
O PROFESSOR COMO ARQUITETO DA PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE^(*)

*Flávia Vieira^(**)*

INTRODUÇÃO – ARQUITETAR A PEDAGOGIA

Para compreendermos a metáfora aqui usada, vejamos como um arquiteto português bem conhecido, Fernando Távora, discorre sobre a sua profissão:

- O arquitecto, pela sua profissão, é por excelência um criador de formas, um organizador do espaço; mas as formas que cria, os espaços que organiza, mantendo relações com a circunstância, criam circunstância e havendo na acção do arquitecto possibilidade de escolher, possibilidade de selecção, há fatalmente drama.
- Porque cria circunstância – positiva ou negativa – a sua acção pode ser benéfica ou maléfica e daí que as suas decisões não possam ser tomadas com leviandade ou em face de uma visão parcial dos problemas ou por atitude egoísta de pura e simples satisfação pessoal. Antes de arquitecto, o arquitecto é homem, e homem que utiliza a sua profissão como um instrumento em benefício dos outros homens, da sociedade a que pertence.
- Porque é homem e porque a sua acção não é fatalmente determinada, ele deve procurar criar aquelas formas que melhor serviço possam prestar quer à sociedade quer ao seu semelhante, e para tal a sua acção implicará, para além do drama da escolha, um sentido, um alvo, um desejo permanente de servir.
- [...]
- As formas que ele criará deverão resultar [...] de um equilíbrio sábio entre a sua visão pessoal e a circunstância que o envolve e para tanto deverá ele conhecê-la intensamente, tão intensamente que conhecer e ser se confundem.
- E da circunstância deverá ele contrariar os aspectos negativos e valorizar os aspectos positivos, o que significa, afinal, educar e colaborar. E colaborará e educará também com a sua obra realizada.

^(*) O presente artigo inscreve-se nas atividades do CIED (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho – Portugal). O texto segue as normas do acordo ortográfico em vigor em Portugal, exceto no caso de citações e títulos de obras onde ele não é seguido pelos autores, respeitando-se a grafia original. Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas.

^(**) Universidade do Minho, Portugal.

-
- [...]
 - Para além da sua preparação especializada – e porque ele é homem antes de arquitecto – que ele procure conhecer não apenas os problemas dos seus mais directos colaboradores, mas do homem em geral. Que a par de um intenso e necessário especialismo ele coloque um profundo e indispensável humanismo. Que seja assim o arquitecto – homem entre os homens – organizador do espaço – criador de felicidade. (TÁVORA, 1962, p. 73-75).

Entender o professor, neste caso o professor universitário, como arquiteto da pedagogia, implica reconhecê-lo como intelectual crítico e agente de mudança. A sua ação pedagógica assumirá um sentido ético e político, sustentando-se em saberes especializados mas também na sua ideologia profissional e no conhecimento e questionamento dos contextos, implicando um “equilíbrio sábio entre a sua visão pessoal e a circunstância”. A sua ação na criação de espaços de construção de conhecimento, necessariamente influenciada por condições históricas e estruturais, poderá também exercer influência sobre elas, pelo que incorpora sempre a possibilidade da mudança. O “drama da escolha” representa, assim, o espaço da busca de “um sentido, um alvo, um desejo permanente de servir”. Sendo a educação uma tarefa ideológica e uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2002), o professor, “homem entre os homens” cuja ação não é “fatalmente determinada”, deverá ser protagonista de um projeto educativo humanista e gerador de felicidade.

Esta conceção do professor universitário será vista por muitos como uma ideia romântica, desde logo porque a pedagogia não tem sido valorizada na academia, mas também por se tratar de uma conceção (aparentemente) desfasada dos tempos que correm, onde o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização neoliberal da universidade constituem “os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (SANTOS, 2008, p. 21). À medida que as reformas transnacionais ganham terreno e com elas se intensificam as políticas de controlo da qualidade, assiste-se a um empobrecimento geral das políticas educativas europeias, cada vez mais determinadas por objetivos económicos num cenário de crise que se pretende superar. Como sublinha Nóvoa (2013) numa análise de políticas definidas com vista à construção de um espaço educativo europeu, “estamos a assistir à emergência de uma nova visão de educação que desvaloriza dimensões sociais e culturais importantes e enfatiza pontos de vista primeiramente focados em dimensões económicas” (op. cit., p. 116), o que parece implicar um “retorno a velhos conceitos como a formação e a educação vocacionais, agora com a roupagem das novas tecnologias

e dos apelos ao espírito empreendedor” (op. cit., p. 119-120). O relatório da OCDE de 2013 sobre o crescimento económico do nosso país assinala, entre as principais conclusões e recomendações, o seguinte: “Apesar dos progressos verificados, o capital humano continua a ser o calcanhar de Aquiles da economia portuguesa. Atualizar o capital humano exigirá mais reformas na educação e nos sistemas de formação ocupacional, assim como no funcionamento do mercado de trabalho” (OCDE, 2013, p. 6). No capítulo dedicado ao desenvolvimento de competências (p. 26-33), o enfoque do documento é na formação inicial centrada em competências profissionais, na garantia de uma maior articulação entre a educação e as necessidades da economia, no apoio à formação de adultos e no combate às “cicatrices” da crise no capital humano, diretamente relacionadas com as taxas de desemprego e a potencial redução de produtividade e crescimento económico, o que exige medidas como a formação e a criação de oportunidades de emprego subsidiadas.

Num cenário de crise e de sujeição crescente da educação superior às necessidades da economia, “a liberdade académica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade” e “o poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados” (SANTOS, 2008, p. 28-29). Verifica-se uma redução progressiva da autonomia do sujeito em nome da ação coletiva e da autonomia institucional, o que pode gerar um fosso entre “gestores académicos” e “académicos geridos” (WINTER, 2009), e também atitudes de conformismo face às pressões internas e externas que as universidades hoje experienciam. Assim, e a par de reformas transnacionais que colocam o ensino na agenda política das instituições, como é o caso do Processo de Bolonha, assiste-se a fenómenos de desprofissionalização ou mesmo proletarização docente, que radicam parcialmente na crise da hegemonia da universidade e na sua sujeição às leis do mercado.

Mas é exatamente no contexto de crise e perda de hegemonia que a universidade deve lutar pela sua legitimidade e reforçar a sua responsabilidade social (SANTOS, 2008). No âmbito dos projetos de ensino, isto implicará desde logo a participação dos docentes no desenho de currículos e práticas pedagógicas de orientação emancipatória, promotores da autonomia como interesse coletivo ao serviço da democracia. Não se trata de deixar de preparar profissionais para o mercado de trabalho, mas importa enquadrar este objetivo em finalidades mais amplas, relativas à construção de sociedades mais justas e livres. Por outro lado, não é possível à universidade renovar os seus projetos de ensino nesta direção se a pedagogia for mantida no lugar que sempre ocupou e que é, por tradição, uma espécie de *não lugar*, para tomar agora uma metáfora antropológica inspirada em Augé (2012, p. 52): falta-lhe uma história, uma identidade, uma dinâmica de relações sociais. Assim, importa afirmar um novo estatuto para a pedagogia no meio académico, e esta é uma linha

de ação que não depende apenas dos docentes, mas que também depende deles e que exige “o drama da escolha”: contribuir para o reforço do estado de coisas *ou* para a sua transformação?

É no quadro destes pressupostos que se desenvolve o presente texto, onde se discute o papel do professor enquanto arquiteto da pedagogia. Num cenário marcado pela transnacionalização e homogeneização do ensino superior, tomando-se aqui o exemplo de alguns aspectos da reforma curricular decorrente do Processo de Bolonha, defende-se a possibilidade de desenvolver movimentos contra-hegemónicos de participação proativa dos docentes na reconfiguração da sua profissionalidade e do estatuto da pedagogia, por referência a projetos desenvolvidos ao longo de mais de uma década na universidade onde trabalho.

Começarei por discutir brevemente a noção de “ensino centrado no estudante”, amplamente difundida no âmbito do Processo de Bolonha, não só por estar no centro de uma pedagogia emancipatória, mas também porque o seu potencial vai muito para além da reforma curricular em curso e implica mesmo uma ruptura com alguns pressupostos dessa reforma. Centro-me depois na natureza e implicações de uma mudança profunda da pedagogia, que implica uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto do ensino no meio académico. Neste âmbito, sublinho a necessidade de colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, em contracorrente face a uma cultura de investigação fortemente disciplinarizada e dissociada do ensino.

ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE

No âmbito do Processo de Bolonha¹, que tem trazido mudanças aceleradas às universidades europeias e que vem exercendo influência noutras partes do mundo, foi sendo difundida uma retórica que coloca os docentes perante a necessidade de centrar o ensino no estudante através de uma focalização no desenvolvimento de competências, com implicações nas metodologias de ensino. A “mudança de paradigma de ensino” é preconizada no Decreto-Lei 74/2006, que em Portugal regulamenta o novo modelo de organização dos ciclos de estudos:

¹ O Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999. Os objetivos gerais da Declaração de Bolonha são: o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. Em Portugal, a Lei 49/2005, de 30 de Agosto, alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo no que diz respeito ao novo modelo de organização do ensino superior, posteriormente regulamentado pelo Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março, que enquadrou a reestruturação dos ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento).

-
- Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.
 - Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior. (texto introdutório)

À “mudança de paradigma” preconizada estão associadas algumas mudanças curriculares de relevo, entre as quais salientaria as seguintes:

- A obrigatoriedade de elaborar dossiês curriculares para a criação e a acreditação dos cursos, onde se explana o seu enquadramento e justificação, os seus pressupostos e finalidades, o perfil de formação desejado, o plano de estudos e os programas das “unidades curriculares” (nova designação das disciplinas)²;
- A definição de “resultados de aprendizagem” para cada curso e unidade curricular, em termos de competências que os estudantes devem evidenciar no final da formação, as quais se deverão articular com o perfil de formação definido e ser passíveis de avaliação;
- A definição do “valor” dos cursos e das unidades curriculares de acordo com o sistema de créditos ECTS³, que implica calcular o volume de trabalho (horas) que o estudante “típico” lhes deve dedicar para alcançar os resultados de aprendizagem previstos, visando facilitar o reconhecimento de estudos e a mobilidade estudantil;

² Os programas definidos nos planos curriculares dos cursos são sucintos, mas determinam o conteúdo central das disciplinas, os resultados de aprendizagem esperados, a abordagem geral de ensino, o método de avaliação e a bibliografia de referência, para além dos tempos curriculares de contacto com o docente, trabalho independente e avaliação.

³ O sistema ECTS (European Credit Transfer System/ Sistema Europeu de Transferência de Créditos), criado pela Comissão das Comunidades Europeias, visa garantir o reconhecimento de estudos e títulos académicos, favorecendo a criação de um espaço europeu aberto e transparente em matéria de educação e formação de forma a promover a mobilidade dos estudantes. O sistema é baseado no princípio de que 60 créditos medem a carga de trabalho em tempo integral ao longo de um ano académico para um estudante típico; normalmente, 30 créditos correspondem a um semestre e 20 a um trimestre, correspondendo 1 crédito a cerca de 30 horas de trabalho. A carga de trabalho de um programa de estudo integral na Europa atinge na maior parte dos casos 1500-1800 horas anuais por ano letivo e nesses casos um crédito equivale a 25-30 horas de trabalho.

-
- A previsão de tempos curriculares diversificados, todos eles contabilizados para o cálculo dos créditos: horas de contacto com o docente (aulas teóricas ou teórico-práticas, seminários, atividades laboratoriais, trabalho de campo, estágio, tutorias...), horas de trabalho independente (estudo, trabalho de grupo, trabalho de projeto...) e horas de avaliação.

Estas e outras mudanças, integradas num vasto processo de reorganização geral dos ciclos de estudo, representaram um esforço coletivo de revisão curricular sem precedentes nas instituições portuguesas. Na verdade, podemos dizer que é com o Processo de Bolonha que as questões curriculares ganham atenção no meio académico em Portugal, passando também a constituir objeto de políticas e mecanismos de garantia e avaliação da qualidade. No âmbito destes últimos, destaca-se a acreditação e a avaliação externa dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)⁴, assim como os sistemas informatizados de avaliação do ensino desenvolvidos nas instituições, e ainda o sistema de avaliação do desempenho docente, generalizado a partir de 2010 com efeitos retroativos até 2004⁵.

Entretanto, os relatórios europeus relativos à implantação do Processo de Bolonha são praticamente omissos quanto ao novo “paradigma de ensino”, centrando-se noutras dimensões como a homogeneização dos ciclos de estudo, a implantação generalizada do sistema de créditos ECTS, o desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade, o acesso e a mobilidade dos estudantes no ensino superior e a empregabilidade dos diplomados⁶. Por outro lado, no caso das instituições portuguesas, a retórica do ensino centrado no estudante não foi acompanhada de um debate alargado sobre o ensino superior enquanto projeto educativo, ou da generalização de políticas e estruturas de incentivo e apoio ao ensino e à investigação pedagógica, apesar da existência de iniciativas inovadoras nalgumas universidades.

⁴ Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado (<http://www.a3es.pt>).

⁵ O Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei 205/2009, de 31 de Agosto, com as alterações da Lei 8/2010, de 13 de Maio, e o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei 207/2009, de 31 de Agosto, com as alterações da Lei 7/2010, de 13 de Maio, determinam que os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação de desempenho constante de Regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior, ouvidas as organizações sindicais. Esta avaliação deve incidir nas quatro vertentes da atividade académica: ensino, investigação, extensão e gestão.

⁶ Ver o relatório *The European Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice). Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>.

Mas importa colocar aqui uma questão anterior à existência de mudança: será que as reformas curriculares instigadas pelo processo de Bolonha favorecem um ensino centrado no estudante?

Vejamos, a título de exemplo, o significado atribuído ao sistema de créditos ECTS pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em Portugal⁷:

Para Portugal e grande parte dos países europeus a implementação do sistema de créditos ECTS implica uma alteração dos paradigmas educacionais:

- o processo de formação deixa de ser centrado no ensino e passa a ser centrado na aprendizagem, ou seja, no estudante, e a carga de trabalho dos estudantes neste sistema consiste no tempo requerido para completar todas as actividades de aprendizagem planeadas tal como aulas teóricas, seminários, estudo individual, preparação de projectos, exames, etc.;
- as metodologias de aprendizagem devem propiciar o desenvolvimento não só de competências específicas, mas também capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, etc.
- o papel do professor vai além do espaço físico da aula e passa a assumir funções de orientador, de apoio e de suporte;
- as áreas das instituições tais como bibliotecas, laboratórios, etc. são considerados espaços de aprendizagem;
- torna relevante o acesso à informação – escrita, oral, Internet,... - a capacidade de a seleccionar, de a organizar e de a sintetizar;
- permite flexibilizar os percursos formativos.

Esta passagem ilustra um fenómeno frequente na interpretação de mudanças curriculares decorrentes do Processo de Bolonha: atribui-se-lhes propriedades mágicas que não possuem. Com efeito, o sistema de créditos ECTS diz respeito à carga de trabalho do estudante mas *não* determina a natureza ou a qualidade das escolhas pedagógicas dos docentes, as quais dependem, desde logo, da sua ideologia profissional, da sua conceção de ensino e aprendizagem, do seu trajeto

⁷ Informação retirada em setembro de 2013 do endereço oficial da DGES: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bologna/Objectivos/ECTS>>.

profissional, da sua abertura à mudança e das condições que encontram para a efetuar. Por outro lado, ao implicar a previsão da carga de trabalho com base na noção do estudante “típico” com vista ao reconhecimento de estudos e títulos académicos, o sistema de créditos ECTS ignora a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, assim como a natureza flexível e, em certa medida, indeterminável de uma pedagogia centrada no estudante, a qual exige a negociação pedagógica e a diferenciação dos processos e resultados de aprendizagem. Ignora assim, em última instância, o papel do professor como arquiteto da pedagogia, alguém que, perante as circunstâncias, desenha um projeto educativo que vai ajustando à medida que o desenvolve, com a participação direta dos estudantes e em função da reflexão que vai fazendo sobre a prática.

Como argumentam Barnett e Coate (2005) a propósito das mudanças curriculares atuais no ensino superior, elas traduzem frequentemente uma visão performativa do currículo, mais focada em aspectos técnico-económicos do que em questões-chave como: “para que serve a educação superior? Ou, mais precisamente: em que direções deve ser apontada a experiência dum estudante? Ou, ainda mais precisamente: que formas de desenvolvimento humano são promovidas por um currículo, que elementos do currículo apoiam esse desenvolvimento e qual é a sua importância relativa?” (p. 26).

Um ensino centrado no estudante terá como finalidade principal o desenvolvimento da sua *autonomia*, um conceito complexo e que pode ser definido de diversas formas. Aqui, a autonomia é entendida como um interesse coletivo ao serviço de uma educação mais humanista e democrática, e também como uma competência individual que assenta no desenvolvimento da autodeterminação, da responsabilidade social e da consciência crítica do sujeito (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Entende-se, ainda, que numa pedagogia para a autonomia a experiência educativa é vivida como *práxis*, ou seja, como uma prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão ao compromisso com propósitos educativos válidos (CARR, 2007; FREIRE, 1987, 2002). Não se dissociando da “circunstância” em que decorre, a experiência educativa integra necessariamente paradoxos, tensões, contradições e dilemas, constituindo uma prática *re(ide)alista*, situada entre o que a educação *é* e o que *deve ser* (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Desta perspectiva, a pedagogia assume uma dimensão ética e política porque “propõe versões e visões particulares de vida cívica, de comunidade, de futuro, e de como podemos construir representações de nós próprios, dos outros e do nosso ambiente físico e social. [...] Legitima formas particulares de conhecer, de estar no mundo e de relação com os outros” (GIROUX, 2013, p. 8).

Uma pedagogia para a autonomia é, então, uma *pedagogia-em-movimento* – flexível, exploratória, transitória e (auto)crítica–, que implica uma reflexão continuada sobre os pressupostos que a orientam e os seus efeitos nos contextos em que é vivenciada, e que requer um comprometimento dos docentes no avanço da sua profissão. Portanto, não é facilmente conciliável com um desenho curricular pensado para um estudante “típico”, com a definição apriorística de resultados de aprendizagem avaliáveis e maioritariamente referentes a competências profissionais diretamente relacionadas com as demandas do mercado, ou ainda com uma definição fechada de conteúdos e estratégias de ensino e de avaliação. Como afirma Freire (1997), se numa educação bancária o educador é o que *pensa* e os alunos são os que *são pensados*, “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (1997, p. 39). Isto significa, antes de mais, que o currículo tem de ser uma construção dialógica, embora possa partir de uma proposta do docente. Como sublinham Barnett e Coate (2005, p. 168), “o currículo-em-ação oferece oportunidades que não podem ser antecipadas no currículo-como-desenho. Em larga medida, um currículo é a sua pedagogia e os seus espaços interpessoais”. Significa, ainda, que o propósito educativo central do currículo é *compreender*: “compreender as relações entre o conhecimento académico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o carácter do momento histórico em que vivemos, no qual outros viveram, e no qual os nossos descendentes vão viver um dia” (PINAR, 2007, p. 292). E portanto, o currículo representa uma “conversação complexa” que “muda à medida que nos envolvemos com ele, reflectimos sobre ele e agimos em sua resposta, em direcção à realização dos nossos ideais e sonhos privados-e-públicos” (op. cit., p. 292-293).

O ator-chave do currículo-em-ação é o professor, na medida em que só ele pode abrir espaço para uma prática humanista e democrática, usando o seu poder em favor da emancipação do outro, ou seja, exercendo a sua diretividade numa direcção libertadora e não domesticadora (FREIRE; SHOR, 1996). E aqui é importante referir um equívoco comum do Processo de Bolonha – a ideia de que, ao centrar o ensino no estudante, o professor passa a desempenhar um papel menos central. Acontece exactamente o inverso, na medida em que uma pedagogia para a autonomia amplia e complexifica as suas funções e responsabilidades. Contudo, a revisão curricular realizada parece pressupor, de facto, uma redução substancial da agência individual dos professores, desde logo porque as formações passam a ser regidas por dossiês curriculares elaborados aquando da criação dos cursos e que, em princípio, devem ser respeitados até nova revisão. Esses dossiês são usualmente construídos por equipas de docentes, tendencialmente os mais graduados, e aprovados

nos órgãos de governo das instituições antes de serem submetidos à aprovação da tutela. Este processo, apesar de poder garantir a transparência curricular e uma certa coesão no âmbito de cada curso, radica numa racionalidade instrumental que separa a conceção do currículo do seu desenvolvimento, podendo coartar uma outra racionalidade possível, de raiz construtivista, na qual os professores são “trabalhadores do conhecimento” (KINCHELOE, 2006), investigando e reconstruindo as suas próprias crenças e práticas: “os professores encarregam-se da construção das suas próprias pedagogias e filosofias educacionais. Tornam-se detectives de novos modos de análise, de novas formas de produção de conhecimento e de novas formas de ensinar” (op. cit., p. 70-71).

Sendo certo que os professores podem exercer a sua autonomia pedagógica e subverter o sistema, qual é então o sentido da reforma? Por outro lado, o que está em causa é saber se a agência profissional é um direito ou não, e *até onde* pode ser exercido. Defender uma pedagogia para a autonomia exige reconhecer os professores como arquitetos da pedagogia, mas não só no que diz respeito à sua ação em sala de aula. No ponto seguinte argumenta-se a favor da sua ação sobre as culturas pedagógicas. É de uma mudança *profunda* que aqui se fala, e não de mudanças mais ou menos cosméticas que continuam a manter a pedagogia no seu *não lugar*.

PARA UMA MUDANÇA PROFUNDA DA PEDAGOGIA

A inovação pedagógica resultante do Processo de Bolonha e instigada pela retórica do ensino centrado no estudante configura frequentemente uma mudança *superficial* e não *profunda* da pedagogia. Na tabela 1 distingo estes dois tipos de mudança, pressupondo que uma transformação profunda visa uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia, exigindo a emancipação dos professores face a culturas académicas radicadas numa investigação fortemente disciplinarizada e desvinculada do ensino⁸, no isolamento profissional, numa visão tecnicista do professor e na naturalização dos constrangimentos à mudança. Tornar-se arquiteto da pedagogia implicará, na maioria dos contextos, uma ação exercida em contracorrente face a tudo isto, supondo-se ainda que a transição para uma mudança profunda dará origem a práticas híbridas, re(ide)alistas.

⁸ Não quero com isto dizer que os professores não baseiem o ensino na investigação que realizam ou conhecem, o que normalmente fazem, ou que não envolvam os estudantes em tarefas de investigação, o que muitos também fazem. O que quero dizer é que raramente investigam as suas práticas. A investigação é conteúdo do ensino ou estratégia de aprendizagem, mas não uma forma de construir conhecimento pedagógico e contribuir para o avanço da profissão.

Tabela 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia

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

Ao longo de mais de uma década, tenho vindo a coordenar projetos de investigação-intervenção que tomam a pedagogia como objeto de estudo e transformação, visando uma mudança profunda da pedagogia⁹. Estes projetos, desenvolvidos por equipas multidisciplinares, representam um movimento de *indagação da pedagogia* que transgride modos habituais de trabalho académico e que se defronta com inúmeras adversidades: desvalorização do ensino na carreira e falta de condições de apoio à mudança; sobrevalorização da investigação disciplinar e marginalidade da investigação pedagógica; escassez de fóruns nacionais sobre a (investigação da) pedagogia universitária; territorialização e departamentalização das áreas de conhecimento, dificultando o diálogo interdisciplinar; critérios de avaliação da investigação que desvalorizam a sua relevância social local a favor da quantidade de publicações e da internacionalização.

⁹ Refiro-me a projetos sequenciais incidentes na pedagogia universitária e desenvolvidos entre 2000 e 2009 no Centro de Investigação em Educação da minha universidade, e ainda a um projeto mais recente (2012-13) que se traduziu na criação de um Círculo de Estudos dedicado à formação inicial de educadores e professores nos mestrados em ensino da mesma universidade (v. VIEIRA, 2009 a/b/c, 2012, 2013; VIEIRA, FLORES & ILÍDIO, 2013; VIEIRA, SILVA & ALMEIDA, 2012a/b).

A tabela 2 representa a potencial relevância situacional da indagação da pedagogia em contextos adversos e favoráveis ao seu desenvolvimento, sublinhando no primeiro caso, e com base na nossa experiência, a existência de dificuldades inerentes à sua expansão e legitimação. Em contextos adversos à indagação da pedagogia, esta desenvolve-se como uma prática de *transição*.

Tabela 2. Relevância situacional da indagação da pedagogia

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

Devemos mudar a pedagogia... *mas até onde nos deixam mudar?* Esta é a questão que importa colocar, e a minha resposta face ao trabalho realizado e às resistências encontradas é a seguinte: podemos mudar, desde que não coloquemos em causa modos de trabalho académico dominantes, ou seja, desde que a mudança seja superficial. Esta constatação conduz-me a uma outra mais importante: aquilo que dificulta uma mudança profunda da pedagogia é também aquilo que a justifica e reclama, o que significa que ser arquiteto da pedagogia implica denunciar constrangimentos e lutar pelo direito de sermos melhores educadores. Não é um direito adquirido, apesar do Processo de Bolonha.

A subversão cultural e a transformação profissional são ganhos importantes da indagação da pedagogia em contextos adversos. No ponto seguinte discuto-os brevemente, focando a atenção numa linha de ação apontada na tabela 1 – colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional docente.

A INVESTIGAÇÃO NO ENSINO: O PROFESSOR-INVESTIGADOR

A indagação da pedagogia envolve dois tipos de investigação pedagógica – investigação *do* ensino, através de estudos de natureza descritiva (sobre políticas e práticas de formação, representações de professores e estudantes, efeitos da formação, etc.) e a investigação *no* ensino, de natureza interventiva, através da qual os professores exploram e investigam as suas próprias práticas, tornando-se professores-investigadores. Os projetos que tenho vindo a coordenar articulam os dois tipos de investigação, mas aqui centrar-me-ei na investigação *no* ensino por ser mais

marginal e transgressora, e por ser aquela que mais potencia uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia na universidade. O que aqui se defende é a sua *vulgarização*, supondo que os professores devem tomar as rédeas da sua profissionalização através da indagação crítica das suas práticas, idealmente no seio de comunidades disciplinares ou multidisciplinares.

Os professores que participaram nos projetos a que aqui me refiro, pertencentes a diversas áreas disciplinares (como a Educação, as Ciências Exatas, a Engenharia ou a Enfermagem), assumiram o papel de professores-investigadores e desenharam, desenvolveram e avaliaram experiências pedagógicas com os seus alunos, que configuraram estudos de caso focados na compreensão e renovação das suas práticas, à luz de um referencial ético-conceptual construído no primeiro projeto e onde se definem 8 princípios pedagógicos transdisciplinares (VIEIRA et al., 2002): Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação. Estes princípios, centrados na natureza da ação pedagógica e no seu impacto sobre os estudantes, foram pensados como uma espécie de “gramática pedagógica” que apoiasse a construção de práticas baseadas em valores democráticos. Como vimos acima na tabela 1, uma mudança profunda da pedagogia exige a definição de um referencial que confira uma direção à mudança, o qual terá de ser construído pelos professores e validado nas suas práticas.

Os professores participantes produziram e publicaram inúmeros textos onde relatam as suas experiências pedagógicas (v. por ex. VIEIRA, 2009c) e que testemunham a diversidade dessas experiências a vários níveis: preocupações pedagógicas, contextos de intervenção, objetivos e estratégias de ação, modos de recolha e análise de informação, articulação teoria-prática e ensino-investigação, e metalinguagens utilizadas. Esta diversidade, resultante da natureza única dos trajetos profissionais dos docentes e das tradições das suas áreas disciplinares, foi sempre entendida como uma condição necessária, motivando o diálogo e a colaboração, não apenas em seminários e reuniões de trabalho, mas também na preparação de ações de divulgação oral e escrita. Ao longo do tempo, foi-se criando uma rede de colaboração na qual desenvolvemos relações interpessoais baseadas no respeito mútuo, na solidariedade e na vontade comum de melhorar as aprendizagens dos estudantes através da exploração da pedagogia enquanto campo de construção de conhecimento: conhecimento disciplinar, mas também conhecimento sobre os alunos e sobre nós próprios, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e sobre as culturas pedagógicas. Neste tipo de comunidades, o papel dos docentes da área de Educação pode ser especialmente importante por deterem um conhecimento educacional especializado, podendo assumir funções de assessoria pedagógica, embora também para eles a investigação *no* ensino implique novas aprendizagens,

nomeadamente no que respeita ao conhecimento sobre ensino superior, pedagogia universitária e modalidades de autoestudo com recurso à investigação pedagógica.

No sentido de compreender o potencial transformador que as experiências de investigação *no* ensino podem apresentar, foi construída uma grelha de análise que apresento na tabela 3 e que pode apoiar a compreensão desse potencial a partir de 5 dimensões principais (VIEIRA, SILVA & ALMEIDA, 2012b)¹⁰: *Orientação crítica/ emancipatória*; *Âmbito dos processos formativos*; *“Voz” dos estudantes nos processos formativos*; *Multivocalidade da análise/ avaliação da ação pedagógica*; *Significado/ impacto da experiência*.

Tabela 3. Dimensões de análise do potencial transformador das experiências pedagógicas

Orientação crítica/ emancipatória (vs. técnica/ instrumental)	a. Problemática do contexto
	- a.1 aula/disciplina/curso
	- a.2 cultura pedagógica/ institucional
	- a.3 ensino superior/ pedagogia universitária
	b. Problemática do enfoque/ tema
	c. Problemática dos processos
Âmbito dos processos formativos	d. Problemática dos resultados/ impacto
	e. Problemática do “eu” profissional
	a. Competências disciplinares
	b. Competências transdisciplinares
	c. Competências socioprofissionais
“Voz” dos estudantes nos processos formativos	a. Informantes
	b. Co-construtores de conhecimento
	c. Co-decisores
	d. Co-investigadores
Multivocalidade da análise / avaliação da ação pedagógica	a. Focada na “voz” do professor (observação, registos reflexivos, análise de trabalhos...)
	b. Focada na “voz” do estudante (inquérito, registos reflexivos, autoavaliação...)
	- b.1 apresentação de dados quantitativos
	- b.2 apresentação de testemunhos do estudante
	- b.3 estudante como co-autor da análise
Significado / impacto	a. Interpretação de processos de ensino
	b. Interpretação de processos da aprendizagem
	c. Teorização da ação pedagógica

¹⁰ Na publicação referida, a grelha é usada para analisar um conjunto de 19 experiências realizadas por 17 docentes em contextos disciplinares diversificados, na graduação e na pós-graduação, relatadas num livro que resultou de um dos projetos desenvolvidos (VIEIRA, 2009c).

A maior ou menor presença destas dimensões, considerando as subdimensões apresentadas na tabela, pode ajudar a compreender as potencialidades e as limitações das experiências de investigação *no* ensino, pressupondo-se que quanto maior for essa presença maior será o seu potencial transformador. Reconhece-se, contudo, que as experiências dos professores são únicas e muito diversificadas entre si, e que todas elas são igualmente importantes, na medida em que se valoriza uma noção de pedagogia como práxis re(ide)alista, que implica cada professor na busca do *seu* caminho em diálogo com os estudantes e outros professores, em função do seu historial, da disciplina que ensina e das condições que encontra para aprofundar a sua reflexão e a sua capacidade de intervenção. Assim, projetos como os que foram desenvolvidos representam um movimento de vulgarização da indagação da pedagogia caracterizados pela *diversidade na unidade*, e a sua relevância deve ser apreciada de forma holística e não em função das iniciativas individuais que no seu seio têm lugar. O todo *não* é igual à soma das partes.

Assumir o papel de professor-investigador implica realizar um tipo de investigação muito distinta da investigação disciplinar a que estamos mais habituados. Trata-se, fundamentalmente, de colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, o que significa que a investigação tem um propósito educativo e produz conhecimento pedagógico. A disseminação das experiências exige, portanto, a superação de linguagens académicas onde se busca descrever objetivamente uma realidade exterior ao sujeito de enunciação e apagar esse sujeito das palavras ditas. Pelo contrário, requer o desenvolvimento de linguagens próximas da experiência e implica que a escrita represente, em si mesma, um método autobiográfico de compreensão e teorização dessa experiência, através do qual o sujeito que escreve se distancia dela para se reunir a ela de uma forma mais íntima e sustentada (VAN MANEN, 1990). Não se trata de escrever *sobre si* mas sim *a partir de si*, buscando os sentidos da experiência vivida de tal forma que as narrativas produzidas encontrem ressonância nos leitores e os instiguem à reflexão sobre a sua própria experiência educativa (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010). Finalmente, importa reconhecer que a indagação da pedagogia vai muito além da sua dimensão investigativa e não deve ser encarada apenas como mais uma forma de investigação (BOWDEN, 2007; KREBER 2006). Ela incorpora dimensões ontológicas, axiológicas e praxeológicas da ação pedagógica que não são facilmente capturadas, medidas ou até passíveis de ser estudadas de forma disciplinada. Deste ponto de vista, ela inclui também a *experiência não investigada* de professores e alunos.

Em muitos contextos académicos, a investigação pedagógica encontra dificuldades de reconhecimento e institucionalização apesar do seu avanço a nível internacional, de que é exemplo paradigmático o trabalho desenvolvido sob a designação de “scholarship of teaching and learning”

na Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching¹¹ (v. SHULMAN (2004a). Essas dificuldades evidenciam a prevalência de uma cultura de desvalorização da pedagogia como campo de construção de conhecimento, e onde a relação entre ensino e investigação continua a ser uma relação tendencialmente conflitual. Esse conflito é fortemente agravado por políticas de avaliação da qualidade que favorecem uma investigação disciplinarizada e desenvolvida segundo cânones convencionais, mesmo na área da Educação. Uma vez que os resultados da avaliação determinam, em grande medida, a autonomia financeira e o reconhecimento público das instituições, a margem de contestação é muito reduzida e os seus efeitos nos docentes podem ser tão desmoralizadores quanto domesticadores: opor-se à qualidade tal como ela é definida será entendido como ser a favor da ausência de qualidade (MORLEY, 2003, p. 165).

A este propósito, Shulman, presidente durante muitos anos da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, alerta-nos para os riscos de nos tornarmos “descobridores de caminhos” ao invés de sermos “seguidores de caminhos” (SHULMAN, 2004b). Como afirma o autor, embora cada uma destas escolhas possa conduzir-nos ao sucesso ou ao insucesso académico em termos de reconhecimento público e do mérito do nosso trabalho para o avanço do conhecimento, aqueles que decidem explorar novos caminhos terão de se esforçar muito mais e estarão sujeitos a mais críticas, exatamente porque o seu trabalho é marginal e questiona valores e práticas dominantes. Neste caso, “o drama da escolha” pode ser verdadeiramente dramático, já que está em causa a integração dos docentes nas comunidades científicas a que pertencem e também a sua progressão na carreira.

Pessoalmente, acredito que vale a pena remar contra a corrente. Através do trabalho realizado com outros colegas ao longo de mais de uma década, o qual se aproxima de linhas de desenvolvimento académico exploradas com sucesso em muitas partes do mundo, tenho podido vislumbrar aquilo que a universidade *poderia ser* se todos quiséssemos e pudéssemos ser arquitetos da pedagogia. Reconhecendo que se trata de um ideal, julgo que a nossa meta re(ide)alista será expandir este tipo de trabalho e divulgá-lo o mais possível junto dos nossos pares, discutindo o seu valor e lutando para que possa florescer como uma forma *legítima* de mudar a pedagogia.

¹¹ Fundada em 1905 por Andrew Carnegie, a Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching é uma organização independente de investigação e definição de políticas para a melhoria da educação, incluindo o ensino superior (www.carnegiefoundation.org). Uma das obras mais emblemáticas do sentido que pode assumir a noção de “scholarship of teaching and learning” é a coleção de textos de Lee Shulman editada por Pat Hutchings (SHULMAN, 2004a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num cenário de reformas transnacionais que reduzem a agência profissional e a possibilidade de desenvolver pedagogias emancipatórias, e face a culturas acadêmicas onde prevalece a dissociação entre ensino e investigação, o caminho de mudança proposto neste texto, fortemente apoiado na experiência vivida, é um caminho difícil e ainda relativamente marginal, mas também necessário e desejável *se* quisermos que a pedagogia deixe de ocupar um *não lugar*. Nele se valoriza, renova e visibiliza a pedagogia enquanto campo de produção de conhecimento, procurando vias para uma educação mais humanista e democrática; nele se constrói uma profissionalidade docente baseada na reflexão, no diálogo, na investigação e na disseminação das práticas; nele se percebem as circunstâncias que favorecem ou estrangulam a possibilidade de operar uma mudança profunda da pedagogia; nele se desenham estratégias de resistência que passam pela transgressão de regimes estabelecidos e pela voz crítica dos professores face a esses regimes, e também pela criação de comunidades solidárias e comprometidas com a criação de uma universidade mais plural e inclusiva; em suma, nele se vai concretizando a ideia do professor como arquiteto da pedagogia, que procurei aqui esboçar. É apenas um esboço, mas espero que motive a reflexão dos leitores sobre o papel do professor na universidade de hoje e de amanhã.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. *Não lugares*. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 3. ed. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2012.
- BARNETT, R.; COATE, K. *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2005.
- BOWDEN, R. Scholarship reconsidered: reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Indiana, v. 7, n. 2, p. 1-21, out. 2007.
- CARR, W. Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 30, n. 3, p. 271–286, 2007.
- CONTRERAS, D. J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J. D.; PÉREZ DE LARA, N. (Eds.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.
- COMISSÃO EUROPEIA. The European Higher Education Area 2012: Bologna Process implementation report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, 2012. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, H. *When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto*, 2013. Disponível em: <<http://truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>>.
- JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik, 2007.
- KINCHELOE, J. *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedago, 2006.

-
- KREBER, C. Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 6, n. 1, p. 88-109, 2006.
- MORLEY, L. *Quality and power in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003.
- NÓVOA, A. The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, Porto, v.1, n. 1, p. 104-123, out. 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>>.
- OCDE. *Portugal: reforming the state to promote growth*. Série “Better Policies”, OCDE, 2013.
- PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.
- SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: Santos, B. S.; Filho, N. A. (Eds.). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 15-78.
- SHULMAN, L. *Teaching as community property – essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a.
- _____. Four-word: Against the grain. In: Mary T. Huber (Ed.), *Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers* (prefácio). Washington, D.C.: American Association of Higher Education, 2004b. Disponível em: <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary>
- TÁVORA, F. *Da organização do espaço*. Porto: FAUP Publicações, 1962.
- VAN MANEN, M. *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York, 1990.
- VIEIRA, F. Developing the scholarship of pedagogy – pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Indiana, v. 9, n. 2, p. 10-21, jun. 2009a.
- _____. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 28, p. 107-126, jul. 2009b.
- _____. (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática*. Santo Tirso: DeFacto Editores, 2009c.
- _____. The scholarship of pedagogy in adverse settings - lessons from experience. In: Flores, M. A. et al. (Eds.), *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. AW Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 257-276.
- _____; FLORES, M. A.; ILÍDIO, F. O papel dos formadores na investigação das práticas formativas. Comunicação apresentada no XX Colóquio da AFIRSE 2013 - Formação Profissional: Investigação Educacional sobre Teorias, Políticas e Práticas, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- _____; SILVA, J. L.; ALMEIDA, J. História de um movimento de transformação da pedagogia: moral da história? In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coords.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012a. p. 363-378. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/index.html>>.
- _____; _____. Transformar a pedagogia na universidade: um caminho de transgressão?. In: JÚNIOR, A. S. (Org.). *Educação e contemporaneidade – contextos e singularidades*. Salvador: EDUFBA/ EDUNEB, 2012b. p. 145-170.
- _____ et al. *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, CIED, 2002.
- WINTER, R. Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 31, n. 2, p. 121–31, mai 2009.

RESUMO

Num cenário de reformas transnacionais que colocam em causa a autonomia docente e a construção de pedagogias emancipatórias na universidade, e face ao estatuto menor do ensino no meio académico, importa reforçar o papel do professor como arquiteto da pedagogia. Defende-se um maior protagonismo dos professores no desenvolvimento de movimentos contra-hegemónicos de mudança profunda da pedagogia, que implicam a construção de uma educação mais humanista e democrática, mas também a reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia. Em particular, importará constituir comunidades profissionais no seio das quais a investigação é colocada ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Universidade. Professor. Pedagogia. Mudança profunda.

ABSTRACT

In a scenario marked by transnational reforms where teacher autonomy and the development of emancipatory pedagogies at university are at risk, and given the low status of teaching in academic settings, we need to reinforce the teacher's role as an architect of pedagogy. A greater agency from teachers is advocated in developing counter-hegemonic movements that bring about a deep change in pedagogy. This entails not only working towards more humanistic and democratic education, but also reshaping teachers' professionalism and the status of pedagogy. In particular, we need to build professional communities where research is at the service of teaching and teachers' professional development.

Keywords: University. Teacher. Pedagogy. Deep change.