

## **Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas**

**Piedade Vaz-Rebelo<sup>1</sup>, Teresa Pessoa<sup>2</sup> & Carlos Barreira<sup>3</sup>**

Este estudo visa uma caracterização e análise de concepções e práticas sobre o que é Ser Professor Universitário, procurando identificar os principais indicadores sobre a temática.

Tem como referencial a consideração das múltiplas funções do docente universitário, que envolvem o ensino mas, também, a investigação e actividades de gestão, entre outras, e um modelo da complexidade da própria docência, onde se jogam elementos que vão das crenças, aos objectivos ou às práticas de ensino-aprendizagem. Neste contexto, elaborou-se um guião de entrevista semi-estruturada, que incidiu em temas fundamentais, nomeadamente na caracterização dos percursos e funções do professor universitário; nas concepções, intenções e práticas da docência universitária; nos aspectos positivos e negativos da concretização do processo de Bolonha; na caracterização dos modelos de formação e sugestões para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Com base na análise de conteúdo dos dados obtidos foram identificados um conjunto de subcategorias e de indicadores que, apesar do carácter exploratório do estudo, constituem um contributo para a caracterização e análise da temática.

### **1. Funções e dilemas do professor universitário**

A diversidade de papéis que os professores universitários são hoje chamados a desempenhar acompanha as mudanças, rápidas e complexas, características da sociedade contemporânea. A compressão intensa do tempo e espaço tem implicado uma intensificação do trabalho do professor (Hargreaves, 1998) na medida, também, da diversidade de tarefas que é responsabilizado. Por outro lado, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, que suporta a actual sociedade da informação, multiplica as referências e facilita o acesso às mesmas, relativizando, assim, o anterior papel central do professor como fonte privilegiada do saber e agente principal na

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, pvaz@mat.uc.pt.

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tpessoa@fpce.uc.pt.

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, cabarreira@fpce.uc.pt.

transmissão do conhecimento (Pessoa, 2007). Também as mudanças pedagógicas implícitas à implementação do processo de Bolonha, em que o estudante assume o papel principal e as competências, ou os saberes da e na prática, o motivo ou eixo mobilizador, contribuem para mudanças significativas ao nível da construção da identidade do professor no ensino superior. O sistema educativo universitário vai reagindo a estas mudanças que se manifestam, de formas diversas, no trabalho e na cultura docentes (Hargreaves, 1998). Como também salienta Muñoz-Repiso (2001), as funções dos professores universitários são dinâmicas e têm-se adaptado às alterações do sistema educativo.

Ser Professor Universitário envolve então um conjunto de dimensões (profissional, pessoal, laboral) e a sua compreensão passa pela necessária identificação e caracterização das suas funções profissionais. De entre as funções que um professor universitário é chamado a desempenhar, Zabalza (2007) destaca o ensino (docência), a investigação e a gestão. Actualmente existem novas funções que ampliam e tornam mais complexo o seu desenvolvimento profissional, como sejam; o *business* (procura de financiamento, negociação de projectos e convénios com empresas, assessorias participação em diversos fóruns científicos) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais). Não há dúvida que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária, a qual está também expressa no recente Estatuto do Docente Universitário (Decreto-Lei nº. 205/2009) que, no seu artigo 4º, refere que cumpre, em geral, aos docentes universitários: “a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.”

Mas Ser Professor Universitário passa também pela caracterização da dedicação, interesse, prestígio ou valor que são atribuídos a cada uma das funções referidas e, necessariamente pela compreensão das inter-relações possíveis entre as mesmas e dos contextos ou circunstâncias em que ocorrem. A questão que se coloca perante esta diversidade de funções é a de saber como pode o docente universitário conciliá-las, que dilemas profissionais se lhe colocam, sendo estes definidos por Zabalza (2007) como “situações complexas, dicotómicas ou polarizadas, em que nenhuma das posições extremas é convincente, os pólos da questão são posições legítimas,

mas na medida em que negam o outro pólo são insuficientes ou inapropriadas» (p.117). Neste âmbito, o autor identifica alguns dilemas cruciais que se colocam ao professor universitário: o dilema referente ao Individualismo/Colaboração, o referente à Investigação/Docência, o que concerne à Generalização/Especialização e o dilema relativo ao Ensino/Aprendizagem, sendo estes transversais a todo o percurso profissional do professor universitário, que procura manter um equilíbrio, nem sempre fácil de conseguir, no desenvolvimento das suas tarefas, porque pautadas por objectivos muitas vezes de difícil conciliação. Alguns destes dilemas poderão mesmo vir a ser extremados, se a avaliação do desempenho docente, actualmente em discussão, vier a ser regulamentada, como tudo indica, numa lógica sumativa, de contagem, de medida e de prestação de contas. Deste modo, acreditamos que, se for desprezada na avaliação de desempenho a lógica formativa, não emergirá a tão premente e exigida profissionalidade renovada dos docentes universitários, que se deveria operacionalizar em torno de novos parâmetros considerados imprescindíveis para o desenvolvimento profissional do professor universitário, como sejam: a reflexão sobre a própria prática, o trabalho em equipa e cooperação, a orientação para o mundo do trabalho, o ensino pensado desde a aprendizagem [desde a didáctica] e a recuperação da dimensão ética da profissão (Zabalza, 2007). Neste processo, estão envolvidos, tanto os conhecimentos e as competências, como os sentimentos, podendo ser considerados focos de análise aspectos relacionados com a carreira, a satisfação, a vocação, a formação, sendo urgente conhecer, pela voz dos próprios actores como estes têm sido experienciados e como influenciam todo o seu percurso. Pois estamos certos que a satisfação pela profissão virá em grande parte da melhoria nas relações interpessoais e do trabalho cooperativo que os professores universitários possam desenvolver em conjunto.

## **2. A docência universitária e o Processo de Bolonha**

A consideração das múltiplas funções do professor universitário é igualmente fundamental para a análise da docência enquanto actividade também ela complexa, que se vê cada mais confrontada com a exigência de desenvolver um ensino baseado em competências, que fomente a integração de saberes teóricos e práticos, o desenvolvimento integral de cada sujeito e, simultaneamente, promova a aprendizagem ao longo da vida. Se durante séculos, as concepções e as práticas educativas associadas ao ensino superior se centraram em torno da exposição e da transmissão de informação pelo professor (Bligh, 2000), o que levava a considerar o método expositivo como sinónimo de ensino universitário, os desafios que se colocam actualmente ao Ensino

Superior implicam um questionamento das práticas de ensino que se baseiam na transmissão de informação e um repensar das mesmas com base em vários princípios da aprendizagem dos adultos (Vaz-Rebelo, 2009).

Neste contexto, são de destacar as mudanças associadas ao Processo de Bolonha. Caracterizado por uma profunda reorganização do Ensino Superior na Europa, o referido processo corresponde fundamentalmente a uma mudança de paradigma educativo – *Do ensinar para o aprender!*, conferindo importância às aprendizagens dos estudantes e não apenas ao ensino. Ou seja, “é retirada a ênfase à relação docente-estudante em que se baseia o modelo de ensino tradicional” (Guedes *et al.*, 2007, 23), ênfase que é agora colocada no desenvolvimento de competências e no trabalho continuado e activo por parte do estudante e que pressupõe também alterações significativas ao nível das práticas pedagógicas e de avaliação dos professores universitários. Com efeito, a adopção de um novo modelo educativo que altera o centro de interesse do ensino para a aprendizagem leva, não só a mudanças significativas na estrutura e organização das propostas formativas na educação superior, mas exige também uma reconversão qualitativa das práticas educativas com consequências ao nível da planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Devido às mudanças de paradigma com que somos actualmente confrontados, são então múltiplos os desafios que se colocam à docência universitária. Desses, podem destacar-se a concepção e a fundamentação de cursos baseados em perfis de competências. Na opinião de Benito e Cruz (2005), o trabalho orientado para o desenvolvimento de competências está associado a uma avaliação com base em actividades valorizadas de acordo com critérios previamente definidos, admitindo-se distintos níveis de sucesso, favorecendo a participação dos estudantes mediante a sua implicação em processos de autoavaliação e oferecendo a possibilidade de melhoria através de *feedback* adequado.

Outro desafio que se coloca à docência universitária coloca-se ao nível das metodologias e estratégias de ensino. Como foi atrás referido, a questão central incide na mudança do paradigma de ensino. Este novo modelo de ensino requer a utilização de metodologias e estratégias centradas na aprendizagem dos estudantes, no seu trabalho continuado e activo – da transmissão de conhecimento para o método de trabalho cooperativo e o ensino por projecto (Guedes *et al.*, 2007). A ênfase agora é então colocada no trabalho sistemático do estudante e não apenas naquele que é feito na altura do exame. O estabelecimento dos créditos ECTS é mesmo estabelecido com base no volume global de trabalho desenvolvido pelo estudante e não se limita apenas às horas de aulas (contacto directo), ou seja, “crédito” é a unidade de medida do

trabalho sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. A articulação entre os créditos ECTS atribuídos às unidades curriculares e o trabalho do estudante baseia-se no princípio que um ano académico, em tempo integral, corresponde a sessenta créditos, equivalendo um crédito a cerca de 25-28 horas de trabalho. A associação da carga horária lectiva das unidades curriculares ao trabalho autónomo dos estudantes, reduzindo o número de horas de contacto colectivas em sala de aula, é um outro desafio a ter em conta.

No contexto do Processo de Bolonha, postula-se igualmente uma modificação das funções do professor, que devem ser escolhidas de forma a orientar as aprendizagens dos estudantes e a aquisição das competências requeridas. No âmbito da prática docente, os professores passam a ser orientadores da aprendizagem e “aferidores” da aquisição de competências, assumem-se como guias e mediadores, valorizando-se as funções de supervisão, orientação e *feedback*, sendo os estudantes os principais responsáveis pelo processo de aprendizagem (Guedes *et al.*, 2007).

Um outro desafio do Processo de Bolonha para a docência universitária consiste na utilização de uma avaliação contínua, de regulação interactiva, capaz de promover o auto-questionamento e a mudança de métodos de ensino-aprendizagem. A este propósito, Zabalza (2003) propõe dez acções para desenvolver a qualidade da avaliação universitária: a) diferenciar entre avaliação de seguimento (para aprender) e avaliação de controlo (para quantificar) as aprendizagens; b) considerar a coerência entre a actuação docente e o sistema de avaliação proposto; c) cuidar a variedade e a gradação na avaliação para que seja de natureza diversa e nível de dificuldade, evitando a sensação de fracasso e incapacidade; d) introduzir fórmulas inovadoras de avaliação, melhorar as técnicas convencionais e levar a cabo uma selecção adequada com os propósitos estabelecidos; e) proporcionar informação prévia para orientar a aprendizagem e esforço do estudante, e *feedback* posterior, respeitando a avaliação realizada; f) proporcionar sugestões e orientações para possibilitar a melhoria; g) estabelecer um sistema de revisão de exames e nível de efectividade; h) contemplar a graduação das modalidades de avaliação dos primeiros aos últimos anos de carreira; i) incorporar as novas tecnologias como recursos válidos para a avaliação e j) valorar e reconhecer aprendizagens adquiridas fora das salas de aula, vinculadas às unidades curriculares.

A adopção de perspectivas mais ecléticas da avaliação, que contemplam as interdependências existentes entre contextos, dimensões e implicados, ajudam a entender a avaliação como parte integrante do processo formativo e a aceder a um

processo avaliador verdadeiramente educativo, contribuindo para melhor enfrentar os desafios que o Espaço Europeu do Ensino Superior comporta. A defesa de métodos diversificados de avaliação, passíveis de serem adequados aos diferentes contextos de aprendizagem, tem tido acolhimento favorável na comunidade científica mais esclarecida (Perrenoud, 1999; Barreira, 2007). A avaliação deverá converter-se numa prática educativa e ser regulada por ciclos de melhoria relevantes e sistemáticos, onde o auto-questionamento da actuação feito pelo docente se converte num elemento importante na mudança das estratégias pedagógicas e de avaliação.

### **3. Sobre a formação para a docência universitária**

A formação do professor universitário não tem sido muito valorizada, acreditando-se que tal aconteça porque a função docente tem sido considerada de menor relevância e de menor prestígio social e académico relativamente à dimensão de investigação. Como refere Muñoz-Repiso (2001, 33), o desenvolvimento do professor universitário tem acontecido através de um processo de socialização, assente na experiência como estudante, na imitação ou modelagem de professores significativos, na pressão exercida pelos pares e pelas expectativas dos estudantes.

No entanto, tem vindo a considerar-se que a formação de professores terá um papel fundamental no acompanhamento e na adaptação às mudanças actuais na comunidade universitária. O reconhecimento que “os professores, constituem, mais que ninguém, a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998, 12) tem contribuído para uma cada vez maior valorização da sua formação (Raposo, 1997) e desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998, Gómez, 2001). Ser docente universitário requer de facto uma sólida formação, não só nos conteúdos científicos próprios da disciplina mas, também, nos aspectos referentes à sua didáctica e às diversas variáveis que caracterizam a docência. Como refere Baldi (2008) o domínio de conhecimentos científicos em áreas específicas é fundamental para o docente universitário, bem como a actualização nas dimensões de investigação e de ensino, somente acessíveis através de um processo de formação reflexivo que permita modificar atitudes e práticas (Blanchard e Muzás, 2005).

Reconhecendo como relevantes na construção do perfil do professor universitário as mudanças preconizadas e defendidas para a função docente, alicerçada, não já na dimensão ensino (transmitir informação, organizar actividades e avaliar), mas na dimensão aprendizagem e/ou didáctica (organizar e tutorizar o processo para que os estudantes possam aceder aos novos conhecimentos, e desenvolver guias

e recursos que os possam apoiar na sua construção), perfilhamos a caracterização de Zabalza (2007, 128) quando refere que os docentes devem passar de “especialistas da disciplina” a “didactas da disciplina”, acentuando desta forma a lógica do estudante, do processo formativo, dos contextos e dos recursos disponíveis. Neste sentido, assistimos, também ao nível da formação dos docentes universitários, a uma *mudança de paradigma*; da “*formação centrada no ensino*” para “*formação centrada na aprendizagem*”. Esta mudança de paradigma tem muito a ver com a ideia do profissionalismo, isto é, a consideração da docência universitária como uma actividade profissional complexa que requer uma formação específica e sólida, não só nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas fundamentalmente nos aspectos referentes à sua didáctica e às diversas variáveis que caracterizam a docência.

Relativamente à formação de docentes universitários, Dias (2001) considera que esta deve envolver as ciências do domínio de especialização, as referentes à comunicação, de forma a desenvolver uma interacção mais eficiente com os colegas, estudantes e outros intervenientes educativos, e as ciências da educação, de modo a possibilitar uma reflexão sobre as melhores condições para se crescer como pessoa, profissional e cidadão. Alarcão e Tavares (2001) consideram também que a referida formação deve ser feita em contexto de ensino, com abordagens de reflexão-acção sobre os problemas detectados, em equipas com professores empenhados na investigação e na resolução de problemas, que delineiam hipóteses de solução e avaliam a sua consistência e resultados e que reflectem sobre a vivência profissional e os problemas que a prática lhes coloca.

## **4. Ser Professor Universitário: contributos para a sua caracterização**

### **4.1. Objectivos e participantes**

O presente estudo tem por objectivo principal identificar indicadores que permitem caracterizar o que é *Ser Professor Universitário*. Como já foi evidenciado na primeira parte deste artigo, a compreensão da docência universitária implica o recurso a um modelo que considere o contexto mais amplo do que é *Ser Professor Universitário*, sendo várias as questões que aí se colocam. Destas podem destacar-se as que incidem nas principais funções de um professor universitário, a que estão associados dilemas, concepções, emoções, e de forma mais particular, as que incidem sobre a docência universitária (Cunha, 2004).

Trata-se de um estudo exploratório, qualitativo. Apesar do carácter preliminar dos resultados, procuramos delinear um roteiro que enquadre a docência universitária e nos permita analisar de forma aprofundada os percursos e funções do professor neste nível de ensino, as suas concepções e práticas docentes, a implementação do Processo de Bolonha e a formação que tem sido e poderia ser desenvolvida neste nível de ensino.

Neste contexto, foram estabelecidos alguns objectivos para o presente estudo, podendo destacar-se os seguintes:

- Caracterizar percursos de docentes universitários
- Identificar as principais funções de um professor universitário
- Caracterizar os principais dilemas, crenças e emoções que caracterizam Ser Professor Universitário
- Descrever as perspectivas e práticas de docência universitária
- Analisar práticas de ensino associadas à implementação do Processo de Bolonha
- Identificar necessidades de formação
- Delinear estratégias de formação

Para tentar responder às questões referidas e concretizar os objectivos apresentados elaborou-se um guião de entrevista semi-estruturado, tendo como referência os estudos de Zabalza (2007) e de Pratt e Collins (2002).

#### **4.2. Instrumento**

Uma vez que os objectivos do presente trabalho incidem, de uma forma geral, nas concepções e nas práticas dos docentes universitários, seleccionou-se como instrumento mais adequado para a recolha de informação a técnica da entrevista qualitativa semi-estruturada, com o recurso a um guião.

Com refere Patton (1990), o propósito da entrevista qualitativa é saber o que está no mundo interior das pessoas, pois torna-se difícil observar pensamentos, sentimentos, intenções e os vários significados atribuídos aos acontecimentos que percorrem todo o desenvolvimento pessoal e profissional. Embora esta técnica possa integrar o âmbito dos factos, apresenta-se principalmente vocacionada para incidir ao nível das significações, pois é capaz de introduzir “profundidade, detalhe e sentido” (Patton, 1990, 18) à experiência pessoal e aos temas centrais do mundo vivido do sujeito.

O guião estabelecido para a realização da entrevista semi-estruturada foi construído com base nos objectivos atrás expressos e é constituído por cinco blocos temáticos,



a que estão associadas algumas questões orientadoras, que situam e contextualizam as temáticas gerais a abordar e possibilitam a expressão das ideias e perspectivas dos sujeitos. Foram ainda consideradas, com vista à compreensão aprofundada do tema, algumas questões de recurso.

O primeiro bloco do guião tem por objectivo a apresentação e legitimação da entrevista, sendo explicitados os objectivos da mesma, agradecendo-se ao entrevistado a sua colaboração e garantindo a confidencialidade dos dados gravados. O segundo bloco incide na caracterização do perfil do professor universitário, sendo que o terceiro bloco da entrevista se dirige à docência universitária, às suas concepções, intenções e práticas

No quarto bloco procura analisar-se a implementação do Processo de Bolonha, aspectos positivos e negativos da sua concretização e, no quinto bloco, são abordadas questões relativas à caracterização dos modelos de formação e as sugestões para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Finalmente agradece-se a colaboração do(a) entrevistado(a) e o seu contributo para a compreensão do que é Ser Professor Universitário

A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita com o consentimento do(a) entrevistado(a) que se deve 'rever' no texto ou transcrição final.

#### **4.3. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo, aplicada em muitos campos de investigação na área das ciências humanas, ora como metodologia principal, ora em combinação com outras técnicas, constitui um instrumento importante na construção de conhecimentos, significações e um guia prático de acção.

A análise de conteúdo encontra-se intimamente ligada à metodologia qualitativa (Bardin, 1990), dado que a qualidade das características do conteúdo, presente ou ausente em fragmentos da mensagem, é determinante nesta análise.

A análise de conteúdo integra dois comportamentos fundamentais:

- a) o processo de codificação, que constitui um conjunto de procedimentos que deve considerar as características do material, os objectivos e as hipóteses da investigação. Tratar o material é codificá-lo, isto é transformar os dados brutos do texto, através de regras precisas de recorte, agregação e enumeração, em indicadores ou índices importantes para a pesquisa (Bardin, 1990). Trata-se de ler e desconstruir o texto em função de objectivos previamente definidos; escolher as unidades de registo; escolher as regras de contagem; escolher as categorias.

b) o processo de categorização, tratando-se, como o próprio nome indica, de dividir o texto em categorias, isto é, “*numa espécie de gavetas ou rubricas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem*” (Bardin, 1990, 37). Este processo implica o cumprimento de algumas regras fundamentais: 1) exaustividade – escolha de uma palavra-chave adequada para definir cada categoria, devendo esta abranger por completo o conjunto das subcategorias, indicadores e unidades de registo; 2) exclusividade – uma unidade de registo só deve pertencer a uma categoria; 3) homogeneidade – um sistema de categorias deve referir-se a um tipo de análise idêntico; 4) pertinência – o conjunto de categorias deve ser adaptado aos objectivos do estudo e ao material a investigar; 5) objectividade – as categorias encontradas devem ser definidas de forma clara e objectiva de modo a tornarem-se utilizáveis por vários investigadores; 6) produtividade – a construção das categorias deve oferecer a possibilidade de uma discussão inovadora ou susceptível de criar novos discursos ou novos posicionamentos face ao objecto de estudo. As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. As categorias *a priori* são definidas antes da análise do corpo documental em função das referências teóricas e dos objectivos da investigação. As categorias *a posteriori* resultam, indutivamente, da análise do corpo documental e são construídas e definidas durante o trabalho interpretativo do analista, mas também, segundo a influência mais ou menos evidente do quadro de referência teórico que preside os objectivos de investigação. Como refere Bardin (1990), a categorização é um processo fundamental da análise de conteúdo e tem como objectivo fornecer uma representação significativa dos dados brutos.

Neste trabalho, procedeu-se a uma *análise de conteúdo* das várias respostas dos sujeitos. Assim, e em primeiro lugar, realizou-se uma leitura inicial de todas as respostas relativamente a cada item; de seguida, e à medida que íamos lendo novamente cada resposta, fomos definindo diversas categorias, as suas designações e os elementos que as compunham.

#### **4.4. O que é Ser Professor Universitário: alguns indicadores**

Com base na análise de conteúdo foram estabelecidas quatro categorias fundamentais que corresponderam aos blocos temáticos inicialmente previstos. Cada uma destas categorias é caracterizada por subcategorias e indicadores que explicitamos nos quadros seguintes e que permitem uma análise preliminar da temática.

#### 4.4.1. Perfil do professor universitário

Os diversos aspectos que contribuem para caracterizar o que é Ser Professor Universitário, assim como para o entendimento, nas palavras destes, das principais dimensões e funções das tarefas que são chamados a desempenhar, contextualizam e definem a primeira categoria *Perfil do professor universitário*.

Como referimos anteriormente, cada categoria é definida pelas subcategorias que a compõem. De uma forma específica, e como podemos verificar no quadro 1, caracterizaremos neste nosso estudo o perfil do professor universitário através de sete subcategorias.

**Quadro 1.** Perfil do professor universitário

Ser Professor Universitário	Perfil do Professor Universitário	Provas académicas
		Percursos académicos
		Outros percursos profissionais
		Funções
		Dilemas
		Vocação
		Emoções e Sentimentos
		Questões da carreira
		Outros

A primeira subcategoria, *provas académicas*, engloba, por sua vez, diversos indicadores que tendem, de forma exaustiva, a definir a sua compreensão, nomeadamente: licenciatura, provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, mestrado, doutoramento, doutoramento no estrangeiro e agregação. A subcategoria *percursos académicos*<sup>4</sup> inclui os seguintes indicadores: monitor, assistente estagiário, assistente, professor auxiliar, professor auxiliar com nomeação definitiva, professor auxiliar com agregação, professor associado, professor associado com agregação, professor catedrático. No que concerne à subcategoria *outros percursos profissionais*, a análise de conteúdo das entrevistas conduziu à consideração, entre outros, dos seguintes indicadores: actividade profissional, estatuto associado ao exercício dessa actividade, importância relativa dessa actividade, tempo dedicado à actividade. A subcategoria *funções* do professor universitário integra, de acordo com a análise efectuada, os seguintes indicadores: o ensino ou a função didáctica, a investigação ou as competências científico-metodológicas, a gestão e as actividades de extensão universitária/ serviço à comunidade. Os *dilemas* que o professor universitário encontra, outra subcategoria constitutiva do seu perfil, são ilustrados por indicadores muito diversificados entre os quais salientamos, por exemplo: exclusivi-

<sup>4</sup> Os indicadores desta categoria serão naturalmente ajustados aos novos estatutos da carreira docente.

dade/ não exclusividade; generalização/ especialização; individualismo/colaboração; ensino/aprendizagem; valorização da docência/ não valorização; investigação/docência; docência/ gestão. No que diz respeito à *vocação*, trata-se de uma subcategoria que integra alguns indicadores relacionados com a escolha da profissão de professor universitário, nomeadamente: tipo de escolha; momento da escolha; factores/variáveis influentes; imagens/episódios significativos; satisfação com a escolha, aspirações. As *emoções e sentimentos* do professor universitário na sua complexidade definem uma subcategoria que integra fundamentalmente dois tipos de indicadores, uns de ordem positiva e outros de ordem negativa, de entre os quais salientamos: gratificação; fascínio; gosto; algo de maravilhoso; prazer; liberdade, autonomia; injustiça; frustração; vingança e/ ou resistência; mágoa; ferida. As *questões da carreira* são uma subcategoria que integra indicadores como: regime de trabalho; estabilidade; remuneração; realização profissional; progressão na carreira. Finalmente, através da subcategoria *Outros*, serão compreendidos todos os indicadores não contemplados nas subcategorias anteriores.

Em síntese, os resultados, apesar de preliminares, evidenciam a complexidade do perfil do professor universitário, o qual se caracteriza por um percurso académico complexo e exigente, com diversas provas e diferentes graus. Ser Professor Universitário não surge como uma vocação antiga, mas antes decorrente do desempenho académico enquanto estudante, sendo também uma actividade a que frequentemente estão associadas actividades profissionais específicas, por um lado, e actividades desempenhadas em contexto universitário que estão para além da docência, nomeadamente funções de investigação e de gestão, por outro.

Neste contexto, são vários os dilemas que o professor universitário experiencia, e que se relacionam com a conciliação das diferentes funções que lhe são atribuídas, o tempo exigido por cada uma e a sua valorização relativa. São também diversos os sentimentos e as emoções que são, por um lado, muito positivos, nomeadamente a paixão, o fascínio, o interesse, surgindo por vezes, também, emoções negativas que, no entanto, se relacionam sobretudo com as questões de carreira, nomeadamente critérios de progressão ou estabilidade.

#### **4.4.2. A docência universitária: Concepções, intenções e práticas**

A docência, que integra fundamentalmente as funções pedagógicas e de ensino, é, em nosso entender, uma componente imprescindível do desenvolvimento profissional do professor universitário, embora não seja ainda devidamente valorizada no ensino superior.

Neste sentido, a partir das respostas dadas pelos professores entrevistados às questões referentes à categoria *Docência universitária* e da sua análise, identificámos

cinco subcategorias, *concepções e crenças*, *intenções*, *estratégias*, *tecnologias/recursos*, *avaliação*, que são apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2.** Concepções, intenções e práticas da docência universitária

Ser Professor Universitário	A docência universitária	Concepções e crenças
		Intenções
		Estratégias
		Tecnologias/Recursos
		Avaliação

Os indicadores seleccionados para as *concepções e crenças* do docente universitário integram fundamentalmente três aspectos ou indicadores: o primeiro relaciona-se sobretudo com o gosto pela profissão, a motivação e o desejo de ensinar, a dedicação e a capacidade de comunicação; o segundo, com o facto de o docente ter jeito, ter um dom para o ensino; e o terceiro com o *background* científico, os conhecimentos, a actualização de conteúdos e com as competências adquiridas através da experiência. Estes indicadores evidenciam que as concepções sobre a docência universitária são diversificadas e multifacetadas, fazendo crer que as dimensões da intervenção de um docente universitário possam abranger múltiplas áreas: intelectual-cognitiva, visando desenvolver as capacidades de enfrentar situações problemáticas e sua resolução, de tomar decisões, de rentabilizar as aprendizagens, de aprender a aprender; afectivo-emotiva, no sentido de potenciar o autoconhecimento e a elaboração de um auto-conceito positivo; social, procurando permitir a integração num grupo e a participação activa do estudante num contexto de cooperação; profissional, com o objectivo de contribuir para a tomada de consciência do seu próprio itinerário curricular e para a construção de um projecto profissional (Rodrigues Espinar, 2004).

A partir dos discursos dos docentes universitários relacionados com as *intenções* foi possível recolher os seguintes indicadores: cativar e motivar a audiência, transmitir conhecimento com entusiasmo e de forma clara, diversificar os processos pedagógicos e ser empático de forma a facilitar a relação educativa. A este propósito, Zabalza (2003), ao atribuir importância à dimensão afectiva da relação pedagógica, refere que um docente universitário deve possuir as seguintes competências fundamentais: elevado nível de competência na sua matéria; habilidades comunicativas (possuir boa organização dos temas, clareza na exposição oral e escrita dos mesmos, e utilizar materiais bem construídos); implicação e compromisso na aprendizagem dos estudantes (estimular o seu interesse, criar possibilidades de êxito, motivar para o trabalho) e preocupação com os estudantes (estar acessível, possuir atitudes adequadas e utilizar reforços positivos).

Os indicadores que foram apurados a partir dos discursos dos docentes universitários referentes às *estratégias* e aos *recursos tecnológicos* merecem destaque pela diversidade de procedimentos utilizados na relação pedagógica. Os docentes procuram, na utilização que fazem essencialmente do método expositivo, apelar à participação, contar episódios e analisar histórias, fazer perguntas e chamar a atenção, falar devagar e reformular ideias, utilizar exemplos, repetições, analogias/metáforas, esquemas, o humor, a memória, procurando também relacionar a teoria com a prática e ter em conta as concepções prévias dos estudantes. Por outro lado, os docentes indicam alguns *recursos tecnológicos* a que recorrem com maior frequência, como sejam; computador e vídeos, *power-point*, fotografias e imagens e plataformas de ensino a distância.

No que se refere aos indicadores presentes na *avaliação* das aprendizagens, os docentes universitários tentam compatibilizar duas lógicas avaliativas: a lógica sumativa, operacionalizada através de provas orais, de exames, de multi-correcções, de reprovações e a lógica formativa, através da avaliação contínua, do *feedback*, da regulação, da reflexão para melhorar, da auto-avaliação e da reacção dos estudantes. Neste sentido, é importante sublinhar a tentativa, por parte dos docentes, de conciliar as duas lógicas presentes na avaliação das aprendizagens, o que nem sempre é fácil conseguir. Os docentes universitários têm várias concepções sobre o ensino e aprendizagem e procuram conciliar no processo educativo o desenvolvimento cognitivo e sócio afectivo do estudante. Para isso tentam diversificar as estratégias e os recursos pedagógicos, bem como aceitar a avaliação formativa como estratégia de avaliação processual articulada com a avaliação sumativa de juízo globalizante.

#### **4.4.3. Sobre o Processo de Bolonha**

Ser Professor Universitário hoje implica inevitavelmente uma referência ao *Processo de Bolonha*, uma outra categoria estabelecida no presente estudo. A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar subcategorias que caracterizam esta categoria que, como está também indicado no quadro 3, foram designadas de *características da implementação*, *principais mudanças*, *aspectos positivos* e *aspectos negativos*.

Cada uma destas subcategorias é caracterizada por um conjunto de indicadores, também estabelecidos com base nas respostas dos sujeitos. Relativamente à primeira subcategoria, constatou-se que a *implementação* do Processo de Bolonha foi pouco participada pelos principais intervenientes, o que resultou no estabelecimento de normas e procedimentos sem o seu envolvimento, processo que pode vir a comprometer essa mesma implementação, por desconhecimento e/ou pouca identificação à diversidade de medidas estabelecida.

Compreende-se assim que quando se analisa a subcategoria relativa às *principais mudanças*, um dos indicadores expresse que são poucas as mudanças ou que não mudou nada. No entanto, é também aqui referida que ocorreu uma alteração significativa no modo como se encara o ensino, a que esteve associada uma valorização da componente prática e uma remodelação dos planos de estudos com vista a uma harmonização europeia dos cursos e dos programas.

**Quadro 3.** Sobre o Processo de Bolonha

Ser Professor Universitário	Sobre o Processo de Bolonha	Características da imple- mentação
		Principais mudanças
		Aspectos positivos
		Aspectos negativos

Quando se consideram os *aspectos positivos* associados ao Processo de Bolonha, constata-se que estes incidem na diversidade de metodologias que se pretende implementar, nomeadamente de aulas teóricas, aulas práticas, estudo autónomo, a que está associada uma valorização da prática. Um outro aspecto positivo incide na existência de princípios gerais comuns que orientam a organização dos cursos e das unidades curriculares e que se espera reduza a arbitrariedade que existia anteriormente.

Já em relação aos *aspectos negativos* são referidos indicadores relacionados aos constrangimentos associados à sua implementação, nomeadamente, o número excessivo de estudantes, a falta de professores, a dificuldade de acompanhamento directo aos estudantes, a dificuldade de implementação da avaliação contínua, o facto de ser um processo fundamentalmente burocrático.

#### 4.4.4. Questões sobre a formação

No âmbito do estudo desenvolvido sobre Ser Professor Universitário, foi estabelecida uma outra categoria relacionada com a formação, e que foi designada *Questões sobre a formação*. Nesta categoria, foram encontradas várias subcategorias que são apresentadas no quadro 4. A primeira foi designada de *modelos de formação do professor universitário* e inclui indicadores que incidem na forma como se desenvolvem as competências para a docência universitária. Os indicadores estabelecidos para esta subcategoria são diversos e complexos e incluem aspectos relativos à natureza dos saberes docentes – inatos ou aprendidos/ensinados e aos modelos de formação. Em relação a estes, são referidos aspectos relacionados com vários modelos, nomeada-

mente, o modelo artesanal, baseado na observação de professores marcantes, em que a formação acontece por imitação e interiorização desses modelos; o modelo experiencial, neste caso, a formação baseia-se na experiência e pela experiência; o modelo acadêmico, em que a formação acontece pelo desenvolvimento e aquisição de saberes científicos cada mais especializados e pertinentes, o que contextualiza a importância da realização do doutoramento e justifica a sua pertinência para o desenvolvimento pedagógico do professor universitário. Surge também aqui a referência a uma ausência de padrões relativos à docência, que se constrói a partir dos indicadores anteriores, de forma pessoal por cada docente.

**Quadro 4.** Questões sobre a formação de docentes universitários

Ser	Questões	Modelos de formação/Natureza dos saberes docentes
Professor	sobre a	Valoração da formação pedagógica recebida
Universitário	formação	Sugestões para a formação

Relativamente à subcategoria designada de *valoração da formação pedagógica recebida*, a maior parte dos sujeitos não participou de forma sistemática numa formação formal. No entanto, quando participou ocasionalmente, considerou a formação pouco útil, muito teórica, maçadora, com um desajuste entre a teoria e a prática.

Este é um aspecto particularmente sensível da docência universitária. É também uma questão que ficou formalizada na subcategoria *sugestões para a formação*, na qual emergiram alguns aspectos a ter em conta na organização de formação dirigida a docentes universitários. Dessas, destacam-se indicadores como formação muito prática, organizada a partir de questões práticas, sob a forma de acompanhamento da prática docente, organizada à semelhança dos cursos profissionais, sendo a auto-avaliação como forma de promover a motivação: deve evitar linguagem muito técnica e pode recorrer também vantajosamente a grupos de análise e discussão das práticas pedagógicas a à divulgação de informação sobre as bases psicológicas da aprendizagem.

## Considerações finais

No sentido de compreender e caracterizar o 'Ser Professor Universitário', os seus percursos, funções, dilemas e, em particular, a forma como actualmente esta profissão é construída e perspectivada, foi feito um estudo exploratório, com o recurso a uma entrevista semi-estruturada. Os resultados preliminares evidenciam a complexidade do



tema, mostrando que Ser Professor Universitário envolve um percurso exigente, com diversas provas e graus académicos, a que estão associados emoções e sentimentos, tanto positivos como negativos. As emoções positivas relacionam-se com o essencial da actividade desenvolvida, os desafios que comporta, enquanto as emoções negativas advêm predominantemente de questões da carreira, nomeadamente critérios de progressão, remuneração, estabilidade. As emoções negativas podem também estar associadas à diversidade de funções atribuídas ao professor universitário e aos dilemas que podem estar associados a esta situação.

Quando se considera especificamente a docência, os resultados preliminares apontam para concepções variadas relativamente às funções do docente, as quais orientam a sua actuação pedagógica. Ser docente universitário constitui uma tarefa complexa, pois não exige apenas conhecer bem os assuntos ou os temas que se procuram ensinar. A docência universitária é essencialmente uma actividade interactiva com os estudantes, sendo necessário por parte do docente universitário, para além de transmitir o conhecimento que resulta da investigação, apreciar a melhor maneira de abordar os conteúdos, seleccionar as estratégias e recursos facilitadores da aprendizagem, organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes e avaliar adequadamente as aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento. Os docentes universitários utilizam predominantemente o método expositivo, mas procuram também articulá-lo com estratégias e recursos pedagógicos que fazem dele um método que pode proporcionar a participação e a reflexão por parte dos estudantes. Do mesmo modo, na avaliação das aprendizagens existe uma predominância da avaliação sumativa relativamente à avaliação formativa. No entanto, os docentes universitários procuram utilizar também esta última modalidade, que lhes permite ajudar o estudante no processo de regulação e auto-regulação das aprendizagens e melhorar o ensino, ajustando as estratégias e os recursos pedagógicos às suas especificidades. Para praticar tal modalidade é imprescindível utilizar métodos de avaliação diversificados e dar aos estudantes *feedback* atempado e de qualidade sobre os seus trabalhos. Este processo de renovação da docência universitária está também subjacente ao Processo de Bolonha, referindo, no entanto, os docentes entrevistados, que muita da inovação proposta já era anteriormente praticada e que a implementação do referido processo está associada a uma diminuição das condições para prosseguir essa mesma implementação. Há assim aspectos negativos associados ao Processo de Bolonha que são bastante acentuados, como o excessivo número de estudantes, a falta de professores, entre outros. Por último, as questões da formação emergem como um desafio ainda com um longo percurso a percorrer. Caracterizada por uma ausência de formação profissional relativamente à docência,

os professores universitários encaram essa formação com algum cepticismo. Por um lado, há algumas experiências prévias de formação a este nível que contribuíram para este cepticismo, por outro lado, a exigência desta formação acentua o dilema já vivido da conciliação e valorização da docência com as outras funções actualmente exigidas ao professor universitário. No entanto, algumas das sugestões dadas relativamente ao desenvolvimento profissional da docência universitária constituem elementos importantes para a organização da referida formação e vão no mesmo sentido de outras experiências feitas neste domínio a nível internacional.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2001). *Um novo olhar sobre a docência universitária*. Conferência de encerramento no “1º Encontro sobre o Ensino da Economia” realizado na Universidade de Évora em 25 e 26 de Maio.
- Baldi, E. (2008). *A prática e o desenvolvimento da docência universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: perspectivas e dilemas*. Natal: Editora da UFRN.
- Bardin, L. (1970). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2009). Avaliação no ensino superior em Portugal. In E. Baldi, M. Ferreira e M. Paiva (Orgs.). *Epistemologia das Ciências da Educação* (pp. 317-328). Natal: Editora da UFRN.
- Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para a docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M. & Múzás, M<sup>a</sup>. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, G. (1980). *Bien faire un cours, un exposé, une conférence* (tradução francesa). Paris: Les éditions d'organisation.
- Brown, G. & Atkins, M. (2002). *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- Cunha, M. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (orgs.) *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. (2004). *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. Conferência no VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra entre 16-18 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 205/2009 – *Diário da República*, 1.ª série — N.º 168 — 31 de Agosto de 2009 (Revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino universitário, de investigação, e docente do ensino superior politécnico).
- Dias, J. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri.
- Gómez, A. P. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

- Guedes, M., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L. & Moreira, M. (2007). *Bolonha: ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- López, M. (2007). Evaluar en la universidad y en el marco del espacio europeo de educación superior. In M<sup>a</sup> López (coord.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior* (pp. 11-27). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz-Repiso, Ana García-Valcárcel (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Nóvoa, A. (2004). *Evidentemente. Histórias da educação*. Lisboa: Asa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>a</sup> ed.). Londres: Sage.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, T. (2007). O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In J.Sousa & C. Fino (Org) *A Escola sob suspeita* (pp. 343-359). Porto: Edições Asa.
- Pratt, D. & Collins, J. B. (2001). *Teaching Perspectives Inventory*. Consultado em Junho de 2009 de [http://www.teachingperspectives.com/html/tpi\\_frames.htm](http://www.teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm)
- Raposo, N. A. V. (1997). Ser Professor Hoje: Aspectos da sua Formação. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, Vol. I, n.º 2, pp. 203-220.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Vaz -Rebello, P. (2009). O Processo de Bolonha: desafios às concepções e práticas no Ensino Superior na União Europeia. In E. Brutton, M. S. Ferreira & M. Paiva (Org.). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Ed. Natal. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ISBN 978-85-7273-540-7.
- Zabalza, M. (2003). *Competências docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

### Abstract

This study aims to develop a description and analysis of concepts and practices concerning what it is 'To Be a University Teacher' and also to identify the main indicators on the topic.

Theoretical considerations are centred on the multiple functions of a university teacher, which involve teaching but also research and management activities, and on the complexity of the teaching activity, including beliefs, intentions and teaching and learning practices. A script concerning a semi-structured interview was developed, focusing on key issues including the characterization of pathways and functions of university teachers, the concepts, intentions and practices of college teaching, the positive and negative aspects of the implementation of the Bologna reform, and the models of training and suggestions

for professional development of academics. Based on content analysis of the data a set of subcategories and indicators was identified and established. Despite the exploratory nature of the study, it aims to be a contribution to the characterization and analysis of the subject and will provide a conceptual framework for further systematic research on this matter.

### **Résumé**

Cet étude est une description et une analyse de concepts et de pratiques sur la thématique Etre Professeur Universitaire, avec l'objectif d'identifier les principaux indicateurs sur la thématique.

L'analyse développée a considérée les multiples fonctions du professeur universitaire, qui impliquent l'enseignement mais, également, des activités de recherche et de gestion, entre autres, et un modèle de la complexité de l'activité enseignante, où se jouent des croyances, des objectifs et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. On a produit un script pour un entretien semi-structuré, axé sur des questions clés, notamment la caractérisation des fonctions des professeurs universitaires, les conceptions, les intentions et les pratiques de l'enseignement, les aspects positifs et négatifs du processus de mise en œuvre Bologne, la caractérisation de modèles de formation et des suggestions pour le développement professionnel des professeurs universitaires. Basé sur l'analyse du contenu, on a identifié un ensemble de sous-catégories et des indicateurs, lesquels, malgré le caractère exploratoire de l'étude, sont une contribution à la caractérisation et analyse de la thématique.