

Da interrupção à experimentação e transformação: formação pedagógica de professores do ensino superior em Portugal^{1,2}

Teresa N. R. Gonçalves³

ORCID: 0000-0003-0573-1454

Mariana Gaio Alves⁴

ORCID: 0000-0001-8895-0796

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa que discute a pluralidade de significados que podem caracterizar a pedagogia e o trabalho docente no ensino superior, explorando os possíveis efeitos de uma modalidade específica de formação de professores de ensino superior em Portugal. Ao reconhecer que a pedagogia não pode ser entendida como uma questão meramente técnica, implicando uma reflexão mais geral e ampla sobre o ensino superior, entendemos a ação docente no seu sentido ético, político e estético, explorando o sentido (ou falta dele) do que acontece em educação em detrimento de uma visão explicativa e normativa. Na análise dos portfólios individuais desenvolvidos pelos formandos no decorrer do curso, identificamos dois eixos que foram se configurando como fundamentais para pensar a forma como a proposta de formação impactou nos seus participantes no que diz respeito às questões pedagógicas: movimentos de transformação ao nível das concepções e das práticas; e a criação de dinâmicas de experimentação tanto no âmbito da formação como no contexto das práticas desenvolvidas nas instituições e nos quotidianos profissionais de cada um dos participantes. Cabe destacar que um dos aspectos mais interessantes da leitura e análise dos exercícios de escrita presentes nos portfólios reside, precisamente, na possibilidade de acompanhar esses movimentos de transformação e experimentação, e ainda o modo como a partir deles se constitui um espaço de estudo coletivo, uma comunidade de estudo. A partir da análise dos dois eixos referidos, damos conta da forma como essa dimensão coletiva da proposta de formação emerge dos relatos dos seus participantes.

1- O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, devido aos termos de autorização para utilização de dados que prevê a preservação da confidencialidade dos mesmos. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente à autora, pelo *e-mail*: teresanrgoncalves@gmail.com

2- Este trabalho foi apoiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia no quadro da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>

3- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: teresanrgoncalves@gmail.com

4- Universidade de Lisboa, UIDEF-Instituto de Educação, Lisboa, Portugal. Contato: mga@ie.ulisboa.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268752>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Práticas pedagógicas – Formação docente – Ensino superior – Professores.

From interruption to experimentation and transformation: pedagogical training of higher education teachers in Portugal

Abstract

In this article, we discuss the plurality of meanings that may characterize pedagogy and teaching in higher education, exploring the possible effects of a particular higher education teacher training provided in Portugal. By recognizing that pedagogy cannot be understood as a merely technical issue, requiring a more general and broader reflection on higher education, we understand teaching in its ethical, political and aesthetic sense, exploring the meaning (or the lack thereof) of what happens in education if we move away from an explanatory and normative vision. In the analysis of the individual portfolios developed by the trainees during the course, we identified two axes that were configured as fundamental to think about how the training proposal had impacted its participants with regard to pedagogical issues: transformation movements at the level of conceptions and practices; and the creation of experimental dynamics both within the scope of training and in the context of practices taking place in the institutions and in the professional daily lives of each participant. It is worth highlighting that one of the most interesting aspects of reading and analyzing the writing exercises found in the portfolios lies precisely in the possibility of following these movements of transformation and experimentation, as well as understanding the way through which a space for collective study is formed, a study community. From the analysis of the two axes mentioned above, we understand how this collective dimension of the training proposal emerges from the reports of its participants.

Keywords

Pedagogical practices – Teacher training – Higher education – Teachers.

Introdução

Em Portugal, como em muitos outros países, aprender a ensinar tem sido um processo marcadamente informal para as sucessivas gerações de professores do ensino superior. Tem predominado a ideia de que para aprender a ensinar basta ir ensinando, num processo de aprendizagem, por um lado, estreitamente dependente da vontade e interesse individuais e, por outro lado, assente na imitação daqueles que são considerados bons professores e/ou na experimentação de práticas resultado da autorreflexão individual sobre as atividades de ensino.

Contudo, no século XXI, é observável uma multiplicação de iniciativas heterogêneas que visam a promover a formação pedagógica dos professores de ensino superior, as quais são acompanhadas da crescente visibilidade do trabalho docente nesse nível de ensino (Alves, 2020). Desse modo, desafia-se a opacidade de salas de aula em que os professores trabalham isoladamente, suscitando a identificação de conhecimentos e competências específicas que subjazem ao exercício da docência (Zabalza-Beraza, 2021). Em concomitância, reconhece-se que a pedagogia não pode ser entendida como uma questão meramente técnica, implicando uma reflexão mais geral e ampla sobre o ensino superior, pois para ensinar “não basta ter intuição ou engenho. É preciso transformar o ensino em objeto de reflexão, em matéria de estudo e de investigação” (Nóvoa, 2021, p. 37-38).

Assim sendo, apresentamos uma pesquisa que discute a pluralidade de significados que podem caracterizar a pedagogia e o trabalho docente no ensino superior, explorando os possíveis efeitos de uma modalidade específica de formação de professores de ensino superior em Portugal: a pós-graduação em pedagogia do ensino superior (doravante PES) em funcionamento desde 2019/20 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A análise de 14 portfólios individuais desenvolvidos pelos formandos no decorrer do curso é orientada para responder à seguinte questão: que transformações se produzem e que experimentações emergem nas concepções e práticas pedagógicas desse conjunto de professores?

Pedagogia do ensino superior: pluralidade de significados e horizontes da formação de professores

A utilização do termo pedagogia continua a estar imbuída de ambiguidades, tal como Estrela (2007) apontou há mais de uma década. É possível mapear pelo menos três utilizações do termo associadas a significados eventualmente diferenciados, mas também sobrepostos e coexistentes. Desde logo, o termo pode ser utilizado para uma definição clássica das ciências de educação no sentido de pedagogia geral, assim como para referir práticas educacionais e teorias sobre essas práticas ou, ainda, remetendo para os métodos usados pelos professores para ensinar e promover aprendizagens (Gonçalves; Azevedo; Alves, 2013).

Nesse âmbito, considerando que para estudar processos e práticas de educação é necessário clarificar questões teóricas, estabelecemos que o nosso objeto de estudo corresponde às práticas pedagógicas dos professores adotando uma abordagem de explicitação e questionamento das opções seguidas e respectivas alternativas, numa lógica

de reflexividade e inventividade que rejeita atitudes pedagógicas prescritivas. Assim, afastamo-nos de um entendimento da pedagogia enquanto uma ciência empírica pura e liberta de questões axiológicas, ontológicas e epistemológicas (Gonçalves; Azevedo; Alves, 2013).

Alternativamente, é possível considerar a pedagogia no seu sentido ético, político e estético, explorando o sentido (ou falta dele) do que acontece em educação em detrimento de uma visão explicativa e normativa. Trata-se de entender a pedagogia não como um conjunto de técnicas que visam a instruir, mas sim nas suas ressonâncias nos planos existencial e público que abrem possibilidades para que cada um construa sentido sobre si próprio e sobre o mundo.

Importa, ainda, considerar que a pedagogia pode assumir significados ligeiramente diferentes ao ter por referência contextos singulares de interação entre professores, estudantes e saberes. No caso do ensino superior, a singularidade associa-se não somente ao perfil dos docentes e respectivas carreiras acadêmicas no âmbito das quais as atividades de ensino são muito menos valorizadas do que as de investigação, mas também às características dos estudantes e às particularidades das áreas disciplinares de estudo (Trindade, 2010). Com efeito, a idade dos estudantes de ensino superior e a natureza dos saberes que se pretende que aprendam constituem elementos distintivos da interação com os professores no âmbito da formação acadêmica nas universidades e politécnicos, com implicações nas opções pedagógicas.

Nesse âmbito, cabe destacar que a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores de ensino superior tem vindo a ser sublinhada à luz de uma anunciada mudança de paradigma de ensino-aprendizagem preconizada pelos normativos subjacentes ao processo de Bolonha (Almeida; Viana; Alves, 2022; Alves, 2020; Trindade, 2010). Advoga-se a imprescindibilidade de uma abordagem centrada no estudante e na sua aprendizagem, num movimento que é idêntico a mudanças gestionárias defendidas, também neste século XXI, nos Estados Unidos da América (Hanson, 2008). De resto, o foco primordial na aprendizagem dos alunos tem sido uma linha orientadora igualmente valorizada nas reformas recentes do ensino básico e secundário em diversos países do mundo, que podemos identificar como a tendência para tornar hegemônica uma “linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2010).

No caso do ensino superior, parece existir hoje um amplo consenso em torno da recusa de um paradigma da instrução em favor de um paradigma da aprendizagem que é também criticável. A crítica decorre da tendência para atenuar a centralidade da ação docente na construção da interação com os estudantes e com os saberes, sendo que é essa interação que define a qualidade de qualquer processo educativo, mais do que a mensuração dos seus resultados.

Assim, partilhamos da ideia de que é o paradigma da comunicação (Trindade, 2010), e não o da aprendizagem, que efetivamente se constitui como uma alternativa ao paradigma da instrução. Essa ideia implica reconhecer que a ação docente engloba ensinar, mas também propor, mediar e desafiar, entendendo o professor como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e sociomoral. Trata-se de valorizar o processo educativo e não apenas os

respectivos resultados. Reforça-se que o estudo é diferente da aprendizagem no sentido em que implica cuidar e não produzir algo (Masschelein; Simons, 2018), bem como enfatizar a ideia de educação enquanto encontro pedagógico (Nóvoa, 2021).

Acresce, ainda, a premência de rejeitar abordagens individualistas do processo educativo, reconhecendo, mobilizando e valorizando práticas coletivas e públicas de estudo com foco no mundo (e não apenas no aprendente) que respondem à responsabilidade acadêmica de envolvimento e compromisso com a sociedade (Masschelein; Simons, 2018). Desse modo, há que rejeitar a visão tradicional da pedagogia como prática de transmissão intergeracional do conhecimento autorizado, em prol de um entendimento da pedagogia como arte de promover a educação enquanto prática de atenção eventualmente transformadora dos sujeitos de forma individual e das sociedades coletivamente (Ingold, 2018).

Consequentemente, os horizontes da formação pedagógica após Bolonha não se reduzem à eliminação (aliás desnecessária) das aulas expositivas. Por um lado, é relevante a procura de suscitar e manter uma relação pedagógica na qual a palavra docente não se fixe no monólogo, permitindo renovar continuamente a prática da interrogação (Ó, 2019). Para tal, a tomada de consciência acerca das teorias e crenças implícitas que são indissociáveis de práticas docentes é um contributo fundamental que a formação pedagógica parece conseguir proporcionar (Almeida; Viana; Alves, 2022), ainda que se reconheça a natureza problemática e complexa da relação entre crenças e práticas. Por outro lado, valorizam-se oportunidades de desenvolvimento profissional dos docentes que interpelem as culturas profissionais de isolamento e que se assentem em lógicas de formação pedagógica enquanto espaço de questionamento e invenção, de partilha e problematização, de recriação de si e do mundo (Dias, 2019). Nesse sentido, a ideia de transformação aparece como central, mais do que uma lógica linear de desenvolvimento ou de aprendizagem, entendendo-se que a transformação se produz a partir da interrupção (Larrosa, 2014) de modos habituais de pensar, fazer, dizer.

A interrupção tem a ver com a possibilidade de se relacionar com as suas próprias inquietações, assim como com aquelas provocadas pelo encontro com o que está “fora” (Deleuze, 1992), com outras experiências, outras possibilidades, outras ferramentas, outros modos de se relacionar com a profissão, com a teoria ou a prática. Por isso, a formação pedagógica não trata apenas de questões técnicas, de eficácia, de adequação e conformação a modos de pensar e agir estabelecidos ou de mensuração, mas de uma transformação mais ampla e mais profunda que afeta os processos de subjetivação dos participantes implicados nesse processo. Noutros termos, importa explorar as possibilidades contidas nas dimensões coletivas do trabalho docente e também da formação pedagógica para fomentar experimentações e transformações das práticas pedagógicas.

Criar um espaço em que várias estratégias pedagógicas puderam ser ensaiadas, ressignificadas e discutidas coletivamente parece ser um dos aspectos mais valorizados do programa de formação em questão. Essa ideia da formação como experimentação, como ensaio presente nas escritas dos participantes, aponta para a importância da criação de um espaço coletivo em que é possível “tentar de novo, falhar de novo, falhar melhor” (Beckett, 1983, p. 20). A interrupção das rotinas instituídas e da reprodução de modos de fazer

estabelecidos abre um espaço de experimentação coletiva que redireciona a ação docente para um fazer em constante transformação.

É nesse enquadramento que apresentamos e discutimos, neste artigo, dados reunidos junto aos formandos da PES que correspondem a uma oferta formativa com características únicas no contexto das iniciativas orientadas para o desenvolvimento profissional docente em Portugal. Isso considerando, por um lado, que se trata de um plano curricular com a duração de um ano letivo e, por outro lado, por conferir um diploma de especialização/pós-graduação (*Latu Sensu*). Na PES, procura-se valorizar e reforçar contextos de trabalho docente e da própria formação propícios à reflexão individual e coletiva numa lógica de melhoria da qualidade pedagógica, mas não com base em princípios de performatividade, avaliação, excelência e eficiência, nem entendendo a formação pedagógica como lugar de transmissão de um conjunto de práticas normativas previamente estabelecidas.

Opções teórico-metodológicas

Na nossa análise, identificamos dois eixos que foram se configurando como fundamentais para pensar a forma como a proposta de formação impactou nos seus participantes no que diz respeito às questões pedagógicas: 1) o desencadear de um movimento de transformação ao nível das concepções e das práticas; 2) a criação de dinâmicas de experimentação tanto no âmbito da formação, isto é, subjacentes à própria proposta de pós-graduação, como no contexto das práticas desenvolvidas nas instituições e nos quotidianos profissionais de cada um dos participantes. Importa referir que, tanto no que diz respeito ao eixo 1 como ao eixo 2, as diferentes dimensões de análise estão interligadas, pois alimentam-se mutuamente.

Cabe destacar que um dos aspectos mais interessantes da leitura e análise dos exercícios de escrita presentes nos portfólios reside precisamente na possibilidade de acompanhar esses movimentos de transformação e experimentação e a forma como, a partir deles, constitui-se um espaço de estudo coletivo, uma comunidade de estudo. Tentaremos também, ao longo do nosso texto e a partir da análise dos dois eixos referidos, dar conta da forma como essa dimensão coletiva da proposta de formação emerge dos relatos dos seus participantes.

Os dados que mobilizamos neste artigo foram reunidos por meio da análise dos trabalhos desenvolvidos pelos formandos que frequentaram a PES, tendo em conta os respectivos portfólios finais. Essa modalidade de trabalho e avaliação visam, globalmente, a reforçar a interligação entre a prática de cada docente e as contribuições das unidades curriculares da PES em termos de resultados de investigação educativa e perspectivas pedagógicas, por meio da instigação da reflexividade que deverá ancorar o reforço e/ou mudança de crenças e práticas dos professores.

Sublinhe-se que a frequência da PES não é obrigatória para os professores do ensino superior em Portugal. A formação implica sessões presenciais que decorrem entre outubro e julho em cada ano letivo, as quais são preenchidas com atividades de várias unidades curriculares focadas em questões de avaliação e supervisão de estudantes, estratégias

de aprendizagem ativa e opções curriculares. Em paralelo, promove-se a auto e hétero-observação de aulas durante o ano letivo e a respectiva análise e debate.

O desenho curricular do curso, bem como a diversidade de tarefas e atividades propostas aos formandos visam, globalmente, a estimular a problematização e questionamento de crenças, teorias e práticas pedagógicas dos professores. Pretende-se estimular a reflexividade sobre crenças e práticas em articulação com o aprofundamento de conhecimento sobre ensinar e aprender no ensino superior, permitindo o surgimento e/ou o reforço de modos de ser, pensar e agir enquanto professor.

Foram analisados os portfólios finais de 14 formandos (4 homens e 10 mulheres) que frequentaram as duas primeiras edições da PES (em 2019/20 e em 2020/21), todos professores ou investigadores com experiência docente em universidades e politécnicos provenientes de uma diversidade de áreas científicas. No início da frequência da PES, 8 formandos tinham 5 anos ou menos de experiência docente, enquanto 4 tinham entre 6 e 10 anos e 2 leccionavam há 20 ou mais anos. Acresce que 6 são professores em cursos de farmácia, ciências, medicina veterinária e enfermagem; 6 em cursos de psicologia, direito, educação e geografia; 1 em artes e 1 em agronomia.

A leitura exaustiva desses portfólios permite pensar as possibilidades que se abriram a partir dessa experiência de formação para a pedagogia do ensino superior, tendo em conta as perspetivas que fomos apresentando anteriormente sobre pedagogia e formação de professores do ensino superior, bem como considerando os eixos de análise que remetem para movimentos de transformação e dinâmicas de experimentação.

Movimentos de transformação

Se é consensual em todos os portfólios analisados que a PES foi uma experiência de formação marcante, essas marcas aparecem ligadas a diferentes dimensões que passam pela transformação de concepções e das práticas, perpassando aspectos de natureza técnica e institucional, mas também elementos de constituição da subjetividade dos participantes, como a relação com o conhecimento, com os alunos, com as próprias práticas e os modos de relação com a docência. Partindo de uma ideia de experiência como aquilo de que se sai transformado (Foucault, 2018; Larrosa, 2014), abrindo, por isso mesmo, a possibilidade de criação de um espaço de liberdade em que a mudança pode acontecer, a análise dos portfólios permite-nos mostrar e, simultaneamente, interrogar os contornos que assume essa transformação.

Concepções e relação com a prática

A leitura dos portfólios revela mudanças produzidas tanto nas concepções dos professores como na sua relação com a prática ao longo da participação na PES. As dimensões teóricas e práticas funcionam numa espécie de jogo de espelhos em que o que se produz numa se reflete na outra. Isso mesmo foi emergindo ao longo do nosso processo de leitura dos portfólios: grande parte das dimensões que destacamos na análise das

transformações das concepções estão presentes nos aspectos que são identificados como transformação das práticas, por isso optamos por analisá-las conjuntamente num mesmo ponto, no sentido de tornar mais explícito o modo como se articulam nas escritas dos professores participantes da PES.

Essas mudanças produzem-se em diferentes níveis que vão desde perspectivas sobre o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, a aula ou as estratégias pedagógicas, ou seja, em dimensões relacionadas com as questões pedagógicas envolvidas na docência no ensino superior. Relativamente a esses deslocamentos, destacamos alguns que nos parecem mais relevantes e que parecem ter maior impacto nos participantes.

As questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem assumem um lugar de destaque nesse movimento de transformação das concepções e práticas. As leituras, discussões, conteúdos e estratégias usadas nas diferentes disciplinas da PES parecem abalar as perspectivas vigentes sobre o lugar do professor e do aluno nesse processo, sobre a relação pedagógica que se pode estabelecer nesse contexto ou sobre a relação entre ensino-aprendizagem, e, ainda, abrir outras possibilidades para pensar e trabalhar essas relações.

São frequentes as referências à forma como a PES transformou as práticas desses docentes, seja numa apreciação global do processo de formação, seja em referência a situações, temas, disciplinas ou atividades mais específicas. Por exemplo, quando um dos participantes refere que a partir da experiência da PES “tenho procurado refinar as minhas práticas pedagógicas, num processo de tentativa-erro.” (Port. 1) ou quando outro participante, referindo-se a uma das unidades curriculares, afirma que “Esta UC excedeu as minhas expectativas. As aulas [...] transformaram imediata e irreversivelmente a minha forma de ensinar.” (Port. 2). Ao constatar que essa ideia de transformação está presente em todos os portfólios, questionamo-nos sobre os contornos que ela vai assumindo, a partir de que fatores e perspectivas e com que implicações. Trata-se, portanto, de acompanhar esse movimento de transformação pedagógica que se opera a partir da participação na formação para pensar o que se produz por meio dele.

Um dos aspectos centrais que constatamos é o destaque dado à ideia de um ensino centrado no aluno, a partir da qual se altera substancialmente tanto a perspectiva sobre a relação com o conhecimento como sobre o papel do professor e do aluno. As transformações referentes ao processo de ensino-aprendizagem e as relações que se podem estabelecer entre as duas ações implicadas nesse processo e seus intervenientes colocam o questionamento do papel do professor, a mudança na perspectiva sobre o aluno e a relação com o conhecimento no centro das reflexões dos portfólios.

Como referido num dos portfólios:

Ensinar é, pois, substancialmente diferente de “dar aulas” e se houve algo que retirei da frequência desta pós-graduação foi que o(s) aluno(s) devem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem nas suas diversas facetas (organização curricular, estratégia de avaliação, metodologias pedagógicas etc...). (Port. 1).

Essa perspectiva leva à indagação acerca do entendimento do aluno do ensino superior e seu papel. Há uma tomada de consciência da predominância de uma relação

que coloca no aluno o ônus do sucesso do processo de ensino-aprendizagem e que opera a partir da ideia de uma falha, de uma falta por parte desse - de interesse, de formação, de envolvimento, de conhecimento etc. Em algumas das escritas existe mesmo a constatação de uma oscilação entre colocar o ônus no aluno ou no professor.

[...] quando num primeiro momento desta pós-graduação me foi solicitado que discorresse sobre o lugar da docência na minha atividade profissional e como é que eu me via enquanto professor, [...] a minha reflexão espelhasse exatamente esta dicotomia entre transferir o ônus do insucesso pedagógico para os alunos ou considerar que alguma coisa está errada com a prática pedagógica vigente. (Port. 1).

Essa tendência parece ser comum à maioria desses professores, independentemente das suas áreas científicas de proveniência e atuação. No entanto, a pós-graduação parece contribuir para uma mudança de atitude relativamente a essa discussão, como afirma um dos participantes:

O estabelecimento de um diálogo de mútuo entendimento entre o professor e o aluno relativamente às expectativas que o primeiro tem sobre a prestação académica do segundo, também foi uma questão à qual comecei a prestar mais atenção ao longo deste percurso. (Port. 9).

Essas perspectivas estão estreitamente relacionadas com as alterações produzidas em relação ao papel do professor e, conseqüentemente, à própria natureza da relação pedagógica. A reconfiguração da docência “dum plano essencialmente magistral para outro onde a sua atuação, idealmente, se deverá posicionar, segundo as novas tendências, como a de veículo facilitador da aprendizagem.” (Port. 4), ou a ideia de que:

Talvez o professor suficientemente bom seja aquele que possibilita ao aluno não a ilusão de que o mundo é criado por ele, mas que lhe conceda que a experiência de aprendizagem pode ser criada por ele e talvez assim essa experiência não seja apenas um engolir de informação, mas possa ser criativa, experiencial e singular para esse indivíduo. Quanto ao amor enquanto elemento nutritivo não tenho dúvidas - _amor face aquilo que fazemos e colocamos naquilo que fazemos. (Port. 8).

Essas ideias permitem a

[...] abertura de novos horizontes e práticas pedagógicas que me permitiram dar “um salto” para um ambiente pedagógico mais informal, numa aceitação e validação de uma visão horizontal em que todos aprendemos juntos (Port. 9).

A capacidade de o professor se “retirar do centro da aula” (Port. 2) e a possibilidade de que “Esta aparente ‘perda’ de poder acaba por se traduzir para mim em mais bem-estar” (Port. 2) abre a possibilidade do estabelecimento de outros modos de relação pedagógica.

Parece-nos relevante a tomada de consciência das ambiguidades, ambivalências e contradições presentes na relação pedagógica. Essa parece constituir-se frequentemente

como o lugar da falha (tanto do aluno como do professor), entendida no sentido do fracasso e não da experimentação. Isso nos permite questionar o que esse modo de relação produz do ponto de vista das práticas pedagógicas e, concomitantemente, que possibilidades se abrem quando essa lógica é interrompida, quando se opera uma transformação desses modos de relação. Ao mesmo tempo, deixa-nos ante a questão das implicações da mudança de foco para o outro polo da relação (o aluno, a aprendizagem).

Por um lado, são patentes as mudanças nas perspectivas e nas práticas, a emergência de outras possibilidades de relação e a promoção de uma reflexividade docente no que diz respeito a essas relações. Por outro lado, a centralidade atribuída à chamada mudança de paradigma presente na perspectiva do ensino centrado no aluno, que constitui um dos aspectos centrais da implementação do modelo de Bolonha e que parece ser uma das marcas da PES no entendimento dos seus participantes, coloca algumas questões relativamente às suas implicações para a pedagogia do ensino superior: Esse paradigma acentuaria a lógica individualista e mercantilista da aprendizagem, amplamente discutidas por autores que temos vindo a referir (Masschelein; Simons, 2018)? Qual o papel do professor nesse modelo? Qual o lugar do coletivo?

Se, como afirma um dos participantes da PES,

A realidade introduzida pela adoção da Declaração de Bolonha por Portugal veio definitivamente consubstanciar a necessidade do redirecionamento das competências pedagógicas do docente dum plano essencialmente magistral para outro onde a sua atuação, idealmente, se deverá posicionar, segundo as novas tendências, como a de veículo facilitador das aprendizagens de modo a que os alunos incorporem de forma permanente os patamares de competência esperados. (Port. 4).

Quais as implicações desse redirecionamento, no que diz respeito às formas de relação pedagógica que podem emergir dessa perspectiva?

A reconfiguração das concepções sobre as relações entre ensino e aprendizagem que se destacam nos relatos dos participantes pode trazer elementos importantes para adentrar nesta discussão. Alguns exemplos se repetem relativamente à forma como, ao longo da PES, vai se produzindo uma mudança na forma como essa relação é entendida pelas atividades desenvolvidas nas diferentes unidades curriculares (UCs). Essas também permitiram afinar e repensar estratégias adotadas anteriormente e ultrapassar expectativas irrealistas em relação às estratégias implementadas:

[...] consciente que estou destas limitações, não irei já atirar a discussão para o “caixote do lixo” do meu repertório de métodos, instrumentos e técnicas pedagógicas. Pelo contrário, voltarei a ela, prestando maior atenção aos detalhes e à necessidade de preparação prévia esperando, tal como Beckett, voltar a falhar, mas falhar melhor. (Port. 6).

Permitiram também desmontar a ideia do aluno como tábula rasa e ter em conta as suas experiências prévias e a forma como novos conhecimentos e aprendizagens são integrados face a elas:

Este aspecto é fundamental na abordagem que comecei a fazer nas minhas aulas, instigando à procura de informação pelos alunos, para depois ser discutida na aula ainda antes de eu realizar a minha exposição oral. O meu discurso passa a ser adaptado aos conhecimentos que os alunos já têm, respondendo às suas perguntas. (Port. 9).

Por meio desses relatos, podemos acompanhar as transformações que ocorrem no âmbito da formação relativamente às relações entre ensino e aprendizagem e constatar que o entendimento dessa relação vai se complexificando à medida em que se ultrapassa uma perspectiva linear e uma relação de causa efeito entre ensino e aprendizagem, abrindo para outras possibilidades. Nesse processo, é o próprio entendimento do fazer docente que se transforma e amplia:

Já trazia a prática da discussão em grupo, mas durante o curso percebi a importância real de me empenhar no trabalho com o meu grupo de alunos, não apenas para os amparar nas suas teses, mas sobretudo para garantir a vivacidade do meu trabalho como investigadora. Falta-me agora voltar a ter com quem conversar sobre os problemas da docência. E assumir, desde a primeira palavra, que estamos perante uma conversa infinita. (Port. 13).

A ideia de modelos de aprendizagem, de aquisição de competências, de eficácia ou o entendimento do professor como facilitador de aprendizagens parecem prevalecer em alguns dos textos e apontar para a presença, senão prevalência, de uma lógica focada nos conteúdos, nas competências e nos resultados. No entanto, independentemente do fato de podermos nos identificar mais ou menos com essas perspectivas ou da convergência e divergência existente entre elas, o que parece ficar claro é que se vai consolidando um entendimento da natureza complexa das relações entre ensino e aprendizagem, ultrapassando certos binarismos, certas linearidades ou mesmo hierarquias. Embora parecendo não escapar a certo discurso dominante, no âmbito de uma lógica tecnicista, profissionalizante ou mesmo produtivista, as transformações produzidas no âmbito da PES parecem abrir novas possibilidades para o fazer docente do ensino superior e para as relações que aí se estabelecem, principalmente dada a importância atribuída à comunicação, à singularidade das relações e à própria natureza do fazer docente.

Nesse contexto, não é por acaso que a orientação surja como outro dos aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem que são mais destacados. Ela é objeto de preocupação e motivo de insegurança: “Esta é uma área onde eu percebo agora que sentia uma profunda insegurança quanto ao que era esperado de mim (e o que eu próprio devia esperar de mim e dos alunos).” (Port. 2). Ao mesmo tempo vai se constituindo como um campo de possibilidades no que diz respeito ao estabelecimento de outros modos de relação pedagógica:

[...] esta parece ser a única regra para uma boa orientação: não há regras para uma boa orientação. Não há curso de orientação que nos ensine a lidar com as idiossincrasias dos orientandos. A qualidade da orientação depende em grande medida da relação interpessoal que se estabelece

entre orientador e aluno e, como obviamente não há dois alunos iguais, não pode haver duas orientações iguais. (Port. 1).

São diversas as referências à UC de Orientação e Supervisão, relativas ao modo como permitiu reformular perspectivas e reconfigurar práticas. Mais uma vez, são os aspectos relacionais e comunicacionais que são destacados:

Juntando estas ideias parece que o desenvolvimento profissional de supervisores deve permitir-lhes a manifestação consciente das suas concepções e uma reflexão conjunta com outros supervisores. E isto abarca dimensões de ordem profissional, mas inevitavelmente também de ordem pessoal, como por exemplo o estilo de comunicação e sensibilidades/dificuldades interpessoais. (Port. 8).

Todos esses aspectos realçam a singularidade das experiências de orientação: “Perceber que há estilos de orientação diferentes e não um modelo único. Criar o meu próprio estilo implica uma adaptação aos meus alunos e suas necessidades.” (Port. 13).

As inseguranças e vicissitudes relativas às relações de orientação que aparecem nesses excertos realçam a sua dimensão pessoal e singular. A constatação de que não existem modelos nesse domínio parece trazer alguma tranquilidade a esses professores e produzir uma abertura à imprevisibilidade desse tipo de relações. A experiência da orientação constitui um desafio na medida em que implica uma relação interpessoal e pressupõe certa disposição para se colocar em questão, abandonar certezas e comodidades intelectuais, de trabalhar juntos a partir de questões, de inquietações, de um não saber. Parece, por isso, emergir dessas escritas certa abertura à imprevisibilidade decorrente da relação pedagógica.

Nos portfólios, são também destacadas diversas metodologias e estratégias pedagógicas apresentadas e experimentadas ao longo da PES. Essas estratégias parecem ter ampliado o campo de possibilidades de atuação docente e despertado para a possibilidade e necessidade de diversificar e melhorar as atividades desenvolvidas com os estudantes, assim como de constituir um repertório de estratégias orientadas para essa centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem que temos vindo a referir.

Uma diversidade de metodologias e de estratégias vão sendo referidas nos portfólios (*Active Learning*, aula invertida, *feedback*, metodologias ativas, o trabalho de grupo etc.) e parecem emergir tanto da leitura de textos como dos conteúdos abordados em sala de aula ou dos exercícios realizados em algumas das disciplinas diretamente relacionadas com esses temas. Mais uma vez, é notória também a relação dessas estratégias com a referida ideia de um ensino centrado no aluno. A ideia da diversificação de estratégias e da constituição de um repertório que permita diversificar as práticas e responder às necessidades dos alunos é uma ideia presente em todos os portfólios. Além disso, a formação parece produzir uma abertura à experimentação com esses métodos e estratégias, por isso aparecem muitas menções à forma e a exemplos de situações em que foram sendo introduzidas e transformando as práticas desses docentes.

Dentre as estratégias pedagógicas que mais impacto tiveram nessa perspectiva de transformação, aquelas ligadas à avaliação são as mais referidas nos portfólios. Tal como

o respeitante à orientação, esse parece ser um dos âmbitos de atuação em que existe maior insegurança por parte desses professores. As exigências trazidas pela mudança de perspectiva do ensino centrado no aluno tornam premente a necessidade de repensar as modalidades e instrumentos de avaliação:

Num contexto educativo mais desafiador, em que o aluno não é receptor de informações, de resolução de exercícios e de leitura de livros didáticos, exige uma avaliação consentânea com este modelo e cenário de ensino. [...] Nesta lógica a avaliação das aprendizagens das atividades escolares é um desafio, porque implica tanto a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, mas também a reflexão sobre a prática docente. (Port. 5).

Paralelamente a essas transformações nas concepções sobre avaliação, pudemos acompanhar, por meio da nossa leitura, a forma como as próprias práticas com ela relacionadas são repensadas e transformadas:

Uma preocupação maior com a relação entre feedback e os critérios de avaliação. Esse é um aspecto cuja importância é sublinhada no estudo e que, porventura, algumas vezes terei descurado. (Port. 6).

O que estou a avaliar? Esta foi, quanto a mim, a pergunta mais importante que se colocou nesta UC. [...] Aprendo muito sobre a importância da avaliação formativa, contrariando um pouco a tendência que vinha adquirindo por pressão dos alunos para tudo avaliar. (Port. 13).

Ao mesmo tempo, as discussões em torno da avaliação e a familiarização com diferentes modos e instrumentos avaliativos parecem dar alguma confiança para que sejam postos em prática:

O mesmo posso dizer quanto a formas de avaliação formativa [...], com as quais estava familiarizado, mas não sentia confiança para as pôr em prática. (Port. 2).

Avalio, e depois? Perder definitivamente o medo da injustiça. Perceber as fragilidades do sistema e integrar esse conhecimento na minha prática. (Port. 13).

Dessas falas depreende que a relação dos participantes da PES com a avaliação não é pacífica. Também nesse domínio existem muitas inseguranças, certo desconforto em relação à assunção do papel de avaliador e, principalmente, um grande desconhecimento de outras possibilidades de relação e utilização da avaliação. Se as práticas vigentes parecem centrar-se numa lógica de avaliação sumativa, as UCs, as leituras e discussões em torno da avaliação na PES parecem promover uma relação mais tranquila, porque também mais reflexiva, com a avaliação, tanto pela problematização das perspectivas e práticas vigentes como pela apresentação de outras estratégias e pela realização de atividades relacionadas com essas estratégias.

Experimentação

O segundo eixo de análise que emergiu da nossa leitura dos portfólios relaciona-se com a ideia de experimentação. Nas reflexões dos participantes da PES, a ideia da formação como espaço de transformação, definida como nosso primeiro eixo de análise, está também muito ligada a essa dimensão de experimentação e à possibilidade não só de tomar contato com outros modos de relação com a prática, mas também de as atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo da formação terem reverberações nos próprios contextos de prática desses docentes.

São frequentes as referências à PES como um espaço que não só permitiu como fomentou essa experimentação:

Um curso de professores para professores é um lugar para pensar o que não seria possível pensar noutro espaço, sem marcas de hierarquia ou identitárias, como é o espaço institucional de cada um. (Port. 4).

A pergunta que inicialmente me levou a frequentar este curso: “Como passar a minha mensagem aos alunos?”, rapidamente se transformou em “Como tornar o processo de ensino/aprendizagem significativo?” e foi se desenvolvendo em reflexões que testei com a criação de novos conteúdos e abordagens nas aulas, numa experimentação que, sem cair num excesso, se tornou dinâmica (Port. 9).

A criação das condições para a experimentação, discussão e reflexão sobre modos de fazer parece ter contribuído para:

[...] o aumento na minha confiança em realizar novas experiências pedagógicas foi muito significativo, [...], mas também a fundamentação científica para ações que realizava de modo muito intuitivo, baseada nas minhas reflexões pessoais, em pontuais ações de formação da Retórica e em alguma bibliografia que ia consultando. (Port. 9).

Essa lógica de experimentação parece também ter contribuído outros modos de relação com os riscos e a imprevisibilidade subjacentes ao exercício da atividade docente: “PES representou a possibilidade de FALHAR MELHOR & mais vezes. Aceitar o fracasso como parte do processo. Falhar não é acabar, é ter mais razões para recomeçar.” (Port. 13).

Relativamente a esse eixo, destacamos as referências frequentes com relação tanto à experimentação que aconteceu na formação como à que se deu nos contextos de prática de cada um dos participantes durante o processo. Por vezes, não existe uma distinção clara entre essas duas dimensões, uma vez que podemos constatar um trânsito constante entre as atividades ensaiadas na formação e aquelas que são desenvolvidas nos diferentes contextos de prática. Essa constatação reforça a ideia de uma retroalimentação entre formação e práticas docentes em contexto que nos parece ser uma das características mais interessantes de uma formação concebida no sentido que descrevemos anteriormente, relativamente aos objetivos, linhas orientadoras e perspectivas subjacentes à proposta de formação.

Na análise desse eixo, emergiram principalmente aspectos relacionados com a experimentação de metodologias e estratégias pedagógicas (auto e heteroescopia, aula invertida, avaliação etc.) assim como algumas questões relativas à relação pedagógica, principalmente no que diz respeito à orientação. Nas escritas dos participantes, aparecem exemplos de atividades experimentadas tanto na formação como nos diferentes contextos e disciplinas em que atuam. Essas últimas decorrem, frequentemente, das práticas, discussões, leituras e experimentações realizadas na PES.

Um primeiro aspecto a destacar neste segundo eixo de análise é o planeamento dos processos de ensino-aprendizagem, referido como um dos mais relevantes da formação. Nos portfólios, ele é referido tanto numa apreciação mais geral da PES como um todo, assim como são assinalados exemplos relacionados com o planeamento experimentados no âmbito de algumas disciplinas em particular:

O curso de especialização em pedagogia do ES deu importantes contributos para o planeamento operacional das atividades, nomeadamente para o planeamento operacional, nas vertentes de planear o currículo e o ensino, nomeadamente as UC Planeamento e flexibilidade curricular e Seminário de observação e análise de prática. (Port. 5).

Como resultado desta unidade curricular [Planeamento e flexibilidade curricular] saliento o planeamento à escala macro, pelo qual instituí um momento formal de reflexão antes do início de cada unidade curricular, para planear e delinear os vários momentos. este planeamento é feito em exclusivo, pelo que na minha agenda passei a incluir um espaço de 2 a 4 horas para rever e planificar a unidade curricular em questão. (Port. 7).

Relativamente à experimentação de metodologias e estratégias pedagógicas, algumas das mais referidas são a autoscopia:

Um dos primeiros desafios que nos foi colocado no PES no âmbito do Seminário de Observação e Análise Prática (SOAP I e II) que foi precisamente observarmos e refletirmos sobre a nossa prática em sala de aula, ou seja, percebermos quem éramos enquanto professor, através da autoscopia. Este desafio, [...], ajudou-me refletir e a traçar o caminho que queria e deveria seguir para com sucesso alcançar o objetivo da minha missão. (Port. 4).

Em relação à mesma disciplina, outro dos professores participantes refere que

Esta foi, quanto a mim, uma das valências mais importantes desta pós-graduação. Colocou-me numa perspectiva de observadora do meu próprio trabalho e permitiu-me ter feedback e aprender com outros colegas. (Port. 8).

Referindo-se ainda à mesma disciplina, em um dos portfólios destaca-se o mesmo exercício, salientado como depois de realizado na PES ele foi adotado na prática docente da autora:

O exercício de autoscopia [...] foi inicialmente bastante assustador. Aterrorizava-me ter de me ver a mim própria a dar uma aula. No entanto, acabou por se tornar extremamente enriquecedor, e agora os meus alunos de doutoramento a fazerem esta experiência. (Port. 9).

Outra das estratégias bastante referidas é a aula invertida:

Uma das metodologias mais populares junto dos colegas desta pós-graduação [...]. Esta foi a metodologia que em conjunto com as colegas [...] implementei como tarefa final da UC e que resultou bastante bem, havendo de um modo geral um feedback positivo por parte dos alunos. (Port. 1).

Ou ainda, “Esta unidade curricular permitiu-me delinear uma nova unidade curricular usando a *flipped classroom*, num trabalho conjunto com os Colegas [...]” (Port. 7). Também é de destacar o relato de algumas experiências que, embora implementadas na prática, não correram como o previsto:

Uma outra abordagem de *Flipped Classroom* foi pensada em resposta a um desafio de AAAL [...] e proposta aos alunos, mas acabou por ser ignorada pela grande maioria dos alunos porque “não contava para nota”, na medida em que não tinha sido prevista inicialmente na planificação da UC (neste caso, uma UC de 2º ciclo). (Port. 10).

Outra das estratégias frequentemente referidas foi a aprendizagem baseada em problemas: “Também neste semestre recorri às estratégias de *pair and share* no contexto de uma aula de pós-graduação.” (Port. 1), referindo-se os efeitos dessa estratégia relativamente à relação pedagógica e à implicação dos alunos no exercício proposto.

Um dos pontos mais interessantes para mim foi que consegui num período de pouco mais de uma hora, um grau de proximidade com os estudantes que tipicamente só conseguia ao fim de duas ou três aulas. Além disso, pude aperceber-me dos equívocos e dúvidas de uma forma próxima. Gostei também de ver a adesão dos alunos e a sua participação ativa nas discussões. (Port. 2).

Outro exemplo foi o de “uma atividade letiva praticada numa perspectiva de *Project-Based Learning* foi referido logo no início da PES aplicada a uma UC do terceiro ano da Licenciatura em Biologia.” (Port. 10), no sentido de responder a uma dificuldade identificada na disciplina relativa ao *feedback* e à avaliação formativa. Outras estratégias vão sendo referidas nos diferentes portfólios, como o trabalho de grupo ou trabalho cooperativo, a revisão por pares, o uso das novas tecnologias.

Tal como constatado no primeiro eixo relativo à transformação, no campo da experimentação a avaliação volta a ser um dos aspectos mais referidos. Também aqui as estratégias ensaiadas na PES são frequentemente transpostas para os contextos de prática desses professores: “No segundo semestre alterei parcialmente a metodologia seguida na avaliação de trabalhos escritos, de modo a tornar o *feedback* mais eficaz”. (Port. 2).

[...] resolvi criar testes tendo em consideração uma questão em que já vinha trabalhando há alguns anos, que muito se aproximava com a que acabámos por trabalhar no grupo da disciplina [...]. Como tornar o momento de avaliação final formativo? (Port. 9).

Aqui já consegui implementar algumas estratégias de avaliação formativa, nomeadamente de preparação (em fase inicial) da monografia, mas também de temas da matéria que lecionei. (Port. 10).

Também nesse eixo, as questões relacionadas com a orientação voltam a ser bastante referidas:

A análise da supervisão/orientação de estágios de e pelos pares foi muito interessante e surpreendente, pois num formato informal, mas simultaneamente muito reflexivo, fizemos uma análise da nossa experiência de orientação/ supervisão através do comentário/ análise da experiência dos nossos pares. Foi um exercício de autoconhecimento e serviu para aprimorar a nossa experiência e exercício de supervisão. (Port. 7).

Sugestão de criação de um grupo de supervisão de orientadores: a ideia aqui descrita não pretende ser definitiva, mas um esboço de algo que seria mais interessante ser discutido e partilhado por um conjunto de colegas. (Port. 8).

Nas escritas dos participantes aparecem também numerosos exemplos de atividades experimentadas nos diferentes contextos e disciplinas em que atuam. Essas propostas e atividades decorrem das práticas, discussões, leituras e experimentações realizadas na PES: como a realização de sessões conjuntas de orientação (Port.1), a promoção do trabalho colaborativo entre orientandos (Port. 7) ou o acompanhamento de estagiários sem carácter formal (Port. 9).

A formação pedagógica como interrupção: a criação de um espaço coletivo

A leitura e a análise dos materiais produzidos pelos participantes da PES permitiram-nos acompanhar movimentos de transformação e experimentação que ocorreram ao longo da formação. Constatamos que esses elementos estão presentes em todos os portfólios e nos oferecem um retrato das questões pedagógicas suscitadas pela formação. Os textos são atravessados por inquietações e reflexões sobre conceitos, relações e práticas que vão desestabilizando e transformando modos de pensar e se relacionar com a docência. Para além das competências, das técnicas ou dos resultados, são os modos de se entender como docente, de relação com os alunos, com o conhecimento e com as estratégias e metodologias pedagógicas que são evocados como elementos centrais da transformação e experimentação produzidas pela formação.

Como condição necessária para essa transformação e experimentação emerge a ideia da formação de uma comunidade académica que, pela criação de um espaço de discussão e experimentação de concepções e práticas, parece ter respondido a um desejo

comum de melhoria. Esse espaço de partilha de inquietações interrompeu a urgência presente no quotidiano da academia, abrindo um tempo de encontro e reflexão que permitiu improvisar e ensaiar modos outros de se relacionar com a docência. Destacamos a disponibilidade para se expor discutindo ideias e posturas, partilhando experiências, a disposição para a aprender com colegas de diferentes áreas a partir de questões que afetam a todos, a abertura ao improviso, ao ensaio e ao erro como elementos constituintes da prática pedagógica, assim como a consciência da singularidade das relações pedagógicas, seja em contexto de sala de aula, seja no âmbito de processos de orientação.

O trabalho do professor é um trabalho em desenvolvimento, considero que este processo será mais fácil quanto melhor soubermos que tipo de docente queremos ser, quanto maior sentido de comunidade tivermos e quão mais acompanhados nos sentirmos nas nossas reflexões. Penso que esta pós-graduação permitiu tudo isso. [...] aquilo que fica no fim é uma sensação de comunidade e de um processo em que, eventualmente, quer de uma perspectiva individual, quer de grupo, esta pós-graduação foi apenas o início. (Port. 8).

Referências

ALMEIDA, Marta; VIANA, Joana; ALVES, Mariana Gaio. Exploring teaching conceptions and practices – a qualitative study with higher education teachers in Portugal. **Studia Paedagogica**, Brno, v. 27, n. 2, p. 35-53, 2022.

ALVES, Mariana Gaio. A (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos. **Techniques, Methodologies and Quality**, Lisboa, s/n, p. 57-68, 2020. Número Especial – Processo de Bolonha.

BECKETT, Samuel. **Wortward Ho**. Lisboa: O independente, 1983.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. London: Paradigm, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Rosimeri. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. *In*: DIAS, Rosimeri; RODRIGUES, Heliana (org.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 13-36.

ESTRELA, Teresa. Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *In*: BOAVIDA, João Boavida; GARCÍA, Ángel del Dujo (ed.). **Teoria da educação**: contributos ibéricos. Coimbra: Coimbra University Press, 2007. p. 71-108.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana. São Paulo: n-1, 2018. p. 102-142.

GONÇALVES, Teresa; AZEVEDO, Nair; ALVES, Mariana Gaio. Theorizing education: introducing a conversation. *In*: ALVES, Mariana Gaio; Azevedo, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa (ed.). **Educational theory informing educational research**: scenarios and lines of flight. Caparica: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, 2013. p. 5-21.

HANSON, Chad. Curriculum, Technology and higher education. **Thought & Action**, Washington, D.C., Fall, p. 71-79, 2008.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. New York: Routledge, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The university as pedagogical form: public study, responsibility, mondialisation. *In*: RAMAEKERS, Stefan; HODGSON, Naomi (ed.). **Past, present, and future possibilities for philosophy and history of education**: finding space and time for research. London; New York: Springer, 2018. p. 47-61.

NÓVOA, António. Pedagogia do encontro. *In*: ALVES, Mariana Gaio (coord.). **Pedagogia no ensino superior**: a (in)visibilidade do trabalho docente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2021. p. 29-48. (Forças de mudança em educação).

Ó, Jorge Ramos. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Saguão, 2019.

TRINDADE, Rui. O ensino superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. *In*: LEITE, Carlinda (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Livpsic, 2010. p. 75-98.

ZABALZA-BERAZA, Miguel. Redefinindo a pedagogia universitária: a difícil passagem do singular para o coletivo. *In*: ALVES, Mariana Gaio (coord.). **Pedagogia no ensino superior**: a (in)visibilidade do trabalho docente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2021. p. 10-28. (Forças de mudança em educação).

Recebido em: 18.10.2022

Revisado em: 15.05.2023

Aprovado em: 22.08.2023

Editor: Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Teresa Paula Nico Rego Gonçalves é doutora em educação pela Universidade de Sevilha, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho da Educação (GESTE).

Mariana Gaio Alves é doutora, com agregação, em educação pela Universidade Nova de Lisboa, professora associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF), onde coordena a área de currículo formação de professores e tecnologias.