

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PERFIS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

MARTA MATEUS ALMEIDA

mialmeida@ie.ulisboa.pt | Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

O artigo resulta de um estudo em extensão, etapa subsequente a uma primeira incursão de natureza qualitativa, integrando-se de forma sequencial e complementar num estudo mais amplo, em que se procurou contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. Atendendo, em particular, à dimensão docente do exercício profissional, e circunscrevendo-se aos docentes que atuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, procurou-se associar as preocupações manifestadas e as conceções perfilhadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem a diferentes perfis de orientação pedagógica. Recorrendo à aplicação de questionários à população docente das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo foi possível agrupar os docentes em três grupos com diferentes traços de orientação pedagógica, tendo-se ainda concluído, que nenhuma das variáveis sociodemográficas analisadas interferiu per si na composição dos grupos.

PALAVRAS - CHAVE

desenvolvimento profissional; orientação pedagógica; docência no ensino superior; ensino superior.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, pp.53-75

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15275>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFILES OF PEDAGOGICAL GUIDANCE IN TEACHING IN HIGHER EDUCATION

MARTA MATEUS ALMEIDA

mialmeida@ie.ulisboa.pt | Universidade de Lisboa, Portugal

ABSTRACT

The article results from an extension study, a stage that follows a first qualitative study, and is integrated in a sequential and complementary way in a larger study, in which we tried to deepen the understanding of the professional development process of higher education teachers. Considering, in particular, the teaching dimension of the professional practice, and regarding teachers who work in the training of polytechnic higher education teachers, different profiles of pedagogical orientation have been linked both to the concerns expressed by teachers, as to their concepts about the teaching-learning process. By applying questionnaires to the teaching population of the Higher Education Schools of the Lisbon and Vale do Tejo region, it was possible to group the teachers into three groups with different traits of pedagogical orientation. We, also, conclude that none of the sociodemographic variables analyzed interfered per se in the groups' composition.

KEY WORDS

professional development; pedagogical guidance; teaching in higher education; higher education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 03,

2018, PP.53-75

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15275>

Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior

Marta Mateus Almeida

INTRODUÇÃO

Os cânones que presidem à entrada e permanência dos docentes no ensino superior em Portugal são indiscutivelmente reveladores de elevados padrões de exigência. Com efeito, quer atentemos à preparação requerida no domínio disciplinar, quer atendamos aos requisitos no âmbito das atividades de produção e divulgação do conhecimento, vamos encontrar uma forte similitude quando comparados com os mais prestigiados sistemas de ensino superior estrangeiros.

Já no que concerne à preparação para o ensino, a observação do quadro normativo de acesso e de promoção na carreira revela a inexistência de requisitos formais relativamente à preparação específica para o ensino, ao contrário do que já vai acontecendo em outros países, como assinalam Gibbs e Coffey (2004).

O contraste que enunciámos entre exigências de preparação na área disciplinar objeto de ensino *versus* preparação pedagógica para o ensino, sugere uma “notável indiferença relativamente à formação para a docência” (Zabalza, 2004, p. 25), o que nos leva a questionar se estamos perante cenários de secundarização da atividade docente face a outras funções que caracterizam o exercício profissional no ensino superior, nomeadamente a componente de investigação, ou se nos encontramos perante uma desvalorização dos saberes de natureza pedagógica.

Em consequência da ausência de uma tradição de preparação especializada para o ensino, seja como requisito de acesso, seja inserida em dispositivos de promoção do desenvolvimento profissional, vimos assistindo a uma perpetuação da “naturalização” na atuação docente, enraizada em lógicas de aprendizagem artesanal, intuitivas e de mimetização.

Para além das inquietações acima referidas, deparamo-nos com um conhecimento ainda muito escasso sobre os processos de desenvolvimento profissional daqueles que exercem a sua atividade no ensino superior, contrariamente à prolixa literatura que vem sendo publicada sobre a mesma temática no que se refere a professores de outros níveis de ensino.

A relevância em aceder à compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem sido amplamente argumentada na literatura, assumindo-se que compreender estes processos é condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor e, naturalmente, as aprendizagens dos alunos (Brancato, 2003; Feixas, 2002, 2004; Ramsden, 2003; Trigwell, Postareffa, Katajavuoria & Lindblom-Ylännea, 2008; Zabalza, 2004).



Partindo, então, de uma interrogação mais genérica sobre quem são, o que fazem, o que pensam e como se desenvolvem profissionalmente os professores do ensino superior, atendendo, em particular, à dimensão docente do seu exercício profissional, o estudo desenhou-se em torno de uma abordagem mista, contemplando duas etapas sequenciais e complementares. A primeira etapa correspondeu a um estudo em profundidade, de cariz qualitativo. A segunda etapa, a que damos particular atenção neste texto, correspondeu à fase de extensão do estudo.

Mais especificamente, na etapa de que agora damos conta, recorreremos ao uso do questionário contruído para o efeito com base nos resultados obtidos na etapa anterior, tendo a sua aplicação sido circunscrita aos docentes que atuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, abrangendo em particular a população docente das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo.

A aplicação do questionário teve como intuito situar os docentes em relação a diferentes perfis de orientação pedagógica conotados com níveis de desenvolvimento profissional mais ou menos avançados. A maior ou menor aproximação dos docentes a diferentes perfis de orientação pedagógica assentou em dois tipos de indicadores. Por um lado, atendeu-se às preocupações manifestadas pelos professores, por outro lado, analisaram-se as conceções perfilhadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Recorremos, assim, ao pressuposto de que o foco das preocupações declaradas pelos sujeitos, é revelador de diferentes níveis de desenvolvimento profissional e, inerentemente, aproximam-se ou distanciando-se mais dos diversos perfis de orientação pedagógica, tal como é sugerido nos trabalhos precursores de Fuller (1969) com professores de outros níveis de ensino.

A primeira etapa do estudo deu-nos indícios de que os professores estudados são capazes de perceber as mudanças que se vão dando nas suas preocupações e no seu posicionamento face ao ensino e à aprendizagem dando ainda conta de um conjunto de fatores (quer endógenos, quer exógenos) que reconhecem como operadores de mudança nas suas posições (Almeida, 2014).

Na segunda etapa do estudo, refletida neste texto, procurámos não só identificar traços associados a diferentes perfis de orientação pedagógica no grupo estudado, como também averiguar da possibilidade de algumas variáveis de natureza sociodemográfica poderem ser responsáveis por diferenças encontradas nas orientações pedagógicas dos inquiridos.

O artigo estrutura-se em quatro secções. A primeira secção resulta da necessidade de clarificar alguns conceitos a que recorreremos e de enquadrar o estudo teoricamente. Assim, pareceu-nos oportuno começar por circunscrever o conceito de 'desenvolvimento profissional', conceito polissémico com múltiplas aceções, pelo que optámos por dedicar uma primeira parte do texto à clarificação do significado atribuído ao conceito no contexto deste trabalho. Em seguida discute-se a relação entre desenvolvimento pedagógico e orientação pedagógica e procede-se uma revisão dos principais modelos teóricos em que se tipificam perfis de orientação pedagógica, ancoragem teórica do estudo desenvolvido. Na segunda secção enunciam-se as opções metodológicas e processuais, bem como os eixos de análise em que assentou o estudo. Na terceira secção, apresentam-se e discutem-se os resultados e na última secção avança-se com uma síntese interpretativa a propósito da análise efetuada. Fechamos com a discussão de alguns traços mais salientes do estudo.

ANCORAGENS TEÓRICAS

PARA UMA DESAMBIGUAÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A aparente clareza da enunciação ‘desenvolvimento profissional’ está, à partida, comprometida pela análise de cada um dos termos envolvidos. Em primeiro lugar o termo *desenvolvimento* confunde-se ou compartilha ideias com outras expressões como mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento, entre outras. Por seu turno, a ideia de *profissional* remete-nos implicitamente para os conceitos de profissão, de profissionalismo, de profissionalidade e de identidade profissional. Estamos, assim, perante um conceito complexo e polissémico que nos reenvia para uma diversidade de expressões e significados distintos.

Na literatura é frequente encontrar alguma ambivalência no uso da expressão *desenvolvimento profissional*. Com efeito, tanto nos deparamos com a expressão aplicada a modelos que visam explicitar as transformações que se operam nas formas de pensar e de agir do docente, como encontramos a utilização da mesma expressão para indicar modalidades de intervenção ou de formação potenciadoras da melhoria das competências docentes. Estrela e Estrela (2006) fazem claramente a distinção entre estas abordagens. Por um lado, encontramos abordagens que fazem coincidir o processo de desenvolvimento do indivíduo com os mecanismos de promoção desse desenvolvimento. A esta primeira perspetiva Cruz Tomé (1999) designa por ‘tese da equivalência’. Por outro, encontramos abordagens que alertam para a necessidade de distinguir o conceito de formação contínua do conceito de desenvolvimento profissional. Para autores como Estrela (Estrela & Estrela, 2006) e Flores (Flores & Viana, 2007), que se identificam mais com esta segunda perspetiva, desenvolvimento profissional pode abarcar o conceito de formação, mas não se esgota nele, correspondendo ao que Cruz Tomé (1999) intitula de ‘tese da inclusão’.

Na senda do que defendem diversos autores, o conceito de desenvolvimento profissional em que nos situamos permite ir para além da ideia de formação permanente, formação contínua, formação em serviço, cursos de reciclagem ou capacitação (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005; Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Marcelo, 2009), não obstante implicar aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto processo e enquanto produto (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005).

Em síntese, para além da aprendizagem decorrente de processos de formação, considera-se que todos os processos e experiências que, de algum modo, provocam mudanças na profissionalidade docente, são parte integrante dos processos de desenvolvimento profissional.

Invariavelmente, o conceito de desenvolvimento surge na literatura associado ao conceito de mudança, como aliás acabámos de salientar no ponto anterior, sendo até por vezes percebidos como sinónimos. Com efeito, é consensual que o desenvolvimento acarreta alterações ao longo do tempo, envolvendo mudanças de formas simples para formas mais complexas (Burden, 1990), implicando mudanças de primeira ordem



(superficiais) e mudanças de segunda ordem (culturais e sistêmicas) (Fullan & Miles, 1992). Contudo, importa ressaltar que uma mudança pode ser de natureza adaptativa a circunstâncias, não significando necessariamente transformação no sentido de uma melhoria e, por conseguinte, não ser sinal de desenvolvimento (Cruz Tomé, 1999; Zabalza, 2004). Neste sentido, a mudança pode estar associada a uma necessidade de sobrevivência (dos indivíduos ou das instituições) podendo até refletir retrocessos ou o abandono da trajetória de desenvolvimento desejada.

Quanto a nós, o conceito de desenvolvimento profissional em que nos apoiamos, embora não se confundindo com o conceito de mudança, implica perspetivar alterações no ser, no saber e no agir profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional abarca, então, processos de aprendizagem e de mudança que acontecem num *continuum* ao longo da vida, implicando a participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem como sustentam as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto de acordo com os trabalhos amplamente difundidos de Bronfembrenner, Erickson, Kolberg, Piaget e seus discípulos. Para Goodwin (2005) podemos falar em *Comprehensive Teacher Growth*, ou para Staudinger e Kessler (2009) em *Adaptive Transformation*.

Entendemos, assim, que o desenvolvimento profissional se traduzirá no crescimento e evolução dos atributos e competências profissionais. Não obstante, mais do que assente numa perspetiva de déficit ou de lacuna de conhecimento (Webster-Wright, 2009), reporta-se essencialmente à ideia de integração de ferramentas para a aprendizagem profissional ao longo de toda a vida (Day, 2001; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Knight, Tait & Yorke, 2006; Korthagen & Verkwyl, 2007), abrangendo as diversas dimensões do indivíduo (ao nível pedagógico, cognitivo, teórico, conhecimento e compreensão de si, entre outros) (Fullan, 1990).

A complementaridade entre a *dimensão individual* e a *dimensão organizacional* é outro dos princípios subjacente a diversas abordagens sobre desenvolvimento profissional. Parece ser já consensual que não se pode pensar em desenvolvimento profissional do indivíduo sem pensar que este se dá no seio das instituições e é mediado por estas.

Desta forma, entende-se que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p.15). Posto de outro modo, a direção que o desenvolvimento profissional de cada indivíduo assume é sempre resultado de uma teia de interações entre as *biografias pessoais* e os *contextos* onde atua (Dall’Alba & Sandberg, 2006; Day, 2001; Desimone, 2009; Feixas, 2002, 2004; Huberman, Thompson & Weiland, 1997; Knight *et al.*, 2006; entre outros).

Vem também sendo consensualmente reconhecido que as mudanças que ocorrem durante as trajetórias de desenvolvimento profissional dos professores são acompanhadas por alterações nas preocupações manifestadas, e que, concomitantemente, essas preocupações refletem uma maior ou menor aproximação aos diversos perfis de orientação pedagógica.

Os trabalhos de Fuller (1969), iniciados na década de 50 do século passado, precursores dos estudos sobre as preocupações dos professores, sustentam as ideias acima enunciadas. Entendendo-se aqui por preocupação “a *representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa*” (Hall & Hord, citado por Marcelo, 1999, p. 61).

Procurando perceber o tipo das preocupações manifestadas pelos professores, Fuller e a sua relação com o esquema de desenvolvimento dos indivíduos, encontrou diferenças nas preocupações entre os professores principiantes e os professores reconhecidos como peritos. Com base nos resultados obtidos propôs uma categorização tripartida e sequencial das preocupações dos professores, em que identifica como foco inicial a preocupação com os conteúdos; seguindo-se a ênfase nas tarefas e, por último, a concentração na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de desenvolvimento profissional docente implica, como vimos, mudanças no modo como o docente exerce a sua prática profissional. Contudo, a mudança nos modos de agir dos professores pressupõe modificações profundas nas concepções e crenças, aqui entendidas como “os pensamentos, concepções e teorias que impulsionam a acção didáctica dos professores” ou “tendências ou disposições dos professores que os levam a ensinar de um determinado modo” (Navarro, 2007, p. 33).

Na literatura fica patente a relação entre as práticas de ensino e as crenças explícitas ou implícitas dos professores (Navarro, 2007; Russell & Kane, 2005); entre a intencionalidade, as estratégias adotadas, e o tipo de orientação pedagógica (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden & Benjamin, 2000) e entre as concepções e a orientação pedagógica predominante (Trigwell & Shale, 2004; Trigwell *et al.*, 2008).

Se, por um lado, os processos de desenvolvimento profissional pressupõem clivagens nos modos de pensar e de agir do professor, por outro lado, as mudanças preconizadas deverão dar-se numa direcção considerada como *a* direcção desejável (Dall’Alba & Sandberg, 2006; De Ketele, 2003; Sachs, 2009; Webster-Wright, 2009).

Considerando que cabe a cada profissão “estabelecer que tipo de desenvolvimento será mais adequado para conseguir rendimento, eficácia e eficiência profissional” (Feixas, 2004, p. 32), é visível, no caso da profissão docente, um acentuar do discurso em prol da “mudança de paradigma educacional” (Flores & Viana, 2007, p. 10). Advoga-se, assim, a adoção generalizada do paradigma da aprendizagem, e o abandono do paradigma instrucional. A inevitabilidade desta mudança, fortemente vincada nos documentos nacionais e internacionais, é também atestada de forma consensual na literatura. Como refere Trindade “a recusa do paradigma da instrução (Trindade, 2003) é, hoje, enquanto objecto discursivo, objecto do mais amplo consenso no campo da educação” (2010, p. 82).

Face ao exposto, aceita-se que *a* orientação desejada, quando nos reportamos ao que deve ser o expoente máximo a almejar em termos de desenvolvimento profissional docente, será consonante com um paradigma focado na aprendizagem, remetendo para uma orientação pedagógica mais centrada no aluno, cabendo ao professor o papel de facilitador.



Modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação pedagógica

Apesar da escassez de estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, em particular no que se refere ao exercício docente da sua atividade, encontramos três propostas de modelos que enquadram diferentes perfis de orientação pedagógica e que sugerem mecanismos de transição entre eles. São eles os modelos de Kugel (1993) e de Robertson (1999) e, decorrente destes, a proposta de Feixas (2002).

O modelo de Kugel (1993) tem por base a reflexão em torno da sua própria experiência enquanto docente e em entrevistas informais. Também Robertson (1999) toma por referência a sua experiência pessoal quer enquanto docente, quer enquanto “*professional developer*” e complementada por uma exaustiva revisão de literatura.

Mais recentemente, Feixas (2002), partindo dos modelos anteriormente citados e de um estudo abrangendo docentes de diferentes instituições de ensino superior em Espanha, propõe um modelo de três fases.

Vejamos o primeiro modelo de desenvolvimento profissional que conhecemos e que foi proposto por Kugel (1993). Na sua proposta, o autor identifica duas grandes fases integrando cinco estádios distintos.

A primeira fase, que denomina como a fase de ênfase no ensino, abrange as três primeiras etapas do processo de desenvolvimento profissional. Segundo esta perspetiva, o professor começa por focar a atenção em si próprio e na imagem que os outros têm de si, seguindo-se uma transição do enfoque para os conteúdos, nomeadamente para o seu domínio e para a transmissão do máximo de informação aos alunos e, por último, uma mudança ou transferência do foco principal para o estudante, aqui ainda percecionado como aluno-recetor.

A segunda fase corresponde a uma mudança mais acentuada, sendo agora dada particular atenção à aprendizagem. Num primeiro momento o docente assume que o estudante é um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, a que se segue uma fase -a última prevista neste modelo de desenvolvimento, em que o professor passa a considerar o aluno como aprendiz autónomo capaz de traçar o seu próprio percurso de aprendizagem.

O autor explora, em cada uma das etapas, dimensões como as características do professor, o tipo de preocupações, as características do processo de ensino-aprendizagem e o tipo de relação que é estabelecida com os estudantes.

Para Kugel (1993) a transição entre estádios corresponde à ‘iluminação’ de um aspeto particular da atividade do docente que passa a ocupar um lugar primordial nas preocupações do professor.

A proposta de Robertson (1999), que parece integrar algumas das posições patentes no modelo de Kugel (1993), define duas fases. Assim, primeiramente o docente está centrado no ensino (fase do egocentrismo), passando depois focar-se na aprendizagem (fase aliocentrista), acrescentando uma terceira fase em que o professor integra as duas fases anteriores tendo presente o ensino e a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo e subjetivo (sistemocentrista).

A terceira fase (sistemocentrista), inovação introduzida por este modelo comparativamente à proposta de Kugel (1993), revela também uma maior atenção dada

aos processos de transição entre estádios, resultando num modelo de desenvolvimento profissional mais compreensivo.

O autor considera que o «*professor-as-teacher*» tem que ser abordado numa perspetiva tridimensional, em que a expansão ou desenvolvimento da nova dimensão se faz através do acumular de experiência na ou nas dimensões anteriores e que, pela sua correlação ou introdução de novas experiências, algo de novo é introduzido no sistema pré-existente.

De acordo com o modelo proposto por Robertson (1999), o desenvolvimento profissional de cada indivíduo poderá conceber-se como um processo de ampliação de experiências nas dimensões pré-existentes ou na extensão do sistema pela integração de uma nova dimensão que passa a ser dominante face às pré-existentes, aplicando para a sua explicação o Modelo de Transição de Bridges (citado por Robertson, 1999) que considera períodos de aprendizagem transformativa (Robertson, citado por Robertson, 1999).

A primeira fase dos períodos de transição do Modelo de Bridges prende-se com a constatação, por parte do indivíduo, de que algo que constituía uma certeza na sua forma de pensar e agir não resulta, pelo que põe em causa o seu sistema de referências. Segue-se um período de incertezas e de alguma desorientação e experimentação até a uma nova fase em que as novas perspetivas são integradas no sistema de referências.

Mais recentemente, Feixas (2002) propõe um modelo compreendendo três fases: centrado em si mesmo, centrado no professor e no ensino, centrado no estudante e na sua aprendizagem.

Para cada uma das fases enunciadas procurou estudar um conjunto de dimensões: a dimensão pessoal/docente (traços de personalidade, preocupações, capacidade de empatia), a dimensão processo de ensino-aprendizagem/docência (conteúdos, dinâmica, conceções sobre a docência) e a dimensão relações (alunos, colegas, instituição).

De forma transversal aos modelos teóricos discutidos, é estabelecida a associação de perfis de orientação pedagógica mais centrados no aluno e na aprendizagem a níveis de maior desenvolvimento profissional, como aliás tem sido defendido por diversos autores.

Por exemplo, Cruz (2006) defende que só entre os professores peritos aparece a que deve ser a preocupação profissional prioritária: o impacto da ação educativa. Este entendimento é reforçado por estudos como os de Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) em que se estabelece uma relação direta entre a orientação de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo apontada como a orientação mais favorável a focada para o aluno e para a aprendizagem. Também os resultados de Prosser, Ramsden, Trigwell e Martin (2003) vão nesse sentido, revelando que os professores centrados nos conteúdos são associados pelos alunos a fracas oportunidades de aprendizagem e a um menor nível de qualidade das aprendizagens.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E PROCESSUAIS

Atendendo ao quadro teórico conceptual discutido nas secções anteriores, o estudo desenvolvido teve como propósito contribuir para a compreensão do processo do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na formação inicial de professores, centrando-se em particular naqueles que atuam na formação de professores do subsistema de ensino politécnico.



Embora seja dada especial atenção à componente docente da atividade destes professores, procurámos não perder de vista o papel que as restantes vertentes da atividade profissional, nomeadamente a investigação e a gestão, desempenham neste processo, vertentes que não são exploradas nos modelos teóricos discutidos.

A possibilidade de integração da investigação numa matriz paradigmática vê-se desde logo comprometida face aos opostos e inconciliáveis pressupostos ontológicos e epistemológicos subjacentes aos paradigmas positivista/naturalista e fenomenológico/hermenêutico. Assim, pareceu-nos oportuna a posição de Shulman (1986) pelo que optámos por abandonar esta discussão e preferir contextualizar o estudo em termos do género de abordagem seguida. Trata-se, assim, de uma abordagem mista, onde se incorporam duas grandes fases sequenciais e complementares com recurso a métodos quer qualitativos, quer quantitativos, adequados à procura de evidências que possam contribuir para um maior esclarecimento dos objetivos do estudo.

Os resultados da primeira fase do trabalho empírico (Almeida, 2014) desempenharam uma função heurística para a seleção de eixos de análise pertinentes e para a formulação de algumas hipóteses norteadoras da segunda etapa do estudo. Nesta segunda etapa, em que recorreremos à aplicação de um questionário à população docentes das Escolas Superiores de Educação da região de Lisboa e Vale do Tejo, tivemos como objetivo primordial identificar a presença de perfis de orientação pedagógica dominantes nos docentes do grupo estudado, bem como verificar a influência de um conjunto de variáveis independentes (sexo, idade, experiência profissional no ensino superior, experiência de ensino em outros níveis de escolaridade, área científica de formação, categoria profissional, instituição de pertença e formação pedagógica) nesse posicionamento.

Trata-se, portanto, de um trabalho circunscrito contextual e temporalmente, decorrente das limitações inerentes a um trabalho de natureza académica, mas que pensamos poder permitir encontrar regularidades que contribuam para uma maior compreensão do processo de desenvolvimento dos docentes do ensino superior.

Antecedeu à aplicação do questionário definitivo um processo de testagem e validação que envolveu o desenvolvimento de um estudo piloto numa instituição congénere não abrangida na fase de aplicação do questionário definitivo.

Os dados recolhidos foram sujeitos a processos de tratamento estatístico considerados adequados para os objetivos e hipóteses delineadas, bem como para o número de respondentes conseguido, adiante explicitado.

A consciência da complexidade do objeto de estudo e da nossa incapacidade em apreender todo o objeto, obriga-nos a tomar decisões na seleção de alguns eixos de análise. Decisão essa sustentada nos resultados da primeira etapa do estudo, apresentando-se neste recorte da segunda etapa os resultados inerentes ao vetor ‘profissionalismo e profissionalidade’ docentes deixando para outro lugar a discussão mais aprofundada em torno dos restantes vetores de análise – níveis de implicação e compromisso pessoal, paradigmas de formação de professores privilegiados e fatores condicionantes.

No vetor “*Profissionalismo e Profissionalidade*” do docente do ensino superior, procura-se perceber se existem perfis de orientação pedagógica demarcados e caracterizados por diferentes preocupações e por diferentes conceções sobre a função docente e sobre o papel do aluno.

Partindo do pressuposto que é possível identificar diferentes estádios de desenvolvimento de acordo com as teorias de autores como Kugel (1993) e Robertson (1999) e os trabalhos de Feixas (2002), Prosser *et al.* (2003), Trigwell, Lindblom-Ylänne, Nevgi e Ashwin (2006) e Trigwell *et al.* (2008), adotamos como ponto de partida o modelo de três estádios apresentado por Feixas (2002, 2004), uma vez que as características essenciais e fundamentais definidas neste modelo são transversais aos modelos teóricos dos autores acima referidos.

A principal diferença em relação aos estudos que citamos reside no facto de ao procurarmos perceber quais as preocupações manifestadas pelos sujeitos e a sua relação com fases de desenvolvimento profissional, consideraremos um conjunto de categorias que pressupomos transversais aos diferentes estádios, isto é, a natureza (correspondente às categorias criadas) das preocupações não deixa de estar presente em todos os estádios de desenvolvimento, dando-se sim uma mudança na leitura/interpretação desse objeto de preocupação, com a introdução de novas preocupações que se tornam centrais.

Exemplificando a ideia anterior, pressupõe-se que em cada estádio existem preocupações relativas aos conteúdos, contudo, o que é específico de cada estádio é o lugar que os conteúdos assumem. A pergunta passa de «*será que domino o conteúdo?*» para «*como e o que devo ensinar?*», «*como se apropriam e recriam os alunos esses conteúdos?*».

Na tabela 1 estão patentes as diferentes dimensões contempladas.

Tabela 1
Vetores e dimensões de análise

Preocupações	
<u>Ao nível dos</u>	1.1. Saberes Profissionais 1.1.1. Conhecimento do Conteúdo 1.1.2. Conhecimento Pedagógico 1.1.3. Conhecimento de Teoria e desenvolvimento Curricular
<u>Ao nível das</u>	1.2. Relações 1.2.1. Com os alunos 1.2.2. Com os pares
Conceções	
	2.1. Papel do professor 2.2. Papel do aluno

A tipificação dos perfis de orientação pedagógica dos docentes em torno das dimensões e categorias analíticas representadas na tabela 1, pressupõe a existência de diferentes preocupações em torno dos conhecimentos profissionais (restringidos neste estudo ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento curricular); ao nível das relações estabelecidas (com os alunos e com os pares) e ao nível das conceções sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Não sendo nossa pretensão esgotar todas as dimensões passíveis de destringir os professores, considerámos que a análise das percepções e representações dos docentes nos âmbitos selecionados seria suficiente para inferir a existência de tendências.



Procurámos ainda apurar a interferência das variáveis sexo, idade, experiência profissional no ensino superior, experiência de ensino em outros níveis de escolaridade, área científica de formação, categoria profissional, instituição de pertença e formação pedagógica no posicionamento dos indivíduos em termos de orientação pedagógica.

O QUESTIONÁRIO

Como referimos, recorreremos à aplicação de um questionário de opinião (Ghiglione & Matalon, 1992), construído a partir do referencial emergente da primeira fase do estudo. Trata-se de um questionário multidimensional estruturado *a priori*, que pretende, através de cada escala construída, medir uma variável ou dimensão considerada relevante para os propósitos do estudo.

Encetámos um processo de aperfeiçoamento e validação do instrumento, processo que designámos por 'estudo piloto' tendo procurado assegurar a validade do conteúdo (Moreira, 2004), isto é, o grau em que os conteúdos incorporados na escala se referem de modo apropriado ao que se pretende medir. O pré-questionário elaborado foi aplicado a um grupo de sujeitos com características semelhantes às da população abrangida pelo estudo. Aplicámos o índice de precisão mais importante apresentado por Cronbach (cit. Moreira, 2004) conhecido como coeficiente α (alfa) que corresponde ao método de consistência interna da escala. Os resultados apurados através do coeficiente alfa foram bastante satisfatórios garantindo, assim, a consistência interna de cada uma das escalas.

Repetimos este exercício já com os dados da aplicação do questionário definitivo. Para além de averiguar a consistência interna da escala como um todo, procurámos ainda verificar a consistência interna das subescalas construídas em função do referencial de perfis de orientação pedagógica, tendo apurado os resultados que se apresentam na tabela seguinte:

Tabela 2
Consistência Interna: Perfis de Orientação Pedagógica

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Perfil A	0,823	16
Perfil B	0,814	16
Perfil C	0,829	16

Consideramos, assim, que as subdimensões correspondentes aos perfis pedagógicos (subdimensões conceptuais) teoricamente concebidas apresentam uma consistência interna muito boa.

O instrumento definitivo foi, então, aplicado à população docente das Escolas Superiores de Educação públicas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Foi distribuído um total de 152 questionários, obtendo-se uma taxa de resposta de 55%.



APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES INQUIRIDOS

O grupo de respondentes é maioritariamente do sexo feminino, predominando os professores entre os 50 e os 59 anos e entre os 30 e 39 anos, abrangendo níveis de experiência de ensino no ensino superior diversificados embora se destaquem entre eles o grupo de professores que tem até 5 anos de experiência e o grupo com mais experiência (mais de 20 anos). A maioria dos professores é das Ciências Humanas, sendo que a maioria fez a sua formação inicial em cursos vocacionados diretamente para o ensino. A maioria detém ainda o grau de mestre.

A maioria dos docentes tem experiência de ensino anterior em outros níveis de ensino, destacando-se a experiência no 3º Ciclo e Secundário, que, contrariamente ao que era por nós expectável, não corresponde aos níveis de formação visados pelos cursos de formação em que lecionam.

De assinalar, ainda, que a maioria dos docentes teve formação pedagógica de algum tipo e reconhece o contributo dessa formação para a melhoria do seu desempenho. Pelo contrário, dos docentes que não tiveram formação pedagógica, mais de metade não sente que a sua prática tenha sido prejudicada pela ausência dessa formação.

IDENTIFICAÇÃO DE GRUPOS EM FUNÇÃO DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Impossibilitados de proceder à análise fatorial quer pela dimensão da amostra (N inferior a 100) ou seguindo a regra do rácio entre o número de casos e o número de variáveis ser, no mínimo, de 5/1 (Hill & Hill, 2005) optámos pela análise de *clusters* através do procedimento não hierárquico K-Means. Os resultados da análise do coeficiente Alpha de Cronbach, apresentados anteriormente, permitiram-nos assegurar a consistência interna das subescalas associadas às subdimensões conceptuais utilizadas (perfis pedagógicos) usadas no apuramento de *clusters*¹.

Este procedimento permitiu agrupar num primeiro grupo 19 professores (*cluster 1*), 29 professores num segundo grupo (*cluster 2*) e 24 professores no terceiro grupo (*cluster 3*). Para identificar as variáveis com maior importância nos três *clusters* retidos procedeu-se à análise da estatística F da Anova dos *clusters*.

O teste indica-nos que os *clusters* são significativamente diferentes nos três perfis². A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os *clusters* encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil A

1 Este método calcula os centróides (média de todos os sujeitos em cada uma das variáveis de medida) e depois os sujeitos são agrupados nos clusters de cujos centróides se encontram mais próximos.

2 $F(2, 69) = 66,883, p=0,000$ para o perfil A, $F(2, 69) = 662,171, p=0,000$ para o perfil B e $F(2, 69) = 19,182, p=0,000$ para o perfil C



(orientado para o conteúdo), sendo que o *cluster 2* apresenta a média mais elevada (4,24) enquanto o *cluster 3* apresenta a média mais baixa (3,33).

Tabela 3
Teste de Tukey: Perfil A

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,3307		
Cluster 1	19		3,6908	
Cluster 2	29			4,2414
Sig.		1,000	1,000	1,000

A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os clusters encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil B (orientado para o ensino), sendo que o *cluster 2* apresenta a média mais elevada (4,38) enquanto o *cluster 3* apresenta a média mais baixa (3,54).

Tabela 4
Teste de Tukey: Perfil B

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Cluster 3	24	3,5417		
Cluster 1	19		3,8388	
Cluster 2	29			4,3879
Sig.		1,000	1,000	1,000

A análise do teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que os clusters encontrados apresentam diferenças significativas no agrupamento de itens do Perfil C (orientado para a aprendizagem), sendo que o *cluster 3* apresenta a média mais elevada (4,33) enquanto o *cluster 1* apresenta a média mais baixa (3,73). As diferenças entre o *cluster 3* e o *cluster 2* não são estatisticamente significativas.

Tabela 5
Teste de Tukey: Perfil C

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Cluster 1	19	3,7336	
Cluster 2	29		4,2198
Cluster 3	24		4,3307
Sig.		1,000	,490

Assim, os professores do *cluster 1* apesar de apresentarem características de todos os perfis, são os que apresentam as médias mais baixas no perfil C e intermédias no perfil A e B. Poderemos considerar que este grupo de professores se situa entre um perfil de orientação pedagógica centrado no domínio dos conteúdos e centrado em si e no ensino (sendo aqui que se regista a média mais elevada), sendo o grupo que se encontra mais afastado de um perfil orientado para o aluno e para a aprendizagem.

Os professores do *cluster 2* apresentam as médias mais altas no perfil A e B, embora também apresentem uma média alta no perfil C (não se distinguindo aqui do *cluster 3*). Este grupo parece agrupar docentes em que não se denota um perfil de orientação mais acentuado, revelando preocupações elevadas quer com o domínio dos conteúdos, quer com a organização do ensino e com o seu papel nessa organização, quer ainda com o aluno e com a aprendizagem. Este grupo parece indicar a possibilidade de nem todos os docentes relativizarem umas preocupações quando assumem outras, pelo que podemos estar perante docentes que cumulativamente valorizam preocupações de todos os níveis, situação singular face aos resultados dos estudos revistos.

Os professores do *cluster 3* têm as médias mais baixas no perfil A e B e a mais alta no perfil C. Este padrão de respostas parece indicar uma diminuição das preocupações com o domínio e transmissão do conteúdo, com o seu papel e com o processo de ensino para valorizar essencialmente os processos de aprendizagem e o aluno. Será este grupo o que mais se aproxima de uma orientação pedagógica mais consonante com estádios de desenvolvimento profissional mais avançados.

A influência das variáveis independentes nos clusters

Procurando verificar se existiam diferenças significativas entre os *clusters* encontrados recorreremos ao teste do Qui-quadrado de independência. Apenas detetamos a influência do género nos clusters, denotando-se uma maior proporção de professoras do que professores no *cluster 3*. Não foram, no entanto, encontradas diferenças significativas nos *clusters* relativamente às restantes variáveis (idade, área científica de base, anos de experiência no ensino superior, categoria, instituição, formação pedagógica, experiência de ensino anterior ou relativamente aos anos de experiência noutros níveis de ensino).

Os resultados obtidos nesta análise apontam para a insuficiência da explicação da influência de fatores condicionantes nos processos de desenvolvimento profissional através da análise de variáveis isoladas, indiciando processos mais complexos de interdependência entre estas.

Procurámos perceber se existiria alguma relação entre os grupos de docentes organizados em *clusters* e a postura face ao papel da formação contínua no seu desenvolvimento profissional, procurando nestas dimensões alargar a perspetiva às diferentes vertentes da atividade profissional.

Examinámos ainda de que forma se relacionam os grupos de docentes organizados em *clusters* diferem entre si relativamente à postura que têm face à formação contínua. Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (teste de Kruskal-Wallis):



Tabela 6
Clusters vs Formação contínua - Testes de Kruskal-Wallis

Item	Chi-square (χ^2)	GI (KW)	Sig.* (p)
17.1	11,224	2	,004
17.6	13,311	2	,001
17.7	6,708	2	,035
17.8	13,269	2	,001
17.9	6,698	2	,035
17.10	11,341	2	,003

* $p \leq 0,05$

A análise do teste de comparação múltipla a posteriori (teste de Tukey) revela que as diferenças de opinião face ao item “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for desenvolvida no seio da instituição onde ensino, com a criação de grupos de trabalho interdisciplinares” se encontram entre os professores do grupo 3 e os professores do grupo 1, sendo que os primeiros concordam mais com a afirmação.

Já as diferenças significativas detetadas na apreciação dos itens “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir sobre a área científica das disciplinas que leciono e A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for proporcionada em cursos estruturados e organizados por instituições especializadas na área em que me interessa obter formação” foram detetadas entre os professores do grupo 2, a concordar mais com o primeiro item, e os professores do grupo 3, a concordar mais com o segundo item.

Refletindo sobre as três diferenças acima enunciadas mais uma vez parece que o grupo 3 está mais vocacionado para uma formação de cariz interdisciplinar, opção menos valorizada pelo grupo 1. Já o grupo 2 parece valorizar particularmente a formação formal, principalmente na sua área, do que o grupo 3, sugerindo mais uma vez uma maior descentração do seu território (dos seus conteúdos, do seu ensino) para revelar uma visão de ensino integrado e integrador, quanto a nós mais consentâneo com um maior foco nos processos de aprendizagem do aluno.

A análise das diferenças de opinião relativamente aos itens “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir sobre modelos de formação de professores” e “A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se for orientada por colegas mais experientes (sistema tutorial)” continua a revelar diferenças essencialmente entre o grupo 2 e o grupo 3, sendo que os primeiros concordam mais com estas afirmações.

Por fim, a análise efetuada permite perceber que há diferenças entre os professores do grupo 2 e os professores do grupo 1 no entendimento do contributo que a formação poderá dar, sendo que o grupo 2 revela uma maior apetência para formação que se centre na análise e reflexão sobre as práticas (“A formação poderá contribuir para melhorar o meu desempenho como docente se incidir na investigação e reflexão sobre as nossas práticas”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base as concepções perfilhadas e as preocupações declaradas pelos docentes, foi possível identificar um conjunto de tendências que permitiram a constituição de três grupos distintos em função da orientação pedagógica dominante. Por conseguinte, os resultados apontam para a existência de diferentes níveis de maturação e desenvolvimento profissional nos docentes abrangidos pelo estudo, corroborando muitos dos resultados patentes nos trabalhos de Feixas (2002), Trigweell *et al.* (1994) e Trigwell *et al.* (2008). No entanto, se em dois dos casos emergentes do nosso estudo é notória a convergência com os perfis de orientação pedagógica tipificados nos modelos teóricos analisados e com os resultados dos estudos referidos, num dos grupos essa aproximação não é visível.

Como vimos, um primeiro grupo reúne os docentes que se situam entre um perfil de orientação pedagógica centrado no domínio dos conteúdos e uma orientação pedagógica focada em si e no ensino (*Cluster 1*). Este grupo é o que mais se afasta de uma orientação focada no aluno e na aprendizagem, podendo-se inferir que se trata de um grupo de docentes com um longo percurso ainda a trilhar para alcançar níveis de desenvolvimento profissional mais avançados.

Outro grupo de docentes (*Cluster 3*), integra os professores que indiciam uma diminuição das preocupações com o domínio e transmissão do conteúdo, bem como com o seu papel e com o processo de ensino. Parece estarmos perante um grupo que passou a valorizar essencialmente os processos de aprendizagem e o aluno, mais consonante com padrões de desenvolvimento profissional tidos como mais avançados.

Por fim, um outro grupo (*cluster 2*) de professores identificado na análise têm a particularidade de não permitir a identificação de um foco dominante nas suas preocupações. Com efeito, este grupo, que para nós acabou por ser o mais surpreendente, revela preocupações elevadas quer com o domínio dos conteúdos, quer com a organização do ensino e com o seu papel nessa organização, quer ainda com o aluno e com a aprendizagem.

Este último grupo, por sinal o que integra maior número de professores, tem um posicionamento atípico, contrariando o que vem sendo sugerido na literatura, pois parece evidenciar que nem todos os docentes relativizam umas preocupações quando assumem outras. Perante estes resultados, podemos inferir estar perante docentes que cumulativamente valorizam preocupações conotadas com diferentes perfis de orientação pedagógica. Poder-se-ia considerar também que se trataria de um grupo de docentes mais evoluído, próximo da terceira fase contemplada no modelo de Robertson (1999) em que o professor integra as fases anteriores tendo presente o ensino e a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo e subjetivo (sistemocentrista).

Não esquecendo as limitações do estudo, mormente em termos da dimensão do grupo estudado, parece-nos que o fenómeno aqui detetado seria merecedor de novas abordagens. Várias interrogações nos surgem a partir da constituição deste grupo: será que estes docentes são professores entusiastas, preocupados igualmente com todas as vertentes dos processos de ensino-aprendizagem, que investem e procuram soluções a todos os níveis, indicando um nível de desenvolvimento profissional mais avançado e menos polarizado? Ou, por outro lado, representa um grupo de professores angustiado



e confuso, assolado por inúmeras preocupações, vivendo contradições internas sobre o que realmente o preocupa e os jargões e discursos partilhados pela comunidade profissional em que se insere, entre as ansiedades pessoais e as exigências externas?

Se a emergência de um grupo de docentes com um comportamento atípico nos deixa um conjunto de inquietações a exigir mais investimento no estudo do desenvolvimento profissional destes atores, a análise das variáveis sociodemográficas idade, experiência profissional no ensino superior e a categoria profissional, revela que estas variáveis *per si* não interferem na orientação pedagógica perfilhada pelos docentes. Estes resultados estão em linha com o que Trigwell *et al.* (1994) apurou, tendo concluído que é possível encontrar todos os tipos de orientação pedagógica em docentes logo em início da carreira.

Outras variáveis estudadas – experiência de ensino em outros níveis de escolaridade e formação para o ensino –, também se revelaram inócuas na constituição dos grupos de docentes. Se, por um lado, a crença de que os docentes do ensino superior se tornam professores naturalmente está enraizada nos padrões profissionais vigentes (Cunha, 2010; Pill, 2005; Ramsden, 2003; Zabalza, 2007), poder-se-ia também presumir que a experiência profissional enquanto docente em outros níveis de ensino, bem como a formação que os qualifica para o exercício dessa profissão, seria facilitadora do desenvolvimento profissional e da aproximação a uma orientação pedagógica tida como a mais evoluída. Contudo, como vimos, os resultados do estudo não revelam diferenças significativas nas preocupações em função de ter ou não experiência de ensino anterior em outros níveis de escolaridade.

Podemos depreender destes resultados que a experiência ou a formação pedagógica *per si* não garantem o desenvolvimento profissional, mas também nos permite levantar a hipótese de que trajetórias profissionais bem-sucedidas noutros níveis de ensino não são linearmente transferíveis para o contexto do ensino superior. Estes resultados reforçam a nossa convicção de que é necessário dotar os professores do ensino superior de um conhecimento pedagógico específico para este nível de ensino, parecendo-nos paradoxal que num contexto em que o saber pedagógico é objeto de investigação e de ensino, não se reconheça ou não se valorize esse saber quando se reporta ao exercício docente no seu próprio seio (Cunha, 2010; Elton, 2009; Leite & Ramos, 2010; Tardif, 2000). Neste sentido, Marcelo (1999) sustenta que os professores que se implicam em processos de mudança, desejavelmente conducentes a um maior nível de desenvolvimento profissional, têm necessidades e exigências específicas, subsequentes de uma leitura própria das situações, e que são refletidas nas preocupações manifestadas.

Apesar de cientes das limitações que a reduzida dimensão do grupo estudado apresenta, parece-nos que são aqui levantadas pistas para que se repense na importância de (re)pensar práticas indutoras de desenvolvimento profissional que possam permitir a introdução de novos olhares sobre que poderá significar ensinar e aprender no contexto do ensino superior.

Por fim, não podemos deixar de assinalar o que nos parece ser uma necessidade incontornável de, em futuros estudos, se atender às diversas componentes da atividade profissional como um todo interconectado, que nos permita avançar na proposição de teorias mais compreensivas e holísticas dos processos de desenvolvimento profissional no ensino superior. Com efeito, os trabalhos de Prosser, Trigwell, Ramsden e Middleton (2008), em que se procura perceber a relação entre a investigação, a abordagem ao

conteúdo e o tipo de ensino dos professores, os autores conseguem evidenciar uma inter-relação entre estes componentes, sublinhando que esta conexão depende da relação que o professor estabelece entre a investigação que faz e o que ensina. Assim, associam a uma abordagem mais complexa e holística dos conteúdos uma orientação de ensino mais focada na aprendizagem do aluno, sugerindo que não é a quantidade de investigação que potencia esta abordagem (paradoxo da produtividade - Archer, 2008), mas antes a forma de integrar a atividade de investigação na sua atividade docente.

Para Trigwell e Shale (2004) é fundamental perspetivar os proveitos da atividade indagadora do docente não só através das publicações científicas que daí advêm, mas atendendo aos efeitos ou reflexos que essa atividade tem nas suas práticas e nas aprendizagens dos alunos, traduzindo-se no que consideram ser essencial: a “*ressonância pedagógica*”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. (2014). Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 61-85.
- ARCHER, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385-403.
- BURDEN, P. (1990). Teacher development. In W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. P. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.
- BRANCATO, C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., & BRU, M. (2005) Introduction : Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14.
- CRUZ, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.
- CUNHA, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Porto: CIEE/Livpsic.
- DALL'ALBA, G., & SANDEBERG, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.



- DARLING-HAMMOND, L., WEI, R., ANDREE, A., RICHARDSON, N., & ORPHANOS, S. (2009). State of the profession. Study measures status of professional development. *National Staff Development Council*, 30(2), 42-50.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M., & BRU, M. (2005). *Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- DE KETELE, J. M. (2003). La Formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y Sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- DESIMONE, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- ELTON, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8, 247-258.
- ESTRELA, A., & ESTRELA, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. BIZARRO & F. BRAGA (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tese de doutoramento não publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- FEIXAS, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- FLORES, M. A., & VIANA, I. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho
- FULLAN, M. (1990). Staff development, innovation and institutional Change. In B. JOYCE (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). USA: ASCD.
- FULLAN, M., & MILES, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- FULLER, F. (1969). Concerns of Teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIBBS, G., & COFFEY, M. (2004). The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- GOODWIN, D. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In D. BEIJARD, P. MEIJER, G. MORINE-DERSHIMER & H. TILLEMA (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 231-244). Netherland: Springer.

- HILL, M. M., & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C., & WEILANDA, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. BIDDLE, T. GOOD & I. GOODSON (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol.2, pp. 11-78). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- KNIGHT, P., TAIT, J., & YORKE, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- KORTHAGEN, F., & VERKWYL, H. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In J. LOUGHRAN & T. RUSSELL (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 106-123). London: Routledge.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315- 329.
- LEITE, C., & RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 29-45). Porto: CIEE/Livpsic.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MARTIN, E., PROSSER, M., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & BENJAMIN, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 2, 387-412.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionário: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- NAVARRO, P. L. (2007). *Auto-eficácia del profesor universitario. Eficácia percebida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- PILL, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 175-188.
- PROSSER, M., RAMSDEN, P., TRIGWELL, K., & MARTIN, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- PROSSER, M., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & MIDDLETON, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36, 3-16.
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- ROBERTSON, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.



- RUSSELL, T., & KANE, R. (2005). Reconstructing knowledge-in-action. Learning from the authority of experience as a first-year teacher. In D. BEIJARD, P. MEIJER, G. MORINE-DERSHIMER & H. TILLEMMA (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 133-148). Netherland: Springer.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. FLORES & A. M. SIMÃO (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. WITTRICK, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: McMillan Publishing Company.
- STAUDINGER, U., & KESSLER, E. M. (2009). Adjustment and growth: Two trajectories of positive personality development across adulthood. In M. C. SMITH (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 241-268). New York: Routledge.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- TRIGWELL, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S., NEVGI, A., & ASHWIN, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- TRIGWELL, K., POSTAREFFA, L., KATAJAVUORIA, N., & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & TAYLOR, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & WATERHOUSE, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- TRIGWELL, K., & SHALE, (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- TRINDADE, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In C. LEITE (Ed.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 75-98). Porto: CIEE/Livpsic.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. (2ª edición). Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

*

Received: October 25, 2018

Accepted: October 30, 2018

Published online: October 31, 2018

