfil de um docente preocupado com o fazer aprender, que incorpora o seu papel como formador e aceita o impacto que tem na vida dos cidadãos, não só na sua formação inicial como ao longo da vida, exige uma formação específica na área da competência pedagógica.

Estas temáticas abordadas em termos teóricos já há alguns anos, surgem mais recentemente mencionado em documentos elaborados no âmbito do processo de Bolonha, como sejam os produzidos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e/ou pela *European Higher Education Area* (Marques & Rosado Pinto, 2012), ou pelo Conselho Nacional de Educação, apontando que “a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como os currículos estão organizados” (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012, p. 987).

No primeiro estudo intitulado “Perceções dos docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica”, os dados recolhidos através do preenchimento do instrumento EPIC (*Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos*, Badia, Monereo & Meneses,

2011), verificamos que ambos os docentes se identificam como “principalmente um profissional, procedente da prática, que leciona”, cuja finalidade prioritária é “transmitir conhecimento de qualidade, através da docência”. A opinião dos docentes nesta etapa vai de encontro à importância dada por ambos aos conhecimentos científicos, pelo que podemos considerar que cada caso estudado tal como a “grande maioria encontra-se na docência sem questionamento sobre questões relativamente ao que se entende por ‘ser professor’” (Ataíde e Melo & Alves, 2012).

Ainda no primeiro estudo, as áreas em que se sentem mais à vontade são diferentes: a docente 1 refere que é “no apoio a práticas profissionais”, enquanto o docente 2 considera que é “dando aulas”.

Já na etapa 1 do segundo estudo “Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos”, aquando do preenchimento do questionário “Perceções e Representações sobre a dinâmica da aula”, na procura de relacionamento entre este aspeto e a perceção da orientação epistemológica dos docentes (pelos próprios e pelos alunos) verificamos que a docente 1 se identifica como especialista, opinião corroborada por grande parte dos alunos, em simultâneo com o papel de docente experiente, o que estes justificam essencialmente por ter desempenhado a profissão por vários anos.

No caso do docente 2, este percebe-se como um docente experiente, opinião também coincidente com a dos alunos, atribuindo-lhe ainda o papel de especialista por considerarem que, devido à lecionação na área tecnológica, o docente tem que ser um especialista na matéria.

O mesmo ocorre com a escolha de “Formar bons profissionais”, apontada no primeiro estudo como o aspeto em que a docente 1 considera ter mais competências. A escolha desta opção em detrimento de “ajudar os alunos a terem bom conhecimento da matéria”

ou “ajudar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos da unidade curricular e os projetos de investigação” continua a ser reveladora da importância atribuída pela docente à ligação entre o meio académico e o mundo do trabalho, mencionada nas respostas ao questionário EPIC no primeiro estudo.

Recuperando estes dados na etapa da entrevista, a docente 1 menciona nunca ter refletido sobre *um perfil próprio de um professor do ensino superior*, o que é coincidente com os dados recolhidos em etapas prévias. A docente refere que a *preocupação era preparar da melhor forma possível jornalistas para o mercado de trabalho tendo em conta as situações de cada momento e as necessidades do mercado de trabalho de cada momento*, apontando assim a importância que dá ao apoio às práticas profissionais mencionadas no primeiro instrumento.

No caso 1 estamos especificamente perante uma docente de reconhecida competência profissional que entrou na docência por esse meio.

Relativamente ao docente 2 na etapa final desta investigação refere-se ao *papel do docente, uma questão que eu acho fundamental*. Na perspetiva do docente, este não pode ser *tanto como um expositor, alguém que debita informação*, mas sim alguém que *ajuda a procurar informação*. Na etapa dos questionários no segundo estudo, o docente perceciona-se como *um tutor, um ponto de referência quando há maior dificuldade na progressão ou quando surgem questões que vão além dos objetivos da UC que sejam considerados relevantes*.

O docente afirma que, se tivesse que *escolher um ponto que seria o mais importante para mim quanto à minha atividade docente, seria esse*. Preparado cientificamente na sua área de especialidade, o docente sente alguma dificuldade em identificar procedimentos relativos aos processos pedagógicos, apesar de se fundamentar

frequentemente em orientações teóricas da instituição ou de instâncias superiores na procura do melhor caminho.

Recorre ao facto de *trabalhar numa área tecnológica, onde a informação tem um tempo de vida, relativamente curto, embora haja questões de fundo que serão constantes, os pormenores mais... do dia-a-dia do trabalho futuro que os alunos ...irão ter nesta área são questões que estão sempre a mudar* para justificar esta opinião. Acrescenta ainda que *o mais fundamental é dar algum conhecimento base mas depois exponenciar, fundamentalmente, o processo de auto aprendizagem.*

Consideramos que este tipo de afirmação proferida pelo docente 2 vai de encontro ao papel do docente guia, tutor, facilitador da aprendizagem, que emergiu sobretudo da Declaração de Bolonha. Aliás, o próprio docente refere-se *a mudança de paradigma de ensino, resultante de Bolonha.* Menciona que *se é verdade que, para alguns casos se calhar serviu para questões mais burocráticas e mais questões laterais ao próprio processo de ensino, também serviu para potenciar uma questão que eu acho fundamental, que é o papel do docente não tanto como um expositor... alguém que debita informação, mas alguém que, fundamentalmente, ajuda a procurar informação.*

A forma como os docentes incorporam as suas diferentes funções (docentes, investigadores, profissionais) levam muitas vezes à dificuldade de assunção duma determinada construção identitária (Graça, 2008).

Pelos dados recolhidos, encontramos aparentemente duas perspetivas diferentes quanto ao paradigma de ensino superior em vigor. Se ambos os docentes estão focados no desempenho profissional futuro dos discentes (o que se poderá justificar por se tratar duma investigação realizada numa instituição de ensino superior politécnico), a forma de atingirem os seus objetivos parece ser diferente.

Nos dados recolhidos do questionário EPIC (primeiro estudo), a docente 1 identificou o gosto e o conhecimento da matéria, a preocupação com a definição de objetivos de modo a relacioná-los com a avaliação formal e também com a transmissão de tudo o que sabe como os principais aspetos que leva em conta aquando do momento da preparação das atividades letivas.

Pelo contrário, relevou para segundo plano a importância das características do grupo (idade, género, número de alunos por turma), da boa ou má atitude dos alunos face ao tema. No mesmo sentido, identificou como pouco importantes no momento da sua planificação a reserva de algum tempo para discutir ideias ou conceitos chave com os alunos, o proporcionar de oportunidades aos alunos para proporem alterações ou o uso de algum tempo para debater as ideias dos alunos.

No segundo estudo, contrariamente ao referido anteriormente, a docente demonstra dar bastante importância às características da turma, sinalizando aspetos como o facto de serem *genuínos, espontâneos e curiosos*, como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, referindo-se mesmo a estes aspetos como *um ótimo ponto de partida para se trabalhar*, e preocupação com o ambiente e disciplina na sala de aula.

Pelos dados recolhidos através dos questionários no segundo estudo, verificamos que a docente 1 se refere várias vezes à importância dos conteúdos e da transmissão de conhecimentos de forma expositiva, pelo menos nas aulas teóricas, apontando-a como *a principal preocupação*. Relativamente à aquisição de conhecimentos, a docente menciona ter dificuldade em *separar uma coisa da outra* (aquisição de conhecimentos e cumprimento de programa).

Na fase final desta investigação, a entrevista, a docente 1 continua a referir que leva *sobretudo em conta os objetivos, o programa...* Reforça ainda a ideia de que *há um*

*programa que tem que ser cumprido e (...) obviamente que esse programa tem que ser cumprido.*

Aponta contudo outro tipo de questões, mais do foro pedagógico, *quando menciona também me preocupo em saber se os alunos conseguem ou não conseguem assimilar esse tipo de conhecimentos* ou ainda quando fala em *tentar uniformizar um pouco o grupo, para depois poder trabalhar com eles*, na procura de estratégias para a heterogeneidade da turma.

Esta docente, *assumindo uma preocupação muito centrada nos alunos*, destaca sempre a questão dos conhecimentos quando refere que por estar *muito centrada neles (...)* *isso não implica que eu ignore que tenho um conjunto de conhecimentos que tenho que lhes passar e que tenho que criar condições para passar esses conhecimentos.* As questões que inclui nesta “preocupação com os alunos” são muito do foro pessoal, apontando *a personalidade de cada aluno, aquilo que eles esperam do ensino superior* como justificativas para algumas dificuldades com que se depara.

Relativamente ao docente 2, e da recolha de dados do instrumento EPIC no primeiro estudo, o domínio e gosto pela matéria que leciona, o carácter teórico ou profissionalizante e a idade dos alunos são aspetos que leva em conta aquando da planificação das suas aulas. Do mesmo modo, atribui relevância a aspetos centrados no desenvolvimento de competências nos alunos, como sejam conversar com eles sobre os temas a abordar, provocar debate e discussão, auxiliá-los a desenvolver novas formas de pensar e reestruturarem o conhecimento prévio. Contudo, neste primeiro estudo, as suas respostas apontam para não dar oportunidades aos alunos para propor alterações nem considerar diretrizes pedagógicas da escola.

Já no segundo estudo, “Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois Casos”, quanto à metodologia da UC o docente 2 considera que *promove muito o trabalho autónomo dos alunos*, voltando a identificar a sua perceção de que é sobretudo um tutor, facilitador da aprendizagem, promotor de autonomia. Considera que há um equilíbrio entre a sua preocupação com a aquisição de conhecimentos e o cumprimento do programa, referindo que *no período de aula a preocupação maior é de aquisição de conhecimentos e no pós aula, o cumprimento do programa*.

Mas qual é a posição dos alunos face a estes aspetos?

Na opinião dos discentes do grupo 1, tanto na etapa dos questionários como no *focus group*, a docente preocupa-se bastante com a aquisição de conhecimentos. Estes dados que aparentemente podem parecer desencontrados, poderão ser justificados por uma diferença de perceção do que se pensa, do que se diz e do que se faz. Aparentemente a docente transmite aos alunos a preocupação com a aquisição de conhecimentos, mas quando entrevistada faz questão de ressaltar a importância atribuída ao cumprimento do programa. Pensamos que esta situação pode ocorrer por não haver ainda uma verdadeira interiorização do novo papel assumido pela docente. No fundo, a docente age como age, sem verdadeira consciência do que faz.

Do ponto de vista dos discentes da turma 2, o professor transmite uma grande preocupação com o cumprimento do programa, daí o ritmo muitas vezes acelerado, pois por vezes *o docente está a despejar matéria* (A11). Estas opiniões foram veiculadas não só nos questionários, como também na última recolha através do *focus group*. Encontramos aqui alguma contradição: se o docente não se reconhece no papel de um professor tradicional que recorre ao método expositivo e descreve várias metodologias mais do foro construtivista, o que levará os alunos a identificá-lo como um docente

focado no cumprimento do programa? É nesta descrição de factos que recordamos uma frase do docente 2 durante a entrevista, que identificou a questão da comunicação como *o grande processo de aprendizagem* durante o decorrer desta participação no estudo, afirmando que *o processo de comunicação é algo a melhorar, claramente*.

A forma como o docente 2 vê esta questão da relação pedagógica com os alunos aponta para alguma conflitualidade interna de opiniões do próprio. Se por um lado menciona que tinha uma perceção de que *o relacionamento seria um pouco mais franco* e de que tenta *dar-lhes algum à vontade*, por outro tem afirmações como *não é suposto uma sala de aula ser uma democracia*, menciona que *claramente tenha que haver uma separação*, pois acredita que *tem que haver um elemento estruturante, alguém que tem que prestar contas pela maneira como as coisas funcionam isso implica também haver alguma responsabilidade, alguma capacidade de decisão*. Deste modo, podemos inferir que haverá alguma discrepância entre o que é dito e a mensagem que verdadeiramente passa para o grupo turma.

Reconhecemos como parte integrante da relação pedagógica com os alunos, assim como de qualquer relação humana, a comunicação. A problemática da comunicação é frequentemente abordada em programas de formação de professores, daí que relacionemos as dificuldades comunicativas referidas pelo docente 2 com a falta de preparação pedagógica. Do ponto de vista do docente as questões apontadas pelos alunos como incidentes, ocorreram devido a problemas no *processo de comunicação com os alunos* (Docente 2).

Relativamente à perceção emocional que a docente 1 tem da sua docência é possível identificar diferentes fases. Os dados recolhidos do questionários EPIC (primeiro estudo) permitem-nos inferir que a docente considera que a sua docência é pouco

stressante, mas também pouco relaxada. Identifica a sua docência como sendo bastante forte, profunda, difícil, complexa e rápida. Vê a sua docência como bastante alegre, bem-disposta, tranquila e ligeira. Por outro lado, nesta fase percebe a sua docência como bastante dura, exigente e inflexível. No segundo estudo, da análise do primeiro questionário, a própria docente considera que *é muito flexível, devia ser mais rígida* sobretudo com questões de indisciplina, o que é diferente dos dados obtidos no primeiro estudo. Também os alunos sugerem *menor flexibilidade e maior exigência*.

Os dados obtidos da análise do segundo questionário “Reações recíprocas aos comentários do outro”, indicam-nos o reconhecimento de emoções de surpresa, alegria e amor, tanto da docente como dos discentes. Estes dados coincidem com a percepção mencionada com a docente no primeiro estudo. Ainda é possível encontrar várias referências a aspetos relacionados com o receio/medo, sobretudo no que diz respeito à relação da docente com os alunos, a qual esta valoriza grandemente. De referir que a questão da indisciplina que assumiu lugar de destaque como incidente no primeiro caso, é, no fundo, a que mais suscita emoções de parte a parte.

Com a evolução do estudo, a preocupação e o nervosismo com diversos aspetos, emerge das palavras da docente, assim como dos discentes. Se no primeiro estudo a docente não percecionava a sua docência como nervosa, mas sim como tranquila, no final esta variável ocupa um lugar significativo no seu discurso. De parte a parte (professora e alunos) a felicidade e a surpresa são referidos várias vezes como resultado de terem tido contacto com as opiniões do outro.

A percepção que o docente 2 apontava à sua docência no início da investigação era bastante stressante e nervosa e pouco tranquila. Por outro lado, via-a também como bastante otimista, alegre, agradável, bem-disposta e muito boa. Referiu-se ainda a esta

ser muito profunda, exigente e bastante complexa, bastante pesada, difícil e dura, e bastante rápida. No segundo estudo, pelos dados recolhidos dos questionários, as emoções experienciadas por docente e discentes são bastante diferentes. Se o docente se refere a uma sensação de satisfação, os alunos mostram-se surpreendidos por considerarem que o docente não tinha verdadeira noção das dificuldades que estavam a sentir relativamente à metodologia e avaliação, que indicaram como incidentes. Na fase final, a entrevista, o docente identifica claramente emoções ao nível da surpresa, tristeza/desilusão por ter compreendido que a sua perceção diferia da dos alunos.

Consideramos que estas alterações a nível emotivo em ambos os docentes vão surgindo devido à capacidade de reflexão que os participantes foram desenvolvendo pela análise da opinião do outro, pela perceção do outro do que é um incidente crítico e da forma como estes podem influenciar o dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem.

Mais concretamente em relação à questão dos Incidentes Críticos, foram abordadas no questionário EPIC, como referimos anteriormente, situações imaginárias que poderão ocorrer em qualquer sala de aula do ensino superior no âmbito do conteúdo, metodologia, organização, avaliação, conflitos pessoais ou disciplina.

Nas respostas ao questionário EPIC a docente 1 sinaliza quase a totalidade das suas respostas no grau de afetação máxima, o que poderá revelar sensibilidade face aos incidentes imaginários propostos neste questionário. Indica frequentemente como reação provável a hipótese de aceitar as propostas dos alunos e proceder a alterações no sentido de ir de encontro às suas exigências.

Esta forma sensível e flexível de estar no ensino vai de encontro ao demonstrado ao longo das restantes etapas do estudo, com a docente a ir demonstrando grande

capacidade reflexiva, de adaptação e até de integração de novas práticas. De ressaltar o receio que demonstra frequentemente de perder a relação agradável que estabelece com os discentes.

O incidente mais marcante ao longo do estudo do caso 1 foi no campo da disciplina. Tanto a docente como os alunos classificaram este aspeto como incidente, sendo que apresentam formas diferentes de o olhar. A exigência de maior rigidez e menor flexibilidade partiu de sugestões dos alunos no sentido de melhorar o ambiente da sala de aula, que sentiam por vezes perturbado. Ao longo da investigação, a docente foi acolhendo estas sugestões e considerou ter alcançado alguma mudança neste sentido, confirmada pelos alunos no *focus group*.

A associação que a própria docente faz entre a participação no estudo e o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva vai de encontro à ideia de Korthagen (2009) que “as pessoas podem desenvolver a sua forma de refletir, melhorando a qualidade da sua aprendizagem a partir da experiência” (p. 57). Nesta linha de pensamento, os aspetos indicados pelos alunos da turma 1 como incidentes foram capazes de mobilizar a capacidade reflexiva da docente e levá-la a repensar e mudar a sua atitude, revelando por isso a sua eficácia em termos de formação de professores. Consideramos que estudar os Incidentes Críticos de forma partilhada se revelou “uma forma eficaz de deslocar a reflexão para além do descritivo e entrar no nível profundo das crenças e pressupostos subjacentes” (Kelchtermans, 2009, p. 93)

Relativamente aos dados recolhidos do questionário EPIC sobre Incidentes Críticos, o docente 2 identifica quase na totalidade um nível de afetação médio, dando a sensação de ser capaz de lidar com naturalidade com as situações de incidentes imaginários que lhe apresentámos. Contudo, na maior parte das reações demonstra pouca

condescendência, optando quase sempre por manter a sua opinião, apesar dos supostos argumentos dos alunos. Na etapa dos questionários, o docente 2 tomou conhecimento de aspetos que os alunos consideravam necessitar de alteração e que o próprio não via dessa forma. As opções metodológicas do docente, a gestão de atividades e o ritmo das aulas e ainda a falta de *feedback* relativa à avaliação. No contacto com esta realidade o docente 2 refere que *qualquer coisa falhou e é algo que eu vou ter que incorporar*, o que revela que projeta alterações na sua forma de ver o processo de ensino e de aprendizagem. Acrescenta ainda que *qualquer alteração que é feita é sempre no sentido de tentar melhorar*.

Apesar dos aspetos que o docente aponta como questões a alterar no futuro, denota-se alguma dificuldade em aceitar a mudança imediata ou direta, optando por uma linha justificativa das suas opções, referindo que estes serão aspetos a melhorar, mas *numa primeira fase, não prescindindo da abordagem*.

Assim, o docente indica que *marcar melhor inicialmente os objetivos e tentando ir ter mais feedback ao longo do semestre* são dois dos seus projetos de mudança. De referir que estes dois aspetos tinham sido previamente identificados pelos alunos como incidentes ocorridos no decorrer do semestre.

Na mesma linha, o docente justifica a questão do *feedback* dos trabalhos, afirmando que *esses pontos de situação são feitos em determinados momentos do semestre*. Contudo, pretende *faze-los com mais frequência para esse feedback ser mais exato...e ser mais rico para eles também*.

Pensamos que ambos os docentes entram um pouco numa linha justificativa para algumas dificuldades com que se deparam, seja relativamente às próprias turmas, ao ambiente, à metodologia, à disciplina ou à avaliação. Esta linha justificativa verifica-se

provavelmente pela falta de formação pedagógica, quer inicial quer contínua, de ambos os docentes. No discurso da docente 1 surge de forma natural e espontânea a relação que estabelece entre a sua falta de formação pedagógica e a forma como exerce a prática. A docente relaciona *o facto de...a primeira profissão não ter sido professora do ensino superior, não ter a tal componente pedagógica* com a sua forma de estar a profissão.

De facto, o panorama atual do ensino superior exige a necessidade de formação pedagógica dos docentes. Esta exigência surge no dia-a-dia do trabalho destes profissionais e é muitas vezes mencionada, ainda que de forma pouco explícita, pelos próprios alunos de ambas as turmas. Torna-se cada vez mais perentório desconstruir a ideia de que um especialista numa determinada área está naturalmente habilitado a ensinar sobre a mesma e a conseguir a difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam (Zabalza, 2007).

Vejamos algumas afirmações dos alunos da turma 2 quanto à metodologia que vão neste sentido: *os conteúdos são explicados numa forma (...) demasiado técnica (A9)* ou *muitas são as vezes que, por mais que tente, não consegue transmitir a sua mensagem e fazer-se compreender (A12)*. O mesmo sucede com os alunos da turma 1, mais no âmbito da indisciplina, com estes a referirem que *a professora está constantemente a interromper o seu discurso para chamar a atenção (A16)*, sugestões de que a docente deveria ser *mais rigorosa nos casos de perturbação (A8)*, *menos compreensiva (A10)*, *não ser tão benevolente (A12)* e *mais rígida acerca do comportamento (A11)*.

Nos últimos anos esta ideia vai ganhando maior consenso. Masetto (1998) e Zabalza (2007) defendem que a formação do docente do ensino superior deveria incluir as dimensões pedagógicas e metodológicas. Para se alcançar um ensino de qualidade, a

formação nestas dimensões é fundamental. Contribuem, na nossa perspetiva, para este consenso a expansão do ensino superior, a diversidade de oferta formativa e a mudança de perfil do aluno do ensino superior que se reverte muitas vezes em alunos bastante heterogéneos, como é o caso das duas turmas participantes nesta investigação.

Pimenta e Anastasiou (2002) sobre o processo de docência do ensino superior, mencionam que o avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não poderá seguir caminhos diferentes dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional, reforçando que “este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (p. 259).

Também Kelchtermans (2009) se refere à importância de ter uma visão ampla de todos as áreas do ensino, no sentido de evitar o foco excessivo numa determinada área, pois pode correr-se o risco de ao perceber apenas um aspeto do ensino, descurar os outros.

Através dos sumários que recebiam dos alunos, os docentes demonstraram capacidade de escuta, pois revelam, mais do que a compreensão do que foi dito de parte a parte, a interpretação da mensagem. Para tal, importa referir-nos à questão da escuta ativa, a qual está relacionada com a importância que o conhecimento do outro tem, no sentido de o melhor compreendermos, ajudarmos e respeitarmos. (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010).

Na opinião da docente 1, a participação nesta investigação veio alterar de algum modo a forma de olhar o seu desempenho, *sendo obrigada, no bom sentido, a pensar que há aqui outras coisas que estão em jogo e que são importantes*. Ouvir de forma ativa significa colocar-se no mundo emocional e mental do outro sem fazer qualquer juízo de valor sobre o mesmo (Galinha, 2010). Em ambos os casos foi notório o interesse dos

participantes em assimilar as mensagens no sentido de, em conjunto, contribuírem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Korthagen (2009) enfatiza a ideia de que “o bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica...” (p. 11), mas verificamos que na realidade é frequente que isso aconteça. Até ao momento da participação no estudo é referido que *eu nunca discuti com eles no final do ano, nunca lhes perguntei, foi uma prática que eu nunca tive, não sei porquê mas nunca decidi fazer isso. Perguntar-lhes o que é que tinha corrido bem, o que é que tinha corrido mal, o que é que eles gostavam de melhorar* (Docente 1). Para a docente, a participação no estudo levou-a a refletir melhor sobre estes aspetos e pondera *nem que seja de uma forma informal, nem que seja 10 ou 15 minutos no final do semestre, perguntar-lhes isto.*

O docente 2 refere que a participação no *estudo ajudou-me a perceber algumas coisas, penso eu, mais sinceras por parte dos alunos, o que de certa forma, também me vai permitir, não só nesta unidade curricular, mas noutras também, produzir melhores resultados.* A comunicação é, no fundo, o suporte de toda a atividade humana. O ato de comunicar não termina até que ocorra uma compreensão e uma aceitação dos outros intervenientes. Através da análise dos vários momentos da investigação podemos inferir que ambos os docentes demonstraram capacidade de reflexão face aos aspetos mencionados, obtida pela comunicação e pela escuta. A escuta ativa tem vantagens para o próprio, para este se conhecer melhor, enriquecer-se, para dar atenção ao outro, para relativizar pontos de vista e saberes, para procurar compreender aquilo que os outros ambicionam transmitir e para fazer sentir ao Outro que aquilo que nos diz tem interesse (Galinha, 2010).

Nas palavras do docente 2 não se encontram, como referimos no capítulo anterior, indicadores de que este perceba alguma mudança já ocorrida, nem em si próprio nem nos alunos. Contudo, do discurso do docente é possível inferir alguns sinais de que pretende inscrever mudanças na sua prática.

Podemos afirmar que a docente 1 adquiriu novas competências ao ter saído da sua “zona de conforto, que é familiar e segura, e correr riscos no sentido de um “verdadeiro desenvolvimento profissional” (Flores & Veiga Simão, 2009, p. 11). Se até aqui focava o seu ensino no conteúdo e transmissão de conhecimentos, há intenções de mudar a forma de estar enquanto docente. Acrescenta ainda que *se calhar era essa componente que faltava e que o estudo (me) obrigou a pensar, que era, em contexto de sala de aula, o que é que os alunos precisam de mim que eu não lhes estou a dar (...) Ou que, eventualmente, posso dar melhor e, nesse sentido, claro que foi muito...que é muito útil essa reflexão individual, sim.*

A perspetiva diferente com que a docente olhou a atividade pedagógica ao longo do estudo, mostrou-lhe outro ângulo e levou-a a um novo caminho, porque por vezes basta apenas olharmos por outro ângulo para descobrirmos uma forma diferente de fazer as coisas.

Refere também que *muitas vezes deixamos p’ra trás estas questões, que são questões essenciais, não é? Que podem fazer toda a diferença, até na motivação.*

Do mesmo modo identifica o aumento da sua capacidade reflexiva como um resultado da participação no mesmo, mencionando que *não temos capacidade, muitas vezes sozinhos, de olharmos para aquilo que estamos a fazer, qualquer ajuda que me seja dada, a mim particularmente, eu vejo isso como um fator positivo.*

Encontramos neste afirmação da docente a ideia de que “a partilha e discussão dos incidentes críticos (...) demonstraram abrir fortes possibilidades tanto para o estudo como para a prática de formação” (Kelchtermans, 2009, p. 92)

A docente identifica também como benefício deste tipo de reflexão a melhoria na relação com os alunos, *pelo simples facto deles terem...terem concordado em colaborar e fazer parte deste estudo e estarem dispostos também eles a refletir sobre aquilo que acontece na sala de aula, acho que vai criar...já criou, uma relação diferente com estes alunos.*

A docente reconhece a participação no estudo como tendo tido consequências positivas na motivação dos alunos para a UC e para o curso, referindo que *esta questão deles se sentirem mais motivados para o curso e para a unidade curricular, eu acho que é qualquer coisa de extraordinário.* A motivação é um sentimento interno, uma força ou energia, que nos move face a um objetivo de acordo com as diferenças individuais de cada um (Galinha, 2010).

A reflexão que a docente considera ter desenvolvido ao longo do estudo passará, segundo a mesma, a fazer parte da sua prática pedagógica. De referir que a reflexão é claramente um processo que pode conduzir à mudança do professor e ao seu desenvolvimento profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013).

O docente do caso 2 menciona a importância da participação no estudo e relaciona-a com a perceção que conseguiu obter da opinião dos alunos, referindo *que este tipo de...de...de entrevistas permitiu identificar, portanto o facto dos alunos...poderem detalhar mais as questões que os preocupam.*

Quanto ao campo de aplicação destas mudanças, o docente *pretende foca-las nos alunos em geral porque é assim, se esses problemas são realidade nesta disciplina, que é uma disciplina de segundo ano, serão também problemáticos numa outra disciplina.*

Na perspetiva do docente 2 a participação no estudo irá fazê-lo *repensar um pouco. A ideia fundamental é tentar ir percebendo melhor até que ponto é que aquilo que eu estou a tentar, em termos de metodologia, está a funcionar menos bem ou melhor, afirmação esta que demonstra a capacidade reflexiva que o docente foi aplicando ao longo do tempo.*

Do seu ponto de vista, a forma como a investigação decorreu, em várias fases possibilitou *numa primeira fase* recolher as perceções dos alunos e *depois a perceção deles à nossa tentativa de corrigir as coisas.* Na sua opinião esta forma de desenvolver o estudo *dá um grau de...de...de capacidade de identificar e resolver problemas muito melhor do que qualquer inquérito, o que para o docente é extremamente positivo.*

Em jeito de conclusão desta análise deixamos uma frase da docente 1 que, no fundo, resume um dos nossos principais objetivos com esta investigação: *Mas se nós conseguirmos, através desta reflexão, alterar práticas que conduzam a uma maior motivação dos estudantes, eu acho que já se ganhou imenso.*

## **6.2. Potencialidades e Constrangimentos da Metodologia: a visão dos docentes participantes**

Relativamente à aplicação generalizada deste tipo de estudo, a docente 1 assume que para *algumas pessoas...depende de...de...da forma como as pessoas estão na vida e na profissão*, e isso poderia dificultar esta modalidade de formação.

Na perspetiva da docente *este tipo de estudos (também me parece) são importantes por isso, porque têm o objetivo de melhorar. Apesar de prever que possam ser entendidos como uma tentativa de...de...de apontar o dedo ou de...sei lá, desvalorizar o trabalho ou de por em causa ou o que quer que seja, a docente vê exatamente o contrário e portanto, eu acho que faz todo o sentido.*

Acrescenta que *se se criar este hábito, se se criar esta cultura, tal seria possível. Menciona ainda que se isto fosse feito de uma forma sistemática, alargada a todos os professores, independentemente de terem tido a parte pedagógica ou não terem tido. Acredita que se calhar, ganhávamos todos com isso, quanto mais não seja, motivação que, como eu disse no início, é uma das coisas que mais me preocupa.*

Quanto à aplicação generalizada deste tipo de estudo, o docente 2 refere ter *a noção que deu bastante trabalho em termos de realização, o que considera ser um impedimento para isto ser feito com muito pormenor. Contudo, valida a metodologia usada referindo que como componente pedagógica é muito positivo.*

No mesmo sentido, acrescenta que *uma ferramenta deste género permitiria identificar e corrigir situações a alterar e isso passa pelos alunos sentirem que podem exprimir, exatamente, aquilo que entendem. Segundo o docente, a forma anónima como o estudo decorreu e foi gerido por todos permitiu a sinceridade... o que até acaba por ser um dos fatores principais.*

O docente apresenta ainda uma sugestão para a aplicação futura da metodologia usada, afirmando que *faria algum sentido, embora o esforço associado fosse significativamente maior, aplicar esta metodologia transversalmente em termos de curso, ou seja por*

*exemplo, a um dos semestres do curso, para um ano ou para todos os anos em simultâneo e tirar assim uma radiografia mais detalhada.*

Na sua opinião e, apesar dos constrangimentos que reconhece poderem existir na aplicação desta metodologia, *há qualquer coisa e nós devemos ser capazes de olhar, objetivamente... e não sentir que nos tãõ a por em causa.* O docente acredita que *os docentes têm capacidade de encaixe para aquilo que irão ouvir, tem que haver alguma capacidade de lidar com críticas.*

Conclui esta ideia assumindo *que se calhar não será tão fácil como isso, seria positivo embora, eventualmente, houvesse alguns... problemas devido, digamos que a...egos feridos...*

Acreditamos que “os incidentes críticos não são frequentemente dramáticos, mas acontecimentos comuns que podem parecer banais aos olhos de outros” (Kelchtermans, 2009, p. 92)

Os incidentes indicados pelos alunos, referentes a situações comuns do dia-a-dia de qualquer professor, tiveram, no fundo, impacto na forma dos docentes projetarem o seu desempenho futuro, o que é revelador da influência que a partilha destas realidades pode ter na (re)construção da identidade profissional docente.

O modo como o ensino superior tem evoluído, afeta diretamente a forma como os professores exercem as suas funções, provocando frequentemente reformulações na sua identidade profissional (Graça, 2008).

## Conclusão

O desenvolvimento desta tese baseou-se no pressuposto de que o panorama atual do ensino superior faz ressaltar a necessidade de formação pedagógica dos seus docentes. Encaramos esta necessidade como emergente, considerando que esta temática já há algum tempo é merecedora de atenção, devendo inclusive ser vista como um dos ângulos que assegurará a qualidade deste nível de ensino.

Como exposto anteriormente, a identidade docente desenvolve-se a partir dos significados sociais da profissão, da reconstrução das práticas e desenvolve-se transversalmente ao contexto sociopolítico e histórico em que o professor está inserido (Pimenta, 1999).

Defendemos, por isso, que para alcançar melhores resultados no ensino superior, é necessário encarar doutra forma a produção de novos conhecimentos, objetivando formar e desenvolver profissionalmente os docentes do ensino superior no âmbito pedagógico, encarando-os como agentes de mudança dentro das universidades e politécnicos.

Com esta investigação procurámos perceber de que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da Identidade Profissional do Docente do Ensino Superior.

A investigação sustentou-se nas perceções dos docentes do ensino superior em dois estudos, através duma abordagem metodológica mista, mas predominantemente qualitativa, que procurou obter resposta para a questão global que o norteou.

No Estudo 1 - Percepções dos Docentes do Ensino Superior sobre a atividade pedagógica – e decorrente da indagação geral recuperamos as seguintes questões de investigação que materializámos:

1. Quais os fatores educacionais que os docentes mais têm em conta no momento de planificar a sua atividade docente?
2. Qual a percepção dos docentes sobre a abordagem de ensino que praticam?
3. Qual a percepção dos docentes relativamente às suas próprias emoções sobre o ensino?
4. Quais as temáticas do processo de ensino-aprendizagem cujos Incidentes Críticos mais afetam os docentes?
5. De que modo os docentes reagem face a diferentes Incidentes Críticos?

Em consonância com estas questões traçámos um conjunto de objetivos para este primeiro estudo: identificar quais os fatores que os docentes mais levam em conta aquando da planificação da sua atividade docente; identificar a abordagem de ensino percecionada pelos próprios docentes; identificar as emoções mais sentidas pelos docentes em relação à prática pedagógica; identificar as temáticas que produzem mais Incidentes na atividade pedagógica e identificar a predisposição dos docentes para a mudança face aos Incidentes Críticos.

No sentido de afunilar a investigação para o estudo de caso múltiplo no Estudo 2 – Reflexões sobre Incidentes Críticos: Análise de dois casos, focamos agora nas questões de investigação que o conduziram:

1. Em que medida o contributo da percepção dos alunos sobre Incidentes Críticos promove a reflexão do docente?

2. De que modo a análise de Incidentes Críticos potencia a mudança na prática docente?

3. De que forma a reflexão do docente sobre Incidentes Críticos contribui para a (re)construção da sua identidade profissional?

Recorrendo a uma abordagem qualitativa, triangulando os dados obtidos através da análise de conteúdo a diferentes instrumentos e recolhidos em diferentes momentos, evidenciamos também as principais conclusões deste segundo estudo. Apresentamos uma síntese dos resultados, assim como uma análise interpretativa, sempre no sentido de dar cumprimento aos objetivos que para este estudo foram propostos, a saber: identificar e analisar os Incidentes Críticos ocorridos, na perspetiva dos docentes e dos discentes; incentivar a capacidade reflexiva dos docentes; averiguar até que ponto a troca de opiniões de alunos e professor promove a mudança efetiva das práticas; compreender qual a influência da capacidade reflexiva dos docentes sobre Incidentes Críticos na mudança efetiva da sua prática profissional.

Em torno dos objetivos, e fundamentadas nos resultados globais obtidos através da análise dos dois estudos realizados tiramos agora as principais conclusões.

Relativamente aos fatores educacionais que os docentes mais têm em conta no momento de planificar a sua atividade docente, destacam-se os relacionados com a relação do próprio docente com a matéria, assim como as questões que estão subjacentes ao curso em que lecionam, ao conteúdo e à relação dos alunos com este conteúdo. Aspetos relacionados com a caracterização dos estudantes são os mais desvalorizados pelos docentes participantes no estudo (idade e género).

No mesmo sentido, os resultados apontam para que a maior parte dos docentes percecionem o seu ensino como centrado neles próprios, seguido pelo ensino centrado no conteúdo e na avaliação, surgindo o ensino centrado no aluno em último lugar.

Estes resultados apresentam-se-nos como contraditórios face ao novo paradigma que sugere que a docência se centre no aluno e na sua heterogeneidade. Sem dúvida que este novo enfoque implica mudanças essenciais na formação pedagógica dos docentes do ensino superior (Masetto, 2009).

Os resultados suportam a ideia de Zabalza (2007) de que não há muitos profissionais no ensino superior que encarem o seu papel de docentes como alguém verdadeiramente preocupado com o fazer aprender. Este problema poderá advir de situações distintas, i.e., por uma negação da própria identidade ou simplesmente por não se sentirem habilitados para tal, pela falta de formação pedagógica.

Acreditamos que, tal como noutros níveis de ensino, também no ensino superior o polo se deverá deslocar claramente do ensino para a aprendizagem e do docente para o aluno (Esteves, 2008), o que se apresenta como resultado invertido neste estudo, o que reforça ainda mais o nosso interesse pela temática e a nossa ideia de que a formação pedagógica nos docentes do ensino superior se torna mais visível ano após ano.

Outro aspeto estudado por nós neste estudo sobre as perceções dos docentes prende-se com as emoções sobre o ensino. Relativamente a esta questão verificamos que houve uma certa dificuldade em assumir o estado emocional, optando pela resposta mais fácil, que era colocarem-se numa posição neutra. Parece-nos pertinente referir que gerir as emoções de forma adequada é uma capacidade que nasce do autoconhecimento (Goleman, 2010), pelo que emerge no quotidiano dos docentes a necessidade de reflexão sobre o seu desempenho profissional.

Esta opção de neutralidade de um número considerável de docentes poderá ter implicações negativas nas mudanças que se almejam no ensino, pois como refere Goodson (2008) “quando os professores desligam da escola os seus projetos de identidade e o seu investimento pessoal, é pouco provável que a mudança tenha sucesso” (p. 163).

Estes resultados derivam provavelmente da dicotomia assumida durante muito tempo entre a razão e a emoção, colocando a emoção num lugar secundário, considerando-a por vezes até imprópria ou destrutiva para os docentes (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Por outro lado, alguns docentes têm uma perceção da docência que se aproxima das emoções positivas, como sejam a tranquilidade, o otimismo ou a agradabilidade, o que poderá ser indicador de alguma disponibilidade emocional para o verdadeiro envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

No processo de identificação das temáticas do processo de ensino-aprendizagem cujos Incidentes Críticos mais afetam os docentes, destacamos as temáticas da organização, disciplina, metodologia e avaliação. Como temáticas que menos afetam os docentes surgem os conflitos pessoais e os conteúdos.

Estes resultados vão novamente de encontro à necessidade de formação pedagógica dos docentes. Se não, vejamos. Aspectos relacionados com a organização (gestão de tempo, gestão de tarefas), com a disciplina (estratégias para gerir o comportamento dos alunos), metodologia (dispor de um leque de estratégias variadas para fazer aprender) e avaliação (recorrer a diversos métodos e registos de avaliação) são conteúdos que fariam parte de um qualquer curso de formação pedagógica, seja inicial, seja neste caso específico no ensino superior, de desenvolvimento profissional. É provavelmente devido

a lacunas nestas áreas que os docentes identificam estas temáticas como sendo aquelas que mais os afetariam.

Na mesma linha de pensamento, consideramos que o facto da temática Conteúdos ser identificada como aquela que menos afeta os docentes se deve ao facto de estar relacionada com a preparação científica dos professores, para a qual, enquanto docentes do ensino superior se sentem mais preparados, sendo detentores de profundo e detalhado conhecimento científico, não se sentindo por isso receosos neste aspeto.

A perceção que os docentes revelam sobre o modo como reagiriam face a diferentes Incidentes Críticos é bastante curiosa. Se por um lado, os resultados apontam para um grupo de docentes que abordam o ensino ainda muito centrado neles próprios e no conteúdo e que inclusive têm alguma dificuldade em reconhecer emoções, o que poderia ser indicador dum grupo bastante conservador e fechado; por outro, a maioria dos docentes (cerca de 75%) indicam como possíveis reações à maior parte das situações imaginárias de Incidentes Críticos, atitudes que pressupõem a mudança e por isso demonstram a predisposição para a mesma.

A reflexão é um exercício de oportunidades para olhar para trás e rever ocorrências, projetando novas ideias para o futuro. Acreditamos que, ao refletir sobre possíveis problemas essencialmente do foro pedagógico da prática profissional, os docentes mostraram-se abertos a novas ideias, descobrindo novas formas de agir (Oliveira & Serrazina, 2002).

De facto o questionário EPIC, nomeadamente o bloco relativo aos Incidentes Críticos, era significativamente extenso, o que assumimos como um constrangimento ao preenchimento do mesmo. Contudo, consideramos que a sua estrutura regular é sistémica e explícita, o que beneficia a reflexão. Pensamos que os docentes

participantes foram naturalmente estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais, muitas vezes sobre as fontes não racionais do comportamento, acabando por se estimular simultaneamente a meta-reflexão. Esta perspetiva corrobora a de Korthagen (2009) quando se refere à sua compreensão de reflexão.

Ainda neste enquadramento, e após a apresentação das conclusões do primeiro estudo, consideramos que a formação de docentes se poderá apoiar em ciclos de reflexão que contribuirão para uma tomada de consciência da ação na prática e permitirão concomitantemente uma reestruturação identitária e uma melhor gestão das emoções em contexto escolar (Estrela, 2002).

Dando seguimento a estas conclusões, no caso 1 foram identificados Incidentes Críticos relativos a duas temáticas: a disciplina e a metodologia. Os Incidentes Críticos referentes à temática disciplina foram coincidentes entre a docente e os alunos. Quanto à temática da metodologia, esta foi apenas identificada pelos estudantes, referindo-se concretamente ao acompanhamento de tarefas. Foi possível identificar algumas alterações nas práticas da docente, tanto relativamente à temática da disciplina, como mesmo em relação à metodologia.

No decorrer da investigação foi possível verificar que, perante a opinião dos alunos, a docente ia reavaliando algumas ideias ou opiniões, mudando elementos do seu comportamento profissional (Kelchtermans, 2009).

No início do segundo estudo, o docente do caso 2 não identificou nenhuma situação que caracterizasse como Incidente. Pelo contrário, os alunos apresentaram várias ocorrências relativas à metodologia e avaliação, que consideravam críticas. As reações às opiniões, tanto dos alunos, como do docente, foram de alguma surpresa por terem,

neste momento da investigação, visões tão diferentes da mesma realidade. A partir deste momento, foi possível encontrar algumas atitudes de parte a parte no sentido de “encontrarem as suas visões”, pelo que podemos afirmar que, também neste caso, o contributo da perceção dos alunos, promoveu a reflexão no docente e provocou algumas mudanças na prática profissional do próprio docente ainda no decorrer da investigação. Deste modo, em ambos os casos foi notório que o conhecimento das visões dos docentes e dos discentes demonstrou potencialidades para a promoção da reflexão de parte a parte, o que vemos como muito positivo pois olhamos a reflexão como “a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação” (Alarcão, 2007, p. 59). Docentes e discentes atribuíram à participação do estudo o aumento da sua capacidade reflexiva.

Retomando o modelo ALACT de Korthagen (2004), encaramos os Incidentes identificados como a ação (*Action*), a partir da qual este se desenvolve. Consideramos que ao terem conhecimento das opiniões dos alunos, se seguiu a reflexão sobre a ação (*Looking back in action*), que originou a tomada de consciência de determinados aspetos essenciais (*Awareness of essential aspects*). Cremos que a partir daqui é possível a criação de métodos alternativos de ação (*Creating alternative methods of action*) que precederão o ensaio (*Trial*).

A nossa opção pela escolha deste modelo para a análise da reflexão baseia-se no facto deste sublinhar claramente a importância de ter, não só a perspetiva dos docentes, mas também a dos discentes (Korthagen, 2001).

Relativamente aos níveis de reflexão, recuperamos também a proposta do mesmo autor, denominado “Modelo da Cebola”. Podemos concluir que o primeiro nível de reflexão deste modelo se alcançou com relativa facilidade pela capacidade dos

professores refletirem sobre a realidade do nível de ensino em que se encontram, sobre os seus alunos e turmas (Ambiente). Ao refletirem sobre o seu comportamento pedagógico, consideramos que atingiram o segundo nível. A reflexão sobre as competências aparece no nível intermédio deste modelo, o terceiro nível e, a nosso ver, dá-se no momento em que os docentes pensaram e repensaram, organizaram e reorganizaram alguns aspetos da docência. As questões relacionadas com as crenças que os próprios docentes tinham sobre o seu papel enquanto docentes do ensino superior e/ou acerca as principais finalidades das suas funções e o facto de apenas agora as terem questionado, permite-nos afirmar que foi atingido o nível quatro deste modelo de reflexão. Relativamente ao quinto nível de reflexão ligado à própria identidade profissional ou pessoal aproxima-se do cerne deste modelo. Consideramos que a forma como os docentes fizeram a ligação entre o ponto de partida e os pontos de chegada no decurso desta investigação são indiciadores de terem questionado, e logo, refletido, sobre a sua própria identidade enquanto docentes, assumindo-se agora mais como docentes e menos como profissionais procedentes da prática.

O sexto nível do modelo, um nível transpessoal, que versa sobre qual o papel do indivíduo na escola, na sociedade, no mundo e sobre as suas missões enquanto professores é de facto o nível de reflexão mais profundo deste modelo e por isso, o mais difícil de alcançar. Através da reflexão neste nível os docentes entraram em contacto com os seus traços centrais que, por vezes, até os próprios desconheciam. Encontramos sinais que podem indicar que se atingiu este nível, de forma interligada ao nível anterior, o da identidade.

Face ao exposto, defendemos que o exercício reflexivo sobre os Incidentes Críticos reforça o estímulo pela reflexão e potencia a mudança.

Torna-se pertinente referirmo-nos também às várias emoções referidas pelos docentes e alunos ao longo desta investigação, decorrentes dum processo de interiorização reflexiva que foram experienciando, neste contexto, pela primeira vez.

Os docentes participantes neste estudo percecionaram mudanças na sua prática letiva em três dimensões: no nível processual, no nível das atitudes e das crenças e no nível conceptual (Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005). O modo de pensar os conteúdos, algumas atividades de ensino aprendizagem, a forma como organizaram as aulas (sobretudo as práticas) e a avaliação (*feedback*), o reconhecimento dos seus papéis de docentes e dos alunos são indicados pelos docentes como aspetos em que procederam a mudanças. Estas áreas de mudança surgem intimamente ligadas a mudanças ao nível das crenças e das atitudes, com os docentes a assumirem mais o papel de tutores, facilitadores da aprendizagem, a centrarem o ensino nos alunos e a olharem mais criticamente o seu desempenho enquanto docentes. As mudanças ao nível conceptual atingiram-se com o reconhecimento dos docentes sobre a importância e influência que a reflexão crítica tem na sua prática.

Recorremos aos níveis de mudança apresentados por Panadero e Monereo (2014) para concluirmos sobre os níveis de mudança alcançados pela análise de Incidentes Críticos. Consideramos que alcançaram o nível 1 de mudança com bastante facilidade, uma vez que os docentes, sozinhos ou através da visão dos alunos, identificaram os Incidentes Críticos e demonstraram tomar consciência sobre os mesmos, ao emitirem opinião, em alguns casos em acordo, noutros em desacordo com eles, mas de qualquer modo, refletiram sobre os mesmos.

Através da reflexão sobre o impacto dos Incidentes Críticos, foi possível identificar alterações no discurso dos docentes, procurando soluções adaptativas para as questões levantadas, pelo que consideramos que se atingiu o nível 2 da mudança.

Ao longo da investigação foi também clara a implementação de novas estratégias de práticas pedagógicas ao nível das temáticas identificadas nos Incidentes Críticos, nomeadamente a disciplina no caso 1 e a avaliação no caso 2. Concluímos por isso que se atingiu o nível 3 de mudança.

No que diz respeito aos níveis de mudança 4 e 5 - Consciência da mudança nas representações e nas estratégias e Permanência no tempo da mudança nas representações e nas práticas, respetivamente – consideramos que a duração do estudo não permite inferir conclusões relativamente a estes aspetos. Contudo, parece-nos que, quanto ao nível de mudança 4, surgiram alterações concretizadas ainda durante o semestre da recolha, identificadas pelos docentes e pelos alunos. Em termos de discurso, ambos os docentes apontam ideias de manter as alterações, mas não nos é possível concluir sobre a permanência do tempo das mesmas. Acreditamos contudo que uma mudança só será verdadeiramente assimilada e consolidada quando acompanhada por uma nova forma de se sentir dos próprios docentes (Darby, 2008), o que nos permitimos dizer, pelos dados obtidos, que acontece nestes dois casos.

Retomando brevemente os objetivos do segundo estudo inferimos que: identificámos e analisámos Incidentes Críticos, na perspetiva dos docentes e dos alunos; incentivámos a capacidade reflexiva dos docentes; verificámos que a troca de opiniões de alunos e professores promove a mudança efetiva das práticas e que para tal contribuiu a capacidade reflexiva dos próprios docentes.

Com o desenvolvimento destes dois estudos procurámos, então, perceber de que modo o recurso à técnica dos Incidentes Críticos contribui para a construção da identidade profissional do docente.

Os estudos permitiram auscultar as percepções de docentes e alunos do ensino superior e consideramos que, por isso, permite olhar de forma mais ampla o tema da formação pedagógica no ensino superior. O balanço desta experiência foi assumido como positivo, quer para discentes, quer para os docentes. Com os docentes a olharem a sua performance e a valorizarem e refletirem sobre o seu ensino (ou melhor, o seu fazer aprender), participarão certamente em mais atividades de desenvolvimento profissional com carácter pedagógico (Veiga Simão, Flores, Barros, Fernandes & Mesquita, 2015).

Concluimos que a partilha de percepções de alunos aos professores levou os docentes a níveis de reflexão que até então, segundo os próprios, não tinham experienciado. Os níveis de reflexão mais profundos que os docentes alcançaram ajudaram-nos a ultrapassar a zona onde se sentiam seguros e confortáveis (Korthagen, 2009), atingindo níveis de mudança consideráveis. Acreditamos que através do recurso a esta técnica os professores venham a substituir um comportamento impulsivo e rotineiro por ações conscientes e atitudes ponderadas, o que possibilitará a afirmação das suas identidades profissionais (Day, 2004).

As nossas conclusões vão no sentido de que esta metodologia de aplicar a técnica dos Incidentes Críticos demonstra potencialidades para levar o docente a posicionar-se de forma diferente perante as turmas, os conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem, podendo afetar a própria identidade, tal como já aconteceu nos estudos de Weise (2011), Monereo, Ernesto e Panadero (2012) e Panadero e Monereo (2014).

As conclusões aqui apresentadas apontam no mesmo sentido que as de Panadero e Monereo (2014) relativamente ao uso do que os autores chamam '*shared reports*' e do seu potencial como metodologia válida a aplicar em programas de formação de professores, devido ao acesso que os docentes têm às conceções dos estudantes sobre a performance de cada docente, promovendo mudanças nas práticas na pedagogia dos mesmos.

Com esta investigação visámos contribuir para a criação de programas de desenvolvimento profissional no Ensino Superior com enfoque na atividade de sala de aula, partindo das próprias perceções dos professores e dos alunos do Ensino Superior relativamente à atividade pedagógica. No mesmo sentido, consideramos que incentivámos o aprofundamento da reflexão pedagógica docente neste nível de ensino e, conseqüentemente, promovemos a mudança de práticas pedagógicas no Ensino Superior. Esperamos, assim, contribuir para um novo trilho na construção da formação pedagógica docente no Ensino Superior.

É verdade que, como consequência das sucessivas transformações a que o Ensino Superior tem estado sujeito, se evidencia cada vez mais a necessidade de que a docência neste nível de ensino se pontue pelo equilíbrio entre competências científicas e pedagógicas dos seus docentes (Ataíde e Melo & Alves, 2012). Lamentavelmente esta discussão pedagógica e didático-metodológica para a promoção dum ensino de qualidade não é recente (Garcia, 2013). Contudo continuam a faltar alternativas que incluam e mobilizem os docentes neste sentido. Parece-nos que enquanto a função docente estiver limitada à competência científica não conseguiremos atingir uma pedagogia de excelência no Ensino Superior (Esteves, 2008).

As conclusões levantam algumas recomendações para trabalhos de investigação futura. O mais premente será o de dar continuidade ao segundo estudo desta investigação, no sentido de detetar se as mudanças alcançadas ou mencionadas em discurso se prolongam no tempo, para verificar a continuidade das alterações conseguidas. Outra sugestão passará pela criação de grupos de análise de Incidentes Críticos que sigam esta metodologia transformando-a numa verdadeira modalidade de formação contínua dos docentes do Ensino Superior. A aplicação desta ideia, numa fase inicial, seria dentro da mesma instituição, mas com o objetivo de expandi-la a outros institutos politécnicos e universidades.

Quando surgem novos desafios, surge simultaneamente, algum receio (Silva, 2013), receio este que, assumimos com sinceridade, dominou parte desta investigação. O desenvolvimento deste estudo no ensino superior, partilhando opiniões de alunos e docentes acarretou (ou acarreta?) algum risco, que optámos por assumir. O enriquecimento pessoal e profissional (em termos teóricos, profissionais e académicos) que sentimos enquanto investigadoras e o reconhecimento da validade da investigação pelos participantes, valeu o risco! É este o sentimento que fica ao concluirmos este trabalho, ao qual planeamos seriamente dar continuidade em investigações futuras.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: M. Rangel (Org.) *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas* (pp.11-55). Campinas: Papyrus.
- Albergaria-Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M. & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students'perceptions of contexto and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26 (2), 149-169.
- Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores, estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.81-116). Porto: Porto Editora.
- Alves, F. (2002). O problema relacional da profissão docente na ótica da (in)satisfação – um olhar crítico pelos anos 70, 80 e 90. *Brigantia, Revista de Cultura*, XXII, (3/4), 185-200.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M.J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8,75-86.

Amado, J. & Vieira, C. (2014). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.377-411). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amante, M. J. (1994). *A formação dos docentes do Ensino Superior: a ênfase nas questões pedagógicas – um estudo comparativo entre Universidades e politécnicos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Amaral, A. (2012). *A dimensão emocional no desenvolvimento profissional do professor*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Aparício, J. (1992). Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 7-28. Universidad Autónoma de Madrid.

Arroz, A. (1995). *Ensino Superior e Formação Pedagógica: Da receptividade às necessidades de formação*. Dissertação de mestrado, Instituição Formadora de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Arnal, J., Rincón, D. & La Torre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Aslup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ataíde e Melo, A. & Alves, J. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no Ensino Superior – um estudo exploratório sobre a auto percepção dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Internacional*, 12, 125-149.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Azzi, S. (2000). Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. Pimenta (2ª Ed.). *Saberes pedagógicos e actividade docente*, (pp.35-60). São Paulo: Cortez.
- Badia, A. & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3, (2), 42-54.
- Badia, A. & Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del professor universitário. *Educación XXI*, 17 (2), 169-192.
- Badia, A., Monereo, C. & Meneses, J. (2011). *El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza*. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional de Psicologia y Educación: Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Valladolid, Espanha.
- Bahia, S., Freire, I., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (3), 275-292.
- Balzan, N. (2007) Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In I. Veiga, M. Castanho (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco* (5ª Ed.) (pp.115-139). Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research: A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bartels, L, Bucy, J. & Nordstorm, C. (2009). Predicting and curbing classroom incivility in higher education. *College Student Journal Alabama*, 43, 1, 74
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.

- Behrens, M. (2007). O paradigma da complexidade da formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, ano XXX, n. 3 (63), 439-455.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Benedito, A., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La Formación Universitária a Debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (Second edition). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.).
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151.
- Blin, J. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris. L'Harmattan.
- Bolívar, A. (Org.) (2002). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Trad. Gilson Souza. Bauru, SP: EDUSC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012). Aprendizagem no Ensino Superior: Relações com a prática docente Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência. In C. Leite & M. Zabalza (Org.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência* (pp.984-996). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Bosi, É. (1999). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (7ª ed). São Paulo: Companhia das Letras.
- Cadório, L. & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.

- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P., Rodrigues, Â. & Esteves, M. (2015). *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e situações de trabalho* (2ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2001). *O poder da identidade* (3ª Ed). São Paulo: Paz e Terra
- Cavalheiro, R. & Simon, I. (2009). *Formação do professor do Ensino Superior e Indisciplina*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - e II Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. Recuperado em março 2015 de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3345\\_2154.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3345_2154.pdf)
- Centra, J. A. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco-Londres: Jossey-Bass.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Ciampa, A. (2001). *Psicologia Social* (13. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Análisis de incidentes críticos: Un modelo para la comunicación intercultural. *Revista Antípodes*, 145, 465-480.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Contreras, C., Monereo, C. & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81.
- Conway, P. (2001). *The use of case studies as vehicles for activity learning*. Wilmington: University of North Carolina.

- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Cross, K. P. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. The Hesburger Awards. *Change*. Consultado em dezembro 2014 em <http://www.findarticles.com>.
- Cunha, M. (2006a). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 258-271.
- Cunha, M. (2006b). Diferentes Olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e a sua formação. Recuperado em 2 de julho de 2013 de [revistaseletronicas.pucrs.br](http://revistaseletronicas.pucrs.br).
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Danke, A., Gonçalves, J. & Silva, L. (2008). *Indisciplina na educação superior: análise das relações interpessoais*. Si Educa – Seminário Internacional de Educação. Recuperado em abril 2015 de [www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/23.doc](http://www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/23.doc).
- Darby, A. (2008) Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, v. 24 (5), 1160-1172.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004) (Ed). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.

- Day, C. (2011). *Pasión por Enseñar. La identidad personal e profesional del docente y sus valores* (2ªed.). Madrid: Narcea.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). Discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Org.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-45). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1973). *Vida e educação: I – A criança e o programa escolar e II – Interesse e esforço*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Dias, E. (1989). Atitudes dos docentes do Ensino Superior em relação à necessidade de formação pedagógica a este nível de docência. *O Professor*, 115, 4-17.
- Dill, D. (2003). An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. XVIII (pp.669-700). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Doran, R. & Parrott, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Downs, J. (2001). Dealing with hostile and oppositional students. *College teaching*, 40, 106-109.
- Dubar, C. (2005) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris. Armand Colin.
- Dunkin, M. & Precians, R. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Éraut, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 9-22.
- Esteve, J. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.

- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente* (Org.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a Partir dos Anos Sessenta. In A. Estrela, (Org.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas* (pp. 113-141). Lisboa: Educa e UIDCE.
- Estrela, M. T. (2009). Reflexões Preliminares a Uma Intervenção no Domínio da Formação de Professores. In A. Del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Org.), *Educação. Reconfiguração e Limites das Suas Fronteiras* (pp.192-223). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Org.) (2002). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- European Higher Education Area (EHEA) (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Consultado em setembro, 2014 em [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la Neuve](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la Neuve)
- Everly, G. & Mitchell, J. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron Press.

- Farrell, T. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62 (1), 3-10.
- Feldman, L. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College teaching*, 49 (4), 137-140.
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Mendonça, V., Gaspar, A. & Fidalgo, C. (2012). *Uma avaliação dos processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação numa Escola Superior de Enfermagem*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. (1998). Cognição e Emoção. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, 2, 213-314.
- Fink, L. (1985). First Year on the faculty : the quality of their teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 13 (1), 69-80.
- Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, 4 (2), 165-185.
- Flores, M. A. (2007). (Coord.). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*. Relatórios de Investigação. Cadernos Ciec.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A. & Pereira, D. (2014, in press). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education, *Studies in Higher Education*, pp. 1-13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Franco, M.& Gentil, H. (2007). Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In M. Franco & E. Krahe (Org.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*, vol.1, (pp. 39-58). Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs.

- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Freire, I. (2015). Relação Pedagógica (Introdução). In A. P. Caetano, Â Rodrigues & M. Esteves, (2015). *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp.87-90). Lisboa: Educa.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 46 (2), 151-171.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- Fullan, M. & Park, P. (1981). *Curriculum Implementation: A resource book*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Galinha, S. (2010). A Comunicação enquanto habilidade social. In S. Galinha (Org.) *Sociedades empáticas e organizativas. Contributos Psicossociológicos em Educação* (pp.155-177). Santarém: Imprinove.
- Galinha, S. & Santos, A. (2010). A Inteligência Emocional: O Estado da Arte. In S. Galinha (Org.) *Sociedades empáticas e organizativas. Contributos Psicossociológicos em Educação*, (pp.27-55). Santarém: Imprinove.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, r. (2007). *Educational research: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Garcia, C. (2013). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gewerc, A. & Montero, L. (2000). ¿Victor: Profesor, Médico o Científico? Un estudio de caso de catedráticos de la universidad de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.

- Gibbs, G., Gold, J. & Jenkins, A. (1987). Becoming a teacher of geography in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 8 (1), 27-39.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (2008). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Lisboa: Editora Atividades Editoriais.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2 (1), 45-63.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Graça, S. (2008). Desenvolvimento Profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº 7, 125-136.
- Grudnhoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.). *Understanding Teacher Development*. (pp.1-19). New York: Teachers College Press.
- Hebbeler, K. & Gerlach-Downie, S. (2002). Inside the Black Box of Home Visiting: A Qualitative Analysis of Why Intended Outcomes Were Not Achieved. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 28-51.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Huberman, M. (2007) O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*, (pp. 31- 61). Porto: Porto Editora.
- Hussu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008) Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37-51.
- Isaia, S. (2000) Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In M. Morosini (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*, (pp. 21-34). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Jacques, M. G., Strey, M., Bernardes, N. Guareschi, P., Carlos, S. & Fonseca, T. (2007). *Psicologia social contemporânea* (Livro-Texto). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Jensen, E. (2002). *O Cérebro a Bioquímica e as Aprendizagens*. Porto: Asa.
- Jessop, T., Gubby, L. & Smith, A (2011). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37 (2), 189-192.
- Jesus, S. (1998). *Bem estar dos professores e desenvolvimento profissional*. Dossier Rumos (Vol. 8). Porto: Porto Editora.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). *Conditions that support early career teacher resilience*. Comunicação apresentada na Annual Conference of the Australian Teacher Education, Townsville, Australia Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/ecuworks>.

- Jusviack, A. (2007). Focos e enfoques da indisciplina. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, Cadernos PDE, 1, 1-17.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-324.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21( 8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kemmis, S. (2001) Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91–102). London: Sage Publications.
- Knowles, J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). New York: Teachers College Press.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: How does it work?. In F. J. Korthagen (Org). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). London: Sage Publications.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Lefévre, H. (1990). *La recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation*. In Actes du Colloque international de l'AIPELF La méthodologie de la recherche en education, 1, 79-88.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7-27.
- Libâneo, J. (2004). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin & Y. Lincoln (Org). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Lindblom, Y., Trigwell, K., Negvi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285–298.
- Litwin, E. (2009). *El Oficio de enseñar, Condiciones y contextos*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.
- Loffredi, L. & Silva, D. (1981). *Encontros e Desencontros na escola: o papel do orientador educacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, M., Galinha, S. & Loureiro, M. (2010). *Animação e Bem-Estar Psicológico: Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção.

Lucchesi, M. (2001). Limiar do século: O Desafio do Ensino Superior. *Leopoldum*, Ano 27, 74, 19-31.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lutenbacher, M., Cooper, W. & Faccia, K. (2002). Planning Youth Violence Prevention Efforts: Decision making Across Community Sectors. *Journal of Adolescent Health*, 30, 346-354.

Marques, J. & Rosado Pinto, P. (2012). Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 46-2, 129-149.

Martin, D. & Boeck, K. (1997). *O que é a inteligência emocional?* Cascais: Editora Pergaminho.

Masetto, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus.

Masetto, M. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In: A. Teodoro & M. L. Vasconcelos (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* (pp.79-108). São Paulo: Cortez/Mackenzie.

Masetto, M. (2009). Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In M. I. Cunha, S. Soares & M. Ribeiro (Org). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Bahia: UFES.

Mayer, J. & Salovey, P. (1999). O que é a inteligência emocional? In P. Salovey & D. Sluyter (Org.) *Inteligência emocional da criança – aplicações na educação e no dia a dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Mingorance, P., Mayor, C. & Garcia (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

Monereo, C. (2010). La Formación de Profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

Monereo, C. (Org.) (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Panadero, E. & Scartezinio, R. (2012). SharEEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cadernos de Educação*, 42, 45-67.
- Monereo, C., Weise, C. & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia e Aprendizagem*, 36 (3), 323-340.
- Morgan, D. (1998). *The focus group guidebook*. London: Sage Publications.
- Morgado, J. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (1999) *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.
- Morin, E., Almeida, M., & Carvalho, E. (2009). Education and complexity: The seven kinds of knowledge and other essays (5th ed.). *São Paulo: Cortez*.
- Morosini, M. (Org.) (2001). *Professores do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora.
- Morrisette, P. (2001) Reducing incivility in the university/college classroom. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 4 (5).
- Myers, B. & Mager, G. (1983). *Choices in academic careers*. Artigo apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, Montreal. Recuperado de [www.aera.net/.../OnlinePaperRepository](http://www.aera.net/.../OnlinePaperRepository).
- Nascimento, M. A. (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 169-182.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Ver. Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.

- Navas, M., Garcia, M., Molero, F & Cuadrado, I. (2002). El prejuicio en la adolescência: un analisis de las atitudes hacia inmigrantes africanos. *Revista de Psicologia Social Aplicada*, 12 (3), 79-96.
- Naylor, P., Wharf-Higgins, J., Blair, L., Green, L. & O'Connor, B. (2002). Evaluating the participatory process in a community-based heart health project. *Social Science & Medicine*, 55(7), 1173–1187.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In R. Burgess *Educational Research and Evaluation*. Lewes: The Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (Org.). (2013). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2009). *Ser professor no Ensino Superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira*. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11509>.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. (1992) . Teachers 'beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct . *Review of Educational Research*, 62, 307 – 332.
- Panadero, E. & Monereo, C. (2014). Using Shared Reports to Explore the Nature and Resolution of Critical Incidents between Higher Education Teachers and Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 241-261.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

- Pedro, A. (2011). *Percursos e Identidades. A (re)construção da Identidade Profissional do docente de enfermagem: O olhar dos docentes* (Tese de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Ciências da Educação. Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/1245>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/III E.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pessoa, M. T. (2011). Aprender e Ensinar no Ensino Superior – Contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra Série, 347-356.
- Pietsch, M. (2011). *Expanding the professional knowledge base of beginning teachers: The influence of differentiated employment experience on the development of competency in teaching*. Universidade da Tasmânia, Austrália. Recuperada de <http://eprints.utas.edu.au>.
- Pimenta, S. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e actividade docente*. SP: Cortez Editora.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. Vol. I. São Paulo: Cortez Editora.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P., & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-27.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège & Bruxelas: Pierre Madraga Éditeur.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ria, L. Sève, C., Saury, J, Theureau, J. & Durant, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 219-233.

- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (4th edn), (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Reio, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 143-160.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3<sup>a</sup>ed), (pp.732-755). New York: Routledge.
- Rodrigues, V. (2002). *A voz do professor: expressão não-verbal, emoção e motivação*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Rosado Pinto, P. (2008). Formação Pedagógica no Ensino Superior: o caso dos docentes médicos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- 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
- Saglam, A. (2007). Motivation of Academics: An Empirical Assessment of Herzberg's Theory. *International Journal of Educational Reform*, 16 (3), 260-274.
- Saraiva, M. (2001). *O Conhecimento e o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: um projecto colaborativo*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *A formação de profissionais reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-31.

- Seco, G. (2000). *A satisfação na atividade docente*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Cadernos do Ensino Superior. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Lisboa: APM.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers's lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 616-621.
- Sheehy, G. (1981). *Pathfinders: How to achieve happiness by conquering life's crises*. London: Sidwick and Jackson.
- Silva, M. C. (2013). Teachers Training and Entrepreneurship: Challenges in Supervisors work. In C. Reis, P. Tadeu & T. Paiva (Org.). *Proceedings book of the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, 5, vol. 1, 21-3.
- Sousa, J. (2006). *O que resta da dimensão pessoal docente?* Comunicação apresentada no VI Simpósio Internacional GEDEI. Instituto Politécnico de Santarém. Santarém, Portugal.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Sundre, D. (1990) The identification of the significant dimensions of faculty scholarship. Artigo no encontro anual de AERA. Recuperado de <http://eric.ed.gov/>.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stes, A., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55 (3), 255-267.
- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. (2007). *Focus Group: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327.
- Tavares, J., Brzezinski, I., Pereira, A., Cabral, A. P, Silva, I., Bessa, J. & Carvalho, R.. (2004). Docência e aprendizagem no Ensino Superior, *Investigar em Educação*, 3, 13 - 57.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 23-35.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Turner, J., & Boice, R. (1987). Starting at the beginning: The concerns and needs of new faculty. In J. Kurfiss, L. Hilsen, L. Martensen, & R. Wadsworth (Org.). *To Improve the Academy*, 6, 41-47.
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI Consultado em Setembro 2014, <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 33-50.

- Van Rijswijk, M., Akkerman, S. & Koster, B. (2013). Student Teachers' Internally Persuasive Borderland Discourse and Teacher Identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7 (1) 43-60.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A., J., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 90 (26), 173-188.
- Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências e Letras*, 40, 229-251.
- Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A.; Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e praticas. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75-88.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Barros, A., Fernandes, S. & Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of Education and Development*, 38 (1), 122-143
- Vieira, M. J. (2009). *A prática pedagógica na escola superior de educação do Porto: a análise dum modelo de formação prática*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências da Educação. Universidade de Granada. Espanha.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: Narratives in dialogue. In M. Kuijpers & F. Meijers (Org.) *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-84). Hertogenbosch, The Netherlands: Euro-guidance.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- Weise, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural : um análisis de la identidad y de la práctica docente a través de incidentes críticos*. Doctoral Dissertation. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

- Wellington, B. & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38 (3), 307-316.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (1998) *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2007). *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2012). Las Competencias en la formación del professorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendências Pedagógicas*, 20, 4-32
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R. Barbosa (Org.). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 35- 55). São Paulo: editora UNESP.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise Crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc. Campinas*, 29 (103), 535-554.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996) *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

---

# Anexos

---



## ANEXO 1

### Instrumentos disponibilizados *online*

#### Instrumentos utilizados com os docentes no Estudo 1

Questionário EPIC (*Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos*)

<http://www.surveio.com/survey/d/I2E4G2F3C6E0P7P0T?preview=1>

#### Instrumentos utilizados com os alunos no Estudo 2

Questionário 1 – Perceções e Representações dos alunos sobre a dinâmica da aula

<http://www.surveio.com/survey/d/Q4S7M8A4T8R4A1B7T?preview=1>

Questionário 2 – Reações recíprocas aos comentários do outro

<http://www.surveio.com/survey/d/I3H3V7A2I1C6W9A7N?preview=1>

## ANEXO 2

### Questionário 1: Representações sobre a dinâmica da aula

*(enviado aos docentes via email)*

No âmbito da tese de doutoramento "Análise de Incidentes Críticos no Ensino Superior: (Re)construção da identidade profissional do docente" a decorrer no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, solicitamos o preenchimento do presente questionário intitulado "Percepções e Representações dos alunos sobre a dinâmica da aula".

Este questionário corresponde ao primeiro instrumento do estudo "Reflexões sobre Incidentes Críticos e Influências na Identidade Profissional do Docente", que conta com a colaboração dos alunos e de dois docentes do IPT.

Caso pretenda algum esclarecimento poderá contactar-nos pelo email [susana.domingos@ipt.pt](mailto:susana.domingos@ipt.pt).

A sua participação é muito importante e imprescindível para a concretização deste estudo.

O questionário é composto por dez questões abertas.

Prevê-se que o preenchimento do questionário demore cerca de 15 minutos.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

A doutoranda, Susana Isabel Caetano Domingos

A orientadora, Ana Margarida Veiga Simão

1. Qual a sua opinião sobre esta Unidade Curricular? Pensa que poderá ser útil no futuro dos alunos?
2. Que opinião tem do grupo-turma? Como classifica o ambiente na sala de aula? Como percepçiona a relação entre os alunos?
3. Como é a sua relação com os alunos da Unidade Curricular? Como os descreveria?
4. Qual a sua maior preocupação enquanto docente: a aquisição de conhecimentos pelo grupo-turma ou o cumprimento do programa da Unidade Curricular?
5. Qual o papel em que mais se reconhece enquanto docente: um docente especialista na matéria, um docente experiente e/ou um docente-investigador?
6. Relativamente às primeiras semanas, como têm corrido as aulas?
7. Como considera que está a correr o cumprimento do programa?
8. Até hoje, houve alguma situação na aula que tenha gerado tensão? Se sim, qual? Como se resolveu?
9. O que pensa que os alunos mudariam na metodologia das aulas desta Unidade Curricular?
10. Quanto ao clima da aula (relação alunos/alunos; relação docente/alunos), o que poderia fazer para o melhorar?

## ANEXO 3

### Questionário 2 - Reações recíprocas aos comentários do outro

*(enviado aos docentes via email)*

Dando continuidade ao estudo "Reflexões sobre Incidentes Críticos e Influências na Identidade Profissional do Docente", no qual é participante, solicitamos o preenchimento do presente questionário intitulado "Reações recíprocas aos comentários do outro". Este questionário corresponde ao segundo instrumento do estudo.

Caso pretenda algum esclarecimento poderá contactar-nos pelo email susana.domingos@ipt.pt. Agradecemos antecipadamente a sua participação, imprescindível para a continuidade desta investigação.

O questionário é composto por sete questões abertas.

A doutoranda, Susana Isabel Caetano Domingos

A orientadora, Ana Margarida Veiga Simão

1. Qual/Quais o(s) aspeto(s) mencionado(s) pelos discentes lhe chamaram mais a atenção? Exemplifique.
2. Quais os comentários sobre o seu trabalho docente lhe parecem fundamentados? Explique o seu ponto de vista.
3. Com que comentários sobre o seu trabalho docente discorda? Explique.
4. Quais os aspetos positivos referidos pelos alunos reforçam a sua motivação para o trabalho docente? Enumere e justifique.
5. Quais os aspetos que gostaria de debater com os alunos depois da leitura do sumário das suas reflexões? Existe alguma questão em particular que gostasse de ver esclarecida? Justifique a sua opinião.
6. Que emoções experienciou aquando da leitura do sumário das reflexões dos alunos?
7. Depois da leitura do sumário das reflexões do docente, quais os aspetos que planeia mudar? (Se algum)

## Anexo 4

### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

#### Objetivos Gerais:

- Recolher elementos sobre as perceções atuais dos docentes relativamente à sua atividade pedagógica;
- Recolher elementos sobre as reações à leitura dos comentários dos alunos;
- Recolher elementos que permitam conhecer as emoções experienciadas ao longo do processo;
- Recolher elementos sobre as perceções de mudança relacionadas com a participação no estudo;
- Recolher elementos sobre as perceções que os docentes têm da contribuição da presente investigação para a formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Blocos	Objetivos Específicos	Operacionalização	Observações
<b>A</b> <b>Motivação e Legitimação da Entrevista</b>	1. Motivar o entrevistado; 2. Legitimar a entrevista; 3. Garantir a confidencialidade.	1.1. Agradecer a colaboração; 2.1. Informar o entrevistado sobre os objetivos da entrevista; 3.1. Assegurar o carácter confidencial; 3.2. Obter o consentimento para o registo áudio da entrevista.	Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.
<b>B</b> <b>Perceção atual do docente sobre a sua actividade pedagógica</b>	4. Recolher elementos sobre as perceções que o entrevistado tem sobre: a) a abordagem de ensino que pratica b) os factores educacionais subjacentes à sua planificação; c) os problemas mais comuns em contexto de sala de aula.	4.1. Qual a abordagem de ensino que pratica? 4.2. Nos momentos de planificação, quais são os aspectos que costuma ponderar para organizar o seu trabalho? 4.3. Na sua opinião, quais são os problemas mais comuns em contexto de sala de aula no ensino superior?	Caso se verifique necessário, prestar esclarecimentos teóricos relativamente às questões abordadas. Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.
<b>C</b> <b>Reações</b>	5. Recolher elementos que permitam conhecer as reações do entrevistado sobre: a) as opiniões expressadas pelos alunos nos questionários anteriores.	5.1. Como reagiu ao ler os comentários dos alunos? 6.4. Quando encontrou opiniões divergentes da sua, como se sentiu?	Caso se verifique necessário, prestar esclarecimentos teóricos relativamente às questões abordadas.

<b>à leitura dos comentários</b>	b) as emoções experienciadas durante o processo	5.3. Como encara as reações dos alunos aos seus comentários? 5.3. Como se sentiu ao ler os comentários?	Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.
<b>D Percepção de mudança</b>	6. Recolher elementos sobre as percepções que o entrevistado tem da sua própria mudança.	6.1. Como se sentiu ao longo do semestre e à medida que o estudo ia avançando? 6.2. Qual pensa ter sido o impacto da sua participação neste estudo na forma de leccionar as aulas ainda este semestre? E no futuro? 6.3. Como reage a resistências internas à mudança? 6.4. Considera que a participação neste estudo alterou, de alguma forma, a sua forma de ver o ensino?	Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.
<b>E Pertinências e Impactos</b>	7. Recolher elementos sobre a opinião do entrevistado relativamente à pertinência dos temas abordados e o impacto dos mesmos.	7.1. Como classifica o impacto que a reflexão sobre a actividade pedagógica tem na actividade docente? 7.2. O que pensa deste tema no ensino superior? 7.3. Considera que este tipo de análise poderia ser aplicado como modalidade de formação contínua docente no ensino superior?	Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.
<b>F Considerações finais</b>	8. Dar a oportunidade ao entrevistado de: a) acrescentar alguma informação que considere relevante; b) alterar o conteúdo de alguma resposta. 9. Valorizar o conteúdo da entrevista para o estudo.	8.1. Existe alguma outra questão dentro deste tema que gostasse de discutir? 8.2. Pretende alterar o conteúdo de alguma das respostas?	Permitir a livre expressão do entrevistado através de uma elicitación aberta e semi-diretiva, de forma a criar um clima confortável.