

Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: Contributos para uma reflexão

RESUMO

Na área de atuação do ensino, espera-se que os docentes do Ensino Superior se desenvolvam profissionalmente, aprofundando o seu conhecimento no domínio da pedagogia universitária e envolvendo-se em atividades de reflexão e indagação da pedagogia, com o objetivo de inovar e potenciar a sua prática pedagógica. Apesar da relevância do desenvolvimento profissional docente para o avanço da qualidade do ensino e da aprendizagem, verifica-se que aquele tem evoluído de forma diferenciada, e com impacto diverso, no contexto nacional e internacional. Este facto pode ser explicado por uma cultura organizacional que está fortemente enraizada nas políticas (trans)nacionais que orientam e fomentam a profissionalização docente. Existem contextos em que o desenvolvimento profissional é fortemente encorajado, valorizado e reconhecido, e outros em que está apenas associado à vertente de investigação ou a iniciativas muito isoladas ou pouco sustentadas no domínio da pedagogia. Este artigo apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente baseada na literatura e em estudos de investigação conduzidos pela autora, com o objetivo de problematizar a importância e o impacto do desenvolvimento profissional no trabalho desempenhado pelos docentes na vertente do ensino a distância e supervisão da investigação.

Isabel Huet ⁱ
Universidade Aberta,
Portugal;
Universidade de
Aveiro, Portugal.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Pedagogia universitária; Formação pedagógica; Ensino a distância (EaD); Supervisão da investigação.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) tem, além do seu papel na construção de conhecimento em várias áreas do saber, a missão de formar e desenvolver cidadãos que, independentemente do seu estatuto social ou económico, possam contribuir para a constituição de uma sociedade mais equitativa e justa, sendo capazes de responder aos problemas sociais, económicos e políticos emergentes (Freire, 2018). Tendo por base esta missão, o docente desempenha um papel fundamental na formação e orientação dos novos profissionais e investigadores do futuro. No entanto, o docente, enquanto formador, supervisor ou mentor, carece de constante aprendizagem para fazer face aos desafios encontrados na sua atividade profissional (Huet & Casanova, 2021a).

A aprendizagem profissional é definida, no âmbito deste artigo, como o processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que ocorre ao longo da vida profissional de um docente. É, ainda, definida como situada e explícita; pode ocorrer tanto em ambientes formais como não formais ou informais e requer uma imersão na prática profissional e reflexão sobre esta. Esta reflexão pode ser promovida por meio da autorreflexão ou de diálogos profissionais entre pares, permitindo uma melhor compreensão da própria prática (Evans, 2018; Mezirow, 1981).

É através desta aprendizagem que o docente adequa as estratégias pedagógicas à diversidade dos seus alunos, aos diversos níveis de ensino, às especificidades de cada curso e às necessidades do mercado de trabalho e das ordens profissionais. A constante mutação do conhecimento e a aplicação do saber a novos contextos, a par da necessidade crescente de processos de supervisão e mentoria de estudantes, exigem do docente, mais do que a transmissão de conhecimentos, competências para ajudar os aprendentes a construir conhecimento significativo para as suas aprendizagens (Almeida, Viana et al., 2022; Huet & Casanova, 2021a). Aquele necessita, assim, de explorar novas formas de ensinar, supervisionar e aprender que potenciem o desenvolvimento social dos aprendentes e uma compreensão plural do mundo, tornando-os capazes de problematizar a realidade, com tomadas de posição e ação crítica (Vieira et al., 2010), e que os preparem para enfrentar as constantes mudanças do mercado de trabalho. É neste contexto que surge a necessidade de estes profissionais – os docentes do ES – estarem, eles próprios, enquadrados numa cultura de desenvolvimento profissional que valoriza a pedagogia universitária.

Este artigo pretende discutir o conceito e a importância do desenvolvimento profissional docente como parte integrante da atividade profissional de um professor no ES. Nesse sentido, inicia-se a discussão teórica sobre o tema para, depois, serem exploradas estratégias de desenvolvimento profissional que podem ocorrer em ambientes não formais ou formais de aprendizagem, como é o caso da indagação da pedagogia e da formação pedagógica de docentes. Neste último campo, explora-se a formação pedagógica de docentes em duas áreas consideradas, ainda, fragilizadas na realidade nacional: a supervisão da investigação e o ensino a distância (EaD). Esta discussão centra-se no resultado de estudos de investigação publicados pela autora, na literatura e na sua experiência enquanto coordenadora de cursos formais para docentes do ES, no contexto nacional e internacional.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento profissional no domínio do ensino é definido, no contexto deste artigo, como um processo sistemático, exigindo investimento de instituições e indivíduos, para fazer avançar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores dos docentes, com a finalidade de aperfeiçoar e inovar a sua prática pedagógica (Fernandes et al., 2023; Guskey, 2010). O envolvi-

mento dos docentes do ES em atividades de desenvolvimento profissional e inovação pedagógica tem sido alvo de estudos tanto no âmbito nacional como internacional. Estes estudos têm demonstrado um impacto positivo na construção do conhecimento da pedagogia universitária, nas capacidades pedagógicas e na confiança dos docentes para ensinar, contribuindo para potenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem (Almeida, Viana et al., 2022; Almeida & Pimenta, 2014; van der Rijst et al., 2022). Apesar de nem sempre ser considerada essencial, alguns estudos apontam que os docentes valorizam a oportunidade de participar em atividades formais de desenvolvimento profissional, como a participação em ações ou cursos de formação pedagógica (Fernandes et al., 2023; Spowart et al., 2019). No entanto, a motivação para participar nestas atividades nem sempre é intrínseca, sendo, por vezes, gerida por fatores extrínsecos ao indivíduo e associada a mecanismos de garantia da qualidade que colocam a formação pedagógica como um indicador de avaliação do desempenho docente. Em algumas instituições de ES, e devido às agendas neoliberais, os docentes são convidados a obter reconhecimento profissional, especialmente em instituições que procuram atender a rankings e ao crescente uso de métricas relacionadas com a qualidade do ensino (van der Sluis & Huet, 2021).

Neste contexto, é identificado um dilema que pode comprometer o pressuposto fundamental do desenvolvimento profissional – a aparente disposição de muitas universidades em ligar a obrigatoriedade do desenvolvimento profissional às métricas utilizadas para avaliar a qualidade do ensino, em particular no domínio da formação pedagógica de docentes. É importante refletir-se sobre o impacto que discursos instrumentalistas sobre a formação pedagógica de docentes podem ter na prática, especialmente, podendo-se criar condições para que estes participem nas atividades de formação numa lógica estratégica, para responder aos critérios e indicadores de avaliação definidos pelas instituições, e não propriamente numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional (Evans, 2018; van der Sluis & Huet, 2021). É importante que o desenvolvimento profissional seja entendido como uma necessidade intrínseca de todos os docentes que necessitam de desenvolver novas ideias ou novas formas de pensar enquanto profissionais de ensino (Evans, 2018). Esta característica está intrinsecamente ligada a uma cultura de profissionalização docente que valoriza e reconhece o mérito da atividade do ensino. A profissionalização docente, reflete, assim, a importância de estabelecer um ambiente educacional onde o ensino seja visto não apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas como uma prática profissional que requer desenvolvimento contínuo, reflexão e inovação. Esta perspetiva promove a valorização do papel dos docentes como profissionais altamente qualificados e comprometidos com a excelência pedagógica, enfatizando a necessidade de um reconhecimento apropriado do seu trabalho.

A profissionalização docente tem sido um tema de discussão há várias décadas. No entanto, no ES português, esta discussão tem vindo a ser conjuntural, normalmente suportada pelas condições favoráveis nas instituições, ou financiamento de projetos nacionais ou europeus.

A definição de profissionalização não é consensual e varia de acordo com as várias profissões, refletindo as perceções que os vários grupos têm

acerca do seu papel na sociedade, do seu estatuto social, da sua natureza da especialidade, assim como do seu código de conduta ética e de boas práticas (Waring & Evans, 2014). Independentemente das definições que possamos escolher e aplicar no domínio da docência no ES, considera-se como mais relevante a capacidade que os docentes têm em promover ou realçar o seu profissionalismo em contexto prático (Shulman, 2001). É defendida, neste artigo, a importância de estes profissionais serem capazes de identificar o seu papel de mediadores e facilitadores de aprendizagens significativas que possam contribuir para o crescimento académico dos seus estudantes e para uma sociedade equitativa e justa. Espera-se que os docentes tenham a capacidade de inovar, avaliar as suas práticas e identificar as necessidades de aprender além daquilo que sabem nas suas áreas disciplinares, em colaboração com os seus pares, e desenvolver saberes sustentados em referenciais teóricos, práticos e culturais (Waring & Evans, 2014).

Iniciativas para a profissionalização, reconhecimento e desenvolvimento profissional dos docentes do ES para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem têm sido realizadas a nível nacional e internacional (Almeida, Viana et al., 2022, Fernandes et al., 2023; Huet et al., 2022; Pleschová et al., 2012; van der Sluis & Huet, 2021). Chega-se à conclusão de que a profissionalização docente é fortemente influenciada pelas políticas (trans) nacionais de gestão do ES (Huet et al., 2022; Vieira et al., 2016).

Verifica-se, no mundo ocidental, um movimento neoliberal na gestão do ES, influenciando não só a forma como as instituições são geridas como também as conceções da prática docente. Por exemplo, no contexto britânico, americano ou da australásia, as universidades são geridas como empresas orientadas por uma “marketização do Ensino Superior” (Deem, 2021), onde os docentes prestam um “serviço” de ensino, que é monitorizado pela instituição e avaliado pelos estudantes, os clientes do serviço. Se, por um lado, esta gestão conduz muitos docentes a questionar a sua identidade profissional (Mula-Falcón et al., 2021), também é verdade que os processos de prestação de contas em relação à qualidade do ensino têm critérios muito bem definidos, estando totalmente alinhados à avaliação de desempenho docente e, conseqüentemente, a critérios de progressão de carreira e de reconhecimento pelos pares. Esta demanda pela qualidade do ensino tem contribuído para um maior reconhecimento da profissionalização docente nestes países (Huet et al., 2022).

Por exemplo, no Reino Unido, a profissionalização docente do ES tem estado presente nos discursos políticos desde o início da década de 1990, tendo ganho ainda mais relevo após as diretrizes apresentadas pelo *Dearing report* sobre a criação de um organismo profissional para os docentes do ES. A *Advance HE*, previamente designada como *Higher Education Academy* (HEA), foi formada em 2004 tendo como responsabilidade implementar um conjunto de reformas educativas relacionadas com a criação e monitorização de padrões profissionais para o desempenho de qualidade da atividade docente, na vertente de ensino e aprendizagem. Nasce, assim, a *UK Professional Standards Framework* (UKPSF), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento profissional inicial e contínuo de

todos aqueles que lecionam e suportam a aprendizagem dos estudantes (HEA UKPSF, 2020) com base num quadro referencial. Este quadro referencial é utilizado pelas instituições para impulsionar uma melhoria na prática e elevar o perfil do ensino na comunidade académica.

A UKPSF é constituída por um conjunto de padrões profissionais que são denominados de “Dimensões da Prática” (DdP), e quatro “Descritores”. As DdP englobam três dimensões: as “Áreas de Atividade”, os “Conhecimentos Essenciais” e os “Valores Profissionais”, que, interligadas, descrevem as atividades, os conhecimentos, as atitudes e os valores que refletem a complexidade do trabalho docente na componente de ensino, indagação da pedagogia e apoio à aprendizagem. Os “Descritores” mapeiam as características-chave dos papéis que os docentes podem desempenhar e que se posicionam numa escala incremental de quatro etapas, de acordo com a crescente responsabilidade, influência e liderança no ensino e apoio à aprendizagem (van der Sluis & Huet, 2021).

Este quadro referencial tem exercido um impacto institucional ao apoiar o reconhecimento pedagógico e ao sustentar a progressão de carreira dos docentes. Ele tem influenciado as estratégias e políticas institucionais, especialmente por meio do desenvolvimento da formação inicial e contínua dos docentes no Reino Unido. Além disso, tem sido adotado como referência em alguns países do Norte da Europa, na Austrália, nos Emirados Árabes Unidos, em Hong Kong, no Canadá e nos Estados Unidos (Spowart et al., 2019). Estes padrões profissionais são interpretados de forma crítica, funcionando como um ponto de partida para a reflexão sobre a transformação das práticas e as possibilidades de desenvolvimento profissional. Isso possibilita o mapeamento daquilo que, por vezes, é negligenciado na profissão docente.

Em Portugal, ainda não foi estabelecido um quadro referencial que identifique os padrões profissionais da atividade docente no ES, sendo esta dependente das funções do trabalho académico delineadas no estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n.º 448/79 e Decreto-Lei n.º 205/2009). É urgente refletir-se sobre a necessidade de mapear o trabalho docente na vertente do ensino com áreas de atividade e descritores que ajudem os docentes e as instituições a nortear o desenvolvimento profissional e a promover sistemas de promoção e reconhecimento da qualidade do ensino que seja transparente e objetivo.

3. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional é um processo constante e crucial para melhorar as competências profissionais dos docentes, podendo ter várias formas de acordo com as necessidades identificadas. Este desenvolvimento pode decorrer em ambientes de aprendizagem informais ou não formais, tais como a indagação da pedagogia; a integração em comunidades de prática; o envolvimento em processos de mentoria; a formação *online*; a observação em sala de aula; ou a participação em eventos científicos ou pedagógicos.

Alternativamente, pode ter lugar em ambientes formais, através de ações de formação pedagógica ou de educação formal, como é o caso de programas de pós-graduação, microcredenciais ou doutoramentos (Almeida, Viana et al., 2022; Spowart et al., 2019). Nesta secção, serão exploradas três estratégias de desenvolvimento profissional que necessitam de ser problematizadas e adequadamente contextualizadas, de modo que possam ser mais desenvolvidas, reconhecidas e valorizadas pela academia.

3.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E INDAGAÇÃO DA PEDAGOGIA

No presente artigo, o conceito de pedagogia universitária aproxima-se da “didática universitária”, conforme defendido por Zabalza Beraza (2007). Trata-se de um espaço disciplinar que se dedica ao estudo das estratégias e teorias de ensino e aprendizagem, oferecendo ao docente do ES a oportunidade de melhorar a sua prática pedagógica.

Para alguns docentes, a pedagogia universitária desenvolve-se, naturalmente, no âmbito das suas atividades académicas. Contudo, para outros, pode representar um desafio maior, por vezes colocado num plano secundário em detrimento das exigências associadas à investigação nas suas áreas disciplinares específicas. Este cenário pode levar a um desânimo em relação às questões do ensino e a uma preferência pelo investimento na investigação disciplinar (Evans et al., 2021).

É essencial, portanto, estimular o interesse dos docentes pela pedagogia universitária, assegurando que esta seja reconhecida e valorizada como uma componente crítica da qualidade do ensino. Espera-se que o envolvimento ativo dos docentes na pedagogia universitária contribua significativamente para elevar a qualidade do ensino e, por conseguinte, promover uma aprendizagem que seja verdadeiramente centrada no estudante.

Um dos eixos centrais no desenvolvimento da pedagogia universitária está associado ao conceito anglo-saxónico de *scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1991; Fanghanel et al., 2016). Esta tradução é proposta e explicada por Vieira em 2009 como “indagação da pedagogia”, sendo um dos pilares da profissionalização docente (Shulman, 2001). A indagação da pedagogia assemelha-se aos princípios da metodologia de investigação-ação e aos princípios do profissional reflexivo. O professor atua como um investigador da sua prática pedagógica, partindo de um problema que coloca sobre uma questão de ensino ou aprendizagem. O estudo desse problema implica o recurso a métodos de investigação na recolha e análise de dados; no entanto, o princípio fundamental é o da reflexão, devidamente fundamentada na literatura sobre o fenómeno em estudo. Neste sentido, os procedimentos pedagógicos devem ser cuidadosamente planeados, continuamente examinados e estar relacionados diretamente com a disciplina lecionada.

Este processo de investigação deve, ainda, manifestar pelo menos três características: os resultados da indagação devem ser públicos, suscetíveis de revisão e avaliação crítica, e utilizáveis por outros membros da comunidade académica (Boyer, 1991; Shulman, 2001). A disseminação do trabalho feito no âmbito da indagação da pedagogia é, portanto, expectável

e fortemente encorajada, sendo uma das estratégias utilizadas para a dinamização de comunidades de prática. Estas comunidades funcionam como peça fundamental na aprendizagem profissional dos docentes. As comunidades de práticas podem ser de natureza e extensão muito diversas, respondendo a objetivos, também, diferenciados. Por exemplo, as microcomunidades de prática estão a surgir nas instituições de ES como consequência de uma política de fortalecimento da qualidade do ensino e inovação pedagógica. Contudo, estas comunidades correm o risco de desaparecer com o tempo se não possuírem uma organização estrutural que garanta a sua sustentabilidade no meio académico. Por outro lado, temos comunidades de prática que emergem de organizações ou entidades profissionais e que servem o propósito de promover a discussão e a disseminação de trabalhos relacionados com a pedagogia universitária – e.g., *Associação Profissional Staff and Educational Development Association* (SEDA) ou *Association for Learning Technology* (ALT) no Reino Unido. Apesar desta diversidade, as comunidades de prática são um excelente instrumento de comunicação que possibilita a troca de experiências e conhecimento através do diálogo entre os pares, facilitando, também, o diálogo entre conhecimento académico, pedagógico e exercício profissional.

O envolvimento do docente em atividades de indagação da pedagogia contribui para uma melhor compreensão dos fenómenos educacionais em estudo, possibilitando mudanças das práticas educacionais e organizacionais, quer em ambientes presenciais, quer a distância. Um ensino de qualidade significa, portanto, que o professor, como estudioso, está em constante aprendizagem, desenvolvendo conhecimento pedagógico que terá impacto na sua prática e, conseqüentemente, na aprendizagem dos seus estudantes (Boyer, 1991; Trigwell, 2013; Waring & Evans, 2014).

O interesse pela pedagogia universitária e indagação da pedagogia tem vindo a ganhar terreno no panorama nacional, evidenciado pelo aumento de encontros e eventos científicos e pedagógicos promovidos pelas instituições, como se reflete no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no ES (Almeida, Gonçalves et al., 2022). Estas iniciativas e os estudos que delas decorrem começam a evidenciar uma cultura mais participativa dos docentes a indagar as suas práticas e a identificar lacunas na sua formação pedagógica. É crucial destacar que, no contexto nacional, identificamos dois marcos significativos que fomentaram um investimento e interesse pelas questões pedagógicas por parte dos docentes e das instituições: a implementação do Processo de Bolonha, que exigiu uma reestruturação dos ciclos de estudo, e a pandemia COVID-19, que forçou uma transição abrupta do ensino presencial para o EaD.

Com o decorrer do Processo de Bolonha, assistiu-se à necessidade de redesenhar a oferta formativa, dando origem a um repensar do desenho curricular dos cursos e das metodologias de ensino e aprendizagem mais centradas no estudante. Foi um período de mudança pautado por ações de desenvolvimento profissional dos docentes, quer em ambientes de aprendizagem formal, quer em ambientes de aprendizagem não formal (Huet, 2012).

Recentemente, a pandemia COVID-19 impôs aos docentes a necessidade de repensar as suas metodologias de ensino e adaptar a supervisão da investigação para o formato a distância. Esta transição forçada para o ensino *online* levou muitos docentes a reavaliar as suas abordagens pedagógicas e a adotar novas ferramentas e estratégias de ensino.

Durante a pandemia surgiram muitas iniciativas de desenvolvimento profissional em ambientes informais ou não formais de aprendizagem. Por exemplo, o Centro IDEA-UMinho desempenhou um papel crucial no apoio à transição para o ensino *online* na Universidade do Minho. Em resposta a desafios como a escolha de ferramentas digitais adequadas, a produção de materiais educacionais digitais e a motivação dos estudantes, o Centro desenvolveu ações digitais, incluindo a criação de uma página no Facebook e uma conta no Twitter para divulgar recursos e experiências de ensino online. Essas iniciativas foram complementadas pela criação de um canal no YouTube e um espaço de diálogo chamado “Partilhando IDEiAs”, que promoveu encontros semanais via Zoom para discussão de temáticas diversas sobre o EaD (Hornink et al., 2020). Também a Universidade Aberta teve um papel fundamental na dinamização de *workshops* ou consultoria junto de outras instituições de ES nacionais, partilhando o seu “know-how” no desenho de cursos a distância.

Estas duas fases de transformação e a consequente rutura com práticas instituídas têm fomentado, ou continuam a fomentar, um interesse e uma motivação pelas questões inerentes à pedagogia universitária e à indagação da pedagogia. Como resultado, verifica-se um crescente envolvimento dos docentes em atividades de desenvolvimento profissional, sejam estas formais, informais ou não formais (Ali, 2020; Marek et al., 2021; Moreira et al., 2020; Oliveira et al., 2021).

3.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA SUPERVISORES DE DOUTORAMENTO

A formação pedagógica para supervisores de investigação merece ser aprofundada neste artigo, visto que a maior parte da formação pedagógica de docentes está vocacionada para o ensino do primeiro e segundo ciclos de formação.

Os supervisores de doutoramento estão a preparar uma nova geração de investigadores, docentes do ES ou profissionais altamente qualificados que contribuirão significativamente para o progresso científico em diversas áreas do conhecimento. Contudo, o perfil deste público tem-se diversificado, apresentando características distintas e necessidades formativas que não se alinham sempre com as do estudante de doutoramento tradicional. Observa-se, particularmente na Europa, um aumento de estudantes a desenvolver doutoramentos em ambiente profissional, com expectativas de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento aplicado nas mais diversas áreas profissionais. Estes estudantes retomam os estudos numa fase mais tardia da sua vida profissional, necessitando de um apoio mais personalizados dos seus supervisores. Adicionalmente, há uma tendência crescente de estudantes a optar por doutoramentos a distância, o que implica a necessidade de metodologias de supervisão a distância.

O desenvolvimento profissional dos supervisores é, neste contexto, especificamente relevante de ser promovido nas instituições de ES, devido à ligação que existe entre o conhecimento que os supervisores possuem da pedagogia do doutoramento e a qualidade dos processos de supervisão. Dos poucos estudos ainda existentes sobre esta temática, realçam-se alguns que indicam que a qualidade da supervisão doutoral tem um impacto direto, quer nas taxas de progressão e retenção dos alunos (Ives & Rowley, 2005; Fosslund, 2023) quer na qualidade da experiência de aprendizagem (Taylor, 2018). Um estudo mais recente, realizado na Dinamarca (Raffing et al., 2017), identificou que a qualidade da supervisão é um importante preditor para projetos de doutoramento bem-sucedidos, com aproximadamente metade dos estudantes de doutoramento em Ciências da Saúde a desistir do curso em resultado de práticas de supervisão mais deficientes. No entanto, os autores argumentam que é difícil implementar ou avaliar a qualidade da supervisão sem o apoio institucional adequado e o desenvolvimento pedagógico dos supervisores. O desenvolvimento de supervisores também é relevante para diminuir problemas, frequentemente descritos pelos supervisores, como solidão, insegurança, angústia e insegurança pedagógica (Emilsson & Johnsson, 2007), em particular nos primeiros anos de carreira docente.

Apesar desta relevância, o desenvolvimento profissional dos supervisores de doutoramento é raro, existe em iniciativas isoladas ou, ainda, é inexistente em muitas universidades em todo o mundo (Huet et al., 2022; Rukundo, 2020). Um estudo recente concluiu que o desenvolvimento profissional dos supervisores de doutoramento ocorre sob diversas formas e é moldado pelas diferentes culturas e políticas nacionais e institucionais (Huet et al., 2022). O desenvolvimento profissional dos supervisores nem sempre é claramente assumido ou promovido em muitas instituições/países onde a profissionalização docente não é amplamente adotada ou onde ainda existe um forte enfoque na produtividade da investigação para o reconhecimento ou progressão académica dos docentes. Apesar de alguns países do Norte da Europa ou Austrália investirem na qualidade da supervisão doutoral e no desenvolvimento formal dos supervisores em início de carreira, verifica-se que em muitos outros países não existe a mesma cultura de formação.

Apesar destas diferenças, fortemente pautadas pelas políticas nacionais e de gestão institucional, existe uma crescente consciencialização de que a supervisão é uma atividade profissional que precisa de ser nutrida e desenvolvida continuamente com o objetivo de responder às diversas tarefas, papéis e responsabilidade do supervisor (Halse & Malfroy, 2010; Lee, 2018). Segundo Lee (2018), um supervisor de investigação necessita de gerir com sucesso as tarefas e responsabilidades inerentes ao seu papel de supervisor. Para ajudar o supervisor neste processo, a autora criou um quadro referencial de abordagens à supervisão doutoral que poderá servir para identificar lacunas na prática supervisiva e suportar tomadas de decisão na escolha de formação pedagógica. O supervisor pode sentir necessidade de desenvolver competências na abordagem mais funcional da supervisão, como, por exemplo, aprofundar o conhecimento dos regulamentos e procedimentos institucionais associados à educação doutoral; na abordagem da enculturação, como, por exemplo, discutir estratégias para ajudar o estudante a construir

os valores, a cultura e a identidade numa área disciplinar; na abordagem de espírito crítico, como, por exemplo, aprofundar estratégias pedagógicas que proporcionam ao estudante melhorar a análise crítica e a discussão dos resultados da sua investigação; na abordagem de emancipação, como, por exemplo, estimular o estudante a questionar e a desenvolver-se progressivamente como investigador independente; e na abordagem do desenvolvimento do relacionamento, como, por exemplo, desenvolver uma relação interpessoal com o estudante evitando conflitos, baseada na confiança, no bom senso, e até mesmo na amizade.

3.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES QUE LECIONAM EM EAD

Uma outra dimensão que merece ser alvo de reflexão diz respeito à formação pedagógica de docentes que lecionam em ambientes de EaD. Antes da passagem para o ensino remoto emergencial, provocada pela pandemia COVID-19, a formação de professores para ensinar a distância apresentava realidades muito distintas entre países e instituições (International Association of Universities, 2020), o que não facilitou a adoção de novas plataformas de EaD, o recurso a tecnologias de apoio à aprendizagem ou a utilização de ferramentas de mediação da avaliação e controlo de plágio. Em Portugal, e durante a fase de pandemia, as metodologias e práticas de ensino ministradas em ambientes presenciais foram transferidas para o ambiente online (Moreira et al., 2020) sem existir tempo para refletir sobre um modelo pedagógico de EaD. Por exemplo, as aulas de Zoom, que muitas vezes replicaram as aulas presenciais, demonstraram que, embora fosse uma solução de substituição do ensino presencial, não eram suficientes para garantir a qualidade da aprendizagem ou a motivação dos estudantes (Serhan, 2020). Este ensino remoto de emergência alertou instituições e docentes para a necessidade de formação pedagógica em EaD e digital, proporcionando um debate mais alargado sobre a pedagogia do EaD (Casanova & Pessoa, 2020).

A importância de modelos de formação que respondam a estas questões tem sido alvo de debate na academia. Por exemplo, o modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), procurava precisamente promover uma maior discussão sobre a dimensão pedagógica da utilização da tecnologia, de modo que os docentes pudessem refletir sobre o papel que a pedagogia universitária tem na escolha estratégica da tecnologia. Esta introdução da pedagogia no discurso da formação em tecnologia educativa é fundamental nos processos de transição digital, mas nem sempre é compreendida pela comunidade académica, que procura uma solução rápida e fácil para problemas complexos que emergem, frequentemente, de situações conjunturais (Huet & Casanova, 2021b).

Para que a formação em tecnologia educativa ou em EaD tenha um impacto efetivo nos docentes da instituição, é necessário existir um modelo pedagógico que justifique as opções pedagógicas. Em Portugal, o contexto mais conhecido é o da Universidade Aberta, que, suportado pelo seu Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al., 2007), desenvolveu um plano

de formação para os docentes fazerem a transição para o EaD baseado num ambiente digital. O modelo, criado em 2007, permitiu harmonizar o desenho das Unidades Curriculares com princípios orientadores de boas práticas na utilização da tecnologia e permitiu uma reflexão mais focada na pedagogia do EaD.

Abordagens semelhantes foram realizadas na Universidade de West London (Huet & Casanova, 2021b), na transição para o ensino remoto emergencial, e na Universidade de Kingston (Price et al., 2017), na transição para uma nova plataforma de aprendizagem virtual que permitiu à Universidade repensar o seu modelo pedagógico sustentado numa modalidade de ensino híbrido. Nestes dois últimos cenários, a formação pedagógica dos docentes incidu na aplicação do modelo pedagógico na plataforma de aprendizagem, através da utilização de *templates*. Pretendia-se que os docentes desenvolvessem o desenho da UC a partir dos *templates* criados, desenvolvendo uma narrativa coerente de aprendizagem para os estudantes.

No caso português, é relevante refletir ainda sobre a importância do recente Decreto-Lei nº 133/2019, que aprova e enquadra o regime jurídico do ES ministrado a distância. O Decreto-Lei (DL) refere, nos meios humanos, a necessidade da formação pedagógica para os docentes que lecionam nesta modalidade de ensino. A importância da formação pedagógica de docentes do ES está, agora, claramente explícita neste DL, estando já a ter implicações práticas na preparação das candidaturas a novos ciclos de estudo na modalidade de EaD, de acordo com o definido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) no guião das candidaturas. As equipas de coordenação têm, agora, de demonstrar evidência da experiência profissional ou formação pedagógica em EaD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, defende-se que o desenvolvimento profissional de docentes do ES tem evoluído e tem um impacto positivo na qualidade do ensino e da aprendizagem entre aqueles que estão motivados para participar em atividades de desenvolvimento profissional. Embora a necessidade de desenvolvimento profissional nem sempre seja considerada prioritária, alguns estudos indicam que os docentes valorizaram a oportunidade de se envolverem em atividades de formação pedagógica (Spowart et al., 2019) ou em atividades que fomentam a indagação da pedagogia e a inovação pedagógica.

Para que o desenvolvimento profissional seja valorizado e promovido institucionalmente, o estatuto da pedagogia universitária no meio académico terá, assim, de ser reconhecido como um espaço disciplinar que sustenta a indagação da pedagogia. Esta indagação permite aos docentes serem profissionais reflexivos, capazes de mudar as práticas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, como afirma Vieira (2014), “mudar a pedagogia na universidade implica mudar a universidade, o que sublinha a dimensão política (e não apenas metodológica) da mudança” (p. 27). Sem uma cultura nacional/institucional que potencie e valorize

a qualidade do ensino, as práticas instituídas mudam lentamente, estando à mercê do trabalho individual dos docentes, que, num contexto onde a investigação continua a ser um dos fortes motores de progressão na carreira, comprometem a motivação ou o empenho dos mesmos pelas questões de natureza pedagógica.

Explorar a pedagogia universitária nos vários cenários de desenvolvimento profissional, irá, assim, ajudar os docentes a desenvolver estratégias de ensino, aprendizagem e supervisão da investigação centradas no estudante, com destaque para as áreas de intervenção sistematizadas nos seguintes pontos:

- Contextualizar o conhecimento: relacionar os conceitos complexos com exemplos reais, tornando-os mais compreensíveis e relevantes para os estudantes;
- Promover atividades práticas e experimentais: incorporar atividades práticas, experimentais e/ou projetos que permitam aos estudantes aplicar os conceitos teóricos em situações concretas;
- Incentivar a resolução de problemas: incentivar a resolução de problemas como parte central da aprendizagem, desenvolvendo a capacidade dos estudantes de aplicar a teoria para resolver desafios práticos;
- Fomentar o espírito crítico: criar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar criticamente o seu trabalho, fundamentando as suas ideias ou argumentos na literatura e/ou na prática profissional;
- Promover a colaboração: promover a aprendizagem colaborativa, onde os estudantes trabalham em equipa para resolver problemas complexos, incentivando a discussão e a troca de conhecimentos;
- Utilizar a tecnologia: incorporar a tecnologia como uma ferramenta que auxilia a aprendizagem dos estudantes, e o processo de avaliação e *feedback*, em ambientes presenciais ou a distância;
- Dar *feedback*: fornecer *feedback* construtivo e significativo aos estudantes, adaptado ao seu nível de compreensão, para que estes possam identificar os seus erros e melhorar a sua aprendizagem, assim como proporcionar momentos de *feedback* entre pares;
- Dinamizar a aprendizagem em ambiente de investigação: dinamizar atividades de pesquisa e questionamento desde os primeiros anos de formação; envolver os estudantes em processos de investigação com os seus pares ou docentes; ou promover a discussão de ideias/conceitos com base em estudos de investigação. Pretende-se que os estudantes percebam a complexidade da construção do seu próprio conhecimento;
- Incentivar a autorregulação das aprendizagens: propor atividades que incorporem a componente de reflexão sobre a aprendizagem feita pelos estudantes, incluindo, por exemplo, a planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens;
- Sensibilizar e ajudar os estudantes a desenvolver competências para a aprendizagem ao longo da vida: incentivar a compreensão de que a aprendizagem continua além da sala de aula e das ativi-

dades de aprendizagem propostas, valorizando a aprendizagem em ambientes não formais e informais, em ambiente académico e/ou profissional e propor atividades que ajudem os estudantes a desenvolver as competências de aprendizagem ao longo da vida;

- Identificar lacunas no seu trabalho como supervisor da investigação: refletir sobre as diversas tarefas, os papéis e a responsabilidade enquanto supervisor da investigação nas cinco abordagens de supervisão propostas por Lee (2018): funcional, enculturação, espírito crítico, emancipação e desenvolvimento do relacionamento.

Assume-se, portanto, neste artigo, que o desenvolvimento profissional docente no domínio da pedagogia universitária é crítico de ser nutrido institucionalmente para fomentar a aprendizagem dos docentes nos domínios do ensino e da supervisão da investigação. Conclui-se, também, que a profissionalização docente emerge não apenas como uma necessidade institucional, mas como uma responsabilidade ética para com os estudantes e a sociedade em geral, sublinhando o papel vital dos professores do ES na formação das futuras gerações.

AGRADECIMENTOS

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020 – LE@D e UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020 – CIDTFF.

REFERÊNCIAS

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf
- Almeida, M. M., Viana, J., & Alves, M. G. (2022). Exploring teaching conceptions and practices: A qualitative study with higher education teachers in Portugal. *Studia Paedagogica*, 27(2), 35-54. <https://doi.org/10.5817/SP2022-2-2>
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *College Teaching*, 39(1), 11–13. <https://doi.org/10.1080/87567555.1991.10532213>

Casanova, D., & Pessoa, T. (2020). Um modelo de design educacional para ambientes mistos e EaD. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, 7(1), 4-20. <http://hdl.handle.net/10400.2/10632>

Decreto-Lei n.º 448/1979. (1979). Estatuto da Carreira Docente Universitária. Diário da República: Série I, pp. 2899 – 2917. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/448-1979-367673>

Decreto-Lei n.º 205/2009. (2009). Alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária. Diário da República, Série I, pp. 5729 – 5757. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>

Decreto-Lei n.º 133/2019. (2009). Regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Diário da República, Série I, pp. 49 – 57. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062>

Deem, R. (2021). How are university teaching, students, and academics affected by policy clusters? A case study in England, UK – 2010-2020. In I. Huet, T. Pessoa & F. S. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in Higher Education: Institutional policies, research, and practices in Europe* (pp. 21-55). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2134-0>

Emilsson, U. M., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/07294360701310797>

Evans, C., Howson, C. K., Forsythe, A., & Edwards, C. (2021). What constitutes high quality higher education pedagogical research? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 525-546. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500>

Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: What it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>

Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/defining-and-supporting-scholarship-teaching-and-learning-sotl-sector-wide-study>

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in Higher Education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Educational Sciences*, 13(3), e309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

Fossland, T. (2023). Becoming a professional supervisor: Doctoral supervisors' development in a mandatory, large-scale development programme. *Journal of Praxis in Higher Education*, 5(2), 27–52. <https://doi.org/10.47989/kpdc429>

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.

Guskey, T. R. (2010). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>

HEA UKPSF. (2020). *UK Professional Standards Framework*. Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/uk-professional-standards-framework-ukpsf>

Hornink, G. G., Vieira, F., & Costa, M. J. (2020). O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino online durante a pandemia COVID-19: Enfrentar desafios e criar oportunidades. In M. Martins & E. Rodrigues (Coords.), *A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações* (pp. 174-210). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.8>

Huet, I. (2012). Academic development as a strategy to enhance teaching quality in research intensive universities: The Portuguese context. *Higher Education Network Journal*, 5, 9-18. https://www.academia.edu/7589356/Kings_Learning_Institute_Higher_Education_Research_Network_Journal

Huet, I., & Casanova, D. (2021a). Exploring the professional development of supervisors through workplace learning: A literature review. *Higher Education Research and Development*, 41(3), 774-788. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877629>

Huet, I., & Casanova, D. (2021b). Exploring the professional development of online and distance doctoral supervisors. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4), 430-440. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1742764>

Huet, I., Casanova, D., & Garcia, F. (2022). The professional development of doctoral supervisors through an international lens. In M-L. Österlind, P. Denicolo & B-M. Apelgren (Eds.), *Critical issues in transforming working conditions for doctoral students and their supporters* (pp. 89-105). Gothenburg University Press. https://doi.org/10.1163/9789004529304_007

International Association of Universities. (2020). *Regional/National perspectives on the impact of COVID-19 on Higher Education*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf

Ives, G., & Rowley, G. (2005). *Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes*. Studies in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>

Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878-890. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116>

Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W-C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89-109. <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>

Mula-Falcón, J., Caballero, K., & Segovia, J. D. (2021). Exploring academics' identities in today's universities: A systematic review. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 118-134. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0152>

Oliveira, G., Teixeira, J. G., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of Higher Education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>

- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade do futuro*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., & Szabó, M. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in Higher Education: Science position paper*. European Science Foundation. http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf
- Price, L., Casanova, D., & Orwell, S. (2017). Modelling an institutional approach to developing technology enabled learning: Closing the gap between research and practice [Conference paper]. In *INTED2017 Proceedings: 11th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 5009-5018). Valencia, Spain, 6-8 mar. 2017. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.1168>
- Raffing, R., Jensen, T. B., & Tønnesen, H. (2017). Self-reported needs for improving the supervision competence of PhD supervisors from the medical sciences in Denmark. *BMC Medical Education*, 17, e188, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1023-z>
- Rukundo, A. (2020). A comparative analysis of a pathway model and manuals to assess efficiency of pedagogical training in doctoral supervision in Uganda. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1657033>
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Shulman, L. (2001). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1582>
- Spowart, L., Winter, J., Turner, R., Burden, P., Botham, K. A., Muneer, R., van der Sluis, H., & Huet, I. (2019). 'Left with a title but nothing else': The challenges of embedding professional recognition schemes for teachers within higher education institutions. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1299-1312. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1616675>
- Taylor, S. (2018). *Eligibility to supervise: A study of UK institutions*. UK Council for Graduate Education. <https://ukcge.ac.uk/resources/resource-library/eligibility-to-supervise-a-study-of-uk-institutions>
- Trigwell, K. (2013). Evidence of the impact of scholarship of teaching and learning purposes. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 95-105. <https://doi.org/10.2979/teachlearning.1.1.95>
- van der Rijst, R., Dean, B., & Laksov, K. B. (2022). Revisiting the impact of academic development: Scholarship and practice. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2033425>
- van der Sluis, H., & Huet, I. (2021). Providing opportunities for professional learning: a sketch of professional development in the UK. In I. Huet, T. Pessoa, & F. S. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in Higher Education: Institutional policies, research and practices in Europe* (pp. 129-151). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2134-0>

Vieira, F. (2009). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126. <https://hdl.handle.net/1822/49267>

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/REDU.2014.5638>

Vieira, F., Morgado, J. C., & Silva, N. (2016). Qualidade do ensino nas políticas institucionais: O caso da Universidade do Minho. In F. Vieira, J. L. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, & T. Sarmento (Orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior. Ideias (e) práticas* (Vol. 1, pp. 29-45). De Facto Editores.

Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2010). A pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. *Pedagogia no Ensino Superior*, 8, 21-43.

Waring, M., & Evans, C. (2014). *Understanding pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning*. Taylor and Francis.

Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-509. <http://hdl.handle.net/11162/36362>

i Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D),
Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade
Aberta; Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro,
Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-6215-0448>

isabel.huet@uab.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:

Isabel Huet
isabel.huet@uab.pt

Recebido em 30 de agosto de 2023
Aceite para publicação em 13 de maio de 2024
Publicado em 11 de outubro de 2024

Professional development of teachers in Higher Education: contributions to a reflection

ABSTRACT

In the field of teaching, higher education teachers are expected to develop professionally, deepening their knowledge in the field of university pedagogy and engaging in activities of reflection and inquiry with the aim of innovating and enhancing their pedagogical practices. Despite the importance of teacher professional development for improving the quality of teaching and learning, we conclude that this professional development has been found to vary in its implementation and impact, both nationally and internationally. This can be explained by an organizational culture that is strongly rooted in the (trans)national policies that guide and encourage teacher professionalization. There are contexts in which professional development is strongly encouraged, valued and recognised, while in others it may be associated with research or implemented in very isolated or unsustainable initiatives in the field of pedagogy. This article presents a critical reflection on teacher professional development based on the literature and research studies carried out by the author, with the aim of problematising the importance and impact of professional development on the work carried out by teachers in the areas of distance education and research supervision.

Keywords: Professional development; University pedagogy; Academic development; Distance education; Research supervision.

Desarrollo profesional de los docentes en la Educación Superior: Contribuciones para una reflexión

RESUMEN

En el ámbito de la docencia, se espera que los profesores de la educación superior se desarrollen profesionalmente, profundizando sus conocimientos en el campo de la pedagogía universitaria y participando en actividades de reflexión e indagación pedagógica con el objetivo de innovar y mejorar su práctica pedagógica. A pesar de la importancia del desarrollo profesional docente para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se observa que ha evolucionado de diferentes maneras y con diferentes impactos en el contexto nacional e internacional. Esto puede explicarse por una cultura organizativa fuertemente arraigada en las políticas (trans)nacionales que orientan y fomentan la profesionalización del profesorado. Hay contextos en los que el desarrollo profesional está fuertemente fomentado, valorado y reconocido, y otros en los que solo se asocia a la investigación o a iniciativas muy aisladas o poco sostenibles en el ámbito pedagógico. Este artículo presenta una reflexión crítica sobre el desarrollo profesional docente basada en la literatura y en estudios de investigación realizados por la autora, con el objetivo de problematizar la importancia y el impacto del desarrollo profesional en el trabajo realizado por los profesores en los ámbitos de la educación a distancia y de la supervisión de la investigación.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Pedagogía universitária; Formación pedagógica; Educación a distancia; Supervisión de la investigación.