

OPDES

Nº8

Pedagogia no Ensino Superior

Uma proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico

Leila C.S. Rodrigues, Escola Superior Agrária de Coimbra;

Luísa A: Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar

Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

Junho de 2010

ISSN: 1647-032X

PROJECTO OPDES: PUBLICAÇÕES

WWW.ESEC.PT/OPDES

SÉRIE DE CADERNOS PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A Série de Cadernos 'Pedagogia no Ensino Superior' é editada no formato de pequenos cadernos A5, incluindo-se em cada caderno dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Esta colecção teve o seu início e desenvolvimento no âmbito do projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse no site www.esec.pt/opdes). Este projecto foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. "Projectos inovadores no ensino superior".

CADERNOS PUBLICADOS

Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação);

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*

Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº4

- *El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferrá (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén;

- *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº5

- *Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira*

Pedro Balauš Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- *Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa*
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº6

- *Shaping University Culture: Challenges and Opportunities for Leaders in Higher Education*

Christopher P. Adkins, School of Business; Michael F. DiPaola, School of Education; The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA.

- *Plagiarism key issues and pedagogical strategies*
Digby Warren (London Metropolitan University, London).

Brochura nº7

- *The University's role in developing rights and social equity.*

Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)

- *'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education.*

Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DE SÍNTESE A PARTIR DE VÁRIAS FONTES EM CONTEXTO ACADÉMICO

LEILA C. S. RODRIGUES,

INVESTIGADORA DO CERNAS E DOCENTE NA
ESCOLA SUPERIOR AGRÁRIA DE COIMBRA;

LUÍSA A: PEREIRA,

COORDENADORA REGIONAL DO PNEP, INVESTIGADORA
E DOCENTE NO DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
TECNOLOGIA EDUCATIVA DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

INTRODUÇÃO

A preocupação relativa à competência dos alunos no que respeita ao domínio de tópicos avançados de língua escrita é uma realidade muito visível no Ensino Superior; contudo, a preocupação quanto ao seu ensino explícito nesse nível de ensino é muito recente em Portugal. De facto, a bibliografia nacional sobre o assunto é ainda reduzida, embora já haja uma clara consciência da necessidade de trabalhos nessa área, visto que hoje é pacificamente aceite a estreita relação entre o bom desempenho na escrita e o sucesso escolar (Pereira, 2000; Sousa, 2001; Cabral, 2003; Carvalho e Pimenta, 2005; Carvalho, 2008; Rodrigues e Pereira, 2008).

A escrita de um texto a partir de várias fontes, por exemplo, para a realização de trabalhos escritos, é incontornavelmente uma das actividades de escrita mais solicitadas no dia-a-dia escolar, envolvendo competências de compreensão e produção textual, o que torna a tarefa bastante complexa (Flower 1989; Spivey e King, 1989, Spivey, 1991, 1997; Segev-Miller, 2004), pois envolve mecanismos híbridos de leitura e de escrita, materializados através da compreensão da tarefa, eventuais sublinhados e tomada de notas (Serafini, 1991; Piolat, 2001; Chevalier, 1994), ao lado de competências ao nível da planificação, redacção e revisão (Flower e Hayes, 1981) para a elaboração do texto final que, além do domínio da explicitação do conhecimento esperado, poderá ter também de transformar o conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987) apresentando “literacia crítica”, esta entendida como a capacidade de ir além do nível da compreensão para chegar ao questionamento e posicionamento sobre um determinado assunto (Flower, 1989), de acordo com o contexto de comunicação.

O produto final será, assim, o resultado de uma nova categorização, reordenamento e recombinação de ideias a partir da selecção, organização e conexão da informação. Por selecção entende-se a escolha da informação com base intertextual; por organização, a estrutura organizacional do texto, através do reordenamento dos conteúdos e, por conexão, a ligação que o indivíduo faz entre o conteúdo do texto lido e os conhecimentos que traz consigo ao nível da compreensão da tarefa, bem como da competência linguística, a qual deverá possibilitar-lhe a configuração de um novo texto, resultante da recombinação de informação pautada pela coesão e coerência (Spivey e King, 1989; Spivey, 1991, 1997). Nesta medida, torna-se necessário

melhor perceber as componentes leitura e escrita, domínios básicos envolvidos na realização de SVF, assim como a **escrita** que se espera no Ensino Superior.

1. LEITURA, ESCRITA, ESCRITA ACADÉMICA E LITERACIA CRÍTICA

1.1 A COMPREENSÃO NA LEITURA

Quando falamos em leitura, normalmente dois níveis são evocados: o primeiro deles refere-se à descodificação dos símbolos gráficos em palavras, o segundo remete-nos para o nível da compreensão. É ponto assente que o domínio da descodificação é condição básica para o domínio da compreensão, mas o entendimento dos mecanismos que envolvem esse segundo nível tem sofrido alterações ao longo das últimas décadas, conforme referem Spiro, Bruce e Brewer (1980). Esses autores, com o intuito de construir uma base científica para o entendimento dos diversos factores que concorrem para a compreensão do texto, reuniram, num só livro, o trabalho de muitos investigadores de três áreas distintas - a psicologia cognitiva, a linguística e a inteligência artificial – resultando num contributo importante para o estudo da compreensão na leitura na década de 80. A relação texto-leitor é analisada numa perspectiva que poderíamos chamar de “holística”, na medida em que o leitor, sujeito da acção de leitura, traz consigo uma bagagem de conhecimento prévio da língua e do mundo que lhe vai permitir “construir” a leitura do texto nas suas multifacetadas formas (sintáctica, semântica, pragmática, estrutural, situacional).

O entendimento de que a compreensão na leitura seria o resultado de habilidades conseguidas de modo sequencial e isolado dá lugar a uma visão interaccionista, onde a compreensão é o resultado de um conjunto de habilidades cognitivas que ocorrem de modo simultâneo. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um receptor passivo da mensagem contida no texto para ser ele próprio a dar um sentido a esse texto.

Numa perspectiva psicolinguística, as três grandes componentes que, já na década de 90 são comumente aceites como integrantes

dissociáveis desse modelo de compreensão na leitura são o **leitor**, o **texto** e o **contexto de produção** (Giasson, 1993). Essas componentes, também denominadas de “variáveis”, interagem resultando em maior ou menor sucesso na compreensão, de acordo com o nível de integração entre elas. Podemos dizer que o entendimento actual sobre a compreensão na leitura evidencia que esta é uma competência de natureza complexa, resultado de factores tão diversos, que vão desde o domínio da descodificação dos símbolos gráficos em palavras, até ao conhecimento do mundo, passando pelo conhecimento do assunto abordado, pelo interesse e motivação pela leitura e pela auto-monitorização da compreensão, numa dinâmica onde os aspectos cognitivos e metacognitivos se fundem na relação leitor e texto lido. Assim é que, “longe de ser um objecto estático, o texto é, pelo contrário, uma entidade sujeita a uma interpretação constante” (Pereira e Graça, 2009, p.10). Por outro lado, do mesmo modo como é fundamental compreender os mecanismos envolvidos na competência de leitura, também o é perceber como eles se processam na escrita.

1.2. A ESCRITA COMO PROCESSO

Na década de 70, à luz da psicologia cognitiva, começa a haver uma mudança de foco na investigação sobre a escrita, que deixa de centralizar a atenção no produto, para focalizar o seu interesse na compreensão dos processos através dos quais a produção escrita se realiza. A partir de então, novos modelos de escrita começam a ser desenhados. Dentre os modelos propostos, o modelo de Flower e Hayes (1981) impôs-se claramente como uma referência de base para os estudos nessa área.

Para esses autores, o acto de escrever envolve três grandes componentes: a **memória a longo prazo** do sujeito que escreve, que armazena o conhecimento sobre o assunto a escrever, sobre o destinatário do texto e sobre o tipo de texto a ser produzido; o **contexto da tarefa**, que diz respeito ao tema, ao destinatário e ao próprio texto em execução; e, finalmente, o **processo de escrita propriamente dito**, que não corresponde a fases, mas tem uma natureza recursiva e é o resultado interactivo de três operações: a planificação, a redacção e a revisão.

Ao longo dos anos, Linda Flower e John Hayes desenvolveram novas

investigações, que lhes permitiram rever o modelo inicial e reflectir sobre novos elementos. De qualquer modo, a essência do modelo inicial de Flower e Hayes, pelo qual é mais conhecido, permaneceu a mesma, tornando-se num contributo importante para todos aqueles que se têm debruçado sobre o estudo da escrita numa perspectiva processual, ainda que seja por vezes criticado, conforme o faz Miras (2000), por considerar que é um modelo que procura “postular un único tipo de proceso de composición posible, el que llevan a cabo los ‘buenos’ escritores, que componen ‘buenos’ textos.” (p.71). De acordo com este raciocínio, continua Miras, “los ‘malos’ llevarían a cabo el mismo tipo de proceso, aunque de manera parcial e incompleta.” (p.71). Miras considera que as diferenças relativamente ao desempenho deveriam ser avaliadas com base nas operações efectivamente realizadas e no domínio ou não da dimensão retórica da escrita. Nesta perspectiva, o modelo sobre o qual falaremos a seguir pode ser entendido como uma alternativa para uma melhor compreensão dos processos de produção escrita.

Ainda dentro dos domínios da psicologia cognitiva, Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolveram uma teoria que tem merecido a atenção de muitos investigadores. Essa teoria não se baseia apenas num único processo, apresenta, ao contrário, uma natureza dual, na medida em que procura explicar as diferenças entre uma escrita ainda em desenvolvimento e uma escrita já desenvolvida. Para esses autores, a escrita entendida como *knowledge telling*, ou seja, a escrita que não vai além do “dizer” ou “expressar” conhecimento, requer do sujeito que escreve menos esforço cognitivo do que a escrita para a “transformação” do conhecimento, uma vez que não lhe exige o reprocessamento da informação. No entanto, ainda referem Bereiter e Scardamalia (1987, p.5), “it is possible to write well or poorly following either model”, isto é, um melhor ou pior desempenho no âmbito de qualquer um dos modelos pode ocorrer dependendo da idade e dos conhecimentos dos indivíduos, os quais podem apresentar um maior ou menor grau de domínio das competências específicas necessárias para a expressão ou para a transformação do conhecimento. De qualquer modo, mesmo que o sujeito que escreve seja um bom *knowledge teller*, conforme explicam Bereiter e Scardamalia, isto não significa dizer que seja capaz de produzir uma escrita para a transformação do conhecimento.

Por oposição a essa escrita voltada para o próprio autor do seu texto, o modelo de escrita para a transformação do conhecimento não está centrado apenas no conteúdo do texto e na sua dimensão linguística, mas também na formulação e resolução de problemas, a partir da dimensão retórica da escrita, onde o sujeito que escreve tem um objectivo de escrita para o qual faz uso de estratégias de pré-escrita e de revisão, e tem em vista um destinatário específico. O processo cognitivo inerente será assim muito mais complexo. Trata-se, conforme refere Miras (2000, p.74), de um “modelo explícito sobre el carácter epistémico de la escritura”. Assim, além de veículo de comunicação, a escrita é, também, ela própria, um meio de aprendizagem da própria escrita e do desenvolvimento e construção do pensamento.

A análise dos modelos de Flower e Hayes e de Bereiter e Scardamalia sugere-nos que ambos, em conjunto, podem proporcionar uma interessante opção para o estudo da produção textual. Por um lado, a interacção entre planificação, redacção e revisão, o carácter recursivo da escrita e o contexto da tarefa permitem melhor compreender a complexidade do processo; por outro, a noção de dualidade no domínio da escrita possibilita uma melhor interpretação dos diferentes níveis de desempenho; ambos permitem também considerar que o ensino explícito da escrita pode ser um caminho para a transformação do conhecimento e, neste contexto, a escrita pode ser vista como uma ferramenta de aprendizagem (Nelson, 2001; Carvalho, 2008). No nosso entender, este deve ser o caminho para a abordagem da escrita no Ensino Superior.

1.3. A ESCRITA ACADÉMICA E LITERACIA CRÍTICA

A escrita escolar praticada no Ensino Superior, com as suas regras e convenções, estas nem sempre uniformes nas diferentes comunidades académicas, recebe o nome de “escrita académica”. Trata-se de uma escrita que apresenta uma natureza complexa, uma vez que, por um lado, requer do sujeito que escreve o domínio de algumas convenções próprias dessa forma de escrita e, por outro, o domínio para a construção de conhecimento. Trata-se, assim, de uma escrita para a transformação do conhecimento, de acordo com o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987).

Na Escola Básica e/ou Secundária, porém, o estudante familiarizou-

se com o texto predominantemente narrativo e descritivo, praticou alguma escrita utilitária e aprendeu algumas noções sobre argumentação. Trabalhou preponderantemente sob uma perspectiva de escrita centrada nas suas próprias experiências e interpretação do mundo, e foi encorajado basicamente a reproduzir o conhecimento (Pollet, 2001; Carvalho, 2003). Quando chega ao Ensino Superior, espera-se desse mesmo estudante que, embora nem sequer saibamos se atingiu as competências necessárias para explicitar o conhecimento, seja capaz de articular ideias e estruturar o raciocínio para a produção de um trabalho original que se pautar pelas convenções próprias da escrita académica, a qual exige fidedignidade às fontes recomendadas, rigor, objectividade e clareza, uma escrita que valoriza não só a contextualização das próprias ideias, mas também as ideias de outros autores para a construção e partilha do conhecimento. Em suma, espera-se desse aluno “literacia crítica” (Flower 1989). Estamos, então, perante um “momento de ruptura” (Pollet, 2001), que deve merecer uma profunda reflexão. A transição é difícil, podendo mesmo levar ao insucesso escolar (Murray e Kirton, 2006). De facto, o problema existe e se ainda há docentes que entendem ser este um problema pessoal do aluno e que ele tem de o resolver, outros há que o consideram uma preocupação genuína e merecedora de atenção e estudo por parte das instituições de ensino.

Desde os finais do século XIX, programas de escrita para o Ensino Superior têm sido desenvolvidos no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, sendo que, neste último país, os chamados “Centros de Escrita” ganharam um forte impulso a partir dos anos 60 (Björk *et al.*, 2003, p.7). Planeados para servirem basicamente como centros de remediação, os Centros de Escrita nos Estados Unidos foram inicialmente vistos com algum preconceito pela Academia, mas posteriormente foi-lhes reconhecida a devida importância, deixando de ser centros de remediação para serem centros de aprendizagem da escrita em contexto académico (Blythman *et al.*, 2003).

Os Centros de Escrita multiplicaram-se nas universidades do país e incentivos também foram dados à investigação pelo Departamento de Educação dos EUA (2004) através do National Center for the Study of Writing and Literacy (NCSWL), que em 1995 deu lugar ao National Writing Project. A noção de que o acto de escrever em contexto académico é difícil e complexo cedo foi percebida nesse país, que

apostou também na abordagem denominada *Writing Across the Curriculum*, que preconiza a necessidade de responsabilizar toda a comunidade académica pelo ensino da escrita, entendendo que o mesmo deve ser contínuo durante os anos de graduação. Numa linha mais centrada nas convenções próprias de cada disciplina, o ensino da escrita académica no âmbito de cada disciplina (*Writing in the Disciplines*) também foi uma aposta desse movimento.

No Reino Unido, embora a escrita académica tenha sido alvo de ensino e investigação séria, a existência de Centros de Escrita nas universidades é um conceito relativamente recente (Hurley, 2006). Lentamente, os Centros de Escrita também começaram a ganhar espaço em universidades de outros países europeus, tais como, por exemplo, Holanda, Escandinávia, Alemanha e Hungria, principalmente após a criação da “European Association for the Teaching of Academic Writing” (EATAW) por professores suecos, dinamarqueses e holandeses. Desde 2001, a EATAW tem realizado conferências bianuais em diversos países europeus, abrindo espaço para a reflexão e troca de conhecimentos entre docentes e investigadores de todo o mundo.

As universidades australianas têm apostado no conceito de *Writing Across the Curriculum*, nomeadamente no âmbito das especificidades de cada disciplina, dando formação aos docentes de diferentes áreas e orientando no sentido de que seja feita a inclusão dos objetivos de literacia académica pretendidos nos planos de estudos das disciplinas (Carlino, 2003). Também na América Latina, países como a Argentina, México e Venezuela têm recentemente apostado no estudo das dificuldades dos alunos e lentamente têm deslocado a responsabilidade do mal desempenho dos seus alunos para as próprias instituições educativas do Ensino Superior (Vieira, 2004), isto significando uma importante mudança de perspectiva em relação ao problema.

Na Europa, investigadores tais como Pollet (2001), Kruse (2003), Husain e Waterfield (2006), Ahmad e Mc Mahon (2006), Murray e Kirton (2006), Page, Carey e Weiner (2006), Angier e Palmer (2006) e Martinez, Barrenetxea e Lakarra (2009) também entendem que o ensino explícito da escrita com vista ao *knowledge transforming* é, de facto, uma responsabilidade da Universidade para todo e qualquer estudante. No contexto português, em particular, os trabalhos de

investigadores, tais como, Sousa (2001), Cabral (2003), Cabral (2005), Carvalho e Pimenta (2005), Rodrigues e Pereira (2008) e Carvalho (2008), por exemplo, também reflectem o entendimento de que o ensino explícito da escrita no Ensino Superior a todos os alunos é uma necessidade, e, sabemos, muito há a fazer nesse campo em Portugal.

2. UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA DE SÍNTESES A PARTIR DE VÁRIAS FONTES EM CONTEXTO ACADÉMICO

Embora altamente desejável que o trabalho com a escrita académica seja uma responsabilidade de toda a comunidade académica, parece-nos que é na sala de aula, como disciplina obrigatória, no primeiro ano dos cursos do Ensino Superior, que se situam o espaço e o tempo ideal para a sua primeira abordagem, que, no nosso entender, deveria ser feita por um professor de língua primeira, com domínio das convenções fundamentais da escrita académica. Se os alunos cedo aprenderem as convenções da escrita que deles se espera, certamente poderão praticá-la com mais segurança numa perspectiva de transformação do conhecimento durante o seu percurso escolar

É certo que o desenho de uma disciplina que aborde tópicos avançados de escrita nesse nível de ensino ficaria condicionado pela carga horária que lhe fosse atribuída e respectivo valor no Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS). De qualquer modo, fundamental será a abordagem da **leitura-para-a escrita a partir de várias fontes**, não apenas porque essa actividade está muito presente no dia-a-dia escolar, mas também, conforme já foi referido, pode promover a transformação do conhecimento e a literacia crítica.

Centralizando a atenção na SVF, no nosso entender, a sua abordagem deveria ser feita tendo como base todos os aspectos envolvidos na sua elaboração. Para uma melhor visão de conjunto, analisemos a figura 2:

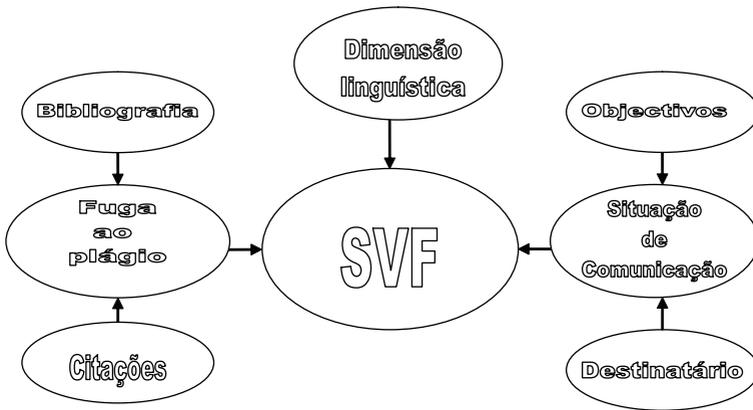


Fig.1. Aspectos relacionados com a elaboração de SVF.

Conforme podemos ver na figura 2, três factores estão directamente relacionados com a elaboração de sínteses de um tema a partir de várias fontes: (1) a questão do respeito pela autoria de outrem, que compreende a fuga ao plágio com recurso à **identificação** bibliográfica através da elaboração de Bibliografias e também de **referências** bibliográficas, através de citações das ideias e/ou fragmentos de textos da autoria de outrem; (2) a dimensão linguística, que compreende o nível da superfície do texto, assim como o da sua estrutura profunda; e (3) a situação de comunicação, que compreende os objectivos da tarefa, incluindo neste aspecto o seu contexto social, e o seu destinatário.

O ensino explícito da Bibliografia e das citações parece ser um bom início de abordagem para sensibilizar o aluno para a **fuga ao plágio**, proporcionando-lhe o entendimento de que a “honestidade intelectual” é factor de credibilidade para o seu trabalho. Embora os alunos que ingressam no Ensino Superior já tenham tido muitos anos de aprendizagem da língua primeira, as dificuldades que trazem justificam a abordagem da **dimensão linguística**, ao nível da explicitação do conhecimento e, também, sem dúvida, ao nível da sua transformação a partir da dimensão retórica da escrita, em

ambos os casos, com ênfase na coesão e na coerência textual, no reordenamento e reordenação da informação e na progressão textual. A **situação de comunicação** é outro aspecto directamente relacionado com a elaboração de SVF. O objectivo da tarefa poderá exigir do aluno maior ou menor esforço cognitivo, mas, em qualquer dos casos, deverá ter em conta um contexto e um destinatário, para os qual reordenará e recombina a informação a partir da selecção das ideias dos textos-fonte e do conhecimento prévio que traz consigo. Em suma, as operações de selecção, organização e conexão estarão presentes no decorrer do processo (Spivey, 1997).

À conjugação dos conteúdos necessários para a aprendizagem da SVF, alia-se uma preocupação: como conseguir promover essa aprendizagem? Qual a melhor forma de abordagem? Pensamos que a aprendizagem da escrita numa perspectiva processual é claramente a preferível. Numa abordagem processual, o professor deve ser um “facilitador” da aprendizagem (Williams, 1998; Grabe e Kaplan, 1997), cabendo-lhe acompanhar os alunos e incentivá-los durante o processo de aprendizagem. De acordo com Williams (1998, p. 52), a sala de aula deve transformar-se num **workshop** em que os alunos trabalham sob o acompanhamento do professor e partilham com os colegas a sua escrita. Sendo assim, é preciso dimensionar o número aconselhável por turma para a realização das actividades e redimensionar a figura do próprio professor e do seu papel em sala de aula

A estratégia do trabalho em grupo em sala de aula passa a ser vista como um recurso interessante porque, além de colaborar para a resolução de problemas logísticos de várias ordens, permite uma maior interacção entre os alunos e destes com o professor, que pode orientar os trabalhos no decorrer da aula, ver os rascunhos, acompanhar as revisões, movendo-se de grupo em grupo e dando sugestões de reescrita a partir dos rascunhos. Uma forma de trabalho em grupo particularmente interessante é a “aprendizagem colaborativa” ou “cooperative learning” (Grabe e Kaplan, 1997), como é denominada em inglês. Trata-se de uma forma de trabalho em grupo que procura envolver todos os elementos numa actividade comum, mas que ainda estabelece uma responsabilidade extra para cada participante, como, por exemplo, avaliar o progresso do grupo, liderar o grupo ou assumir o papel de relator. Outra medida seria a harmonização

dessa disciplina no Plano de Estudos do curso, de modo a permitir o trabalho interdisciplinar, que poderia propiciar aos alunos uma visão mais holística da aprendizagem, da terminologia específica de cada área do saber e do próprio conhecimento.

Uma possível proposta para o ensino da SVF poderia ter início com a abordagem dos aspectos intrinsecamente relacionados com a sua realização, começando pela fuga ao plágio e culminando com a SVF propriamente dita, através de uma abordagem processual da escrita a partir de trabalho individual e de actividades em grupo por **cooperative learning**, sempre que possível, onde a escrita também deverá ser considerada como uma ferramenta de aprendizagem. Assim, numa primeira fase, poderiam ser alvo de abordagem:

- » Bibliografia (para promoção da fuga ao plágio);
- » Selecção de palavras-chave e ideias-chave (para a compreensão na leitura);
- » Categorização e hierarquização da informação (para orientar a progressão temática);
- » Coesão/coerência textual (para orientar o reordenamento e recombinação lógica da informação);
- » Citações (para promoção da fuga ao plágio);
- » Resumo (para estabelecer os pontos de convergência e divergência com a SVF);
- » Títulos (para o entendimento do conceito de “macrossíntese” da informação).

Em segundo lugar, num crescendo de dificuldades, poderiam ser abordadas:

- » Síntese da informação a partir de duas fontes;
- » Síntese da informação a partir de três fontes;
- » Síntese da informação a partir de mais do que três fontes.

Nesta medida, através de uma abordagem processual, a categorização, reordenamento, recombinação e situação de comunicação seriam alvo de abordagem através de ensino explícito e acompanhamento contínuo.

CONCLUSÃO

O ensino explícito e obrigatório da escrita acadêmica no primeiro ano dos cursos superiores em Portugal poderia ser um importante contributo para a sua aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino da SVF para a explicitação e transformação do conhecimento parece ser um assunto de primeira linha a ser tratado, uma vez que é uma competência de natureza complexa muito solicitada em contexto académico, exigindo o trabalho de diversas variáveis intrinsecamente relacionadas e, sendo assim, o ensino explícito e processual das mesmas poderá ser um caminho para a promoção do domínio dessa competência. A boa escrita é, na verdade, o fruto de um trabalho lento e árduo e, portanto, é preciso envidar esforços para que essa competência seja conseguida de modo satisfatório em contexto escolar. Sendo assim, será desejável uma maior aposta na interdisciplinaridade, que além de proporcionar aos alunos uma visão mais holística do conhecimento, poderá levá-los também a realizar menos trabalhos em separado para cada disciplina, libertando-lhes tempo para que possam realizar trabalhos de melhor qualidade. É preciso compreender que escrever pode e deve ser uma ferramenta de aprendizagem para a construção não só do conhecimento, mas da própria escrita. O bom desempenho nesse campo será, certamente, mais um importante contributo para o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Rukhsana; Mc MAHON, Katherine (2006) - The benefits of good writing. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Chapter 1, p.1-6.
- ANGIER, Carole; PALMER, William (2006) - Writing solutions. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Chapter 3, p.15-26.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987) - *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. ISBN 0-85859-647-5.
- BJÖRK, Lenmart; BRÄUER, Gerd; RIENECKER, Lötte; JÖRGENSEN, P. Stray (2003) - Teaching academic writing in European Higher Education: an introduction. In BJÖRK; BRAUER, G.; RIENECKER, - L.; JÖRGENSEN, P.S., eds. *Teaching academic writing in European Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 1- 4020-1209-

- 8.
- BLYTHMAN, Margo; MULLIN, Joan; MILTON, Jane; ORR, Susan (2003) – Implementation issues for study support. In BJÖRK, L.; BRAUER, G.; RIENECKER, L.; JÖRGENSEN, P.S., eds. – *Teaching academic writing in European Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 1-4020-1209-8. p.195-208.
- CABRAL, Ana Paula da S. (2003) – *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- CABRAL, Maria L. (2005) – *Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior*. In CARVALHO, José A. B.; BARBEIRO, Luís F., SILVA, António C. da; PIMENTA, Jorge – *A escrita na escola, hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. ISBN 972-8746-39-3. p.93-115.
- CARLINO, Paula (2003) – *Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana*. *Textos de la Didáctica de La Lengua y de la Literatura*. n.º 32 (Enero 2003), p.89-98.
- CARVALHO, José A. Brandão; PIMENTA, Jorge M.R. (2005) – *Escrever para aprender: escrever para exprimir o aprendido*. In SILVA, Bento D. ; ALMEIDA, Leandro S., coords. - *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8. [Em linha]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. [Consult. 29-1-2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://repositorium.sdm.uminho.pt/handle/1822/5495>>.
- CARVALHO, José B. (2008) – *Acquiring, elaborating and expressing knowledge: a study with Portuguese university students*. *Zeitschrift Schreiben*. (1July 2008), p. 2-6.
- CHEVALIER, Brigitte (1994) – *Leitura e anotação: gestão mental e aquisição de métodos de trabalho*. Mem Martins: Editorial Inquérito. ISBN 972-670-223-2.
- FLOWER, L. (1989) – *Studying cognition in context: introduction to study. Reading -to-Write Report 1*. USA: USA Education Department: National Center for the Study of Writing and Literacy.
- FLOWER, Linda; HAYES, John, R. (1981) – *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*. Vol.32, n.º4 (December 1981), p.365-385. Disponível em WWW: < URL:[http://scholar google.com](http://scholar.google.com) >.
- GIASSON, Jocelyne (1993) – *A compreensão na leitura*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-1367-1.
- GRABE, William; KAPLAN, Robert B. (1997) - *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London; New York: Addison Wesley Longman. ISBN 0-582-55383-0.
- HURLEY, Ursula (2006) – *Setting up a writing centre*. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on student writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Appendix 3. p. 69-74.

- HUSAIN, Shahrukh; WATERFIELD, Robin – The first year of Higher Education. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Chapter 4, p. 27-34.
- KRUSE, Otto (2003) – Getting started: academic writing in the first year. In BJÖRK, L.; BRÄUER, G.; RIENECKER, L; JÖRGENSEN, Peter S., eds. – *Teaching academic writing in European Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 1- 4020-1208-X. p.19 – 28.
- MARTINEZ, M. Ángeles E.; BARRENETXEA, Isabel G; LAKARRA, Laura M. (2009) – La lectura y escritura académicas: una aproximación a lo que piensan y hacen los profesores y los estudiantes de reciente acceso a la universidad. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 14, n.º 2. p.1-23.
- MIRAS, Mariana (2000) – La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* 89. [Madrid] : Fundación Infancia y Aprendizaje. ISSN 0210-3702. 65-80.
- MURRAY, Nicholas; KIRTON, Bill (2006) – An analysis of the current situation. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Chapter 2, p.7- 14.
- NELSON, Nancy (2001) – Writing to learn: one theory, two rationales. *Writing as a learning tool*. In TYNJÄLÄ, Päivi; MASON, Lucia; LONKA, Kirsti, eds. - Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 07923-6914-9. p.23-36.
- PAGE, Louise; CAREY, H.; WEINER, Shelley (2006) – The hidden costs of failing to support student writing. *Writing matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Chapter 5, p.35-42.
- PEREIRA; M. Luísa Á. (2000) – *Escrever em Português: didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa. ISBN 972-41-2408.
- PEREIRA, Luísa Á. ; GRAÇA, L., coords.e orgs. (2009) – *Actividades para o ensino da língua*. Cadernos PNEP. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. ISBN 987-972-789-296-9.
- POLLET, Marie-Christine (2001) - *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université. ISBN 2- 8041-3615-9.
- RODRIGUES, Leila C. S. ; PEREIRA, Luísa A. (2008) - Dificuldades de síntese da informação escrita: a pertinência de uma didáctica do escrito no Ensino Superior. *Revista Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português (APP). ISSN 0870-7499. n.º 33 (Maio). p. 27-36.
- SEGEV-MILLER, Rachel (2004) – Writing-from-sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature* 4. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. p.5-33.
- SERAFINI, M. Thereza (1991) – *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial

- Presença. ISBN 972-23-1434-3.
- SOUSA, M. Cabral de (2001) – A escrita no ensino superior: contributo para uma reflexão. In SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José A. B.; GOMES, Álvaro – *Ensinar a escrever: teoria e prática*. [Braga]: Universidade do Minho. ISBN 972-8098-92-8. p.113-126.
- SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F., eds. (1980) – *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0 89859 056 1.
- SPIVEY, N. Nelson (1991) – Transforming texts: constructive processes in reading and writing. *Technical Report 47*. USA: USA Department of Education: National Center for the Study of Writing, Carnegie Mellon University.
- SPIVEY, N.N. (1997) – *The constructivist metaphor: reading, writing, and the making of meaning*. New York: Academic Press. ISBN 0-12-657985-7.
- SPIVEY, N.; KING, J.R. (1989) – Readers as writers composing from sources. *Technical Report 18*. USA, National Center for the Study of Writing: University of California; Carnegie Mellon University.
- U.S.A. DEPARTMENT OF EDUCATION – *National Writing Project*. [Em linha]. 10-5-04 [Consult. 20-3-06]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.gov/programs/writing/index.html> >.
- VIEIRA, Isabel M. (2004) – Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*. Barcelona: Editorial Grao. Ano X, n.º 36 (Abril 2004), p.96-108.
- WILLIAMS, James D. (1998) – *Preparing to teach writing: research, theory and practice*. 2nd edition. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

A PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR: INDAGAR PARA TRANSFORMAR

FLÁVIA VIEIRA, JOSÉ LUÍS SILVA,
E MARIA JUDITE ALMEIDA,

UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA

SUMÁRIO

O propósito deste texto é propor a indagação da pedagogia como estratégia para a sua transformação no contexto académico. Articulando ensino, investigação e desenvolvimento profissional, os professores clarificam o seu referencial pedagógico, procuram compreender os contextos em que trabalham, interrogam e inovam a sua prática, e disseminam o conhecimento que produzem. Idealmente, formam comunidades assentes no diálogo interdisciplinar e na colaboração.

Com base na experiência acumulada ao longo de uma década na Universidade do Minho, no âmbito de projectos multidisciplinares, os autores apresentam pressupostos, linhas de acção, ganhos e constrangimentos da indagação da pedagogia no ensino superior, discutindo o seu valor e identificando condições para o seu desenvolvimento.

» Palavras-chave: ensino superior, pedagogia, indagação, transformação

ABSTRACT

The purpose of this text is to propose the scholarship of teaching and learning as a strategy for transforming pedagogy in the academic milieu. By articulating teaching with research and professional development, teachers clarify their pedagogical theories, seek to understand their working context, question and innovate their practice, and disseminate the knowledge they produce. Ideally, they form communities of practice based on cross-disciplinary dialogue and collaboration.

Drawing on the experience accumulated for a decade within multidisciplinary projects carried out at the University of Minho, the authors present assumptions, lines of action, gains and constraints of pedagogical inquiry in higher education, discussing its value and identifying conditions for its development.

» Keywords: higher education, pedagogy, inquiry, transformation

INDAGAR A PEDAGOGIA: PRESSUPOSTOS

A transformação da pedagogia no ensino superior português é um imperativo incontornável, não somente pela transição paradigmática inerente ao Processo de Bolonha, mas também pelas actuais circunstâncias sociais e educativas que requerem uma atenção crescente ao sentido que atribuímos à noção de qualidade (v. Harvey & Green, 1993). Vivemos numa era de supercomplexidade que exige novas formas de ensinar e aprender, dirigidas ao desenvolvimento de uma epistemologia da incerteza que possibilite uma compreensão plural do mundo, a problematização da realidade, a tomada de posições e a acção crítica (Barnett, 1997, 2000). A uma visão da pedagogia como espaço de reprodução de conhecimento terá de se contrapor uma visão da pedagogia como espaço de *construção de conhecimento*, sintetizada no quadro seguinte (Vieira, 2008 2009c; Vieira, Silva & Almeida, 2009).

A pedagogia como espaço de construção de conhecimento	
<i>Que conhecimento é construído?</i>	Declarativo, processual, contextual, ético, identitário (saber, agir, ser)
<i>Quem o constrói, em que posição?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ aluno como consumidor crítico e produtor criativo de saberes ○ professor como experimentador reflexivo, facilitador de aprendizagens e produtor de conhecimento profissional
<i>Como é construído?</i>	Problematização-(inter)acção-(auto)avaliação-reconstrução-divulgação
<i>Que interesses serve?</i>	Visão plural e holística da realidade, transformação, emancipação

<p>Que valores e atitudes supõe a sua construção?</p>	<p>Criticidade, participação, diálogo, colaboração, negociação, responsabilidade, liberdade, criatividade, (inter)subjectividade, risco, (tolerância da) incerteza...</p>
<p>Quem o avalia e como?</p>	<p>Professor e alunos, através de processos de negociação e de regulação</p>
<p>Quem o divulga e para quê?</p>	<p>Professor e alunos, em função de interesses sociais de colectivação/democratização do conhecimento</p>
<p>Que relação se cria entre pedagogia e investigação?</p>	<p>Ensino como meio de acesso a múltiplos quadros de referência e espaço de construção social de conhecimento (saber partilhado) Investigação do aluno como processo de indagação e construção de conhecimento Relação dinâmica investigação-ensino na vida académica Investigação no ensino (professor-investigador) como forma de desenvolvimento do professor e da profissão docente</p>

Esta visão pode ser potenciada pela *indagação da pedagogia*, que se aproxima globalmente do que na literatura anglo-saxónica se designa como “scholarship of teaching and learning (SoTL)”¹. O conceito remonta a Boyer (1990) e sobre ele existem diversas perspectivas, umas mais redutoras do que outras (v. Bowden, 2007; Gilpin & Liston, 2009; Gurm, 2009; Silva, 1999). Silva, por exemplo, em contraponto a uma concepção demasiado associada a uma noção convencional de investigação, sugere uma definição ampla, centrada na finalidade da indagação pedagógica enquanto ciência e arte:

“The scholarship of teaching is both science and art and serves as the pathway to genuine excellence whereby those teachers who are scholars offer their knowledge, wisdom, and humanity to students through an investing and caring partnership that inspires students to be futuristic and critical thinkers, to be passionate about development and dissemination of disciplinary and interdisciplinary knowledge that makes a difference, to be creative and reflective and visionary, to be active and kind citizens of the professional and world communities, and to be secure in self and courageous in ethical conviction.” (Silva, 1999, s/p)

Indagar a pedagogia implica considerá-la como campo de estudo e experimentação, procurando interrogá-la e renová-la à luz de uma visão democrática da educação, e disseminando o conhecimento produzido. Trata-se de uma prática que contraria o isolamento profissional e que será idealmente desenvolvida em comunidades, articulando dimensões disciplinares e transdisciplinares da pedagogia (Kreber, 2009). Sendo pouco familiar no contexto do ensino superior em Portugal (v., no entanto, Vieira, 2009a; Huet, Costa Tavares & Baptista, 2009), encontra-se bastante desenvolvida noutros países, nomeadamente nos EUA, onde Lee Shulman tem sido um dos seus maiores protagonistas (v. Shulman, 2004a, uma colectânea das suas principais publicações neste domínio).

A indagação da pedagogia deverá integrar um conjunto de dimensões que são também as suas finalidades (Vieira, 2008; Vieira, Silva & Almeida, 2009):

- » Articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional;
- » Vulgarização da investigação no ensino (investigar as próprias práticas numa modalidade de auto-estudo);
- » Valorização de uma pedagogia contextualizada, reflexiva, humanista e emancipatória;
- » Diversidade e continuidade dos processos de inovação, respeitando os contextos e a experiência prévia, interesses e expectativas de cada professor;
- » Diálogo interdisciplinar e colaboração interpares, combatendo o isolamento profissional;
- » Divulgação e escrutínio público das experiências pedagógicas numa lógica de partilha crítica, sempre que possível em formatos colaborativos;

» Identificação e exposição de factores de constrangimento da pedagogia, denunciando as condições que dificultam o seu avanço e valorizando a criatividade profissional na procura de espaços de resistência e transformação.

Advogamos estas finalidades à luz da experiência acumulada desde 2000 em projectos multidisciplinares desenvolvidos da Universidade do Minho (UM), doravante designados como projectos TPU (*Transformar a Pedagogia na Universidade*)². Esses projectos constituem o cenário dos pontos seguintes, onde propomos alguns movimentos ou linhas de acção inerentes à indagação da pedagogia, ilustramos o seu desenvolvimento, apresentamos ganhos e constrangimentos, e apontamos condições necessárias à sua expansão.

MOVIMENTOS DE INDAGAÇÃO DA PEDAGOGIA

No âmbito dos projectos TPU, temos efectuado cinco movimentos que integram a indagação da pedagogia tal como a entendemos (Vieira, Almeida & Silva, 2010):

- » construção e validação de um referencial
- » conhecimento do contexto institucional
- » exploração da pedagogia – (inter)acção
- » visibilização da pedagogia
- » interrogação da indagação da pedagogia

MOVIMENTO 1: CONSTRUIR E VALIDAR UM REFERENCIAL

Existindo diversas noções de *bom* ensino, qualquer iniciativa de mudança implicará a definição do quadro ético-conceptual em que se move. Como afirma Mann (2003: 89), “Education for the purpose of engendering democracy requires a quite different set of processes to those for an education whose purpose is conformity”. Assim, o nosso primeiro objectivo há cerca de 10 anos atrás foi definir, com base na literatura e nas convicções da equipa, um conjunto de princípios pedagógicos transdisciplinares que traduzissem uma visão da educação como processo de transformação e emancipação (inter) pessoal (Vieira et al., 2002: 32-33):

» *Intencionalidade*: a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação

formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;

» *Transparência*: a acção 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 adoptados;

» *Coerência*: a acção 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 adoptados;

» *Relevância*: a acção 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 perspectiva o currículo de forma articulada;

» *Reflexividade*: a acção 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 acção 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;

» *Autodirecção*: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e auto-confiança;

» *Criatividade/Inovação*: a acção 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 projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Estes princípios passaram a constituir um quadro de referência para o desenho de experiências pedagógicas em diversos domínios disciplinares, através das quais temos vindo a validar a sua relevância. Num primeiro momento, procurámos essa validação através de um

estudo de natureza descritiva, com base numa sondagem alargada a professores e alunos da UM, referida no movimento que se segue.

MOVIMENTO 2: CONHECER O CONTEXTO INSTITUCIONAL

O conhecimento das culturas locais através de estudos de natureza descritiva é importante quando se decide enveredar pela transformação dessas culturas. No nosso caso, realizaram-se estudos de sondagem na UM com diversos enfoques: concepções dos professores e alunos sobre a pedagogia e os factores que a condicionam (Vieira et al., 2002); natureza e direcção de experiências de inovação no âmbito do Processo de Bolonha (Alves, Vieira & van Hattum-Janssen, 2005); representações dos docentes sobre a vida académica (Sá et al., 2010). Estes estudos têm-nos permitido traçar o “mapa ideológico” da instituição (Freire & Shor, 1996) e posicionar o nosso trabalho nesse mapa, o que nos parece importante enquanto movimento estratégico de compreensão dos contextos e de como eles podem favorecer ou condicionar a transformação da pedagogia.

MOVIMENTO 3: EXPLORAR A PEDAGOGIA – (INTER)AGIR

Este movimento consiste na experimentação pedagógica: os professores assumem o papel de professores-investigadores e planeiam, desenvolvem e avaliam experiências. Idealmente, vão constituindo comunidades de prática caracterizadas pelo diálogo interdisciplinar e pela colaboração interpares. Esta dimensão colaborativa tem sido operacionalizada através de sessões de reflexão pedagógica e partilha de experiências, construção conjunta de instrumentos didácticos e de recolha de dados, observação interpares, apresentação conjunta de comunicações em reuniões científicas, revisão de textos e publicação em co-autoria.

MOVIMENTO 4: VISIBILIZAR A PEDAGOGIA

A visibilização da pedagogia através da sua discussão e disseminação é fundamental para a expansão e consolidação da inovação. No nosso caso, temos partilhado e publicado narrativas das experiências realizadas, mas também textos sobre os projectos e os resultados dos estudos descritivos acima referidos, e ainda textos de natureza teórico-reflexiva relacionados com a pedagogia na universidade³.

A falta de tradição e a exiguidade de fóruns especializados neste

domínio em Portugal limitam as possibilidades de divulgação, e por esta razão a disseminação em contextos locais é essencial para se ir promovendo a reconstrução das culturas institucionais e uma valorização crescente do campo.

MOVIMENTO 5: INTERROGAR A INDAGAÇÃO DA PEDAGOGIA

Este movimento tem tido duas formas de expressão no âmbito dos projectos TPU: as reflexões conjuntas e as publicações acerca dos projectos. Ambas implicam a teorização do trabalho realizado no que diz respeito à sua justificação, natureza, direcções, impacto, constrangimentos e possibilidades. Trata-se de um movimento auto-crítico que permite ir fazendo balanços e definindo perspectivas futuras, o que se afigura essencial à problematização e consolidação das suas linhas orientadoras.

Passamos, em seguida, a apresentar testemunhos na 1ª pessoa, ilustrando um dos movimentos aqui apresentados – a exploração da pedagogia.

TESTEMUNHOS DA PRÁTICA: INDAGAÇÃO-EM-ACÇÃO

Embora a nossa experiência nos projectos TPU seja já longa e diversificada, cada um de nós seleccionou uma dimensão que considera central na sua prática de professor(a)-investigador(a) e na qual tem vindo a investir de forma mais sistemática: a *construção criativa do conhecimento* (Judite), a *aprendizagem experiencial* (Flávia) e a *avaliação participada* (José Luís). Embora não tenhamos aqui espaço para descrever as abordagens seguidas, o leitor poderá aceder a outras publicações dos autores, referidas no final de cada testemunho.

Dos princípios pedagógicos atrás referidos, os nossos relatos evidenciam dimensões da Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação, que são também os princípios que, em nosso entender, mais claramente potenciam uma pedagogia transformadora e emancipatória.

PROMOVER A CONSTRUÇÃO CRIATIVA DO CONHECIMENTO (JÚDITE)

Pergunto-me: porque insistimos em manter um sistema de educação que é estreito, parcial, totalmente inadequado para o século XXI e profundamente destruidor do potencial humano, quando o Homem tem a capacidade latente de pensar e agir de modo muito criativo?

A criatividade é inerente à condição humana e a sociedade actual exige de todos um constante auto-aperfeiçoamento e resolução criativa de problemas. Como os conhecimentos se renovam rapidamente, há que desenvolver capacidades que ajudem os indivíduos a adaptarem-se a novas circunstâncias e situações apelando à criatividade e ao pensamento criativo (Munari, 1981).

Importa indagar o papel que a criatividade desempenha e pode desempenhar no espaço do (in)sucesso educativo dos alunos. A experiência tem-me demonstrado que eles preferem aprender explorando, manipulando, questionando, experimentando, modificando ideias, e caminhando na perspectiva do conhecimento como resultado de esforço criativo. Para que isto aconteça, é importante a utilização de estratégias e processos criativos de ensino, à luz dos princípios pedagógicos atrás referidos.

Com base na discussão destes aspectos com os meus alunos no 1º semestre do ano lectivo 2009/2010, nas disciplinas de Fisiologia Animal e Biologia Humana⁴, e com o intuito de promover a construção criativa do conhecimento nestas disciplinas, acordámos que procederiam à elaboração de uma revista em grupos, ao longo do semestre, que funcionasse como uma extensão do saber, de dentro da universidade para fora dela, e cumprisse um conjunto de critérios: correcção científica; linguagem correcta e dirigida a um público-alvo escolhido pelos alunos; escolha de material com qualidade; inovação/criatividade. A construção de revistas desenvolveu competências como a iniciativa, independência, autoconfiança, persistência, receptividade a novas ideias, reflexividade e capacidade para expressar os próprios pontos de vista; permitiu o exercício da pesquisa científica, da aprendizagem significativa, da imaginação e da divulgação do conhecimento científico.

Aprender desta forma implicou a construção de relações democráticas baseadas no respeito pelas diferentes opiniões e na aceitação de diferenças culturais, onde quer alunos quer professora se sentiram valorizados. Implicou estruturar o ensino tendo em conta experiências, conhecimentos, capacidades e expectativas dos alunos, permitindo-lhes fazer escolhas e monitorizando o seu trabalho. Implicou construir ambientes de aprendizagem interactivos e promotores da capacidade de atingir, reter e recordar informações muito para além das paredes da sala de aula. Nada disto é tarefa fácil, exigindo disponibilidade mental e de tempo, e muito trabalho.

Tendo em conta a auto, hetero e co-avaliação levadas a cabo com base em parâmetros previamente estabelecidos e aceites pelos alunos, e ainda o reconhecimento que as revistas tiveram junto da comunidade educativa, posso afirmar que a experiência foi bem sucedida. Os alunos referiram-na como sendo uma forma invulgar de abordar os conteúdos, tendo aprendido a usar algo mais do que a “cabeça”. Envolveu técnicas estruturadas de pensamento utilizando também o cérebro direito, incentivando a incubação de novas ideias na exploração de assuntos e problemas, quando tudo parecia funcionar já como pensamento circular.

Através da construção de revistas, as aulas ganharam uma nova dinâmica, abrindo espaços para novos conceitos, descobertas e sensações, onde os alunos foram capazes de expressar livremente diferentes linguagens criativas e de fazer emergir, de si para os outros, produtos criativos, científicos, artísticos e literários. Sentiram-se mais próximos dos conteúdos porque os descobriram e passaram a compreendê-los.

A construção criativa de conhecimentos não visa apenas produzir soluções criativas para um dado problema, mas essencialmente, incentivar e manter os esforços dos alunos, ultrapassando obstáculos e gerando incentivos; é possível que a sua promoção seja um dos objectivos mais difíceis de atingir no conjunto das intenções pedagógicas, mas estou convicta de que deve ser o principal para que o mecanismo de ensino-aprendizagem funcione eficazmente nos tempos de complexidade que vivemos.

Uma das dificuldades para o professor é, certamente, ter de subverter visões dominantes no meio académico, vendo-se obrigado a encontrar um equilíbrio entre o desejável e o possível, sobretudo se estiver numa posição hierarquicamente fragilizadora. Imagine-se o que seria desenvolver o ensino sob um lema em que o peso da palavra “criatividade” fosse muito maior do que o da palavra “conteúdos”... As universidades não são vanguardas! Difícilmente verão com bons olhos quem sai do caminho definido e começa a explorar demasiado as margens...

[Sobre a abordagem aqui referida, v.Almeida, 2009a/b]

PROMOVER UMA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL (FLÁVIA)

Enquanto formadora de professores, sempre acreditei que a pedagogia da formação só será relevante se integrar uma dimensão experiencial, porque a construção do conhecimento profissional está intimamente relacionada com a experiência da profissão. Talvez o facto de ser supervisora de estágio, um espaço onde teoria e prática confluem, me tenha ajudado a compreender isto desde muito cedo.

Esta crença no poder da aprendizagem pela experiência, sustentada em anos de estudo e investigação, acabou por se transformar numa espécie de lei que governa a minha prática e que nos últimos anos ganhou um novo sentido, desde que decidi enveredar, em 2002/2003 e no âmbito dos projectos TPU, pela indagação da pedagogia da formação com uma incidência na sua dimensão experiencial. Porquê? Porque reconhecia que a minha prática estava ainda aquém das minhas convicções, como acontece com tantos outros formadores: defendemos teorias válidas, mas não as levamos a cabo até às últimas consequências. Isto era particularmente evidente no contexto da pós-graduação, onde leciono há anos a disciplina de Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica⁵. Sentia que o espaço aí concedido à experiência dos professores era insuficiente e decidi expandi-lo.

A mudança central foi deslocar o eixo da formação, das aulas para os contextos profissionais dos professores, colocando-lhes o desafio de desenhar, desenvolver, avaliar e narrar experiências de investigação-

ação em contexto pedagógico, supervisionadas em grupos e documentadas em portefólios. Essas experiências deveriam promover a sua reflexividade profissional e a autonomia dos seus alunos, no quadro de uma visão de educação como processo de transformação e de emancipação (inter) pessoal.

Esta mudança teve inúmeras implicações, que ao longo dos anos se foram consolidando...

Os professores passaram a participar mais na definição do que querem aprender e como, procurar informação em função dos seus interesses e necessidades, questionar mais profundamente as suas práticas à luz da visão de educação que é trabalhada, explicitar dilemas e anseios, sentir o entusiasmo e o receio da mudança, ter mais consciência dos constrangimentos e desenvolver a sua criatividade e perseverança na resistência a obstáculos e resolução de problemas, desenhar estratégias de supervisão e recolha dados para analisar criticamente as suas experiências à luz dos resultados e do referencial ético-conceptual que as orienta, narrar e documentar essas experiências em portefólios de ensino, avaliar as suas aprendizagens e reflectir sobre o seu desenvolvimento profissional e a abordagem de formação.

Quanto a mim, passei a ser sobretudo facilitadora da aprendizagem dos professores, propiciando aprofundamentos teóricos e o questionamento continuado de práticas da educação, propondo a análise de narrativas de outros professores à luz do referencial da disciplina, agindo como consultora e co-supervisora do desenvolvimento das suas experiências de investigação-ação, negociando estratégias, co-avaliando as suas aprendizagens e reflectindo com eles sobre a abordagem seguida.

Como tenho avaliado esta prática, que designo como *pedagogia da experiência*? Necessariamente, com base na experiência: observo como decorre e dialogo com os professores, elaboro por vezes um diário de ensino, analiso os seus portefólios e as suas apreciações críticas da disciplina e escrevo sobre o vivido. Cada vez mais, tenho vindo a encontrar na escrita um método de compreensão da minha experiência. É a minha principal estratégia de indagação da pedagogia, na qual cruzo a minha voz com a dos professores e a dos autores que leio, procurando (re)construir o meu conhecimento

professional.

Enquanto professora-investigadora, coloco a investigação ao serviço da pedagogia, tal como os professores fazem nas experiências que desenvolvem com os seus alunos. O que ganhamos? Sobretudo, uma maior congruência entre teoria e prática, a possibilidade de explorar um caminho mais democrático para a construção do conhecimento profissional, uma postura mais reflexiva face à educação e uma capacidade maior para resistir criticamente às forças que a condicionam e para operar mudanças na base dos nossos ideais. O que nos falta? Principalmente, tempo e conhecimento para podermos chegar mais longe. Mas o futuro aguarda-nos sempre, com promessas de novos desenvolvimentos.

A indagação da pedagogia é um desafio permanente. Sem pretender encontrar verdades definitivas, vou imaginando, explorando e consolidando práticas, procurando perceber o que limita e expande a minha acção enquanto formadora, e também a acção dos alunos-professores. Trata-se, como costume dizer, de desenvolver uma pedagogia re(ide)alista, situada entre o que ela é e o que *deve ser*, no espaço transitório da *possibilidade*. Aprendi a mover-me neste espaço e é nele que desejo continuar.

[Sobre a abordagem aqui referida, v. Vieira et al., 2004 e Vieira 2009b/c]

PROMOVER UMA AVALIAÇÃO PARTICIPADA (JOSÉ LUÍS)

Promover uma avaliação participada implica aferir o significado atribuído a “participação”, aqui entendida no quadro de uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Os sujeitos da participação são, sem excepção, todos os actores – professor e alunos – que nas suas múltiplas interacções conferem identidade ao processo educativo. No entanto, o primeiro protagonista é o professor, pois tem o poder de conferir espaço ao aluno e potenciar o ambiente desejável para que ele exerça um papel efectivamente interventivo. Uma abordagem participada exige que o professor acredite convictamente na relevância

da intervenção do aluno e é indissociável de um comprometimento pleno de todos os actores. Serão estas as bases para a criação de uma cumplicidade geradora de um colectivo participativo.

Na experimentação de uma avaliação participada tenho encontrado algumas respostas para as questões abaixo enunciadas⁶.

Em que vertentes da avaliação podem o professor e os alunos participar conjuntamente?
É desejável que esta participação ocorra tanto na construção como na implementação e avaliação do processo de avaliação: na definição de critérios e pesos de avaliação; na concretização de tarefas de avaliação formativa e classificação; na apreciação crítica dos processos avaliativos seguidos. O potencial transformador da avaliação será mais elevado se o aluno participar em todas estas vertentes.

Como se poderá operacionalizar a participação? É um processo que assenta na reflexão e na negociação, implicando a obtenção de consensos num ambiente educativo marcadamente cooperativo. A reflexão incide sobre a perspectiva de educação adoptada, os objectivos de aprendizagem definidos, as tarefas de construção do conhecimento a levar a cabo, a relação entre estes elementos e o modo como se articulam com as tarefas de avaliação. Promove-se uma negociação de sentidos através da confrontação das teorias pessoais dos alunos, a qual é indissociável da negociação de decisões e da consequente obtenção de consensos acerca de critérios de avaliação e da sua aplicação em tarefas de auto, hetero e co-avaliação, conducentes à definição de uma classificação final. Neste cenário, a minha intervenção implica a explicitação da minha visão sobre educação e avaliação, sobre possíveis critérios e pesos dos diferentes elementos de avaliação, e sobre a qualidade das aprendizagens realizadas. Caracteriza-se, ainda, pela promoção de uma interacção significativa entre os alunos, necessária à democratização dos processos avaliativos.

Será possível assegurar a participação efectiva de todos os alunos? Para que isto aconteça, costumo partir de reflexões individuais para reflexões em equipa posteriormente estendidas ao grupo-turma, promovendo desse modo interacções cada vez mais alargadas e fortalecendo relações de interdependência positiva. Esta estratégia aplica-se na definição e na implementação do processo de avaliação. No segundo caso, e para elevar a cooperação entre os alunos, tenho vindo a dar uma ênfase cada vez maior à co-avaliação, como forma de expandir a negociação e transferir para o colectivo a responsabilidade da avaliação de cada um: a auto-avaliação é confrontada com o feedback do professor e dos colegas, conduzindo a processos de validação intersubjectiva. O envolvimento dos alunos na avaliação passa ainda pela resposta a questionários de apreciação da abordagem, permitindo-me

monitorizar a sua qualidade: compreender o seu valor educativo e as suas limitações.

Quais são os desafios de uma avaliação participada? Os alunos valorizam-na, mas também evidenciam dificuldades e resistências emergentes da complexidade inerente a processos de co-avaliação. Esta exige que comecem por reconhecer a educação como um processo ideológico, compreendam os pressupostos subjacentes a uma educação transformadora, se consciencializem da responsabilidade social de cada um na aprendizagem do Outro e compreendam a avaliação como uma acção cooperativa e formativa e não como uma acção competitiva e discriminatória. Um segundo desafio é conseguir ter o tempo necessário à reflexão e à negociação, sobretudo quando assistimos a uma redução progressiva do tempo lectivo de contacto com as turmas. Finalmente, e como afirmei, a abordagem exige um professor que acredite na visão de educação que a sustenta, o que significa que é mais difícil de desenvolver em situações de co-docência, onde é necessário conciliar diferentes perspectivas pedagógicas. A colaboração interpares nem sempre é fácil, mas tem sido conseguida nos projectos TPU. No meu caso, a solicitação voluntária da opinião de alguns colegas, a confiança neles depositada e a emoção de aprender e de conhecer têm sido factores determinantes para o desenvolvimento da minha reflexividade profissional e de uma atitude investigativa face ao ensino.

[Sobre a abordagem aqui referida, v. Vieira et al., 2004 e Silva, 2006 e 2009]

GANHOS, CONSTRANGIMENTOS E CONDIÇÕES DA INDAGAÇÃO DA PEDAGOGIA

A experiência dos projectos TPU não tem sido fácil, mas os ganhos são amplamente reconhecidos por todos e parecem justificar um investimento na transformação da pedagogia através da sua indagação individual e colaborativa. No final do último projecto (2007-2009), os participantes foram inquiridos acerca das vantagens que podem advir da expansão deste tipo de iniciativas. Podemos sintetizá-las do

seguinte modo (Vieira, Silva & Almeida, 2009; Vieira, Almeida & Silva, 2010):

- » Criação de comunidades de prática/ grupos de investigação-formação-acção
- » Reconfiguração da profissionalidade docente
- » Pedagogia centrada no aluno (mudança paradigmática)
- » Coerência individual e diversidade metodológica
- » Partilha e disseminação de boas práticas, desenvolvimento do conhecimento profissional
- » Empenho colectivo na inovação sustentada na investigação
- » Culturas de colaboração, diálogo interdisciplinar, coesão institucional
- » Valorização institucional da pedagogia, da investigação pedagógica e da formação profissional
- » A universidade como um espaço de inclusão e de transformação.

Existem, porém, diversos constrangimentos ou condições adversas ao desenvolvimento e legitimação da indagação da pedagogia no contexto académico (v. Shulman, 2004b/c/d e Socket, 2000). Em Portugal, podemos salientar os seguintes (Vieira, 2009d/e; Vieira, Silva & Almeida, *op. cit.*; Vieira, Almeida & Silva, *op. cit.*):

- » A relação entre as actividades de ensino e investigação tende a ser conflitual ou nula, ou seja, o investimento numa reduz o investimento na outra, o que tende a resultar numa desvalorização do ensino em favor da investigação; por outro lado, a investigação que interessa para a carreira académica é sobretudo de natureza disciplinar, e sendo a investigação da pedagogia (e do ensino superior em geral) um campo não-disciplinar, torna-se difícil legitimá-lo e institucionalizá-lo;
- » A investigação do ensino superior está em desenvolvimento, mas com tendência a constituir um território especializado sem ligação directa à acção dos professores, o que reduz potencialmente o seu impacto (cf. Teichler, 2000); por outro lado, a formação pós-graduada neste domínio é praticamente inexistente, o que reduz as possibilidades de investigação, e a disseminação da investigação é bastante dispersa, dado que existem poucos fóruns ou publicações especializados neste domínio;
- » As abordagens de ensino na academia são ainda fortemente transmissivas e individualistas, e embora venhamos a assistir a mudanças decorrentes do Processo de Bolonha, elas são muitas vezes isoladas, instigadas por políticas institucionais e não emergentes da vontade e iniciativa dos professores, e pouco apoiadas em pressupostos teóricos ou avaliadas de forma crítica; a investigação sobre as questões do currículo no ensino superior é

escassa, o que tende a legitimar lógicas instrumentais e a ocultar questões-chave sobre pressupostos e finalidades da formação (Barnett & Coate, 2005);

» A avaliação institucional da qualidade do ensino tem tido pouco impacto na sua melhoria, sobretudo pela falta de mecanismos de desenvolvimento profissional e de sistemas de incentivo e recompensa da inovação pedagógica; por outro lado, tende a centrar-se numa visão relativamente instrumental do ensino, muitas vezes associada a uma ideia vazia de “eficácia” ou “excelência” que não integra as dimensões ética e política da pedagogia;

» A formação pedagógica dos professores é ainda escassa e tende a traduzir-se em acções de curta duração, tendencialmente generalistas e sem uma dimensão experiencial, o que limita o seu significado e impacto, uma vez que o desenvolvimento profissional é indissociável da experiência e da reflexão na e sobre a experiência (Schön, 1983 e 1987); por outro lado, o recente movimento de formação pedagógica dos professores pode encontrar resistência por assentar em discursos e práticas de teor normativo e transdisciplinar que se afastam do “código” do trabalho académico, tendencialmente problematizador e disciplinarizado (Morley, 2003);

» A territorialização das áreas de conhecimento e de investigação dificultam fortemente a constituição de equipas multidisciplinares, pois se é verdade que as disciplinas representam o “lar” dos investigadores, não é menos verdade que constituem também as suas “barricadas” (Poole, 2009);

» A indagação da pedagogia, sendo uma prática alheia à maioria dos professores, exige-lhes um grande investimento de tempo para a aprendizagem de novas perspectivas teóricas, linguagens e metodologias de ensino e de investigação; como sabemos, o tempo é um bem cada vez mais escasso no meio académico, principalmente quando as pressões para publicar na nossa área de especialidade são cada vez maiores.

Estamos longe de ter as condições necessárias a uma reconfiguração da pedagogia no ensino superior em Portugal, mas essa reconfiguração pode ser promovida pela constituição de comunidades de prática que, tal como no caso dos projectos TPU e de outras iniciativas congéneres, em curso na UM e noutras universidades portuguesas, tomem a pedagogia como campo de estudo e de experimentação. Ainda assim, a criação de melhores condições não depende inteiramente da vontade e acção dos professores, exigindo políticas de valorização do ensino, ao nível institucional e governamental.

Nas circunstâncias actuais, a indagação da pedagogia representa

um movimento de “descoberta de caminhos” (Shulman, 2004b), cujo valor não poderá ser avaliado com base em critérios universais, mas sim em função da sua *relevância situacional* (Vieira, 2009d/e). Isto significa que o seu impacto será distinto em contextos favoráveis ou adversos ao seu desenvolvimento. Em contextos adversos, como é o nosso apesar do Processo de Bolonha, espera-se que ela represente, sobretudo, uma estratégia de resistência a culturas dominantes que tendem a desvalorizá-la. O seu efeito far-se-á sentir, em primeiro lugar, na reconfiguração das práticas e da identidade profissional dos professores que a praticam, assim como na constituição de micro-comunidades. Só num segundo momento poderemos esperar que ela se vulgarize e tenha efeitos mais alargados na academia, deixando de ser uma prática marginal e contribuindo significativamente para o avanço da profissão docente no ensino superior. Para já, este cenário só tem existência na nossa imaginação, mas como sugerem Freire e Shor (1986), só a imaginação nos permite “antecipar o amanhã pelo sonho de hoje” e tornar mais possível o que hoje nos parece impossível.

NOTAS

1. Não existe uma tradução satisfatória do conceito de “scholarship of teaching and learning” na língua portuguesa. Numa das Brochuras *Pedagogia no Ensino Superior* (n.º 1), ele é traduzido pela expressão “investigação para o ensino e a aprendizagem” (trad. do texto de Kalish, 2008). É uma tradução possível, mas o uso do termo “indagação” (correspondente a “inquiry”) pretende evitar uma associação estreita do conceito a uma visão convencional de “investigação” (“research”). Assim, a expressão “indagação da pedagogia” (“pedagogical inquiry”) procura enfatizar a ideia de questionamento e exploração, sendo a investigação uma das suas linhas de acção, como se propõe neste texto. Preferimos também usar o termo “pedagogia” em vez de “ensino e aprendizagem”, pela sua natureza mais abrangente e holística.
2. Após um primeiro estudo de sondagem sobre concepções de professores e alunos da UM acerca da pedagogia na universidade, realizado em 2000-2001, foram desenvolvidos três projectos de intervenção sequenciais, entre 2002 e 2009, estando em estudo o projecto seguinte, a desenvolver entre 2010 e 2011. Estes projectos, de natureza multidisciplinar e interdepartamental, integram-se na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas* (coord. Flávia Vieira), do Centro de Investigação em Educação da UM.
3. Dos projectos TPU resultou, até ao momento, cerca de uma centena de publicações, das quais perto de um terço são em co-autoria. A maioria (mais de dois terços) dá conta de experiências pedagógicas realizadas desde 2002. Os textos pertencem a 35 autores, docentes de diversas disciplinas das áreas da Educação, Ciências, Letras, Enfermagem, Economia e Gestão e Engenharia.

4. Estas disciplinas integram, respectivamente, os planos de estudos do 3º ano do curso de Bioquímica e do 1º ano do Mestrado Integrado em Psicologia. A experiência realizada nestes contextos decorre de outras experiências anteriormente realizadas noutros contextos de leccionação em cursos da Escola de Ciências da UM.

5. Esta disciplina integra o 1º semestre do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. O curso é da responsabilidade do Instituto de Educação da UM (Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão) e dirige-se a professores de línguas profissionalizados. Embora o testemunho apresentado se reporte a esta disciplina, outras experiências têm sido realizadas noutros contextos da formação pós-graduada de professores.

6. O testemunho aqui apresentado reporta-se a experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Educação da UM. A primeira experiência foi desenvolvida na disciplina de Ecologia e Educação no ano lectivo de 2002/2003 e as experiências seguintes foram desenvolvidas na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV: Métodos e Técnicas de Educação e Formação, nos anos lectivos de 2006/2007 e 2008/2009.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. J. (2009a). Como aprender e contar aos outros o que aprendi? Posso inventar uma revista? In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva & M. C. Melo (Orgs.). *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a Esperança na Educação. Actas do 4º Encontro do GT-PA/Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia* (pp. 54-63). Braga: Universidade do Minho (CIEd) (CDRom).
- Almeida M. J. (2009b). Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade? In F. Vieira (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática* (pp. 39-55). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, P., Vieira, F., & Van Hattum-Janssen, N. (2005). Experiências de inovação pedagógica na Universidade do Minho: Direcções emergentes. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2009-2021). Braga: Universidade do Minho (CIEd) (CDRom).
- Barnett, R. (1997). *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London.
- 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*. Berkshire: 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.
- Bowden, R. (2007). *Scholarship Reconsidered: reconsidered. Journal of the*

- Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (2), 1-21.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br>.
- Gilpin, L., & Liston, D. (2009). Transformative education in the scholarship of teaching and learning: An analysis of SoTL literature. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (2). Disponível em http://academics.georgiasouthern.edu/ijstotl/v3n2/articles/_GilpinListon/index.htm.
- Gurm, B. (2009). Is all scholarship equally valued? Fusion of horizons on the definition and status of scholarship. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (2). Disponível em http://academics.georgiasouthern.edu/ijstotl/v3n2/essays_about_sotl/_Gurm/index.htm.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher education*. 18(1), 9- 32.
- Huet, I., Costa, N., Tavares, J., & Baptista, A. V. (Orgs.) (2009). *Docência no ensino superior – Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Kalish, A. (2008). Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino. *Pedagogia no Ensino Superior*, Brochura nº 1 (pp. 24-38). Coimbra: ESE de Coimbra. Disponível em <http://www.esec.pt/opdes>.
- Kreber, C. (Ed.) (2009). *The university and its disciplines – Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.
- Mann, S. (2003). Alternative perspectives on professional practice. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 80-90). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Munari, B. (1981). *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Poole, G. (2009). Academic disciplines: homes or barricades? In C. Krebber (Ed.). *The university and its disciplines – Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 50-57). New York: Routledge,.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sá, J., Vieira, F., Morgado, J. C., Almeida, J., & Silva, M. (2010). Representações da vida académica: Tensões e paradoxos. In J. L. Silva et al. (Orgs). *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior*

- em *Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 583-593). Braga: Universidade do Minho (CIEd) (CDRom).
- Shulman, L. (2004a). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass (colectânea de textos de Lee Shulman ed. por P. Hutchings).
- Shulman, L. (2004b). Four-word: Against the grain. In M. T. Huber (Ed.), *Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers*. Acedido em Novembro 25, 2004, em <http://www.carnegiefoundation.org>.
- Shulman, L. (2004c; originalmente publicado em 1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. In L. Shulman (colectânea ed. por P. Hutchings), *Teaching as community property – Essays on higher education* (pp. 139-144). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2004d; originalmente publicado em 1999). Visions of the possible: Models for campus support of the scholarship of teaching and learning. In L. Shulman (colectânea ed. por P. Hutchings), *Teaching as community property – Essays on higher education* (pp. 203-217). San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, J. L. (2006). Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. In J. M. Paraskeva, A. M. Hipólito, & A. Gandin (Orgs.). *Currículo Sem Fronteiras. Por uma educação crítica e emancipatória* (vol. 3) (pp. 233-258). Mangualde: Edições Pedagogo (publicado sob a forma de artigo em 2005 na revista online *Currículo Sem Fronteiras*, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>).
- Silva, J. L. (2009). A auto e hetero-avaliação das aprendizagens: espaço de transformação ou reprodução? In F. Vieira (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática* (pp. 217-233). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, M. C. (1999). The scholarship of teaching as science and art. *Inventio*, 1 (1). Acedido em Dezembro 4, 2003, em <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/msilva.htm>.
- Socket, H. (2000). Creating a culture for a scholarship of teaching. *Inventio*, 2 (1). Acedido em Dezembro 4, 2003, em http://www.doit.gmu.edu/inventio/past/display_past.asp?plD=spring00&slD=socket.
- Teichler, U. (2000). The relationship between higher education research and higher education policy and practice: The researchers' perspective. In U. Teichler & J. Sadlak (Eds.), *Higher education research – Its relationship to policy and practice* (pp. 3-34). Oxford: Pergamon.
- Vieira, F. (2008). A pedagogia universitária como espaço de construção de conhecimento. In R. V. Castro, M. A. Moreira & N. Van Hattum-Janssen (Orgs.), *O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico (CDRom, s/p.).
- Vieira, F. (Org.) (2009a). *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Vieira, F. (2009b). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.). *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5281-5296). Braga: Universidade do Minho (CIEd) (CDRom).
- Vieira, F. (2009c). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1 (1), 32-75.
- Vieira, F. (2009d). Developing the scholarship of pedagogy – Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, 9 (2), 10-21.
- Vieira, F. (2009e). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, F., Almeida, J., & Silva, J. L. (2010). Transformar a pedagogia: Um percurso de indagação pedagógica na Universidade do Minho. In J. L. Silva et al. (Orgs.). *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 1-12). Braga: Universidade do Minho (CIEd) (CDRom).
- 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*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho (CEEP).
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira (Org.), *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L. R., Gomes, C., Albuquerque, P. B., & Sousa, M. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho (CIEd).

PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR - CALL FOR PAPERS

O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. O objectivo é promover o sucesso dos estudantes e a eficácia dos docentes, através da difusão de métodos, actividades e estratégias relevantes.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino e aprendizagem. São do interesse estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não serão aceites trabalhos previamente publicados.

» Cadernos: até 4 publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de Educação

Pedagógica

Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

» Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; um único manuscrito em cada manual, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

Exemplos de temas

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão do comportamento na aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning e blended-learning
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)
- ...

É bom saber

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em www.esec.pt/opdes
- A versão em papel das publicações depende da obtenção de fundos e não pode ser garantido que a mesma aconteça na mesma altura que a versão digital.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de Educação Pedagógica

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição de: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)

email: opdes@esec.pt | **webpage:** www.esec.pt/opdes

PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION - CALL FOR PAPERS

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

- Booklets: up to 4 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

- Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

- Learning and motivation
- Classroom behavior management
- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Curriculum development
- Evaluation and grading
- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students
(international students, special needs, older students, distance teaching...)
- ...

Good to know

- Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish
- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides are all edited online at www.esec.pt/opdes
- Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published at the same time as the online version

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education

Series of Educational Guides

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)/ College of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra

email: opdes@esec.pt | **webpage:** www.esec.pt/opdes

www.esec.pt/opdes

OPDES

Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior