

Indagando a pedagogia: Um estudo fenomenológico no ensino superior norte-americano

Conducting scholarship of teaching and learning: A phenomenological study in the North American higher education

Investigando la pedagogía: Un estudio fenomenológico en la enseñanza superior estadounidense

Amanda Franco

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)
ceaup.afranco@gmail.com

Isabel Huet

Departamento de Educação e Ensino a Distância e LE@D da Universidade Aberta e CIDTFF
isabel.huet@uab.pt

Maria Figueiredo

Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI do Instituto Politécnico de Viseu
mfigueiredo@esev.ipv.pt

Resumo

Atualmente, a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem – nomeadamente, através da promoção da inovação pedagógica e da aprendizagem ativa – consta mais declaradamente da agenda das instituições de ensino superior, em Portugal. Para que tal se concretize, as e os docentes deverão envolver-se em processos (auto)reflexivos e (trans)formativos, quer para o seu próprio desenvolvimento profissional quer para benefício das aprendizagens das e dos estudantes. Uma das práticas ao serviço do desenvolvimento profissional docente designa-se Indagação da Pedagogia. Pela sua relevância e por não ser uma prática disseminada expansivamente no cenário nacional, realizou-se um estudo fenomenológico em contexto norte-americano, no âmbito de um projeto de mestrado, com o qual se tencionava examinar os incentivos que se revelam de importância para cativar docentes do ensino superior para a prática da Indagação da Pedagogia. Neste estudo, três docentes com experiência na prática da Indagação da Pedagogia foram entrevistadas, e os dados recolhidos foram examinados a partir de uma análise temática. Os resultados sugerem que as vantagens criadas pela prática da Indagação da Pedagogia ultrapassam em larga medida as inconveniências que lhe estão associadas; sugerem, também, a importância da construção e do reconhecimento de um espaço de Indagação da Pedagogia, com o qual se galvaniza a formação e o desenvolvimento profissional das e dos docentes do ensino superior. À luz dos resultados, formulam-se recomendações para a valorização da Indagação da Pedagogia em Portugal, a ser acolhida



enquanto prática que ajuda a encontrar sentido nos quotidianos profissionais de quem é docente no ensino superior.

Palavras-chave: Indagação da pedagogia; pedagogia no ensino superior; desenvolvimento profissional docente; estudo fenomenológico.

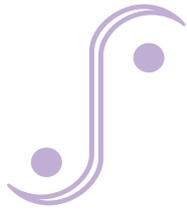
Abstract

Nowadays, improving the quality of the teaching and learning processes – namely, through promoting pedagogical innovation and active learning – has become clearer in the agenda of higher education institutions, in Portugal. For such to become a reality though, faculty must become involved in (self)reflexive and (trans)formative processes, for their own professional development and for the benefit of their students' learning. One of the practices at the service of faculty professional development is Scholarship of Teaching and Learning. Given its relevance and since it is not a widely disseminated practice in the national scenario, we conducted a phenomenological study in the North American context, in the frame of a Master's project, to examine the incentives that are important to interest faculty in practicing Scholarship of Teaching and Learning. In this study, three faculty with experience in conducting Scholarship of Teaching and Learning were interviewed, and the data collected were examined via thematic analysis. The results suggest that the advantages created by practicing Scholarship of Teaching and Learning largely surpass the inconveniences that are associated to it; they also suggest that building and recognizing a space for Scholarship of Teaching and Learning is important, since it shall galvanize faculty's empowerment and professional development. In light of the results, we make recommendations on how to value Scholarship of Teaching and Learning in Portugal, to be welcomed as a practice that helps to find meaning in the professional everyday life of those you teach in higher education.

Keywords: Scholarship of teaching and learning; pedagogy in higher education; faculty professional development; phenomenological study.

Resumen

Hoy, la mejoría de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje – concretamente, a través de la promoción de la innovación pedagógica y del aprendizaje activo – figura **más** abiertamente de la agenda de las instituciones de enseñanza superior, en Portugal. Para que se concrete, las y los docentes deberán involucrarse en procesos (auto)reflexivos y (trans)formativos, tanto para su propio desarrollo profesional como para el beneficio de sus estudiantes. Una de las prácticas al servicio del desarrollo profesional docente se llama Investigación de la Pedagogía (*Scholarship of Teaching and Learning*, en lengua inglesa). Por su relevancia y por no ser una práctica diseminada expansivamente en el escenario nacional, se realizó un estudio fenomenológico en el contexto estadounidense, en el ámbito de un proyecto de máster, con el cual se pretendía examinar los incentivos que se revelan importantes para cautivar docentes de la enseñanza superior para practicar la Investigación de la Pedagogía. En este estudio, tres docentes con experiencia en la práctica de la Investigación de la Pedagogía fueron entrevistadas, y los datos recogidos fueron examinados con un análisis temático. Los resultados sugieren que las ventajas creadas por la práctica de la Investigación de la Pedagogía superan en larga medida las inconveniencias asociadas; sugieren, además, la importancia



de la construcción y del reconocimiento de un espacio de Investigación de la Pedagogía, con el cual se galvaniza la formación y el desarrollo profesional del profesorado en la enseñanza superior. Considerando los resultados, se formulan recomendaciones para la valoración de la Investigación de la Pedagogía en Portugal, a ser acogido como práctica que ayuda a encontrar sentido en los cotidianos profesionales de quien es docente en la enseñanza superior.

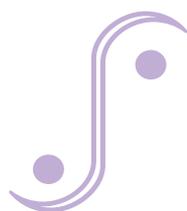
Palabras-clave: Investigación de la pedagogía; pedagogía en la enseñanza superior; desarrollo profesional del profesorado; estudio fenomenológico.

Introdução

Tem-se observado um movimento de expansão, diversificação e internacionalização no ensino superior (ES), potenciado pela subscrição da Declaração de Bolonha para a construção de um espaço europeu de ensino. Neste processo que procurou contribuir para a democratização do acesso ao ES, algumas dimensões se têm encorajado, tal como a adoção de abordagens pedagógicas que acolhem a agência das e dos estudantes nos seus processos de aprendizagem (Almeida et al., 2022; Cachapuz, 2020).

Em tal cenário massificado e globalizado, no qual cada instituição de ES (IES) tem necessariamente de garantir a sua continuidade num mercado cada vez mais amplo (Domingo, 2015), a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem regressa à agenda das IES. Daqui emergem dinâmicas institucionais que enaltecem a inovação pedagógica e a promoção da aprendizagem ativa (Carvalho et al., 2020; Christersson & Staaf, 2019).

Pretendendo-se a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem mediante dinâmicas de inovação pedagógica e metodologias e/ou estratégias de aprendizagem ativa, tal implicará que as e os docentes se envolvam em processos (trans)formativos da sua prática. Contudo, em Portugal, às e aos docentes do ES não é solicitada formação (inicial ou contínua) quer para o exercício da docência (Leite & Ramos, 2012; Marques & Pinto, 2012; Vieira, 2014a) quer para a progressão na carreira (Huet, 2012; Vieira, 2014a). A Agência de Avaliação e Acreditação no ES começou, recentemente, a convidar à identificação de atividades de “formação pedagógica relevante para a docência” (A3ES, 2022, p. 11), não apenas das atividades de investigação, na ficha curricular da/do docente; no entanto, no geral, parece prevalecer o princípio de que a competência científica e técnica de quem ensina no ES é mais importante do que a sua competência pedagógica (Mouraz & Pêgo, 2017; Vieira, 2014a; Weenink et al., 2023). Tal cenário contrasta, por exemplo, com cenários próximos tal como o do Reino Unido, onde o *Professional Standards Framework* disponibiliza formação contínua acreditada para o desenvolvimento profissional docente (van der Sluis & Huet, 2021). Por outro lado, denota-se a fragilidade que discursos instrumentalistas sobre a formação pedagógica de docentes podem ter na prática. Ainda considerando o exemplo do Reino Unido, tem-se refletido sobre a cultura de formação docente promovida nas instituições como uma estratégia de cariz instrumentalista, para responder aos critérios e indicadores de avaliação definidos pelas instituições, e não propriamente numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional (Evans et al., 2020; van der Sluis & Huet, 2021).



Se se pretende criar uma cultura que valoriza e potencia a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ES, não pode negligenciar-se o desenvolvimento profissional docente (Huet, 2012, 2022; Vieira, 2014a). É possível encontrar, em contexto nacional, algumas iniciativas voltadas para este objetivo (e.g., Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico); contudo, é necessário criar uma cultura de desenvolvimento profissional entre a classe docente no ES. Com esta, objetiva-se levar as e os docentes a transformarem as suas conceções e práticas de ensino, em prol de uma aprendizagem significativa por parte das e dos estudantes (Fernández-March, 2020). Tal desenvolvimento profissional poderá, idealmente, ser realizado no seio de uma comunidade de aprendizagem e/ou prática, por exemplo, com ganhos notórios quer ao nível do ensino quer ao nível das aprendizagens das e dos estudantes (Shah & Malik, 2024). Com efeito, este tipo de experiência formativa parece revelar-se verdadeiramente transformadora quando realizada em comunidade (e.g., Samaras & Pithouse-Morgan, 2021; Samaras et al., 2014; Samaras et al., 2016).

Uma das práticas (auto)formativas relevantes para apoiar o desenvolvimento profissional das e dos docentes, e que é apontada como catalisadora da inovação pedagógica (Burns, 2017), é a Indagação da Pedagogia (*Scholarship of Teaching and Learning*, em língua inglesa). Com esta, as e os docentes – quer individualmente quer em comunidades (de prática, por exemplo) – transformam a sua reflexão em ação, e a sua ação em reflexão, num processo investigativo pautado pelo compromisso com a reflexão, discussão, exploração, avaliação e disseminação entre pares sobre as próprias práticas pedagógicas (Huet, 2012; Tierney, 2020; Vieira, 2014a; Webb & Tierney, 2020).

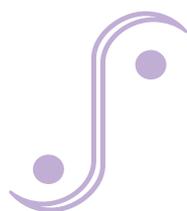
Numa altura tão favorável à pedagogia no ES como a atual, a formação e o desenvolvimento profissional docente precisam de ser considerados seriamente na agenda das IES (Domingo, 2015). Aqui, a Indagação da Pedagogia poderá ser crucial para que cada docente se torne *docente reflexiva/o* (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner & Liston, 2013).

Contextualização teórica

Regressemos a Boyer (1990) para procurar situar a origem da Indagação da Pedagogia como a conhecemos. Segundo o autor, há quatro vertentes de indagação (de *scholarship*): a *scholarship of discovery* ilustra a produção de investigação original para o avanço do saber; a *scholarship of integration* traduz a síntese de saber prévio para a produção de saber novo; a *scholarship of application* implica a realização de investigação aplicada, em que a teoria se aplica e com ela se gera novo saber; e a *scholarship of teaching* presume que cada docente se deverá manter em continuada aprendizagem, para facilitar as aprendizagens. É desta última vertente de *scholarship* que viria a emergir a *Scholarship of Teaching and Learning* (Indagação da Pedagogia, em língua portuguesa).

De acordo com Shulman (2011), o verbo ensinar não pode ser relegado para as margens da atividade docente. O mesmo se aplica ao verbo indagar (a pedagogia). A prática de um e outro deverá necessariamente tornar-se parte do quotidiano de quem é docente. Ao invés de concorrentes, são verbos concertados que se robustecem na inter-relação (Huet, 2012; Shulman, 2011).

A Indagação da Pedagogia representa, por um lado, a valorização do verbo ensinar, a partir de uma prática que contempla o ensino (Owen-Smith, 2018) e que se encontra ao serviço da



pedagogia (Vieira, 2014b). Com efeito, o intuito das e dos docentes “não é tornarem-se investigadores, mas sim melhores educadores” (Vieira, 2014b, p. 8). Para tal, cada docente transforma-se em *docente reflexiva/o* (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner & Liston, 2013) no exercício da sua docência e na reflexão nela (“reflection in action”) e sobre ela (“reflection on action”) (Schön, 1983).

Por outro lado, no que ao verbo indagar concerne, a Indagação da Pedagogia traduz um processo investigativo que é deliberado e continuado, assente em ciclos de ação, reflexão e investigação (Huet, 2012; Kreber, 2006; Tierney, 2020; Vieira, 2014a, 2014b; Webb & Tierney, 2020), realizados individual ou coletivamente – i.e., no seio de uma comunidade de aprendizagem e/ou de prática, que poderá ser institucional ou interinstitucional (Kahn & Anderson, 2019; Pleschová et al., 2021; UNESCO, 2021; Zheng, 2022). Nestes ciclos, a/o docente constrói conhecimento, nomeadamente sobre currículo (e.g., objetivos de aprendizagem significativos), pedagogia e psicologia (e.g., como motivar a aprendizagem e o desenvolvimento das/dos estudantes à luz de tais objetivos de aprendizagem) e didática (e.g., como catalisar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir do desenho do ensino) (Kreber, 2006). O processo investigativo inclui a documentação da experiência (seus avanços e retrocessos, suas descobertas e constatações), para disseminação e discussão das evidências recolhidas com demais pares (Kahn & Anderson, 2019; Pleschová et al., 2021; UNESCO, 2021; Zheng, 2022).

A Indagação da Pedagogia representa, assim, uma prática de valorização da investigação educacional – embora seja necessário ir mais além deste movimento pela Indagação da Pedagogia para se concretizar o demorado reconhecimento do valor da investigação educacional no ensino superior (Canning & Masika, 2022); esta é discussão para outro artigo. Idealmente, segundo proposta pensada para o Sul Global, avançada pelas autoras Leibowitz & Bozalek (2018), valoriza-se a investigação educacional quando uma/um docente se propõe a uma Indagação da Pedagogia *paciente* (“slow scholarship”, p. 983). Esta é norteada por valores que imprimem na prática de quem a exercita o (auto)questionamento, a intencionalidade e a criatividade, a inter-relação, colaboração e dialogia, a abertura ao que é subjetivo, assim como o respeito pelo que é idiossincrático e o cuidado para com “o outro” (ator, olhar), a discussão que aproxima em conversa diferentes áreas e práticas, e que, assim, emancipa. Praticar uma Indagação da Pedagogia *paciente* significa “dwelling with, waiting or sitting/staying, steeping ourselves in things by re/turning, re/visiting, re/engaging, re/reading, re/writing and contemplating them anew” (Leibowitz & Bozalek, 2018, p. 984).

Metodologia

Identificado o problema de investigação – no ES, em Portugal, não é exigida formação inicial ou contínua para o exercício da docência, o que poderá contribuir para limitações no que à qualidade pedagógica das e dos docentes concerne (Huet et al., 2022; Zheng, 2022), sendo que uma das práticas (auto)formativas relevantes para o desenvolvimento profissional docente, de Indagação da Pedagogia, se encontra pouco difundida –, formulou-se a seguinte pergunta de investigação: *Que incentivos são relevantes para que docentes do ensino superior participem em práticas de Indagação da Pedagogia, para o seu desenvolvimento profissional?* Para responder à mesma, determinaram-se dois objetivos de investigação: (OI1) Auscultar docentes do ES com



experiência em Indagação da Pedagogia, para recolher evidências sobre os fatores que levaram à participação, a experiência em si e o impacto percebido no desenvolvimento profissional; e (OI2) Formular, face aos dados recolhidos, recomendações apoiadas da divulgação desta prática (auto) formativa junto da comunidade docente em Portugal, incentivando à participação, em prol do seu desenvolvimento profissional.

O estudo fenomenológico realizado é de natureza qualitativa e sedia-se no paradigma interpretativo, tendo-se constituído um grupo intencional e restrito de indivíduos, cujas experiências e representações, na primeira pessoa, permitiriam a descoberta de sentidos e a interpretação de significados para a compreensão do fenómeno em estudo (Coutinho, 2021; Smith & Nizza, 2022). No geral, consideraram-se as três dimensões inseparáveis que devem ser consideradas num estudo fenomenológico: “what experience you want to investigate, who would be able to tell you about it, and the best way to obtain their account” (Smith & Nizza, 2022, p. 11).

Participantes

Participaram no estudo três docentes de uma universidade pública nos Estados Unidos, com experiência em práticas de Indagação da Pedagogia. As três participantes (P) lecionam no ensino superior há 26 (P1 e P3) ou 27 (P2) anos, sendo que P1 é da área científica de horticultura, P2 da área de Química, e P3 da área de Biologia.

Em linha com a natureza do estudo fenomenológico, as três docentes foram convidadas a integrar o estudo porque se sabia, de antemão, poderem oferecer conhecimento aprofundado sobre o fenómeno em estudo, para além de que, consideradas juntas, se constituíam como um grupo uniforme (Smith & Nizza, 2022). Cada docente tinha vasta experiência docente, o que permitiu um leque de práticas de Indagação da Pedagogia, realizada quer individualmente (e.g., no contexto de participação em ação ou programa de formação) quer integrada numa comunidade de aprendizagem/prática. O convite foi feito na base de um conhecimento prévio, feito no contexto de um projeto de investigação conduzido pela primeira autora na instituição daquelas entre 2021 e 2022. Embora o presente estudo pretenda contribuir com recomendações para o contexto nacional, foram convidadas a participar docentes de outro país pelo facto de a prática da Indagação da Pedagogia estar mais disseminada nesse contexto e de se potencialmente poder, assim, oferecer um olhar que beneficia da longevidade e da maturidade de quem participa neste tipo de prática há muito tempo e num contexto que lhe é favorável.

Procedimentos

O convite à participação no estudo foi feito informalmente, primeiro pessoalmente e, depois, por e-mail, para o formalizar, tendo a pergunta e os objetivos de investigação sido apresentados, e o consentimento livre e informado sido solicitado. Cada docente foi entrevistada individualmente, via Zoom, em data e horário indicados como favoráveis, em outubro de 2022. A entrevista a



P1 e a P2 durou 60 minutos cada, enquanto a entrevista a P3 durou 30 minutos. Também com a autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas, seguindo-se a sua devolução a cada entrevistada, para a sua validação.

A partir da transcrição das três entrevistas, realizou-se uma análise temática, segundo as orientações concretas para um estudo fenomenológico. Especificamente, esta técnica inferencial permite uma codificação interpretativa dos dados, a partir da qual se identificam temas (em categorias e subcategorias) no *corpus* documental, e que revelam significados velados para contar uma narrativa temática (Costa & Amado, 2018; Coutinho, 2021).

Instrumento

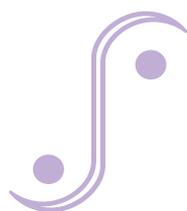
Construiu-se um guião de entrevista semi-diretiva com 14 perguntas principais para explorar as seguintes dimensões relativas ao fenómeno em estudo a partir da experiência das três docentes: contextualização da experiência de Indagação da Pedagogia; descrição das experiências de Indagação da Pedagogia; motivos de realização de Indagação da Pedagogia; incentivos para a realização de Indagação da Pedagogia; aprendizagens emergentes da Indagação da Pedagogia; impactos da realização de Indagação da Pedagogia; Indagação da Pedagogia enquanto prática inerente à docência; relevância da Indagação da Pedagogia para o desenvolvimento profissional; e perspetivas de Indagação da Pedagogia. (O guião de entrevista foi construído à luz da literatura referente às vantagens da prática de Indagação da Pedagogia, procurando captar a experiência de uma forma abrangente, e pode ser encontrado em detalhe em Franco, 2023.)

Resultados e sua discussão

O estudo fenomenológico propõe três princípios (Smith & Nizza, 2022) que importa recuperar para enquadrar a apresentação e discussão dos resultados do presente estudo: (1) a *interpretação* é central ao processo investigativo, e com ela se procura compreender o fenómeno em estudo tal como vivido pela pessoa-participante, para daí se compreender o próprio fenómeno; (2) abordagem *ideográfica* e *indutiva* permite que se analisem os dados sem procurar a sua teorização; (3) através da *iteração*, os dados são (re)interpretados, para se procurar desvelar o seu sentido.

Considerando estes princípios, deram-se os seguintes passos face ao material recolhido:

1. **Leitura** do *corpus* documental produzido com as três entrevistas, fluindo de uma leitura (mais) descritiva para uma leitura (mais) interpretativa;
2. **Formulação de notas exploratórias** (do tipo descritivo, linguístico e conceptual);
3. A partir das notas exploratórias, **enunciação de afirmações experienciais**;
4. **Aglomerção das afirmações experienciais** numa estrutura com significado;
5. A partir dessa aglomeração, **proposição de temas experienciais pessoais**;



6. Articulação dos temas experienciais pessoais emergentes das entrevistas às três participantes, para **proposição de temas experienciais de grupo**.

(O processo de interpretação dos dados ao longo dos passos enunciados pode ser encontrado, em detalhe, em Franco, 2023.)

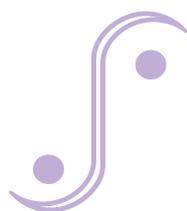
Em seguimento, apresentam-se os temas experienciais de grupo que se geraram no processo interpretativo, procurando com eles dar resposta à pergunta de investigação formulada: *Que incentivos são relevantes para que docentes do ensino superior participem em práticas de Indagação da Pedagogia, para o seu desenvolvimento profissional?* A partir da experiência individual de cada participante e a partir da articulação das suas experiências (contemplando-se idiosincrasias e similitudes), identificaram-se temas-chave para a compreensão deste fenómeno em estudo. Estes identificados são aqueles vocalizados com maior expressão no discurso das docentes entrevistadas (para maior detalhe do processo, cf. xxx, 20xx).

Temas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia

Quatro temas experienciais de grupo emergiram das entrevistas às três participantes, com comunicações e idiosincrasias que criam uma imagem da vivência de Indagação da Pedagogia que inclui: catalisadores, benefícios e inconveniências, e projeções (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Temas e subtemas experienciais de grupo sobre Indagação da Pedagogia.

Catalisadores da Indagação da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none">- Ausência de formação pedagógica inicial- Possibilidade de aliar docência e investigação- Existência de estruturas de apoio na instituição de ensino
Benefícios da Indagação da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none">- Transição do método expositivo para metodologias de aprendizagem ativa- Aprendizagem progressiva- Aproximação às e aos estudantes- Colaboração com as e os estudantes- Integração de uma comunidade de pares- Validação enquanto docente- Progressão na carreira- Compensação financeira
Inconveniências da Indagação da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none">- Dureza do trabalho envolvido- Falta de reconhecimento pelo departamento- Perceção de iniquidade no acesso ao reconhecimento- Retaliação por parte dos pares
Projeções para a Indagação da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none">- Dar resposta a uma dada pergunta de investigação- Mudar a perspectiva do trabalho investigativo em curso- Realizar mentoria a pares



Catalisadores da Indagação da Pedagogia

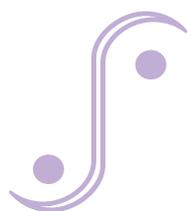
Em comum, as participantes referem a **ausência de formação pedagógica inicial** como uma decisiva razão para se terem envolvido em práticas de Indagação da Pedagogia. Como colocado por P2, “they don’t train you to teach or to do educational research”. Assim, e segundo a analogia feita por P1, “If you’re gonna bake a cake that’s very unusual, you gotta read the recipes, you got to do some research. It’s the same thing, right?”. A percepção de falta de formação pedagógica aqui apontada como motor para a procura de (auto)formação é razão comum quando se escutam as e os docentes do ensino superior neste sentido (Franco & Vieira, 2020, 2021; Franco et al., 2020), pois o envolvimento em processos de formação pedagógica contínua é percebido como sendo tão importante quanto estar na posse de saber científico (Pekkarinen et al., 2020). Deste modo, a questão da necessidade de formação pedagógica para o desenvolvimento profissional de docentes do ES também se coloca no contexto norte-americano (e.g., Pesce, 2015). Outra razão apontada como catalisadora do envolvimento em práticas de Indagação da Pedagogia é a **possibilidade de aliar docência e investigação**, para harmonização dos verbos ensinar e investigar, não raras vezes alienados no ensino superior (Almeida, 2022; Vieira, 2014a). Também se mencionou o **acesso a estruturas institucionais de apoio à formação pedagógica contínua**, nos quais se vieram a conhecer figuras de referência na iniciação à Indagação da Pedagogia, servindo de exemplo o gabinete de desenvolvimento profissional, programas de formação contínua, iniciativas especificamente focadas na Indagação da Pedagogia e a existência de financiamento para levar a cabo projetos de investigação educacional. Segundo a literatura, quando este tipo de apoio existe, revela-se eficaz para motivar as e os docentes para práticas de Indagação da Pedagogia (McEwan, 2022).

Por outro lado, no que é único a cada participante, apontaram-se como razões para o envolvimento em práticas de Indagação da Pedagogia a motivação para aperfeiçoar a docência (P1), a intenção de publicar em revistas científicas (P2), e o objetivo de explorar outras formas de investigação para além daquela restrita à sua área científica (P3). Estas razões encontram eco na literatura, na qual se aponta a Indagação da Pedagogia como capaz de oferecer “a rich seam of learning” (Kahn & Anderson, 2019, p. 179).

Benefícios da Indagação da Pedagogia

Referindo-se prolificamente às vantagens da prática de Indagação da Pedagogia, as participantes começam por apontar a percepção de **aprendizagem diária**, que é célere e preludia a entrada no designado “espaço da Indagação da Pedagogia”. Como afirmado por P2, “when you step into the SoTL space (...), you’re putting a stake down in the sand”, metáfora que remete para a utilizada por Kahn e Anderson (2019), quando referem que “Part of this may involve stepping forward and ‘flying the flag’ for this approach in your department or school” (p. 7).

Outro benefício identificado pelas participantes, e que se coaduna com a literatura (Owens et al., 2021), é o **abandono do método expositivo** enquanto opção exclusiva em sala de aula, e



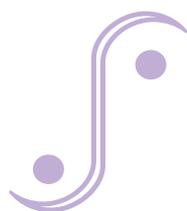
a adoção de metodologias de aprendizagem ativa que permitam uma maior autonomia e motivação das e dos estudantes, tal como questionamento, trabalho colaborativo, discussão orientada, reflexividade sobre as aprendizagens e visualização de vídeos breves. Como partilhado por P1, “I used to have this big, long lecture, and I’d say: ‘This is this, and that is that. Then you do this, and then you do that. (...) And this is what it looks like’. I don’t give that lecture anymore”.

Possivelmente relacionado com o benefício anterior, a Indagação da Pedagogia permitiu que as docentes observassem um outro: a **aproximação às e aos estudantes**, dando por si “moving away from sage-on-the-stage to letting students learn together or learn in different ways” (P1). Desta aproximação às e aos estudantes e sua inclusão nos processos de Indagação da Pedagogia enquanto co-aprendizes – e que é recomendada na literatura (Acai et al., 2017; Matthews, 2019) – emergiram **processos colaborativos entre docente e estudantes** (e.g., publicação de artigo).

Para além da aproximação entre docente e estudantes, a aproximação entre docente e seus pares também é vista como um benefício da Indagação da Pedagogia. Através desta prática, encontrou-se uma **comunidade de pares** com quem é possível aprender, sentir-se compreendida e colaborar: “you find yourself a super supportive SoTL community – which I’ve been very lucky to have (...) –, very supportive colleagues that you can work with” (P2). Com efeito, a integração de uma comunidade de pares tende a ser percebida como uma vantagem para o próprio desenvolvimento profissional, pela oportunidade de aprender, questionar, refletir e explorar possibilidades pedagógicas (Franco & Vieira, 2020, 2021; Franco et al., 2020).

Potencialmente pela ausência de formação pedagógica inicial, a procura de formação contínua foi procurada por cada docente ao longo da sua carreira, pelo que a **melhoria ao nível pedagógico** surge como o benefício mais significativo no que à Indagação da Pedagogia concerne, o que, aliás, é coerente com a literatura (Tierney et al., 2021). Tal melhoria fez-se sentir em diversas vertentes: deliberação pedagógica no que concerne ao equacionar objetivos de aprendizagem com o desenho e plano de aula e a avaliação das atividades (P1); reflexividade pedagógica, que permite justificar as decisões pedagógicas tomadas (P2); e libertação pedagógica relativamente à obrigação percebida de seguir uma dada estrutura definida a priori, independentemente do curso da aula (P3).

Os benefícios da Indagação da Pedagogia não se circunscrevem ao exercício da docência e à relação quer com estudantes quer com pares; também são percebidos benefícios profissionais individuais relativos à **progressão na carreira** (“I don’t think I would have been promoted if I didn’t have SoTL publications”, P2) e à **compensação financeira** (“I have to say that I was very lucky that (...) who was in charge of the THINK program, was willing to pay me for that, because some people may use your expertise, but not pay you”, P2). Em instituições do ensino superior como aquela onde decorreu o estudo, parece haver um entendimento de que o envolvimento em práticas de Indagação da Pedagogia contribui não apenas para quem nelas participa diretamente, mas também, vicariamente, para a comunidade docente mais alargada, que nelas se inspira e motiva para promover o seu próprio desenvolvimento profissional (Franks & Payakachat, 2020). Assim, a Indagação da Pedagogia é valorizada e, mais, reconhecida formalmente nos mecanismos de avaliação do desempenho (Tierney et al., 2021).

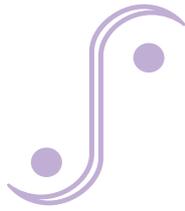


Tal reconhecimento é importante pois contribui para uma **percepção de validação** relativamente ao percurso feito enquanto docente e às práticas pedagógicas implementadas, outro benefício apontado pelas participantes e, também, veiculado na literatura (Franks & Payakachat, 2020). Como afirma P3, “Sometimes it was validating what I was doing in the classroom; and sometimes I was excited about trying something new”.

Inconveniências da Indagação da Pedagogia

Os benefícios apontados concorrem para criar uma imagem geral positiva do que significa a Indagação da Pedagogia para as docentes entrevistadas. Não obstante, também há inconveniências para quem se envolve em práticas de Indagação da Pedagogia que importa considerar. A conceção e o desenho de pedagogias alternativas ao modelo tradicional de aula, assente plenamente no método expositivo, implica **trabalho árduo**. Como afirma P1 e se lê na literatura (Frank & Payakachat, 2020), “It’s a lot of work, even just going through those trainings and going to the meetings and preparing the posters”. Deste trabalho árduo faz parte um exercício de humildade a que a/o docente não se pode furtar, se pretende melhorar a sua docência. Como partilhado por P2, “I had to learn to be humble and to say: ‘OK, we’re here to examine my teaching, which is to reduce those numbers to a table and, therefore, separate them from my personal life’” (P2). E tal revela-se difícil, pois “you can’t separate a teacher from their teaching. That’s why SoTL is so complex”.

Outras inconveniências se criam: a **retaliação por parte de pares**, devido ao envolvimento em práticas que pretendem alcançar melhorias enquanto docente, que podem criar melindres por parte de quem não o faz (“some people won’t like you because you do SoTL. (...) You existing is shining a light on their shortcomings”, P2); a **falta de reconhecimento por parte do departamento** em relação a quem participa em processos formativos para o seu desenvolvimento profissional, apesar do trabalho árduo e do tempo dedicados; se esse reconhecimento é feito, a percepção de **falta de equidade no acesso ao reconhecimento**, com os pares do género masculino a serem compensados, independentemente do mérito profissional e do trabalho comprovado de Indagação da Pedagogia das pares do género feminino. Como partilhado por P1, “I had to evaluate one of our faculty, and (...) he’s a sage on the stage: he’s charming, he brings in props, and he’s adorable, and the knowledge is dreamy, everybody wants to know these things. But he’s never been to a training, not one. And he’s got I don’t know how many teaching awards”. P2 reforça esta percepção de iniquidade: “for me to be able to be promoted, I had to demonstrate that my scholarship was important and that it was worth it. Interestingly enough, my male colleagues didn’t have to do that”. No que a tais inconveniências concerne, encontrou-se literatura que corrobora o reduzido reconhecimento institucional dado a quem se envolve em processos de desenvolvimento profissional e, até, a suspeição e marginalização. Como apontado por Rowland e Myatt (2014), “the faculty member (...) who starts working in the SoTL sphere, can be an object of suspicion. In extreme cases the faculty member can be marginalized or discounted as a legitimate researcher” (p. 7).



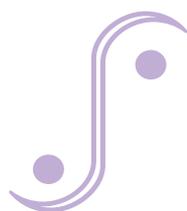
Projeções para a Indagação da Pedagogia

Não obstante as inconveniências associadas, os benefícios da Indagação da Pedagogia são mais expressivos e levam a que as três docentes continuem e pretendam continuar envolvidas nesta prática, tendo planos para novos processos indagativos da sua pedagogia. Como colocado por P2, “What’s the next direction? Because I can’t be comfortable just sitting here”. Cada docente partilhou **perguntas de investigação a que se procurará dar resposta**. Por exemplo, no caso de P1, poderá querer examinar-se se o género da docente poderá influir no ambiente em sala de aula. Também se apontou o intento de **mudar a perspetiva do trabalho investigativo de Indagação da Pedagogia** (“it makes sense for me to move into more of an organizational SoTL space, as opposed to doing just projects in my own classroom”, P2), vindo a incluir outras questões, como a inclusão (“using teaching strategies the classroom to help students feel like they belong, and that they’re just as important as anybody else, no matter what kind of sexual orientation, religion, origin”, P1) e a interdisciplinaridade (“We talk about this idea of solving global problems, and you can’t just solve it one way. It honestly takes a multi-pronged approach to solve anything these days. I just feel like the idea of this interdisciplinary way of learning is building, and I think that it’s just going to be the way we do things from now on”).

Ainda no que concerne ao que projetam para o seu futuro na Indagação da Pedagogia, duas participantes referiram-se à vontade de **realizar mentoria a pares** com colegas docentes do género feminino – possivelmente influenciada pela perceção de iniquidade no acesso às oportunidades de reconhecimento e progressão na carreira que lesa as mulheres, mencionada acima. Esta mentoria também se pretende realizar com as colegas docentes em início de carreira, para que descubram o espaço da Indagação da Pedagogia e se apropriem dele. Tal pretensão é consentânea com o espírito da Indagação da Pedagogia, que promove o trabalho em comunidade (de aprendizagem e/ou de prática, por exemplo) e a colegialidade para a formação e o desenvolvimento profissional (Lukes et al., 2023; Tierney et al., 2020).

Conclusões

A pergunta de investigação que dirigiu o estudo fenomenológico aqui partilhado pretendia encontrar respostas para *Que incentivos são relevantes para que docentes do ensino superior participem em práticas de Indagação da Pedagogia, para o seu desenvolvimento profissional?* Entrevistadas três docentes ativamente envolvidas neste tipo de prática (auto)formativa, recolheram-se evidências sobre as razões que motivam a participação, como é a experiência, e qual o impacto percebido ao nível do seu desenvolvimento profissional. Quatro grandes dimensões emergiram do discurso das participantes: (1) os catalisadores da Indagação da Pedagogia (e.g., a ausência de formação pedagógica inicial, a possibilidade de aliar docência e investigação, o acesso a estruturas institucionais de apoio à formação pedagógica contínua); (2) os seus benefícios (e.g., a aprendizagem diária, o abandono do método expositivo, uma aproximação às/aos estudantes, processos colaborativos entre docente e estudantes, a integração de uma comunidade de pares); em contrapartida, (3) as inconveniências associadas à Indagação da Pedagogia (e.g., o trabalho árduo envolvido, a retalia-



ção por parte de pares, a falta de reconhecimento por parte do departamento, a falta de equidade no acesso ao reconhecimento); com entusiasmo, (4) as projeções para a Indagação da Pedagogia (dar resposta a uma pergunta de investigação, mudar a perspetiva do trabalho investigativo de Indagação da Pedagogia realizado até ao momento, realizar mentoria a pares).

A partir dos dados, pode afirmar-se que, para quem não possui formação pedagógica inicial, a formação pedagógica contínua torna-se um compromisso, no qual docência e investigação se tornam dimensões aliadas da profissionalidade docente, ao serviço da inovação pedagógica. O envolvimento em práticas de Indagação da Pedagogia beneficia tanto quem nelas participa na primeira pessoa como quem usufrui delas de forma vicariante, sejam demais docentes que nelas se inspiram para transformarem as suas próprias práticas docentes, sejam as/os estudantes.

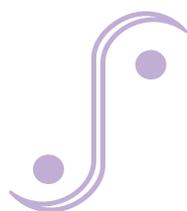
Considerações futuras

Não obstante os determinantes benefícios da Indagação da Pedagogia, segundo a experiência das docentes auscultadas no estudo fenomenológico levado a cabo, é necessário que as instituições do ensino superior ofereçam um espaço para a Indagação da Pedagogia desabrochar. Tal poderá incluir a valorização e o reconhecimento institucional das/dos docentes que neste espaço arriscam entrar.

A partir dos resultados, é possível apresentar algumas linhas orientadoras para disseminar a prática da Indagação da Pedagogia entre docentes do ensino superior em contexto português, incentivando à participação:

- Criar o espaço da Indagação da Pedagogia, a partir de uma estrutura e da reunião de recursos humanos especializados;
- Construir uma cultura de investigação sobre o exercício da docência;
- Propiciar formação pedagógica contínua;
- Acolher comunidades de aprendizagem e/ou de prática, quer intrainstitucionais quer interinstitucionais;
- Cativar a entrada das/dos estudantes neste espaço da Indagação da Pedagogia;
- Financiar práticas e projetos de Indagação da Pedagogia;
- Alocar tempo na distribuição do serviço docente ao envolvimento em processos (auto) formativos, como o da Indagação da Pedagogia;
- Incluir critérios nos mecanismos de contratação e progressão na carreira que reconheçam e valorizem a participação em formação pedagógica contínua.

Pensando no contexto institucional onde se realizou o estudo – uma universidade onde existe formação contínua disponibilizada à comunidade docente a cada ano letivo e onde esta é acompanhada nos seus processos de desenvolvimento profissional por uma equipa especializada – resulta clara a importância da criação de um espaço para a Indagação da Pedagogia.



Contribuições das autoras

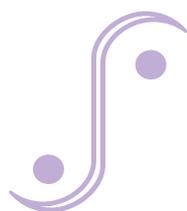
Conceptualização: Autoras 1 a 3; Metodologia: Autoras 1 a 3; Validação: Autoras 1 a 3; Análise formal: Autoras 1 a 3; Investigação: Autora 1; Escrita - Esboço original: Autora 1; Escrita - Revisão & Edição: Autoras 1 a 3; Supervisão: Autoras 2 e 3.

Agradecimentos

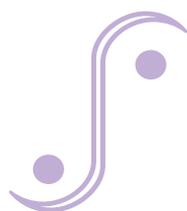
Um agradecimento especial às três docentes que participaram no estudo, que ousaram entrar no espaço da Indagação da Pedagogia e por lá permanecem de forma arreigada.

Referências

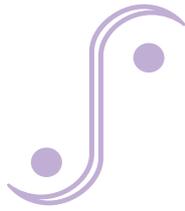
- A3ES (2022). *Guião para o pedido de acreditação prévia de novo ciclo de estudos – Ensino universitário e politécnico*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>
- Acai, A., Akesson, B., Allen, M., Chen, V., Mathany, C., McCollum, B., Spencer, J., & Verwoord, R. E. M. (2017). Conceptualizations of success in student-faculty/staff SoTL partnerships: Motivations, challenges, power, and definitions. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 18 pp.
- Almeida, L., Gonçalves, S., do Ó, J. R., 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.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Burns, K. A. (2017). Community college faculty as pedagogical innovators: How the scholarship of teaching and learning (SoTL) stimulates innovation in the classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(3), 153-167.
- Cachapuz, A. (2020). O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: Uma experiência multicultural. *Série-Estudos*, 25(53), 103-120.
- Canning, J., & Masika, R. (2022). The scholarship of teaching and learning (SoTL): The thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1084-1096.
- Carvalho, A., Teixeira, S. J., Olim, L., Campanella, S., & Costa, T. (2020). Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – A case study. *Education + Training*, 63(2), 195-213.
- Christersson, C., & Staaf, P. (2019). *Promoting active learning in universities – Thematic peer group report* (Learning & Teaching paper #5). European University Association.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Ludomedia.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2a ed.). Almedina.



- Domingo, J. R. (2015). El desarrollo profesional docente en educación superior: Agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(núm. Extraordinario), 217-236.
- Evans, C., Kandiko, C., Forsythe, A., & Edwards, C. (2021). What constitutes high quality higher education pedagogical research? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 525-546.
- Fernández-March, A. (2020). Learning environments for teacher professional development. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191.
- Franco, A. (2023). *Ode à pedagogia no ensino superior: A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/14751>
- Franco, A., & Vieira, R. M. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar, Edição Especial*(8), 200-218.
- Franco, A., & Vieira, R. M. (2021). Professores do outro lado do espelho: A observação por pares como instrumento para o desenvolvimento profissional no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 13(4), 29-45.
- Franco, A., Vieira, R. M., Simões, A. R., Costa, A., Ventura, S., Neto, V., Carlos, V., Lopes, B., Rosa, M. J., Fonseca, P., Silva, V., Lima, M., & Valente, R. (2020). “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das perceções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, 12(3), 123-140.
- Franks, A. M., & Payakachat, N. (2020). Positioning the scholarship of teaching and learning squarely on the center of the desk. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(9), 1169-1174.
- Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. A. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching* (pp. 54-68). Allyn and Bacon.
- 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.
- Huet, I., Casanova, D., & Garcia, M. (2022). The professional development of doctoral supervisors through an international lens. In M-L. Österlind, B-M. Apelgren & P. Denicolo (Eds.), *Doctoral education as if people matter: Critical issues for the future* (pp. 89-105). Brill Publishing Sweden.
- Kahn, P., & Anderson, L. (2019). *Developing your teaching towards excellence* (2nd ed.). Routledge.
- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Leibowitz, B., & Bozalek, V. (2018). Towards a slow scholarship of teaching and learning in the South. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 981-994.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Lukes, L. A., Abbot, S., Henry, D., Wells, M., Baume, L., Case, K., Brantmeier, E. J., & Wheeler, L. (2023). Impact of a regional community of practice for academic developers engaged in institution-level support for SoTL. *International Journal for Academic Development*, 13 pp. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2135005>
- Marques, J., & Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior – A experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 129-149.
- Matthews, K. E. (2019). Rethinking the problem of faculty resistance to engaging with students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 5 pp.



- McEwan, M. P. (2022). The Journey to SoTL: Institutionally supporting a transition to scholars of teaching and learning. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 8 pp.
- Mouraz, A., & Pêgo, J. P. (2017). *De par em par na U.Porto*. U.Porto Edições.
- Owen-Smith, P. (2018). *The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning*. Indiana University Press.
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., & Nevgi, A. (2020). The ideal and the experienced: University teachers' perceptions of a good university teacher and their experienced pedagogical competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13-30.
- Pesce, J. R. (2015). *Professional development for teaching in higher education: Faculty perceptions and attitudes* [Doctoral dissertation, Boston College]. eScholarship @ BC. <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:104134>
- Pleschová, B., Roxã, T., Thomson, K. E., & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201-209.
- Rowland, S. L., & Myatt, P. M. (2014). Getting started in the scholarship of teaching and learning: A "how to" guide for science academics. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42(1), 6-14.
- Samaras, A. P., Frank, T. J., Williams, M. A., Christopher, E., & Rodick III, W. H. (2016): A collective self-study to improve program coherence of clinical experiences. *Studying Teacher Education*, 12(2), 170-187.
- Samaras, A. P., Karczmarczyk, D., Smith, L., Woodville, L., Harmon, L., Nasser, I., Parsons, S., Smith, T., Borne, K., Constantine, L., Mendonza, E. R., Suh, J., & Swanson, R. (2014). A pedagogy changer: Transdisciplinary faculty self-study. *Perspectives in Education*, 32(2), 117-135.
- Samaras, A. P., & Pithouse-Morgan, K. (2021). Nourishing wholehearted faculty professional living through co-creative play. *The Educational Forum*, 85(3), 336-350.
- Schön, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Shah, M. A., & Malik, S. (2024). In the crucible of a professional learning community: Becoming a highly effective teacher in challenging contexts. *International Journal of Instruction*, 17(1), 313-338.
- Shulman, L. (2011). The scholarship of teaching and learning: A personal account and reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 7 pp.
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Tierney, A. (2020). The scholarship of teaching and learning and pedagogic research within the disciplines: Should it be included in the research excellence framework? *Studies in Higher Education*, 45(1), 176-186.
- Tierney, A., Aidulis, D., Park, J., & Clark, K. (2021). Plotting a route through SoTL: From bioscientist to pedagogic researcher. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 15(1), 34-52.
- UNESCO. (2021). *Thinking higher and beyond perspectives on the futures of higher education to 2050*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- 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.



supervisão em educação

Indagatio Didactica, vol. 16 (2), julho 2024
<https://doi.org/10.34624/id.v16i2.36028>

ISSN: 1647-3582

- Vieira, F. (2014a). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docência Universitária*, 12(2), 23-39.
- Vieira, F. (Org.) (2014b). *Quando os professores investigam a pedagogia – Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedagogo.
- Webb, A. S., & Tierney, A. M. (2020). Investigating support for scholarship of teaching and learning: We need SoTL educational leaders. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 613-624.
- Weeninka, K., Aarts, N., & Jacobs, S. (2023). 'I need a grant but spend time on teaching': How academics indifferent positions play out the teaching–research nexus in interdependence with their contexts. *European Journal of Higher Education*, 19 pp.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zheng, M., Bender, D., & Nadershahi, N. (2017). Faculty professional development in emergent pedagogies for instructional innovation in dental education. *European Journal of Dental Education*, 21(2), 67-78.