

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 23-39
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2013
Fecha de aceptación: 13-08-2014

Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade¹.

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumen

No quadro atual de reforma do ensino superior na Europa, a qualidade do ensino é uma das prioridades da agenda das instituições. Contudo, o ensino continua a ocupar um lugar menor face à investigação e raramente constitui objeto de estudo. A inovação pedagógica tende a ser de natureza relativamente tecnicista, sem efeitos significativos na profissionalidade docente e no estatuto da pedagogia.

Neste texto, argumenta-se a favor de uma mudança profunda da qualidade da pedagogia, ilustrada com um movimento de indagação pedagógica desenvolvido na Universidade do Minho desde 2000, no qual se coloca a investigação ao serviço do ensino e do desenvolvimento

Towards a deep change in the quality of pedagogy at university.

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Abstract

Within the current reform of higher education in Europe, teaching quality is one of the priorities of the institutional agendas. However, teaching continues to occupy a minor place as compared to research and it seldom becomes an object of inquiry. Pedagogical innovation tends to be rather technicist, with no significant effects upon teachers' professionalism and the status of pedagogy.

The present text argues for a deep change in teaching quality illustrated by a movement of pedagogical inquiry that has been developed at the University of Minho since 2000. Within that movement, research is at the service of teaching and professional development, and teachers are seen as agents of

profissional, e os professores são entendidos como agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico, e autores da sua profissionalidade.

A análise dos projetos desenvolvidos revela que a indagação da pedagogia tem um potencial transformador individual e coletivo, mas apresenta limitações e encontra obstáculos à sua legitimação em contextos onde é uma atividade marginal e de transição, e onde a investigação se dissocia do ensino e do desenvolvimento profissional. Os movimentos como o que aqui se apresenta desenvolvem-se em contracorrente e constituem uma forma de promover uma mudança profunda, conferindo aos professores o direito de se tornarem investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão.

Palavras-chave: mudança profunda, qualidade, pedagogia, universidade.

inquiry into and change of established cultures, producers and disseminators of pedagogical knowledge, and authors of their own professionalism.

The analysis of the projects carried out reveals that pedagogical inquiry has a transformative potential, both individual and collective. However, it presents shortcomings and finds obstacles to its legitimation in cultures where it is a marginal, transitional practice, and where research is dissociated from teaching and professional development. Movements like the one presented here go against the grain and are a form of promoting a deep change by enhancing the teachers' right to become researchers and architects of pedagogy and their own profession.

Key words: deep change, quality, pedagogy, university.

Introdução

As práticas reprodutoras e monológicas de uma universidade que durante séculos constituiu um espaço elitista e homogêneo não respondem às exigências atuais de uma universidade de massas inscrita numa “era de supercomplexidade” que requer uma “epistemologia para a incerteza”, capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza e ação crítica (Barnett, 2000). Uma mudança profunda da pedagogia é absolutamente necessária.

A questão da qualidade do ensino entrou definitivamente na agenda das instituições europeias em resultado do Processo de Bolonha, gerando uma proliferação de agências de avaliação e acreditação da formação e de procedimentos de promoção e garantia da qualidade. Contudo, paradoxalmente, a atividade de ensino continua a ter um papel quase nulo na contratação e na carreira dos docentes, as quais continuam a depender principalmente da atividade de investigação, uma investigação tendencialmente disciplinarizada, territorializada e competitiva, desenvolvida à margem do ensino ou mesmo à sua custa. Embora os docentes e os gestores institucionais valorizem o ensino e a investigação como atividades estruturantes da universidade, a relação entre elas tende a ser conflitual e sobrevaloriza-se a investigação em detrimento do ensino (v. Gottlieb & Keith, 1997; Hattie & Marsh, 1996; Maison & Schapper, 2012; Serow, 2000; Shore, Pinker

& Bates, 1990; Tomàs, Castro, & Feixas, 2012; Vidal & Quintanilla, 2000).

A pedagogia não tem constituído um campo de produção de conhecimento profissional e os professores raramente investigam as suas práticas. Assim, as inovações que realizam assumem frequentemente uma orientação tecnicista, radicada na aplicação de estratégias e recursos “novos” cujo valor e impacto têm dificuldade em avaliar, e as suas experiências são pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas. Por outro lado, a avaliação institucional da qualidade do ensino adota preferencialmente um “modelo de caixa negra” que ignora ou ofusca os processos educativos e se foca em indicadores quantitativos, sem que a ela presidam referentes ético-conceptuais claros que possibilitem o diálogo profissional acerca dos propósitos da educação superior e das estratégias para a melhorar (Rué et al., 2013).

Importa também salientar que o apelo à qualidade e à mudança no ensino se faz num cenário onde o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização neoliberal da universidade constituem “os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (Santos, 2008, p. 21). Como afirma Giroux (2010, p. 27), “Obrigar a universidade a servir como aprendiz de potência corporativa, reduzindo simultaneamente questões de autonomia universitária à extensão da lógica e dos interesses corporativos, fragiliza substancialmente o papel do ensino superior como esfera pública democrática: dos académicos como intelectuais engajados e dos estudantes como cidadãos críticos”. Segundo Nóvoa (2013), à medida que as reformas transnacionais ganham terreno e com elas se intensificam as políticas de controlo da qualidade, assiste-se a um empobrecimento geral das políticas educativas europeias, cada vez mais afastadas das dimensões sociais e culturais da educação e cada vez mais determinadas por objetivos económicos num cenário de crise que se pretende superar. Ainda a este propósito, Barnett & Coate (2005, p. 26) denunciam uma visão performativa do currículo e lembram questões-chave que raramente são equacionadas nos processos de reforma curricular, relativas aos propósitos da educação superior, à direção em que deve ser apontada e experiência dos estudantes e às formas de desenvolvimento humano promovidas pelo currículo.

Importa, pois, focar a discussão da qualidade da pedagogia nas suas dimensões formativas, contrariar as lógicas técnico-económicas que desvalorizam ou ignoram essas dimensões, e instaurar práticas de compromisso com uma mudança profunda, que transforme não só o ensino e a aprendizagem, mas também os modos de construção da profissionalidade docente e o estatuto da pedagogia na universidade. Esta abordagem é brevemente caracterizada no ponto seguinte e depois ilustrada com um trajeto iniciado em 2000 no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). A análise desse trajeto permite afirmar que se trata de um movimento em contracorrente face a valores e práticas dominantes, e por isso de difícil legitimação e sujeito a contratempos e reconfigurações, mas também com um forte potencial transformador, conferindo aos professores o papel de investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão (Vieira, 2013).

Uma mudança superficial ou profunda da pedagogia?

No âmbito das reformas (trans)nacionais do ensino superior, tomando aqui como exemplo o Processo de Bolonha, a mudança pedagógica tem sido frequentemente equacionada como uma mudança *metodológica* em sentido mais ou menos restrito, essencialmente traduzida na experimentação de métodos e recursos “novos”, supostamente benéficos para os estudantes. Por outro lado, pressupõe-se que essa mudança, implicando uma centralização na aprendizagem e a promoção da autonomia, se traduz numa menor centralidade do papel do professor e do ensino. Como afirmam Gijón & Crisol (2012), “la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista” (p. 403), e “el proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor” (p. 404). Esta ideia, muito difundida nos discursos políticos e académicos sobre as implicações pedagógicas do Processo de Bolonha, tem conduzido a uma falta de discussão sobre o papel do professor e conduz a equívocos acerca de uma pedagogia para a autonomia, onde aquele vê multiplicadas e complexificadas as suas funções, assumindo um papel mais decisivo e trabalhoso do que numa pedagogia transmissiva. Por outro lado, não evidencia as dimensões ética e política da pedagogia como uma prática que “legitima formas particulares de conhecer, de estar no mundo e de relação com os outros” (Giroux, 2013, p. 8), o que significa que, no caso de uma pedagogia para a autonomia, a autoridade do professor continua a ser exercida, mas a favor da emancipação dos estudantes. Finalmente, não leva em consideração que uma reconfiguração metodológica de base construtivista pressupõe e promove mudanças epistemológicas, não só para os estudantes como também para os docentes, cuja profissionalidade adquire necessariamente novos contornos e, diria eu, um protagonismo reforçado. Como afirma Kincheloe (2006, p. 70-71), os docentes tornam-se “trabalhadores do conhecimento”, investigando e reelaborando as suas próprias crenças e práticas, construindo as suas próprias pedagogias e filosofias educacionais.

O que aqui se propõe é que os professores sejam agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico, e autores da sua profissionalidade. Isto requer uma mudança *profunda* da pedagogia, baseada no estreitamento da relação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, com implicações no estatuto do ensino no meio académico.

No Quadro 1, identificam-se dimensões da mudança a partir das quais podemos distinguir uma abordagem superficial de uma abordagem profunda à mudança educativa na universidade (Vieira, 2013, p. 148). A segunda abordagem aproxima-se da que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designada como “*scholarship of teaching and learning*” (Boyer, 1999; Shulman, 2004a), expressão que aqui se traduz por indagação da pedagogia. A *indagação da pedagogia* implica que os professores realizem investigação sobre o ensino e no ensino, no segundo caso tornando-se professores-investigadores que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas. Implica, ainda, a definição de referenciais ético-conceptuais de orientação humanista e democrática que orientem os processos de mudança, assim como a constituição de comunidades de prática, disciplinares ou multidisciplinares.

	MUDANÇA SUPERFICIAL	MUDANÇA PROFUNDA
RELAÇÃO ENSINO-INVESTIGAÇÃO	Ensino vs. Investigação (relação nula ou conflitual)	Investigação <i>sobre o/no</i> ensino Investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional
DINAMICAS DE MUDANÇA	Movimentos “top-down” Barreiras entre disciplinas Práticas individuais	Movimentos “bottom-up” Diálogo interdisciplinar Comunidades de prática
DIREÇÃO DA MUDANÇA	<i>Ad-hoc</i> Instrumental Melhoria de resultados	Referencial ético-conceitual humanista e democrático Compreensão e transformação de práticas
POSIÇÃO FACE AOS CONSTRANGIMENTOS	Impotência/ sujeição (→ desistência, cinismo)	Questionamento/ subversão (→ resistência crítica)
DISSEMINAÇÃO DA MUDANÇA	Escassa ou nula	Pedagogia como “propriedade comunitária” (Shulman, 2004a) Disseminação → transferência
FINALIDADES/ IMPLICAÇÕES	<i>Manutenção da cultura pedagógica e do primado da investigação disciplinar</i>	<i>Reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia

Uma mudança superficial será mais conveniente para a manutenção do *status quo* nas instituições. Pelo contrário, uma mudança profunda assenta no pressuposto de que mudar a qualidade da pedagogia na universidade implica *mudar a universidade*, o que sublinha a sua dimensão política. Trata-se de um projeto ambicioso e difícil, que se desenvolve em contracorrente face a culturas estabelecidas, mas também potencialmente emancipatório e transformador. Vejamos o exemplo que a seguir se apresenta e que poderá encontrar ressonância em experiências semelhantes.

Um trajeto de mudança profunda da pedagogia

O trajeto aqui relatado iniciou-se em 2000 com um projeto desenhado em resposta a um desafio lançado pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação, através de um concurso interno de financiamento a projetos sobre Pedagogia Universitária, na sequência de uma recomendação do Conselho de Acompanhamento do Centro². Importa dizer que nessa altura pouco se falava em pedagogia nas universidades portuguesas, o que talvez explique que o projeto apresentado tenha sido o único, num Instituto com cerca de uma centena de docentes. O projeto foi financiado e a partir dele foram desenvolvidos outros três, num percurso de nove anos (2000-2009). Desenhados numa linha de continuidade, esses projetos ficaram conhecidos pelo acrónimo TPU – Transformar a Pedagogia na Universidade:

Conceções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho(2000-2001)

Transformar a pedagogia na universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem (2002-2004)

Transformar a pedagogia na universidade – condições de (im)possibilidade (2004-2006)

Transformar a pedagogia na universidade – refletir, (inter)agir, reconstruir (2007-2009)

No seu conjunto, os projetos direcionaram-se uma mudança profunda da pedagogia conforme se propõe no Quadro 1 acima. Dinamizados com a colaboração de outros colegas da área de Educação, envolveram docentes voluntários das áreas de Educação, Psicologia, Letras, Ciências, Engenharia, Economia e Gestão, e Enfermagem, todos da Universidade do Minho. Foram realizados dois estudos de investigação *sobre o ensino*, mas explorou-se sobretudo a investigação *no ensino*, através da realização de estudos de caso em disciplinas de graduação e de pós-graduação, conduzidos pelos respetivos professores em modalidade próxima da investigação-ação e disseminados em diversos contextos e formatos.

Os projetos ilustram cinco linhas de ação na transformação da pedagogia: construir um referencial; conhecer o contexto institucional; inovar e investigar as práticas; visibilizar a pedagogia; sistematizar e teorizar o trabalho desenvolvido. Segue-se uma explicação de cada uma delas.

Construir um referencial

Não existindo consenso acerca do conceito de qualidade em pedagogia, qualquer movimento transformador implicará a definição do quadro ético-conceptual em que se enquadra. Este foi um dos objetivos do primeiro projeto (2000-2001), que implicou a definição de um conjunto de princípios pedagógicos à luz de uma visão da educação como processo de transformação e emancipação (inter)pessoal: Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação (Vieira et al., 2002):

- Intencionalidade: a ação pedagógica desenvolve-se numa direção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direcionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;
- Transparência: a ação pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adotados;
- Coerência: a ação pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adotados;
- Relevância: a ação pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspetiva o currículo de forma articulada;
- Reflexividade: a ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades,

os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional;

- Democraticidade: a ação pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda;
- Autodireção: a ação pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança;
- Criatividade/Inovação: a ação pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projetos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Nos projetos seguintes, estes princípios constituíram um quadro de referência para o desenvolvimento e a avaliação de experiências pedagógicas em diversas áreas disciplinares, as quais assentaram na centração do ensino na aprendizagem e numa visão do professor como prático reflexivo.

Conhecer o contexto institucional

Um maior conhecimento das culturas locais é essencial à compreensão de condições e constrangimentos da transformação da pedagogia. Assim, ainda no âmbito do primeiro projeto, realizou-se um estudo de sondagem na Universidade do Minho sobre concepções de pedagogia na universidade (Vieira et al., 2002), através de um questionário construído a partir dos princípios pedagógicos definidos. O objetivo era identificar as concepções de pedagogia de professores e estudantes (o que ela deve ser vs. o que é na experiência dos sujeitos) em confronto com o nosso referencial, e também as suas perceções sobre fatores que condicionam positiva e negativamente a qualidade do ensino. Foi também analisado, à luz dos mesmos princípios, o questionário que na altura a instituição utilizava para a avaliação do ensino ministrado por parte dos estudantes, procurando-se perceber em que medida essa avaliação pressupunha um referencial com potencial transformador. Já no âmbito do terceiro projecto (2004-2006), e começando a fazer-se sentir, na altura, o impacto do Processo de Bolonha na inovação das práticas curriculares, realizou-se um levantamento de cerca de 60 experiências de inovação na Universidade do Minho, procurando-se compreender a natureza e a direção dessa inovação (Alves, Vieira, & van Hattum, 2005). Para o efeito, foi construído um questionário que permitia uma caracterização detalhada das experiências por parte dos docentes que as coordenavam.

Os resultados destes estudos permitiram-nos perceber que: os professores e os estudantes inquiridos valorizavam uma pedagogia de orientação transformadora, apesar de reconhecerem que as práticas vivenciadas ficavam bastante aquém da visão idealizada, principalmente em dimensões relativas aos princípios da Reflexividade, Autodireção e Criatividade/Inovação; ambos os atores identificavam um vasto conjunto

de fatores situacionais que condicionam a qualidade da pedagogia, relativos à instituição, aos docentes e aos estudantes; o questionário de avaliação do ensino ministrado não pressupunha uma orientação transformadora, ignorando a natureza das práticas e centrando-se em parâmetros “neutros” da qualidade da pedagogia (por ex., a adequação entre objetivos e estratégias); quanto às experiências de inovação analisadas, todas supunham um interesse dos docentes na melhoria das aprendizagens dos estudantes e exploravam novos recursos e estratégias, embora na sua maioria constituíssem iniciativas individuais, sem apoio institucional, sem um referencial claro, avaliadas com base em poucas evidências e pouco ou nada divulgadas.

Explorar a pedagogia: inovar e investigar as práticas

Esta linha de ação implica a inovação pedagógica e foi desenvolvida nos projetos que tiveram lugar entre 2002 e 2009, por todos os docentes das equipas, à luz do quadro ético-conceitual definido anteriormente (princípios pedagógicos). Os docentes assumiram o papel de professores-investigadores e realizaram experiências pedagógicas (estudos de caso), avaliando e disseminando essas experiências, e constituindo progressivamente uma comunidade de prática caracterizada pelo diálogo interdisciplinar e pela colaboração interpares.

Cada experiência partia dos interesses do docente, normalmente relacionados com um problema pedagógico que dava origem ao desenho, desenvolvimento e avaliação de um plano de ação. Eram construídos materiais didáticos e de recolha de informação, de forma a que cada intervenção se aproximasse de um processo de investigação-ação. O papel dos docentes da área de Educação no apoio a colegas de outras áreas foi muito importante, uma vez que a maioria desses colegas não tinham qualquer formação pedagógica anterior.

Várias atividades contribuíram para a constituição de uma rede de colaboração em torno da exploração da pedagogia: sessões conjuntas destinadas à reflexão sobre temas pedagógicos, à discussão de estratégias de investigação pedagógica e à partilha das experiências realizadas; reuniões para planeamento e análise de materiais e experiências; observação interpares no âmbito das experiências, com recurso à escrita dialógica; apresentação conjunta de comunicações em reuniões científicas da área da educação; revisão interpares e coautoria de textos publicados.

Visibilizar a pedagogia

Como sublinha Zabalza (2012, p. 21), “las buenas prácticas cumplirán su misión transformadora únicamente en la medida en que respondan a acciones conscientes e intencionales y, además, sean visibles”. Este pressuposto esteve sempre presente nos projetos TPU, não apenas em relação às experiências pedagógicas mas a todo o trabalho realizado, encarando-se a disseminação como uma estratégia de consolidação e coletivização do conhecimento produzido. Foram organizados três congressos sobre ensino superior na Universidade do Minho (dois nacionais e um ibérico) e os participantes dos projetos TPU apresentaram trabalhos nesses e noutros congressos (inter)nacionais, produzindo cerca de uma centena de publicações, incidentes nos projetos desenvolvidos, nos estudos descritivos e nas experiências pedagógicas, para além de outros textos de natureza teórico-reflexiva sobre pedagogia universitária.

Sistematizar e teorizar o trabalho de indagação da pedagogia

Para além das teorizações realizadas por cada um dos participantes relativamente às suas experiências, houve a preocupação de ir sistematizando e teorizando o trabalho coletivo, relativamente aos seus pressupostos, natureza, direção, impacto, constrangimentos e possibilidades. Trata-se de um esforço de autocrítica que permite ir fazendo balanços e definindo perspetivas futuras, o que se afigurou importante à problematização e compreensão do trabalho. Saliento aqui apenas dois aspetos desta linha de ação, relativos à qualidade das experiências pedagógicas e à investigação da pedagogia como prática de transição em contextos onde é ainda marginal.

A análise das experiências foi sendo feita por cada um dos professores, com base na recolha e análise de dados, o que ficou documentado em narrativas profissionais publicadas. Contudo, no sentido de compreender o potencial transformador deste tipo de experiências que fosse útil em iniciativas semelhantes, foi definida uma grelha de análise de narrativas de experiências pedagógicas, apresentada no Quadro 2 (Vieira, Silva, & Almeida, 2012), que integra cinco dimensões gerais: Orientação crítica/ emancipatória; Âmbito dos processos formativos; “Voz” dos estudantes nos processos formativos; Multivocalidade da análise/ avaliação da ação pedagógica; Significado/ impacto da experiência. A grelha foi aplicada na análise das narrativas de 19 experiências realizadas em contextos disciplinares diversificados, publicadas numa coletânea resultante do último projeto TPU (Vieira, 2009b).

Orientação crítica/ emancipatória (vs. técnica/ instrumental)	a. Problematização do contexto
	- a.1 aula/diciplina/curso
	- a.2 cultura pedagógica/ institucional
	- a.3 ensino superior/ pedagogia universitária
	b. Problematização do enfoque/ tema
Âmbito dos processos formativos	c. Problematização dos processos
	d. Problematização dos resultados/ impacto
	e. Problematização do “eu” profissional
	a. Competências disciplinares
“Voz” dos estudantes nos processos formativos	b. Competências transdisciplinares
	c. Competências socioprofissionais
	a. Informantes
	b. Coconstrutores de conhecimento
	c. Codecisores
	d. Coinvestigadores

Multivocalidade da análise / avaliação da ação pedagógica	a. Focada na “voz” do professor (observação, registros reflexivos, análise de trabalhos...)
	b. Focada na “voz” do estudante (inquérito, registros reflexivos, auto-avaliação...)
	- b.1 apresentação de dados quantitativos
	- b.2 apresentação de testemunhos
	- b.3 estudante como coautor da narrativa
Significado / impacto da ação pedagógica	a. Interpretação de processos de ensino
	b. Interpretação de processos da aprendizagem
	c. Teorização da ação pedagógica

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2. Dimensões de análise de narrativas de experiências pedagógicas.

Os resultados da análise (Vieira, Silva, & Almeida, 2012) revelam que as experiências apresentam uma orientação crítica e emancipatória, embora por vezes pouco explícita no discurso dos professores-narradores. Os processos formativos articulam competências disciplinares, transdisciplinares e sócioprofissionais. Assentam em valores democráticos como a participação, a colaboração e a autonomia, e conferem aos estudantes um papel importante na construção do conhecimento e na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, mas aqueles assumem pouco o papel de decisores e nunca assumem o papel de coinvestigadores, o que revela que a negociação pedagógica é praticada com alguns limites. A avaliação das experiências é multivocal, embora encontre um suporte mais alargado na voz dos alunos, nomeadamente através da apresentação de testemunhos dos seus registos reflexivos, recolhidos em diários, portefólios, questionários e outras fontes. As narrativas apresentam movimentos de interpretação de processos de ensino e de aprendizagem, fundamentais à compreensão da experiência educativa, mas são menos visíveis os movimentos de teorização crítica dessa experiência através do seu confronto com teorias públicas. Todos os professores retiram implicações para a sua prática futura, potencialmente transferíveis ou inspiradoras para situações semelhantes.

As narrativas permitem compreender a diversidade das experiências quanto aos seus contextos, temas, objetivos e estratégias, evidenciando diferentes graus de sofisticação teórica, metodológica e linguística. Os docentes são influenciados pela sua biografia, assim como pelas tradições de ensino, aprendizagem, investigação e escrita em que se inscrevem, e ainda pelas suas predisposições, aspirações, prioridades, capacidades e modos de agência particulares. A ideia de unidade na diversidade, que sempre presidiu ao desenvolvimento dos projetos TPU, implica a rejeição de um modo único de pensar e agir, instaurando a possibilidade de cada um contribuir para uma visão comum – uma pedagogia de orientação transformadora –, sem que a sua autonomia e trajetória pessoal sejam anuladas. Deste ponto de vista, construir a unidade na diversidade é um paradoxo necessário à indagação da pedagogia enquanto movimento de vulgarização da investigação no ensino.

Ainda no âmbito da teorização dos projetos TPU, concluiu-se que a investigação pedagógica em contextos adversos é uma prática de transição que pode encontrar constrangimentos e apresentar limitações, mas também realizar avanços, conforme se explicita no Quadro 3 (Vieira, 2009a). Por outro lado, também se percebeu que os contextos institucionais exercem um papel determinante na sua legitimação, podendo gerar contratempos e reconfigurações. Este aspeto é discutido na secção seguinte, onde se dá conta da continuidade do trajeto de indagação da pedagogia, mas com outro enquadramento institucional.

<i>Circunstâncias → Potenciais Constrangimentos</i>	<i>Efeitos → Potenciais Limitações</i>	<i>Estratégias → Potenciais Avanços</i>
Tradição transmissiva do ensino	Pouca autoconfiança/ capacidade para desenvolver a IP	Seminários coletivos sobre temas pedagógicos e estratégias de IP
Ausência de uma cultura de colaboração	Visão tendencialmente tecnicista dos problemas educativos	Leituras/ aprendizagens sobre ensino superior e IP
Ausência de tradição de IP e dúvidas sobre a sua credibilidade	Prevalência de tradições de ensino e investigação das disciplinas	Colaboração interpares no desenho e análise de experiências e na produção de textos
Conflito entre a IP e as agendas de investigação disciplinar	Problemas de comunicação interdisciplinar (sobretudo entre especialistas da educação e de outras áreas)	Negociação de linguagens, perspetivas, metas e estratégias
Diversidade conceptual, terminológica e metodológica na pedagogia e na investigação em diferentes disciplinas	Atrasos na investigação, experiências e relatos com diferentes graus de qualidade	Desenho de estratégias de IP adequadas a preocupações educacionais relevantes
Falta de (tempo para investir em) conhecimento educacional (docentes que não são da área da educação)	Focalização na relevância local da IP e dificuldades de internacionalização	Abertura a formas diversas de IP, com graus variáveis de sofisticação didática e investigativa
Falta de fóruns e publicações nacionais para a disseminação da IP		Desenvolvimento de competências de ensino e IP
		Diversificação de meios e géneros discursivos de disseminação, com ênfase nas narrativas profissionais

IP – Investigação Pedagógica

Quadro 3. A investigação pedagógica como prática de transição

Enquadramento institucional da mudança: reconfigurações do trajeto

O valor da indagação da pedagogia na universidade não pode ser apreciado por referência a critérios universais, pois depende dos cenários em que ocorre. O Quadro 4 (Vieira, 2013) apresenta os seus principais ganhos em contextos adversos e favoráveis, ou seja, em contextos onde ela ocupa um lugar marginal ou dominante nas culturas institucionais. Os projetos TPU desenvolveram-se num cenário adverso e a sua relevância reporta-se sobretudo à subversão/ inovação cultural e à transformação profissional dos professores envolvidos, sendo que os seus contributos para o avanço da profissão, assim como a sua aceitação pelos pares, apresentam limitações.

	<i>Cenários Adversos</i>	<i>Cenários Favoráveis</i>
<i>Subversão/ Inovação Cultural</i>	Sim	Não
<i>Transformação Profissional</i>	Sim	Sobretudo para Iniciantes
<i>Avanço da Profissão</i>	Difícilmente	Sim
<i>Reconhecimento Institucional</i>	Difícilmente	Sim

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4. Relevância situacional da indagação da pedagogia.

Como dissemos, os projetos TPU tiveram início em 2000, em resposta a um concurso interno do Centro de Investigação. Em 2004, passaram a enquadrar-se num novo grupo de investigação com a designação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, de natureza interdepartamental, que integrou docentes de alguns departamentos do Instituto de Educação e colaboradores de outras Escolas da universidade. A maioria dos seus membros pertencia simultaneamente a outros grupos disciplinares/departamentais. O novo grupo de investigação foi-se consolidando em torno dos projetos TPU e outros projetos, com um nível de produção bastante satisfatório, mas desde cedo se começou a perceber um conjunto de obstáculos à sua sustentabilidade, agravados por pressões externas relativas à avaliação do Centro.

Na avaliação externa conduzida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) em 2007, em resultado de um estreitamento dos critérios adotados, fundamentalmente centrados na internacionalização e na captação de verbas, o Centro descera a sua avaliação de Muito Bom para Bom, com efeitos no seu financiamento, o que aconteceu noutros Centros da área de Educação do país, gerando um pânico generalizado conducente a medidas restritivas. No nosso caso, algumas dessas medidas afetavam diretamente o grupo de investigação: reforço progressivo das fronteiras entre os grupos, numa lógica de investigação disciplinarizada e departamentalizada, o que dificultava cada vez mais o diálogo interdisciplinar e a manutenção de grupos multidisciplinares; desvalorização progressiva dos colaboradores externos ao Centro e exclusão da sua produção, à semelhança do que passou a fazer a FCT, o que fragilizava parcerias externas; desvalorização progressiva de publicações em língua portuguesa e sobrevalorização da internacionalização e da captação de financiamento externo, em detrimento de outros critérios como a relevância social e o impacto local da investigação. Como se pode concluir, as lógicas de funcionamento do grupo eram contrárias a este tipo de medidas.

Em meados de 2011, o Conselho de Acompanhamento do Centro, que havia sido recentemente constituído, realizou uma visita ao Centro e reuniu com os coordenadores dos grupos de investigação e com a Direção do Centro, tendo produzido um parecer que acabou por determinar, entre outras medidas, a extinção de dois grupos, um por falta de produção e outro, o nosso, por considerar que se tratava de um grupo de desenvolvimento profissional e não de investigação, recomendando que os seus membros integrassem outros grupos. Este parecer, assim como a decisão interna de o cumprir sem quaisquer outros argumentos (apesar das manifestações públicas do grupo no sentido de clarificar que os problemas que afetavam a sua sustentabilidade eram outros e que não podia aceitar a afirmação de que não fazia investigação), indicam uma visão de investigação dissociada do ensino e do desenvolvimento profissional e mostram que as instituições dificilmente incorporam a diferença, revelando-se impotentes face a exigências e pressões externas que coartam visões alternativas. Com efeito, o discurso

da avaliação da qualidade é um discurso de poder que impõe os termos em que essa qualidade deve ser medida, conduzindo as instituições à sua interiorização e reprodução como condições de sobrevivência, e reduzindo a sua capacidade e legitimidade para contestar (Morley, 2003, p. 165).

A extinção do grupo de investigação representou, sem dúvida, um retrocesso no processo de mudança em curso. Atualmente, não existe no Centro de Investigação em Educação nenhum grupo de investigação que se debruce sobre as questões do ensino superior. Estas são estudadas ocasionalmente no seio de qualquer um dos grupos, o que significa que o conhecimento produzido é disperso e pouco visível.

Contudo, a indagação da pedagogia não terminou com a extinção do grupo. Em 2010, o Presidente do Instituto então eleito havia-me solicitado a constituição de um grupo de trabalho que dinamizasse a inovação pedagógica no Instituto, o que deu origem ao GT-IP – Grupo de trabalho-Inovação Pedagógica –, que desenvolveu entre 2010 e 2013 dois projetos com docentes de cursos ministrados no Instituto. O primeiro projeto (2010/11) partiu da identificação de problemas junto de diretores de curso e incidiu na articulação curricular e pedagógica em cursos de graduação e mestrado, implicando a realização de oficinas de reflexão com os docentes e um estudo de sondagem junto dos mesmos sobre fatores e estratégias de articulação. O segundo projeto (2012/13) emergiu da identificação de preocupações dos docentes dos mestrados em ensino pós-Bolonha, manifestadas no âmbito do projeto anterior. A fim de estudar o novo modelo de formação inicial de educadores e professores e fomentar a sua melhoria, foi criada uma comunidade multidisciplinar de cerca de 25 formadores voluntários, assumindo o formato um Círculo de Estudos, com o objetivo de promover uma maior articulação entre a pedagogia da formação, a investigação da formação e desenvolvimento profissional dos formadores. Esta comunidade realizou sessões de reflexão conjuntas e definiu uma agenda de trabalho que incluiu estudos e experiências principalmente incidentes no estágio profissional dos estudantes, recorrendo a questionários, entrevistas, análise documental e estratégias de intervenção em disciplinas específicas.

Entretanto, a nova Presidência do Instituto, que tomou posse em 2013, propôs a formalização deste grupo através da constituição de um Núcleo, aprovado em finais desse ano com a designação de Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP), sendo constituído por uma equipa com docentes dos vários departamentos do Instituto. O texto da proposta de criação do NEIP apresentava, entre outros, o seguinte pressuposto: “a mudança das culturas pedagógicas deve implicar a articulação do ensino com a investigação sobre e no ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes (numa abordagem próxima do que tem sido denominado, na literatura anglo-saxónica, como ‘scholarship of teaching and learning’)”. Com início de funções em 2014, a ação do NEIP desenvolve-se em três vertentes principais: 1. Promover e apoiar a realização de estudos e experiências no âmbito da pedagogia, nomeadamente nos projetos de ensino do Instituto, o que inclui funções de assessoria pedagógica; 2. Apoiar o desenvolvimento de políticas e projetos de ensino, em estreita articulação com os órgãos do Instituto; 3. Promover a disseminação e o debate no âmbito da pedagogia, o que integra ações de divulgação e de reflexão, e ainda a construção de uma “biblioteca pedagógica” online. O NEIP passou a integrar, como uma das suas atividades, o Círculo de Estudos formado no âmbito do GT-IP.

Apesar da extinção do grupo de investigação, foi cumprido um dos objetivos do último projeto TPU (2007-2009) que na altura parecia difícil de alcançar: *Desenvolver condições*

e estratégias para a criação de uma estrutura interdepartamental de apoio a iniciativas e projetos pedagógicos. A constituição do GT-IP em 2010 e do NEIP em 2013 concretizam este objetivo e representam um passo importante de institucionalização da indagação da pedagogia no Instituto de Educação. Esse passo não teria sido possível sem apoio institucional, mas também não teria sido possível sem o trabalho anterior do grupo de investigação entretanto extinto.

Embora o GT-IP e o NEIP se baseiem em pressupostos comuns aos projetos TPU, o facto de constituírem iniciativas com um enquadramento pedagógico, externas ao Centro de Investigação, tornou-as menos controversas e potencialmente mais sustentáveis. Assim, e apesar dos contratempos e reconfigurações do trajeto aqui relatado, permanece firme o propósito que nos tem inspirado há quase 15 anos, embora com a consciência de que a indagação da pedagogia ocupa ainda um lugar indefinido e marginal, talvez porque não é apenas investigação, nem apenas ensino, nem apenas desenvolvimento profissional, e sim uma prática integrada que dificilmente será compreendida enquanto essas atividades estiverem dissociadas.

Reflexões finais

O desafio da indagação da pedagogia inscreve-se num cenário onde coabitam racionalidades distintas e onde se torna necessário realizar escolhas nem sempre fáceis. A par do apelo à inovação, observa-se um fenómeno de desprofissionalização docente que radica na crise da hegemonia da universidade e na sua sujeição às leis do mercado, mas também na perda progressiva de liberdade académica em nome da coesão e afirmação das instituições, o que pode gerar um fosso entre “gestores académicos” e “académicos geridos” (Winter, 2009), e também atitudes de conformismo face às pressões internas e externas que as universidades hoje experienciam. Apesar das reformas (trans)nacionais instigarem as instituições à inovação, as condições para uma mudança profunda ainda são insuficientes, o que pode reforçar uma visão tecnicista de qualidade e coartar a exploração de visões alternativas.

O trajeto relatado ilustra uma visão alternativa e mostra que é possível elevar a qualidade da pedagogia quando a entendemos como *praxis*, conferindo-lhe uma orientação transformadora: “Una buena práctica no lo es solamente porque quepa describirla así técnicamente o en función de sus resultados materiales, sino porque mejora el *statu quo* de las cosas y de las personas. La praxis tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla” (Zabalza, 2013, p. 23). Do ponto de vista defendido neste texto, a qualidade da pedagogia e a sua transformação reportam-se não só à natureza das práticas pedagógicas, mas também ao modo como os docentes constroem a sua profissionalidade e ao estatuto do ensino no meio académico.

Shulman (2004b) instiga-nos a ser “descobridores de caminhos” em vez de continuarmos a ser “seguidores de caminhos”, e propõe-nos uma visão da academia onde as fronteiras entre ensino e investigação se esbatem, e onde os professores constituem comunidades de prática para o estudo e o avanço da pedagogia, contribuindo de forma decisiva para a (re)construção da sua profissionalidade. Esta é uma visão semelhante à nossa e apresenta um potencial transformador, mas também é arriscada no que respeita à sua legitimação e sustentabilidade, até porque a pedagogia tem

constituído tradicionalmente um *não-lugar*: “Se não há um lugar legítimo de produção do conhecimento para a pedagogia universitária na própria universidade, como esperar que haja um estatuto de reconhecimento desses saberes?” (Cunha, 2010, p. 293). A conquista desse lugar é um caminho incerto, que comporta ganhos e perdas, mas é um caminho necessário, sobretudo se acreditarmos que a pedagogia é uma prática moral e política que “propõe versões e visões particulares de vida cívica, de comunidade, de futuro, e de como podemos construir representações de nós próprios, dos outros e do nosso ambiente físico e social” (Giroux, 2013, p. 8).

Como já foi dito, mudar a qualidade da pedagogia na universidade significa mudar a universidade. A transgressão de códigos habituais do trabalho acadêmico, nomeadamente através da constituição de comunidades de prática onde a investigação é colocada ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores, pode constituir uma via de mudança profunda. Estarão as instituições interessadas nessa via? E estarão os docentes predispostos a correr os riscos que ela comporta? Uma coisa parece certa: aquilo que dificulta uma mudança profunda da pedagogia é também aquilo que a justifica e reclama, importando denunciar constrangimentos e lutar pelo direito de sermos melhores educadores.

Referências bibliográficas

- Alves, P., Vieira, F. & Van Hattum, N. (2005). Experiências de inovação pedagógica na Universidade do Minho: Direções emergentes. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2009-2021). Braga: Universidade do Minho.
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cunha, M. I. (2010). Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (pp. 201-299), Araraquara – SP: Junqueira&Marin Editores.
- Gijón Puerta, J. P. & Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 389-414. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê? *Educar*, 37, 25-38.
- Giroux, H. (2013). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. Retirado a 22 de janeiro de 2014 de <http://truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Gottlieb, E. & Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, 34, 39-420.

- Hattie, J. & Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Maison, S. & Schapper, J. (2012). Constructing teaching and research relations from the top: An analysis of senior manager discourses on research-led teaching. *Higher Education*, 64, 473-487.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123. Publicado em <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>
- Rué Domingo, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A. R., Blanco Lorente, F., Bueno Garcia, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España em educación superior: El optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(3), 125-158. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Santos, B. S. (2008). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho (Eds.), *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova* (pp. 15–78). Coimbra: Almedina.
- Serow, R. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40 (4), 449-463.
- Shore, B., Pinker, S., & Bates, M. (1990). Research as a model for university teaching. *Higher Education*, 19, 21-35.
- Shulman, L. (2004a). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2004b). Four-word: Against the grain. In M. T. Huber (Ed.), *Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers*. Retirado a 25 de novembro de 2004 de <http://www.carnegiefoundation.org>
- Tomàs Folch, M., Castro Ceacero, D., & Feixas Condom, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 343-367. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>
- Vidal, J. & Quintanilla, M. (2000). The teaching and research relationship within and institutional evaluation. *Higher Education*, 40 (2), 217-229.
- Vieira, F. (2009a). Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, F. (Ed.) (2009b). *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2013). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, 14(33), 138-156. Publicado em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque,

- P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária - Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2012). Transformar a pedagogia na universidade: um caminho de transgressão? In A. S. Júnior (Org.). *Educação e contemporaneidade – Contextos e singularidades* (pp. 145-170). Salvador: EDUFBA/ EDUNEB.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121-331.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42. Publicado em <http://redaberta.usc.es/redu>

¹ O presente texto foi produzido no âmbito das atividades do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.

² Em Portugal, os centros de investigação são avaliados e financiados por uma agência governamental, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), mas podem constituir Conselhos de Acompanhamento formados por especialistas nacionais e estrangeiros, cuja função é analisar a sua atividade e produzir recomendações de melhoria, usualmente alinhadas com os requisitos e lógicas da avaliação externa.

Artículo concluído el 16 de Diciembre de 2013

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 23-39.

Publicado em <http://www.red-u.net>

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal
Instituto de Educação, Departamento de Estudos
Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Mail: flaviav@ie.uminho.pt



Doutorada em Educação pela Universidade do Minho em 1997, é Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Integra o Centro de Investigação em Educação nessa instituição e as suas linhas de investigação são: Pedagogia para a Autonomia; Formação de Professores; Supervisão Pedagógica; Pedagogia Universitária. Coordenou vários projetos sobre a indagação da pedagogia na universidade e dirige o Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP) no Instituto de Educação.