

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

DENIZE SIQUEIRA DA SILVA AZEVEDO

**FORMAÇÃO PROFESSOR NO PÓS-BOLONHA**  
**UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO/PORTUGAL**

Porto Alegre

2024

DENIZE SIQUEIRA DA SILVA AZEVEDO

**FORMAÇÃO PROFESSOR NO PÓS-BOLONHA**  
**UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO/PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor(a) em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cíntia Inês Boll

Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Jorge da S. Correia Neto

Porto Alegre

2024

DENIZE SIQUEIRA DA SILVA AZEVEDO

**FORMAÇÃO PROFESSOR NO PÓS-BOLONHA**  
**UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO/PORTUGAL**

Tese apresentado à Banca Examinadora composta pelos seguintes professores.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cíntia Inês Boll  
Orientadora – UFRGS

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Jorge da Silva Correia Neto  
Coorientador – UFRPE

---

Prof.<sup>a</sup> Maria do Rocio Fontoura Teixeira  
Examinadora – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira  
Examinadora Externa – UFRPE

---

Maria de Lourdes Costa de Vasconcelos  
Examinadora Externa – UFRPE

---

José de Lima Albuquerque  
Examinador Externo (Suplente) – UFRPE

## RESUMO

A imersão nessa pesquisa está enraizada na minha história de vida, principalmente nas inquietações em prol da Educação pública de qualidade e inclusiva, sem evasão e sem retenção, bem como na maneira de pensar e de perceber os caminhos trilhados pela universidade pública, na qual vivenciamos os seus processos há quase três décadas. Nesse caminho, o objetivo deste estudo foi analisar as ações do projeto de formação em parceria De Par em Par da Universidade do Porto/Portugal. Trata-se de um tipo formação contínua pós-Bolonha, pensada para professores universitários, com característica multidisciplinar apoiada no conceito do amigo crítico. Portanto, este estudo foi realizado com o olhar voltado para a instituição universidade pública da União Europeia. É uma investigação qualitativa descritiva interpretativa de cunho crítico, que utilizou o método estudo de caso assente na literatura que versa sobre o tema, na pesquisa documental e na aplicação de questionário. Teve como categorias teóricas dialogismo e enunciado como apoio a interpretação do ato responsivo na/para construção do Ser, e como categorias conceituais optamos por universidade pública, Processo de Bolonha, formação professor em parceria. As variáveis analíticas eleitas foram profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, professores. Nessa perspectiva, o aporte teórico-metodológico está enraizado, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2017-2010-2003-1992); Bogdan; Biklen (1994); Pereira *et al.* (2018); Liberali; Liberali (2011); Morgado (2011;2005); Sousa Santos (2015; 2005); Libâneo (2020; 2015); Cachapuz (2020); Leite; Ramos (2014; 2010) e Pêgo; Mouraz (2019-2010), com os quais elucidamos respostas para a seguinte questão de pesquisa: Como a Universidade do Porto implementa políticas e ações assentes na profissionalização do seu quadro professor, tendo como perspectiva a aprendizagem ao longo da vida mediante parcerias, sem perder a autonomia e a criticidade? A hipótese, a Universidade do Porto tem promovido ações passíveis de reflexões sobre a aprendizagem ao longo da vida, assente na profissionalização do seu quadro professor, no pós-Bolonha através de parcerias. Nesse sentido, os resultados têm motivado outras instituições de Ensino Superior, tanto de países signatários, como não signatários, a aderirem ao modelo de formação professor em parceria. Os resultados apontaram que o posicionamento político, reflexivo e colaborativo, realizado por professores de diferentes áreas de conhecimento na formação em parceria, pode contribuir para o seu processo de aprendizagem contínuo, tanto individual, como coletivo, assim como torná-los bem mais conscientes de suas limitações e das suas potencialidades. Sinalizou também, que a formação em parceria pode estimular a política interinstitucional de valorização à carreira professor bem como, a superação de situações desafiadoras do mundo subjetivo e plural, como o acadêmico.

**Palavras-chave:** Universidade Pública. Processo de Bolonha. Formação Professor em Parceria.

## ABSTRACT

The immersion in this research is rooted in my life story, mainly in the concerns in favor of quality and inclusive public education, without evasion and without retention, as well as in the way of thinking and perceiving the paths taken by the public university, in which we experience its processes for almost three decades. Along this path, the objective of this study was to analyze the actions of the De Par em Par partnership training project at the University of Porto/Portugal. This is a type of post-Bologna continuous training, designed for university teachers, with a multidisciplinary characteristic supported by the concept of the critical friend. Therefore, this study was carried out with an eye on the public university institution in the European Union. It is a qualitative descriptive interpretative investigation of a critical nature, which used the case study method based on the literature on the topic, documentary research and the application of a questionnaire. The theoretical categories were dialogism and statements to support the interpretation of the responsive act in/for the construction of being, and as conceptual categories we chose public university, Bologna Process, teacher training in partnership. The analytical variables chosen were professionalization, professionalism and professionalism, teachers. From this perspective, the theoretical-methodological contribution is mainly rooted in the studies of Bakhtin (1975-2010-2003-1992); Bogdan; Biklen (1994); Pereira *et al.* (2018); Liberali; Liberali (2011); Morgado (2011;2005); Sousa Santos (2015; 2005); Libâneo (2020; 2015); Cachapuz (2020); Leite; Ramos (2014; 2010) and Pêgo; Mouraz (2019-2010), with whom we elucidated answers to the following research question: How does the University of Porto implement policies and actions based on the professionalization of its teaching staff, with lifelong learning as a perspective through partnerships, without losing autonomy and criticality? The hypothesis, the University of Porto has promoted actions capable of reflecting on lifelong learning, based on the professionalization of its teaching staff, in the post-Bologna period through partnerships. In this sense, the results have motivated other Higher Education institutions, both from signatory and non-signatory countries, to adhere to the partnership teacher training model. The results showed that the political, reflective and collaborative positioning, carried out by teachers from different areas of knowledge in partnership training, can contribute to their continuous learning process, both individual and collective, as well as making them much more aware of its limitations and its potential. He also highlighted that training in partnership can stimulate the interinstitutional policy of valuing the teaching career, as well as overcoming challenging situations in the subjective and plural world, such as the academic world.

**Keywords:** Public University. Bologna Process. Teacher Training in Partnership.

*A Nelcina Maria da Silva (In memoriam), minha mãe, que me ensinou a amar o magistério e sonhou com este dia, mas que não pôde esperar para vê-lo; a minha eterna saudade...*

*Também, a Manoel Romão da Silva, meu pai, por nossa trajetória de vida.*

## AGRADECIMENTOS

É um caminho que está sempre construção...

Mas eu não poderia passar por aqui sem agradecer aos amigos, colegas profissionais. Alguns caminham comigo há tempos, outros conquistei nessa caminhada. Do PpgECi: agradeço a Cecília Decarli, Liliane Neves e Paulo Santos, pelo apoio nessa caminhada.

Através de Maria Wellita, Renata Câmara e Clécia Santos, agradeço a todos(as) da UAEADETec/UFRPE, pelo carinho, boas vibrações e, principalmente, por acreditarem na realização deste trabalho.

Aos técnicos administrativos da Secretaria PpgECi, pela presteza e pelo compromisso com todos que fazem o Programa, particularmente, aos estudantes(as), tendo em vista a organização e o resultado ágil no trâmite dos processos.

Aos examinadores desta Tese, que compõem a Banca de Defesa, Professores Maria do Rocio Fontoura Teixeira, Maria do Socorro de Lima Oliveira, Maria de Lourdes Costa de Vasconcelos e José de Lima Albuquerque, pela disponibilidade em apresentar contribuições à pesquisa e compartilhar vivências e conhecimentos.

Aos professores/orientadores, Cíntia Inês Bolle Jorge da Silva Correia Neto, pela precisão dos conhecimentos transmitidos, pelo equilíbrio e elegância de suas condutas no desempenho de suas funções, por representarem “um porto seguro” nesta trajetória, sempre inundada por segurança, carinho e apoio, garantidos nos momentos de incerteza e insegurança. Sou grata pela liberdade no desenvolvimento de minhas pesquisas.

À Professora Maria José de Sena, gratidão pela sua luta incansável na/para progressão dos Servidores Técnicos da UFRPE. Registro aqui, o nosso reconhecimento.

Aos meus amores, Alberto, Ianny e Hygor, pelo apoio de sempre e compreensão de minhas ausências..., nos momentos dedicados a pesquisa.

## SIGLAS

AEES: Área Europeia de Ensino Superior

BFUG: Grupo de Acompanhamento de Bolonha

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE: Comissão Europeia

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRUP: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DB: Declaração de Bolonha

EACEA: Agência de Execução Europeia para a Educação e a Cultura

ECTS: Unidade de Crédito Transferível

EEES: Espaço Europeu de Ensino Superior

ENQA: Qualidade no Ensino Superior

ES: Educação Superior

ES: Ensino Superior

IES: Instituição de Ensino Superior

EURYDICE: é uma rede que tem como objetivo explicar como os sistemas educativos estão organizados na Europa e como funcionam.

FEUP: Faculdades de Engenharia da U.Porto

FPCEUP: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.Porto

GIEPES/GEPES: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEA: Laboratório de Ensino e Aprendizagem

OBVIE: Observação de Pares multidisciplinares

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OPMUSA: Observatório de Vida nas Escolas

PB: Processo de Bolonha

POT: Observação de Ensino por Pares

PPgECi: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Pt: Portugal

RIES: Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior

UAEADTec: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e

UE: União Europeia

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

U.Porto: Universidade do Porto

UPTEC: Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto

## LISTA FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Características da Pesquisa Qualitativa	37
<b>Figura 2</b> – Fatores externos que impulsionam a profissionalização contínua	76
<b>Figura 3</b> – Objetivos - Individual e Institucional - De Par em Par	122
<b>Figura 4</b> – Esquema Temporal de Observação de Aulas em Parceria	129
<b>Figura 5</b> – Fluxograma - De Par em Par	144
<b>Figura 6</b> – Objetos da Formação em Parceria	145
<b>Figura 7</b> – De Par em Par possibilita: pensar, aprender, partilhar, ser reconhecido	215

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Núcleo Categorias Teóricas Elegidas	32
<b>Quadro 2</b> - Núcleo Conceitual Trilhado	33
<b>Quadro 3</b> - Categoria Analíticas	33
<b>Quadro 4</b> - Afinidades Metodológicas	39
<b>Quadro 5</b> - Aspectos Críticos Considerados na Construção da Pesquisa	40
<b>Quadro 6</b> - Revisão Literária	41
<b>Quadro 7</b> - Aproximação com o Objeto de Pesquisa	41
<b>Quadro 8</b> - Documentos Analisados	44
<b>Quadro 9</b> - Questões Aplicadas a Professores da Universidade do Porto/Pt	47
<b>Quadro 10</b> - Estado da Arte - Formação Professor Continuada no Brasil	50
<b>Quadro 11</b> - Saberes Necessários ao Ensino	83
<b>Quadro 12</b> - Cronologia do Processo de Bolonha	87
<b>Quadro 13</b> - Propostas a Contrapor-se ao Formato de Ensino	103
<b>Quadro 14</b> - Vozes professores/pesquisadores - Sobre um acordo internacional específico - Pacto de Bolonha	109
<b>Quadro 15</b> - Processo de Bolonha - Perspectiva de Professores/Pesquisadores	111
<b>Quadro 16</b> - Processo de Bolonha - Transformações no Ensino Superior	114
<b>Quadro 17</b> - Opiniões professor da U.Porto sobre o nível de transformações ocorridas na organização do ensino pós-Bolonha	116
<b>Quadro 18</b> - Modelagem - 1ª Experiência Formação em Parceria De Par em Par na U.Porto (2010-2011)	122
<b>Quadro 19</b> - Resultados - Participação Professor De Par em Par (2010-2011)	123
<b>Quadro 20</b> - Estrutura do Guia de Observação - Formação em Parceria	130
<b>Quadro 21</b> - Descobertas Realizadas	132
<b>Quadro 22</b> - De Par em Par Interinstitucional - Ano Letivo 2018-19 (Semestre 1º)	133
<b>Quadro 23</b> - Objetivos do Projeto De Par em Par da U.Porto	135
<b>Quadro 24</b> - Modelagem do Plano de Investigação-Ação / De Par em Par	136
<b>Quadro 25</b> - Parceiras - Projeto De Par em Par	143
<b>Quadro 26</b> – Fala, Professor!	148
<b>Quadro 27</b> – De Par em Par e a Aprendizagem ao longo da vida	150

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...  
Que já têm a forma do nosso corpo...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam  
sempre nos mesmos lugares ...  
É o tempo da travessia...  
E se não ousarmos fazê-la...  
Teremos ficado... para sempre...  
À margem de nós mesmos...*

(Fernando Pessoa)

## Sumário

1. CONTORNOS E CAMINHOS DA PESQUISA.....	21
2. AMBIÊNCIA E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	30
2.1 QUESTÃO DE PESQUISA.....	31
2.2 HIPÓTESE.....	31
2.3 TESE.....	31
2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	311
3. UM CAMINHO COSTURADO NA BUSCA DO CONHECIMENTO.....	35
3.1 DELINEAMENTO DE UM PERCURSO.....	36
3.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	37
3.3 APROXIMAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO A SER PERCORRIDO.....	40
3.4 DEFINIÇÕES DE UM PERCURSO.....	48
3.5 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	49
3.6 DESAFIOS DE UM CAMINHO.....	49
4. DA RÉPLICA DO JÁ DITO À RÉPLICA DO AINDA NÃO DITO – EIS UMA OUTRA ESTÉTICA.....	52
4.1 A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE.....	52
4.2 DIALOGISMO E SUJEITO DIALÓGICO.....	57
4.3 O CONSTRUIR-SE NO PENSAMENTO BAKHTINIANO.....	61
5. FORMAÇÃO CONTÍNUA - UM OLHAR PARA O ESTADO DA ARTE ATRAVÉS DE LENTES PROFESSORES.....	66
5.1 POR OUTRA ARQUEOLOGIA DA IDENTIDADE PROFESSOR.....	71
5.2 PROFISSIONALIZAÇÃO PROFESSOR – DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	73
5.3 PROFISSIONALISMO – SER PROFESSOR NO TEMPO PRESENTE.....	77
5.4 PROFISSIONALIDADE PROFESSOR – O REFLEXO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO PROFISSIONALISMO.....	80
6. RESULTADO E DISCUSSÃO DA CAMINHADA.....	85
6.1 DECLARAÇÃO DE BOLONHA: UM MARCO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNIÃO EUROPEIA.....	85
6.2 TEXTOS E CONTEXTOS DO PROCESSO DE BOLONHA.....	89
6.3 REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS DE CURSOS.....	95
6.4 IMPACTOS À PRÁTICA UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR: PÓS-BOLONHA.....	100
6.5 FORMAÇÃO PROFESSOR EM PARCERIA – U.PORTO.....	120
6.6 ESTRUTURA DO PROJETO DE PAR EM PAR DA U.PORTO.....	128
6.7 MOTIVAÇÃO PARA OBSERVADOR/OBSERVADO. QUE SENTIDO?.....	138
7. FORMATO <i>MULTIPAPER</i> .....	152
8. CONCLUSÃO DE UM CICLO.....	206



## FRAGMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA

A minha trajetória como professora da Educação Básica no setor público, no Ensino Superior, público e privado, bem como técnica administrativa na Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE possibilitou o trânsito entre diferentes ambientes, o escolar, o acadêmico e o administrativo, e vivenciar diferentes perspectivas, através de múltiplos olhares.

As experiências que vivi aguçaram a minha curiosidade de pesquisadora e despertaram inquietações, de modo especial, em relação à formação contínua do professor universitário. Compreendo que esse é um campo carente de pesquisas, que, ao mesmo tempo, representa um terreno movediço para o pesquisador transitar. Mas considero importante a busca por conhecimentos que não se limitem às respostas já atendidas, principalmente, quando se trata de uma área revestida de pluralidade epistemológica.

Destaco que o interesse em trabalhar esse tema considerou dois aspectos. O primeiro, apesar do forte debate entre pesquisadores sobre a necessidade de análises que abordem a pedagogia em si mesmo no Ensino Superior e a relação professor/prática pedagógica, no Brasil, ou seja, o olhar para essas questões, a partir de teses e dissertações, ainda é tímido no país.

Essa questão me guiou até o segundo aspecto, o despertar para a universidade da União Europeia, mais precisamente, para a Universidade do Porto/Portugal e o Projeto Observação de Aulas em Parcerias-De Par em Par, que, há 10 anos, vem sendo implementado nessa universidade. A aproximação com o objeto empírico me fez perceber que estava diante de um espaço de reflexão-crítica e colaborativa, que possibilita ao professor o repensar da sua prática pedagógica e a importância da formação contínua, através do diálogo multidisciplinar entre pares de diferentes campos do conhecimento.

Para além do desafio de mergulhar numa área de conhecimento na qual, até bem pouco tempo, era aparentemente impensável para o mundo acadêmico admitir a possibilidade de reflexões críticas sobre a docência universitária. No caminho da pesquisa, as evidências do Projeto De Par em Par foram corroborando minha opção, tanto da temática, como do objeto de pesquisa, porque mostraram a relevância da abordagem crítica sobre potencialidades e desafios vivenciados na/pela docência no Espaço Europeu de Ensino Superior. Desafios esses imbricados com processos de transformações desencadeados pela Declaração de Bolonha, o Conselho Europeu e agências financiadoras e reguladoras da Educação.

Outro aspecto que ratifica a opção temática/objeto de pesquisa refere-se aos documentos do Projeto De Par em Par, que, apesar de publicados em sites oficiais, parece-me que ainda não foram analisados sob a perspectiva de dissertações e/ou tese de doutoramento. Destaco que o modelo de formação contínua visa a fortalecer a profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, professores, a qualidade do ensino e da aprendizagem, diante das políticas educacionais, de avaliações internas e externas, particularmente no pós-Bolonha.

Nessa perspectiva, dentre tantas ações, considero o Projeto De Par em Par uma ação de trabalho prospectiva e desafiadora, devido às inúmeras articulações para a consolidação do Processo de Bolonha como política formativa nas universidades da União Europeia. São negociações complexas, e por vezes antagônicas, envolvendo atores e instituições que já realizam processos de formação por décadas. Diante disso, optei por focar em elementos que pudessem servir de parâmetros para reflexões sobre processos formativos na atualidade.

O meu trânsito na escola/universidade e o contato com as evidências coletadas sobre o Projeto De Par em Par trouxe-me outra percepção acerca do quão difícil é ser professor no tempo presente, dada a complexidade de compreensão, às vezes, até mesmo por este profissional, sobre os fundamentos do ensino e da aprendizagem na Instituição de Ensino Superior (IES).

Então, esta tese resulta da pesquisa que visou a deslindar a presença do modelo de formação contínua que vem sendo performado na Universidade do Porto, diante das mudanças e dos impactos na Educação Superior pós-Bolonha e as definições do Conselho Europeu para fortalecer o Espaço Europeu do Ensino Superior.

Todavia, chegar até aqui, debruçar-me sobre essas questões não foi uma tarefa fácil. Também nunca pensei que seria. Aqueles que acompanham a minha jornada estão cientes dessa afirmação. E, quando se trata da finalização de um trabalho acadêmico a nível Tese de Doutorado, considero esse como um dos momentos mais desafiadores que já enfrentei, devido às mudanças no campo empírico, que nos proporcionou obstáculos enfrentados ao longo dessa caminhada. Mas, tendo em vista o resultado final deste estudo, considero os momentos frágeis como impulsos exitosos para chegarmos aqui.

Dessa forma, é pertinente enfatizar, de antemão, que a realização desta pesquisa não se limita a uma parceria bilateral, mas envolveu uma multiplicidade de mãos e olhares atentos, numa perspectiva colaborativa, dinâmica e contextualizada. Sendo assim, é necessário mencionar expressamente meus orientadores, Professora Doutora Cíntia Inês Boll

e Professor Doutor Jorge da Silva Correia Neto, cujas contribuições foram fundamentais e inestimáveis.

O resultado dessa investigação representa uma extensa jornada de trabalho, permeada por leituras, reflexões, atividades administrativas e pedagógicas, no âmbito da educação formal superior, tanto em instituições públicas, quanto privadas, particularmente, como professora formadora na modalidade Educação a Distância, no curso de Licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UAEADTec/UFRPE).

Somem-se a isso as inúmeras ponderações compartilhadas em encontros formais e informais, síncronos e assíncronos, os encontros coletivos e individuais com meus orientadores, colegas de curso PPgECi, professores e técnicos administrativos na UAEADTec.

Como acadêmica, sempre estive envolvida, de forma ativa, nas atividades da UFRPE. Na graduação, no curso de Licenciatura em História, o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) abordou a história local, utilizando como base a pesquisa de extensão realizada por professores e técnicos em agropecuária dessa Universidade, com famílias de baixa renda, sobre a criação de abelhas, a técnica da apicultura. Foi uma experiência significativa, que permitiu compreender melhor a função social da universidade e, também, a importância de projetos de extensão e seus resultados. O local no qual o projeto foi efetivado, o município de Ibimirim-PE, foi reconhecido como polo apícola em potencial na Região Nordeste, após a inferência da UFRPE na dura realidade vivenciada por sertanejos.

Posteriormente, tive a oportunidade de ingressar no programa de pós-graduação, Mestrado em História Social da Cultura Regional da UFRPE. Nesse caminho, pude dar continuidade à pesquisa sobre a própria Universidade. Dessa vez, foquei nas articulações entre o Estado e a Igreja Católica, especificamente, a Ordem Beneditina da cidade de Olinda-PE, durante as primeiras décadas do século XX, cujas relações resultaram na criação dos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia, considerados a semente inicial da UFRPE.

O estudo foi publicado em formato de livro, com o mesmo título da dissertação "Tecendo memória: linhas e entrelinhas da trajetória da Universidade Federal Rural de Pernambuco (1912-1936)". A publicação da obra ocorreu por ocasião do Centenário da UFRPE, em 2012.

As pesquisas realizadas na graduação e no mestrado sinalizaram para a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin, que me permite olhar, de forma analítica, as interações discursivas nos diversos campos da atividade humana e da comunicação. Mas, por motivos maiores, não aprofundi a perspectiva bakhtiniana em tais estudos.

Contudo, o trabalho e as interpretações dos dados que apresento nas páginas a seguir estão orientados sob as lentes teóricas de Mikhail Bakhtin, especialmente, os conceitos das categorias, enunciado e ato responsivo. Nesse sentido, também trouxeram suporte ao desenvolvimento do conteúdo temático, à definição do estilo verbal, e para a construção da composição da estrutura da tese.

Portanto, foram as experiências vividas e o diálogo com Bakhtin que me fizeram perceber a necessidade de distanciamento e de reflexão do campo empírico, para que se pudesse construir o objeto de estudo de forma mais profunda. Essa decisão foi fundamental para a construção dos capítulos da tese.

Acredito e compreendo que a educação possui intencionalidade, assim como todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, reconhecer que outras realidades formativas podem ser observadas, analisadas e adaptadas a outros contextos é possível, tendo em vista ser o homem um sujeito dialógico, que possui uma objetividade que não se pode considerar estática ou homogênea, mas maleável e heterogênea. Simplificando, o eu só existe a partir do outro, e vice-versa.

A compreensão dessa possibilidade impulsionou a análise dos elementos que compõem o Projeto De Par em Par, atribuindo ao seu enunciado o ato responsivo, em termos bakhtinianos, ato esse que pode ser entendido como dar um passo, tomar iniciativa, fazer um movimento, uma ação arriscada, tomar posição. Nessa perspectiva, o ato, a partir do Projeto, sempre será um encontro com o outro, as definições geradas no pós-Bolonha no Espaço Europeu.

Nos capítulos desta tese, apresento uma centelha de conhecimento, diante do turbilhão de narrativas sistematizadas sobre os caminhos trilhados, tanto pela universidade pública, como pelos professores do magistério superior no curso da sua história profissional.

Mas, com a “boniteza humana” freiriana, compartilho o conhecimento apreendido em prol da pedagogia universitária. Vislumbro com os profissionais professores da Universidade do Porto, participantes do Projeto De Par em Par, explorar as contradições do tempo presente, nesse processo contínuo de “uniformização globalizada”, no qual as políticas de Educação e do Ensino Superior constituem apenas uma faceta, um aspecto peculiar (Weber, 1999).

Portanto, foi com base nas experiências construídas pelo caminho, e motivada pela busca constante de outros conhecimentos, que surgiu o estudo que será apresentado a seguir. Informo que o projeto está aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS sob o número 31503, e faz parte do projeto principal, intitulado “A tecnologia digital e a cultura da convergência na composição de uma típica enunciação estética em contexto de aprendizagem móvel”.



# 1. CONTORNOS E CAMINHOS DA PESQUISA

A imersão nesta pesquisa está enraizada na minha história de vida, principalmente, nas suas inquietações em prol da educação pública de qualidade e inclusiva, sem evasão e sem retenção, bem como na maneira de pensar e de perceber os caminhos trilhados pela universidade pública, na qual vivencio os seus processos há quase três décadas.

O mergulho na investigação foi desafiador, por alguns motivos. Primeiro, por se tratar de um terreno fluido, plural e subjetivo, típico do mundo acadêmico. Em segundo lugar, por representar campos de conhecimento ainda pouco burilados, a instituição universidade pública e à docência superior. Em um terceiro momento, pela realização deste estudo, como sugere uma tese de doutorado, por considerar os espaços investigados.

No início, com o projeto de tese, ao discutir com os meus orientadores acerca do campo epistemológico dos estudos sobre a formação professor e, em especial, sobre a formação contínua do professor do magistério superior, discorremos quanto às recentes abordagens teórico-metodológicas que poderiam ser eleitas para orientar os objetivos da pesquisa. Mas, após a defesa da qualificação do projeto de tese, percebemos a limitação de fontes no Brasil, diante da proposta de análise. Perante essa impossibilidade, decidimos analisar a universidade da União Europeia, dadas as transformações ocorridas em muitas IES no pós-Bolonha.

Assim, dei continuidade ao estudo exploratório, dessa vez, com o olhar voltado para a União Europeia, as narrativas corroboraram a opção da pesquisa sobre a formação contínua do professor universitário. Nesse sentido, adentrar a universidade foi fundamental e bastante providente para compreender as dificuldades e as potencialidades da IES, sobretudo, desafios professores, perante as mudanças curriculares e didático-pedagógicas perpetradas a partir do Processo de Bolonha.

Nesse caminho, vislumbrei que a Universidade do Porto poderia efetuar ações comprometidas com a formação professor, característica que determinou a opção por esta IES como *locus* da pesquisa. Outro ponto importante consiste no fato de que Portugal é um dos países signatários que esteve sempre à frente e comprometido com as decisões do Conselho Europeu, focando a qualidade da aprendizagem dos seus estudantes.

A fase exploratória revelou um panorama favorável para a realização da proposta de análise. A literatura nacional e internacional, bem como o percurso metodológico, me direcionou para analisar o estado da arte sobre o Processo de Bolonha, sua cronologia e os impactos desse evento sobre a IES e a prática professor no Espaço Europeu na atualidade.

Posteriormente, adentrei na universidade pública, para analisar problemas, limitações e as potencialidades. Por fim, o trabalho professor para identificar as ações voltadas à formação contínua professor no contexto pós-Bolonha na U.Porto.

A trilha da linha epistemológica cercou-me de uma abordagem teórico-metodológica, em que foram consideradas as mudanças, mas que não se limitou a observar apenas as ações ou as definições dos governantes, pois os colaboradores dessa pesquisa compreenderam que os desafios podem ser superados. Com essa perspectiva, foram analisados o envolvimento de órgãos governamentais, agências financiadoras, instituições educativas e atores, que, articulados em espaços mais amplos de reflexão, buscaram apresentar respostas aos processos implantados por uma política maior, através de diferentes manobras e ações ora afirmativas, ora frágeis.

Dentre os resultados da fase exploratória, deparei-me com o modelo de formação professor em parceria, o Projeto De Par em Par da U.Porto, que se tornou objeto de análise da pesquisa.

Nesse sentido, o viés de análise foi relevante para o conhecimento real advindo de transformações para/na Educação Superior pós-Bolonha, para conhecer outras realidades sobre ações que vêm sendo realizadas em países da União Europeia a partir dos anos 1980. Ademais, penso que a realidade atual nas maneiras de ensinar e aprender impôs a U.Porto buscar caminhos assentes na profissionalização contínua de seu quadro professor.

Com o olhar para esse cenário, esta tese teve como foco conceitual:

**Formação professor em parceria.** A razão do nosso interesse por esse modelo de formação deu-se pelo modo como ele aproxima os professores de diferentes áreas do conhecimento. A sua metodologia apresenta na modelagem perspectivas que podem ser instrumento para o desenvolvimento e a valorização do profissional professor, o que pode afetar positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

**Bakhtin** (2017; 2010; 2006; 2003; 1992). Com esse autor, vislumbrei elucidar a construção permanente do Ser<sup>1</sup>, a partir da relação dialógica do eu com o outro. No caso, busquei a permanente (re)construção da identidade professor.

**Processo de Bolonha.** Na atualidade, é quem orchestra as transformações legais da Educação Superior das nações signatárias e afeta, entre outras questões, a formação e prática professor nesses países.

---

<sup>1</sup> A construção do Ser social, homens e mulheres, em termos bakhtinianos (Bakhtin, 2010).

**O Projeto De Par em Par da Universidade do Porto.** Realiza um trabalho de formação professor contínua, pós-Bolonha. Embasado no conceitudo amigo crítico<sup>2</sup>. No Projeto De Par em Par, o amigo crítico pode potencializar melhorias à formação contínua professor. Ao que tudo indica as observações desenvolvidas na perspectiva do amigo crítico podem fortalecer a autoavaliação professor. Tendo em vista que,

O conceito de “amigo crítico” é uma abordagem multifacetada que pode trazer vantagens no apoio a construção e transformação de comunidades profissionais de aprendizagem transformacionais, também a promoção de oportunidades de refletir e de debater decisões que apóiam professores perante mudanças (Leite; Marinho, 2021, p.92).

É bem verdade que as observações externas são por vezes concretizadas por “modelos de natureza intervencionista, em que os saberes que esses peritos possuem são mobilizados na forma de aconselhamento, mesmo que de forma difusa, no seio da comunidade ou do grupo” (Leite; Marinho, 2021, p. 93).

Em outros casos, o amigo crítico, embora recorrendo aos seus saberes especializados, pode não os mobilizar para reflexão, e muito menos para a aplicação, mas, sim, como contributo para o aprofundamento de uma análise e de uma discussão que apoiem a tomada de decisões pelos próprios professores.

É neste sentido que,

A designação de “amigo crítico” e o seu papel no apoio a processos de gestão orientados para a melhoria da prática professor, embora considerado recente (Villalobos, 2014), circula no vocabulário académico, há alguns anos, sendo atribuído a Desmond Nuttall a sua utilização, no final dos anos 1970, em contexto de autoavaliação (Heller, 1988). Mounteford (1988) faz referência à designação *critical friends* relativamente a um grupo de diretores de escolas inglesas que decidiram fazer um círculo de amigos críticos, tendo como intenção a avaliação e consequentemente melhoria das suas próprias escolas (Swaffield 2005 *Apud* Leite; Marinho, 2021, p. 92).

---

<sup>2</sup>“Em síntese, o conceito de “amigo crítico” transporta-nos para alguém que usa positivamente os sentidos de amigo e de crítico, isto é, de alguém que, beneficiando da confiança que lhe é reconhecida, potencia ambientes desafiadores e que abrem possibilidades para um diálogo aprofundado (Nilson; Wennergren; Sjöberg, 2018) potenciador de processos de mudança organizacional. É neste sentido que César (2007), em estudo que recorreu a um trabalho colaborativo entre académicos, professores e estudantes, reconheceu a importância de os académicos atuarem no sentido que estamos a atribuir à figura do “amigo crítico”. Nesta atuação, os académicos transportam “para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações e um permanente questionamento dos aspetos em jogo [...]” (Leite, 2002, p. 97), ou seja, trazem para o grupo pontos de vista alternativos que ajudam a ver de novo aquilo que é familiar. É igualmente neste sentido que MacBeath (2005) aponta como competências chave do “amigo crítico” ser um conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, trazendo para o grupo também uma visão externa” (Leite; Marinho, 2021, p. 93).

Neste sentido, potencia o diálogo positivo, embasado na construção de confiança que promove e desenvolve reflexões e críticas construtivas. Em que,

Os observadores são, igualmente, docentes da U.Porto. É um modelo de observação de aulas, e no caso do modelo implementado na Universidade do Porto destaca-se pela multidisciplinaridade resultante da interação de observadores/observados de diferentes Unidades Orgânicas (U.O.) da U.Porto<sup>3</sup>.

A observação de aulas baseada no conceito de amigo crítico (observação de pares) é comum em muitas universidades Pêgo e Moraz (2017). A especificidade da observação de aulas em parceria proposta para aplicação na U.Porto mediante o Projeto De Par em Par, é o seu carácter multidisciplinar e a sua finalidade formativa, quer para os observados, quer para os observadores.

Com metodologia multidisciplinar o Projeto de De Par em Par, propõe a importância do lugar e do espaço determinados, onde professores de diferentes campos do conhecimento possam se reunir na condição de observador/observado e analisem a sua própria prática didático-pedagógica e de seus pares. Posteriormente, são gerados relatórios com sugestões de melhorias e inovações para a formação e o ensino aprendizagem.

Quanto a Mikhail Bakhtin, os estudos do autor favorecem a definir critérios para com a densidade e a profundidade do que é elucidado, a partir do encontro do analista com o seu outro, ou seja, a dimensão dialógica. Com a reflexão é possível compreender caminhos e descobertas, revelações e produções de sentidos entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003).

Mas, quando proponho o conhecimento do outro, o autor recém citado ensina que devo manter certa distância, pois se abrir para o outro é, nesse caso, permanecer também voltado para si (*Ibid.*, 2003).

Nesse sentido, “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2003, p. 400). Em outras palavras, o encontro entre o eu e o outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser construído dessa relação, o destaque é o conhecimento dialógico.

Foi por considerar a importância da relação dialógica entre o eu e outro, a busca por sentido diante da incompletude e da provisoriedade, a condição de inacabamento do sujeito que surgiu a opção por Bakhtin como categoria conceitual, para compreender o Ser e o vir-a-Ser (Bakhtin, 2017), na sociedade contemporânea (Morgado, 2011) professor, assim como

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://fe.up.pt/dpep/#:~:text=da%20U.,Porto>. Acesso em: 05 de maio/2024.

também corroborar reflexões sobre a identidade desse profissional da Educação pós-Bolonha.

Foi a compreensão aportada em Bakhtin que me levou ao conceito do Ser, para este filósofo, o que acontece entre nós, entre o “tu” e o “eu”, é um “acontecimento do Ser”, um “aconteSer”, um fato dinâmico e aberto, que tem caráter de interrogação e de resposta ao mesmo tempo, e uma projeção ontológica: o “acontecimento do Ser”. Nesse caso, do Ser professor.

Em relação ao Processo de Bolonha (1999-2015), ele é tão avassalador que encanta, também assusta. Contudo, a escolha tem a ver com a localização do *lócus* e o objeto de pesquisa, de maneira que eu não atingiria o objetivo da pesquisa se não se realizasse uma análise criteriosa sobre esse fato.

Nessa perspectiva, recorria muitas fontes que foram relacionadas às evidências coletadas e elegidas para a realização do estudo, sobre o qual apresento na introdução a síntese do percurso teórico-metodológico, tendo em vista que o desenvolvimento e as técnicas de pesquisa foram evidenciados no capítulo 3-Um caminho costurado na busca do conhecimento

Portanto, trata-se de uma investigação qualitativa descritiva interpretativa de cunho crítico, um estudo de caso assentado na literatura e utiliza os métodos pesquisa documental e aplicação de questionário. O aporte teórico-metodológico está enraizado, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2017; 2010; 2006; 2003; 1992), Bogdan e Biklen (1994), Pereira *et al.* (2018), Liberali e Liberali (2011), Morgado (2011), Sousa Santos (2015; 2005), Libâneo (2020; 2015), Cachapuz (2020), Leite e Ramos (2014; 2010), Boll (2014; 2023) e Pêgo e Mouraz (2019; 2010).

A partir da questão de pesquisa, construí o objetivo geral: analisar as ações do projeto de formação em parceria De Par em Par da Universidade do Porto. Ademais, os objetivos específicos que estão caracterizados no capítulo 2- Ambiência e delineamento da pesquisa.

Ressalto que esse estudo foi realizado com o olhar construído para a instituição universidade pública da União Europeia. Quando, em atenção às medidas político-econômicas internacionais, ministros responsáveis pela Educação Superior de 29 países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, em 19 de junho de 1999,

Concordaram sobre a importância da enunciação de propósitos comuns para o desenvolvimento coerente e coeso da Área Europeia de Ensino Superior, reconhecendo a sua importância para o alcance dos objetivos e metas, respaldados pela competitividade da sociedade da informação e comunicação em rede (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Nesse cenário, no final do século XX, a Educação Superior tornou-se objeto de profundas reformas Robertson (2009) e Lima (2012), com ressalvas à Declaração de Bolonha, que trouxe mudanças ao mundo acadêmico da União Europeia. Práticas educacionais inovadoras foram exigidas, tendo em vista ações que considerassem o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem Zabalza (2011). Esses movimentos sinalizaram que, assim como no Espaço Europeu, a Educação Superior representa um campo fundamental a ser pesquisado.

Essa questão corroborou a nossa opção pelo objeto de pesquisa, tendo em vista que esse vem sendo implementado há 10 anos numa universidade pública centenária de país lusófono, a U.Porto, criado como apoio à formação contínua professor universitário da própria IES.

Ademais, Portugal faz parte do conjunto dos cinco países avançados na concretização dos pressupostos do Processo de Bolonha, que cumpriram parte significativa dos critérios estabelecidos internacionalmente para a sua execução Alves (2009) e Melo (2017). Corrobora essa informação os resultados do Relatório de Implementação do Processo de Bolonha, Comissão Europeia, EACEA e Eurydice (2015).

Sobre a U.Porto, sendo esta responsável por grande parte da oferta de cursos de graduação em Portugal, acreditamos que buscou, adequadamente, reformular seus currículos e sistemas de ensino, tendo em vista que,

A formação continuada, para enfatizar fato incontestável no contexto da sociedade atual, ganha proeminência porque é condição necessária à formação profissional docente. Ou seja, a formação inicial é importante e necessária, mas é um passe necessário e insuficiente para o exercício da docência; a formação continuada é necessária e indispensável, porque é hoje condição estruturante do próprio processo de formação (Gomes, 2021, p. 15).

É importante a compreensão de que o professor do magistério superior no contexto pós-Bolonha deixou de ser o profissional que, em tempos pretéritos, era detentor de conhecimento absoluto e fonte de consulta (Sousa Santos, 2005). Na atualidade, passou a desempenhar outros papéis, de mediador, facilitador e tutor das aprendizagens (Reis, 2011).

Tendo visto que o acesso aos saberes publicados não lhes pertence como prerrogativas de privilégios, haja vista que acesso ao conhecimento registrado e sistematizado no decorrer da história pode ser acessado em segundos, em diferentes fontes Boll *et al.* (2018). Em geral, nesse cenário, a formação de profissionais qualificados de qualquer área se encontra entre as

questões mais debatidas, que merecem alta prioridade na governança em todas as nações.

Entre as profissões mais questionadas, a docência ocupa lugar de destaque, sendo objeto, ao mesmo tempo, de críticas, reconhecimentos e elogios. Diante dessa realidade, entendendo que é fundamental que se realizem estudos sobre processos de formação contínua do professor universitário.

Desse modo, apresentar reflexões sobre a formação professor no contexto da IES pós-Bolonha exige posição dinâmica, contextualizada, dialógica e colaborativa, pois não se pode entender essa realidade como meramente transitória, uma vez que outros paradigmas e epistemologias vêm sendo incorporados ao cotidiano acadêmico, provocando mudanças na concepção do Ser professor e afeta a construção da identidade desse profissional.

Sobre o Projeto De Par em Par, observeique, desde o início, a sua proposta de formação em parceria, esteve assente em questões, como: a democratização do Ensino Superior, a mobilidade estudantil Pêgo e Mouraz (2018; 2010), os desafios e o potencial professor, ao destacar que,

Portugal fez, nos últimos quarenta anos, um percurso notável no sentido de melhorar a escolarização da sua população. Do ponto de vista do ensino superior este crescimento acentuado é um grande desafio para o seu funcionamento. A universidade deixou de ser uma escola de “elites” e a maior diversidade da população estudantil implica que os professores universitários são confrontados com recortes de estudantes mais heterogêneos e, por vezes, menos resilientes às adversidades da vida académica (Pêgo; Mouraz, 2016, p. 200).

Perante essa realidade, o Projeto De Par em Par tem perspectiva de se espalhar para o mundo lusófono, a partir de parcerias com outras universidades. Nesse sentido, esta pesquisa tem relevância científica e social. Ademais, é interessante a aproximação com reflexões e resultados sobre uma outra relação entre o professor e o objeto de aprendizagem, que, em algum nível, atenda às suas necessidades, auxiliando-os na análise crítica sobre a sua prática e tomadas de decisão (Anastasiou; Alves, 2005).

Isso me levou a pensar o quão esse estudo pode ser importante e significativo, ao refletirque a conduta orientada para o desenvolvimento da profissionalidade professor que busca o Projeto De Par em Par não pode ser compreendida em toda sua complexidade sem considerar o conhecimento e as representações desse profissional sobre a profissionalização e o profissionalismo, professores. Essa discussão tem sido uma das questões-chave das reformas educacionais Núñez e Ramalho (2008). Nessa perspectiva, a investigação sobre o tema proposto mostrou-se relevante e passível da realização, à luz de um projeto de tese.

A pesquisa abordou uma realidade que, embora se configure em contextos diferentes, muito se aproxima de situações vivenciadas pelas IES brasileiras. Apesar de este estudo não se tratar de uma pesquisa comparativa entre Brasil e Portugal, tem relevância, à medida que apresenta resultados passíveis de serem observados e analisados sobre como professores do magistério superior têm reconfigurado a sua profissionalidade no tempo presente.

Portanto, a pesquisa está estruturada em 8 capítulos, organizados do seguinte modo:

**Fragmentos de uma Trajetória.** Apresenta as experiências que aguçaram a curiosidade da pesquisadora, que despertaram inquietações, de modo especial, em relação à formação contínua professor universitário.

1. **Contornos e Caminhos da Pesquisa.** Diz das inquietações e do interesse em prol da educação pública de qualidade e inclusiva, sem evasão e sem retenção, bem como de perceber os caminhos trilhados pela universidade pública e a docência universitária, na qual vivencio os seus processos há quase três décadas. Apresenta também, uma síntese da escolha das categorias conceituais e teóricas.
2. **Ambiência e Delineamento da Pesquisa.** Caracteriza o ambiente, no qual, a pesquisa foi realizada. Nessa perspectiva, apresenta a questão, a hipótese e os objetivos: geral e específicos da pesquisa. Para tanto, considerou o movimento ocorrido na União Europeia nos anos 1980-1990, que culminou, entre outros fatos, com o Pacto de Bolonha 1999, considerado como movimento político-econômico que provocou as maiores transformações pedagógico-formativas na Educação Superior do Espaço Europeu, iniciadas no século XX (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).
3. **Um Caminho Costurado na Busca do Conhecimento.** A intenção, neste capítulo, foi sistematizar a opção metodológica e delinear o seu percurso, caminho sobre o qual se desenvolveu a investigação para conhecermos a formação professor em parceria mediante a atuação do Projeto De Par em Par.
4. **Da Réplia do já Dito à Réplia do ainda não Dito – Eis uma Outra Estética.** No primeiro momento, a abordagem focou algumas questões, sobre como a instituição universidade se edificou, posteriormente, ancoramos o núcleo conceitual teórico para a realização desse estudo, a construção do Ser sob as lentes bakhtinianas, que atravessou a escrita desse trabalho e delineou a sua forma.

5. **Formação Continuada - um olhar para o estado da arte sob as lentes professores.** Esse capítulo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, descrevi o estado da arte sobre a formação contínua, a partir de resultados de pesquisas e enunciados professores, profissionais que vivenciam a realidade pós-Bolonha. Posteriormente, no segundo momento, a reflexão sobre as variáveis analíticas: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, professores. Para justificar a escolha das categorias, bem como destacar o quão relevante é a discussão sobre essas questões na atualidade, quando a reconstrução da identidade do professor universitário está no centro da crítica social.
6. **Resultado e Discussões de uma Caminhada.** É no território do enunciado (Bakhtin, 1992), entendido como enunciação, que abarca não apenas o dito explicitamente, mas, também, a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito, do não-dizível ou do inefável, que busquei elucidar para interpretar se houve um ato responsivo ou não, do Projeto De Par em Par na construção do Ser professor. Em outros termos, vislumbrei caminhos que pudessem apresentar respostas à questão de pesquisa.
7. **Formato *Multipaper*.** Esta tese também segue o regimento estabelecido pelo PPgECi da UFRGS, que sugere o formato *Multipaper*. Assim, a tese apresenta-se com publicações, capítulos introdutórios e conclusões finais. Nessa perspectiva, os resultados desta tese contam com 1 ensaio teórico e 2 artigos, que respondem aos objetivos específicos propostos e representam, em seu conjunto, o objetivo geral deste estudo. As produções apresentadas foram publicadas em revistas científicas, como apontadas nos subitens 7.1, 7.2 e 7.3.
8. **Conclusão de um Ciclo.** Apresenta uma outra maneira de perceber a proposta de universidade em curso, no caso a experiência da U.Porto, que considera os contextos macro e microssocial, questão que demanda outra estrutura, comandada, de certo modo, pelos organismos, as agências reguladoras e financiadoras da educação, que orientam a disputa para a obtenção de *scores* exitosos nos diferentes mecanismos de avaliação. Nessa conjuntura, outras concepções de formação e aprendizagem também são demandadas com mais exigência e complexidade.

## 2. AMBIÊNCIA E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa está inserida no período 2009-2019, uma temporalidade mergulhada em crises de caráter geopolítico e geoeconômico, a sensação é de que estou à beira de um colapso planetário, num contexto em que a fluidez de valores circula ignorando divisões e barreiras, toma formas, ocupa espaços, dilui certezas e crenças (Bauman, 2001).

Tal realidade incide de maneira contundente sobre os sistemas de educação e as redes de ensino, com desafios à profissionalidade professor, à ação pedagógica e aos resultados da aprendizagem. Um cenário que, entre outras questões não menos importantes, questiona a universidade sobre qual é a sua finalidade social, ou seja, uma sociedade que cobra dessa instituição resposta para o caos no qual se encontra.

Ratificando essa realidade, como já apontava Castells (1999), somaram-se mudanças nos formatos de comunicação, por conseguinte, nos modos de circulação da informação e na produção de conhecimentos, numa ação contínua em rede e em fluxo, relacionada, quase sempre, aos ditames mercadológicos, avanços científicos e tecnológicos. Para Santos (2005), a universidade não acompanhou no mesmo ritmo essas mudanças e enfrenta crise colossal de hegemonia, de legitimidade e institucional.

Para evidenciar a reflexão, o movimento ocorrido na União Europeia nos anos 1980-1990, que culminou, entre outros fatos, com o Pacto de Bolonha 1999, que é considerado uma das maiores transformações pedagógico formativas iniciadas no século XX. Com ênfase à internacionalização dos processos formativos em todas as áreas, o Processo de Bolonha tem sido definido como expressão da atualização de posturas e ações, revolucionando o que era realizado nas universidades dos países signatários (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Com o olhar embebido por essa conjuntura, o artigo intitulado “Aspectos Estruturantes e Construção Político-Social da União Europeia e seus Impactos na Consolidação do Processo de Bolonha” (Santos; Silva, 2021) analisa as políticas socioeconômicas direcionadas ao continente europeu nos pós acordo de Maastricht e quais os seus impactos na formulação de uma política comum de Educação Superior aos Estados Membros.

Na busca de elucidação sobre esse cenário, a pesquisa se insere na linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagens em Ambientes Formais e não Formais, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O objeto de pesquisa é o Projeto De Par em Par, projeto de formação contínua criado para professores da U.Porto, no contexto pós-Bolonha. A análise buscou evidências que contemplasse a questão de pesquisa.

## 2.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Como a Universidade do Porto implementa políticas e ações assentes na profissionalização do seu quadro professor, tendo como perspectiva a aprendizagem ao longo da vida mediante parcerias, sem perder a autonomia e a criticidade?

## 2.2 HIPÓTESE

A Universidade do Porto tem promovido ações passíveis de reflexões sobre a aprendizagem ao longo da vida, assente na profissionalização do seu quadro professor, no pós-Bolonha através de parcerias. É possível, que os resultados têm motivado outras instituições de Ensino Superior, tanto de países signatários, como não signatários, a aderirem suas estratégias.

## 2.3 TESE

Mesmo a sociedade estando envolvida em outras formas de criar, produzir e disseminar conhecimentos, a docência universitária não é uma profissão em extinção.

## 2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 2.4.1 Objetivo Geral

- ✓ Analisar as ações do projeto de formação em parceria De Par em Par da Universidade do Porto.

O aporte teórico escolhido está descrito no quadro 1 e justifica o lugar de reflexão da pesquisadora.

**Quadro 1 - Núcleo Categorias Teóricas Elegidas**

<b>Categorias Teóricas</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Autor</b>
Dialogismo	O dialogismo define o discurso como algo constituído por muitos discursos que se entrecruzam, se complementam, respondem uns aos outros, discordam entre si. Logo, o sujeito dialógico possui objetividade, a qual não pode ser considerada estática ou homogênea, mas maleável, heterogênea.	Bakhtin (2017; 2010; 2006; 2003; 1992)  Brait e Melo (2007)
Enunciado	Entendo que o enunciado concreto é explicado pela própria concepção de linguagem empreendida entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, é fundamental a observação sobre pontos de vista sócio-histórico e cultural, que incluem, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos.	
Ato Responsivo	Nesse contexto, ato implica agir, participar. E assumir a responsabilidade dessa unicidade da existência requer do sujeito um olhar de alteridade, onde existem dois centros de valor diferentes e correlatos, a saber, o eu e o outro.	
A construção do Ser	É no campo das interações, no espaço relacional, que se institui o ato enunciativo, onde o Ser, o eu e o outro se constroem mediante significados partilhados como ato responsivo.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) apoiada na literatura (Bakhtin, 2017; 2006; 2003; 1992).

#### 2.4.2 Objetivos Específicos

- Levantar o estado da arte sobre a formação contínua do professor universitário;
- Descrever, criticamente, os impactos que o pós-Bolonha trouxe à universidade;
- Identificar ações performadas à formação contínua professor do magistério superior, no *lócus* da pesquisa;
- Caracterizar o Projeto De Par em Par da U.Porto;
- Distinguir experiências exitosas e frágeis do Projeto De Par em Par da U.Porto.

Para alcançar as metas construídas foram eleitasas categorias conceituais, de acordo com o quadro 2.

Nesse caminho, busquei uma percepção ampliada e crítica sobre as categorias conceituais, particularmente, os sentidos construídos pelos professores participantes do projeto, tendo em mente o modelo de formação que nele se realiza no contexto de uma universidade pública e centenária.

**Quadro 2 - Núcleo Conceitual Trilhado**

<b>Categorias Elegidas</b>	<b>Conceitos</b>
Universidade	Sousa Santos (2015; 2005); Cachapuz (2020).
Declaração de Bolonha e/ou Processo de Bolonha	Leite (2016; 2014; 2010); Veiga e Amaral (2011); Pacheco (2023-2009); Marques (2016); Cachapuz (2020).
Formação professor	<p>Formar professores universitários “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social” Veiga (2006, p. 90).</p> <p>O momento atual diz da urgência de se investir na formação contínua relacionada à inovação, capacidade de trabalho crítico, reflexivo e colaborativo, fundamentais à atualidade Nóvoa (2017).</p> <p>É preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, também, ofereçam programas de formação contínua a seus professores a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho” (Veiga, 2006, p. 93).</p> <p>Leite (2016); Pacheco (2023-2009).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), amparada na literatura citada.

Também elegi as variáveis analíticas: profissionalização professor, profissionalismo professor e profissionalidade professor, no viés de reflexão dos autores, conforme sinalizado no quadro 3.

**Quadro 3- Categoria Analíticas**

<b>Variáveis Elegidas</b>	<b>Conceito</b>	<b>Autor</b>
Profissionalização Professor	<p>Não deve ser entendida como sinônimo de capacitação e qualificação, mas como expressão de posição social e ocupacional, em determinadas relações sociais de produção e de ação de trabalho.</p> <p>Refere-se aos processos de formação inicial e continuada do profissional da educação, para desenvolvimento e construção da identidade profissional.</p> <p>Corresponde ao dinamismo para a transformação profissional. Nela o sujeito está habilitado a assumir funções profissionais complexas e variadas, de maneira que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais, coletivos e institucionais para o desenvolvimento profissional professor.</p>	<p>Enguita (1991)</p> <p>Tardif e Faucher (2010)</p>

<p>Profissionalismo Professor</p>	<p>Caracteriza-se como compromisso, assiduidade, participação na construção coletiva de projetos e conhecimentos, dedicação ao trabalho professor, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura do estudante, entre outras questões inerentes à atividade pedagógica. Mais do que um tema de qualificação e competência, trata-se de uma questão de poder e autonomia. A motivação para contrapontos sobre profissionalismo professor pode estar relacionada com a questão de poder e autonomia, assim como, também, com as transformações do século em curso.</p>	<p>Libâneo (2011)</p>
<p>Profissionalidade Professor</p>	<p>Define-se como aquilo que caracteriza o ser professor e é específico dessa profissão. Remete para o que é próprio da ação de ensinar, o que inclui a possibilidade de competências profissionais para o exercício da docência e cria uma cultura relativa, com foco na construção de uma identidade profissional. Por outro lado, apresenta provocações ao sentido de ser professor.</p>	<p>Gorzoni e Davis (2017); Morgado (2011); Freire e Fernandez (2015)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023), amparada na literatura citada.

Com as variáveis analíticas vislumbrei apoio para interpretar as respostas dos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa. Para tanto, a definição operacional considerou a profissionalidade como um processo em construção, que surgiu do próprio ato de trabalho e seguiu se adaptando aos movimentos político-econômico, social e cultural, com o profissionalismo atrelado à profissionalização. A análise sobre a operação se encontra na seção 6.8 dessa tese.

### 3. UM CAMINHO COSTURADO NA BUSCA DO CONHECIMENTO

O objetivo desse capítulo é sistematizar a opção metodológica da pesquisa e delinear o seu percurso, sobre o qual se desenvolveu a investigação. Porém, antes de iniciar a sistematização, é interessante situar o contexto atual do *locus*, onde este estudo foi realizado, a U.Porto<sup>4</sup>,

Localizada em Portugal e suas origens remontam o século XVIII. Atualmente, representa uma das maiores IES do seu país e uma das 100 melhores universidades da Europa. Conta com mais de 31.000 estudantes, 2.300 professores e investigadores, 1.600 funcionários não professores, que transitam nas suas 15 escolas e 60 unidades de investigação, distribuídas por três polos universitários, localizados na cidade do Porto. Com 14 faculdades e 1 business school, a Universidade do Porto oferece uma variedade de cursos que abrange todos os níveis de Ensino Superior e todas as grandes áreas do conhecimento, disponibilizando mais de 600 programas de formação: dos bacharelados, das licenciaturas aos doutorados, passando pela formação contínua do seu quadro professor. Em relação à qualificação do seu corpo professor, 81% dos 1.608 professores e investigadores são doutores. De acordo com a IES, é a titulação dos professores que garante a elevada qualidade da formação, o que faz dela a Universidade portuguesa mais procurada pelos candidatos ao Ensino Superior e a preferida dos estudantes com as mais altas classificações escolares. Todos os anos, cerca de 3.700 estudantes estrangeiros, de 146 diferentes países do mundo frequentam a U.Porto, sendo que, aproximadamente, 1.810 desses estudantes chegam através de programas internacionais de mobilidade. Mais da metade deles escolhem a referida IES para realizarem o curso superior (<https://www.up.pt/portal/pt/>)<sup>5</sup>.

Na atualidade, a U.Porto é a maior produtora de Ciência em Portugal, sendo responsável por mais de 23% dos artigos científicos portugueses indexados anualmente na ISI

---

<sup>4</sup>Com mais de 110 anos de história, as raízes da Universidade do Porto remontam ao século XVIII e a uma combinação de experiências formativas que contribuíram com o formato da atual IES. Foi criada em 22 de março de 1911, após a implantação da República em Portugal. No início, contava com duas faculdades, a de Ciências e a de Medicina. Ainda durante a 1ª República, foram criadas a Faculdade Técnica, posteriormente renomeada Faculdade de Engenharia, Faculdade de Letras e Faculdade de Farmácia. Essa IES enfrentou grandes desafios ao longo de sua história, principalmente durante o período da ditadura, que vigorou em Portugal no período 1926-1974. Em 1928, a Faculdade de Letras foi extinta, para ser reaberta apenas em 1961. Aliás, só a Faculdade de Economia foi verdadeiramente fundada nesse período crítico, em 1953. Após a Revolução de Abril de 1974, e até o final do século XX, a IES entra, finalmente, numa rota de expansão. Às seis faculdades então existentes, juntam-se mais oito: o School of Medicine and Biomedical Sciences, em 1975; a Faculdade de Desporto, em 1975; a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em 1977; a Faculdade de Arquitetura, em 1979; a Faculdade de Medicina Dentária, em 1989; a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, em 1992; a Faculdade de Belas Artes, em 1992; e, a Faculdade de Direito, em 1994. Fonte: <https://www.up.pt/portal/pt/>.

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.up.pt/portal/pt/>. Acesso: 05 jan. 2024.

Web of Science. Alguns dos mais produtivos e internacionalmente reconhecidos centros portugueses de Investigação e Desenvolvimento pertencem à Universidade do Porto. Mais de metade das suas 60 unidades de investigação foram classificadas com “Excelente” ou “Muito Bom” nas recentes avaliações independentes e internacionais (<https://www.up.pt/portal/pt/>).

Nos últimos anos, esta universidade tem apostado na valorização econômica<sup>6</sup> das suas atividades de investigação, através de parcerias com algumas das maiores empresas nacionais, que já resultaram em diversas inovações com sucesso comprovado em mercados nacionais e internacionais.

A inovação<sup>7</sup> produzida pela U.Porto também já levou à criação de mais de 120 patentes nacionais/internacionais e outras tantas empresas. Só no Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto (UPTEC), estão incubadas mais de uma centena de *startups*, responsáveis pela criação de 900 outros postos de trabalho qualificados. Atualmente, esta Universidade representa a IES portuguesa com a melhor classificação em importantes *rankings* internacionais de Ensino Superior e Investigação Científica, que, sistematicamente, a coloca entre as 350 melhores universidades do mundo (<https://www.up.pt/portal/pt/>).

É nesse espaço académico que, desde 2009, vem sendo implementado o Projeto de De Par em Par.

### 3.1 DELINEAMENTO DE UM PERCURSO

Segundo a orientação teórico-metodológica, ao eleger um método de investigação científica, o pesquisador está diante de uma maneira de conhecer e explorar a realidade. O método de investigação, portanto, consiste na busca por uma realidade que se constrói mutuamente, mediante as relações que os participantes estabelecem uns com os outros e com o mundo. Assim, pode-se dizer que qualquer “estudo avançado começa obrigatoriamente pela compreensão” (Bakhtin, 2003, p. 319).

---

<sup>6</sup>Disponível em:

[https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=p%20c3%a1gina%20est%20c3%a1tica%20gen%20ca%202023](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=p%20c3%a1gina%20est%20c3%a1tica%20gen%20ca%202023). Acesso: 05maio2024.

<sup>7</sup>Disponível em:

<https://www.up.pt/portal/pt/ioutrar/onde-ioutramos/conheca-a-ioutracao-na-uporto/>. Acesso: 05jan.2024.

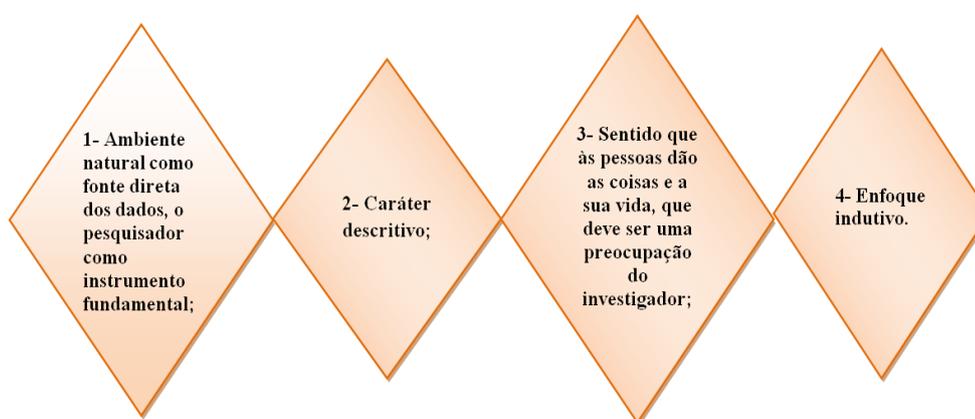
## 3.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Esta é uma investigação qualitativa descritiva, de cunho interpretativo crítico, assente na literatura sobre o tema, nos métodos de pesquisa documental e estudo de caso. Dessa maneira, apresenta reflexões, com base em Bogdan e Biklen (1994), Triviños (2008), Yin (2015), Pereira *et al.* (2018), Liberali (2011) e Fragoso *et al.* (2015), o quadro qualitativo/descritivo/interpretativo da pesquisa, observando a criticidade e o rigor exigidos em trabalhos acadêmicos.

Portanto, com a orientação metodológica, foi realizada a caracterização do processo de elucidação da investigação, esclarecendo a opção pelos métodos de pesquisa documental e estudo de caso Yin (2015). Tendo em vista que, os métodos de investigação elegidos já revelaram que objetos e fenômenos analisados estão em constante interação, relacionam-se e se determinam mutuamente, constituindo uma totalidade que aponta para a dinamicidade da realidade (Triviños, 2008).

Nesse viés, como aponta a figura 1, a investigação considerou quatro características principais da pesquisa qualitativa. Ou seja, a pesquisa não seguiu uma padronização única de investigação e priorizou, portanto, os colaboradores, suas relações Weber (2015)<sup>8</sup> e a partilha de significados atribuídos à realidade como dinâmicas.

**Figura 1** - Características da Pesquisa Qualitativa



Fonte: Lüdke e André (2013).

<sup>8</sup> Para Weber (2015), trata-se da busca a direção da ação dos agentes, procurando as linhas percorridas por eles; o conjunto delas forma o tecido da vida social, a complexa teia que resulta da busca pelos objetivos de cada sujeito, cujos caminhos, inevitavelmente, se cruzam.

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (2008)<sup>9</sup>, reforça a necessidade de compreensão sobre os estudos educacionais. A pesquisa qualitativa descritiva interpretativa apresenta alguns enfoques orientados sobre bases teóricas e o percurso dependerá do enfoque utilizado pelo pesquisador, assim como o referencial teórico escolhido Liberali (2011).

Para Yin (2015), os procedimentos de pesquisa documental e estudo de caso podem ser utilizados como estratégia para diferentes questões de pesquisa. Isto permitiu à investigação preservar as características holísticas e significativas do Projeto De Par em Par, ou seja, a interpretação considerou que a realidade é construída por homens e mulheres, seres sociais, que falam e se expressam nas relações que estabelecem com o outro Ser e com o mundo Bakhtin (1992; 2003).

A opção pelo método estudo de caso deu-se pela possibilidade da compreensão que os fenômenos sociais demandam investigações que preservem suas características e desvende processos e movimentos significativos, separando-os, por assim dizer, de fatores e aspectos secundários ao objetivo central da análise.

De acordo com Yin (2015), o foco pode ser tanto em eventos comportamentais, que não tem exigências de controle, mas, também, sobre os processos de distintas naturezas, tais como sociais, políticos, econômicos, culturais, ou seja, conjunções de fenômenos nos quais diversos mecanismos causais de diferentes áreas e dimensões produzem determinados resultados. Nesse sentido, encontramos respaldo para analisarmos os meandros do Projeto De Par em Par. Nessa ótica, quanto à utilização do método estudo de caso,

Investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ou este enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências (Yin, 2015, p. 32-33).

O método estudo de caso possibilitou-me operar com um número considerável de observações e evidências, com perspectivas de apresentar veracidade à variação mínima necessária ao estudo do fenômeno analisado. Assim, a utilização desse método exigiu uma abordagem pluralística de diferentes estratégias de pesquisa, de modo que a proposta da análise observou formas complementares e não hierárquicas Yin (2015).

---

<sup>9</sup>Segundo Triviños (2008), a raiz da pesquisa qualitativa está em trabalhos desenvolvidos no campo da Antropologia.

Com a orientação do autor recém citado, identifiquei oito afinidades metodológicas que reforçaram a nossa opção pelo método estudo de caso, tendo em vista a dimensão dos objetivos da pesquisa e do formato do universo empírico, como sinalizados no quadro 4.

**Quadro 4 - Afinidades Metodológicas**

<b>Método Estudo de Caso</b>		
Objetivos da Pesquisa	Hipótese	Gerar hipóteses
	Validade	Prioriza validade interna
	<i>Insight Causal</i>	Foca nos mecanismos causais
	Abrangência	Inferências profundas e intensas
Fatores empíricos	População de Casos	Maior grau de heterogeneidade
	Força Causal	Causalidade mais forte
	Variação Útil	Raramente varia
	Dados Disponíveis	Concentração dos dados

Fonte: Baseada em Yin (2015).

Nessa perspectiva, ter o Projeto De Par em Par como estudo de caso gerou hipóteses, e, priorizando a validade interna, teve como foco principal a identificação de processos e movimentos que expressaram fortes relações de causalidade e apareceram, via inferências profundas e intensas, a partir da análise de dados concentrados.

Em relação à interpretação e a caracterização das evidências, quanto ao método estudo de caso, observei a relevância do contexto específico, no caso, a U.Porto, que possibilitou a compreensão do objeto investigado. Isto viabilizou justificar teórica e empiricamente, porque certos achados eram importantes e outros, não.

Assim, justifico que a escolha pela pesquisa qualitativa descritiva interpretativa de cunho crítico deve-se à compreensão de que “todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga guiado por um modo de conhecer ou explorar a realidade, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga” (Chizzotti, 2006, p. 24).

Na linha de interpretação Liberali e Liberali<sup>10</sup> (2011), o papel do pesquisador não é neutro, podendo assumir um caráter de sujeito de manutenção ou emancipação do *status quo*.

<sup>10</sup>Para os autores o paradigma crítico advém da corrente filosófica alemã sustentada pelas ideias de Marx e Hegel, e, também, pelas contribuições de Jürgen Habermas. É um paradigma orientado por interesses técnico, prático e emancipatório na construção do saber.

Dessa maneira, os autores recém citados ratificam que “a compreensão da realidade contribui para a construção dessa realidade, ou seja, a realidade é construída pelo ato de conhecer e não apresenta uma percepção objetiva” (*Ibid.*, p. 20).

Para corroborar a compreensão, os pesquisadores (*Ibid.*, p. 20) como indica o quadro 5, destacaram alguns aspectos fundamentais que esta pesquisa observou para a compreensão do paradigma crítico em pesquisas científicas.

**Quadro 5 - Aspectos Críticos Considerados na Construção da Pesquisa**

<b>Aspectos Essenciais</b>
Estabelecimento de comunidade dialógica;
Pesquisa não sobre, mas em, para e com;
Percepção do pesquisador no ato de manter ou construir o mundo social;
Pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
Pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas, desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
Orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem;
Pesquisa com valor educativo: impulsiona todos a verem o mundo de outra forma.

Fonte: Liberali e Liberali (2011, p. 20).

Diante disso ressalto a importância da visão de mundo na pesquisa, expressa mediante bases teórico-metodológicas e seus pressupostos epistemológicos escolhidos pelo pesquisador no caminho da descrição da realidade investigada. Nessa ótica, a pesquisa não se construiu em bases neutras, mas apoiada no aporte teórico-metodológico, eleito como fontes e como procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

### 3.3 APROXIMAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO A SER PERCORRIDO

Aqui, a proposta é apresentar e justificar o modo como foi coletado e organizado as evidências e o que me guiou por essa escolha Fragoso *et al.* (2015), tendo em conta a implementação, a estrutura e o movimento do objeto analisado. Nessa direção, busquei uma

ordem de coleta que me aproximou das evidências e, também, trouxe-me respaldo para a análise dos dados. Nessa direção, optei por:

- Revisão da literatura, como aponta o quadro 6;
- A aproximação com o projeto investigado, quadro 7;
- Documentos analisados, quadro 8;
- As 9 questões que foram aplicadas mediante questionário *online*, no *Google Forms*;
- Análise dos dados.

A complexidade da elaboração teórico-metodológica da pesquisa demandou o início da fase exploratória da investigação, que consistiu na revisão bibliográfica da temática formação contínua do professor universitário. O quadro abaixo apresenta a concepção de pesquisadores/as que se debruçam sobre essa temática, os quais representam o aporte das categorias conceituais deste estudo.

#### Quadro 6 - Revisão Literária

<b>Autor</b>	<b>Perspectiva conceitual</b>
Sousa Santos (2015-2005)	Universidade pública no século XXI, a luta em defesa e dignificação da universidade pública.
Lopes e Menezes (2016)	A transposição para o Processo de Bolonha, na Universidade do Porto, a partir da percepção professor.
Ramos (2010; 2011)	Um olhar para as questões de ordem pedagógico-didática, formação professor contínua e profissionalidade professor na Universidade do Porto.
Leite e Ramos (2014; 2011; 2010)	Formação professor; o estado da arte em docência universitária; e, a política do Ensino Superior, respectivamente pós-Bolonha.
Nóvoa (2017; 1992)	Formação professor para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva.
Pêgo e Mouraz (2019; 2011)	Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par da Universidade do Porto.

Fonte: Criado pela autora (2023), apoiada nos autores citados.

Como ensinam Deslandes *et al.* (2007, p. 26), foi “tempo dedicado a interrogações sobre o objeto e pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”, como sinaliza o quadro 7.

Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de maneira indutiva.	Os resultados desta análise tiveram como referência estudos que permitiram situar a problemática. Todavia, reconhecemos que foi o seu desenvolvimento que trouxe apoio à elucidação das questões de partida.	Bogdan e Biklen (1994).
A investigação qualitativa é descritiva.  De cunho interpretativo-crítica.	No caso desta pesquisa, o sentido do método estudo de caso foi permitir descrever o desenvolvimento das ações em busca da identificação e possibilidades que o Projeto De Par em Par da U.Porto tem a oferecer, para se constituir como um espaço de reflexão sobre a formação continuada do professor universitário.	Bogdan e Biklen (1994); Pereira <i>et al.</i> (2018); Liberali e Liberali (2011).
Participantes da Pesquisa: Compreendo que são seres sócio-históricos, condicionados por contextos econômicos, políticos e culturais, mas que podem superar certas imposições e intervir na sua realidade e de outros, transformando-as.	Professores que participaram da formação em Parceria - Projeto De Par em Par da U.Porto. São professores responsáveis por elaborar, implementar e divulgar o projeto; organizar e definir os grupos de formação; preparar e organizar as etapas de desenvolvimento; monitorar e avaliar o modelo de formação continuada; partilhar o resultado, através de relatório.	Pêgo e Moraz (2019-2011).
Universo da amostra (2010 a 2019).	Universidade do Porto/Projeto De Par em Par.	Produção acadêmica sobre o objeto pesquisado; Relatórios (2019-2011); e, Processo de Bolonha; e, Comissão Europeia.

## (CONCLUSÃO)

Tipo e Natureza	Qualitativa/Descritiva/Interpretativa de cunho crítico.	Bogdan e Biklen (1994); Triviños (2008);
Método	Estudo de Caso, assente na literatura, na Pesquisa Documental e aplicação de questionário.	Pereira <i>et al.</i> (2018); Yin (2015); Fragoso <i>et al.</i> (2015); Mouraz e Pêgo <i>et al.</i> (2019; 2011).
Instrumentos	Relatórios do Projeto De Par em Par (2009 a 2019); Questionário aplicado através da plataforma <i>Google Forms</i> . <i>Sites</i> oficiais; Produção académica sobre o objeto pesquisado; e, Documentos.	Processo de Bolonha; e, Comissão Europeia.
Categorias Teóricas	As categorias teóricas que norteiam o estudo são duas: dialogia/enunciado e do ato responsivo para/na construção do Ser, que se articulam entre si como elementos de sistema/matriz teórica sob as lentes de Bakhtin, para quem a melhor maneira de reflexão se dá mediante a dialogia, de uma interação interessada, ética, responsiva e responsável entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa, cuja análise consta no capítulo 3.	Bakhtin (2017; 2010; 2003; 1992).
Análise dos Dados	<b>Variáveis analíticas</b> Profissionalização Professor, Profissionalismo professor e Profissionalidade professor.	Tardif e Faucher (2010); Gorzoni e Davis (2017); Morgado (2011).

Fonte: Criado pela autora (2023), apoiada em documentos e na literatura citados nessa tese.

Portanto, com o olhar para as mudanças ocorridas na Educação Superior da U.Porto pós-Bolonha, o *locus* da pesquisa e o objeto empírico, tanto a sua implementação, como os acontecimentos, foi o momento de recorrer à pesquisa documental, posteriormente à aplicação de questionários, com os quais identifiquei ações e políticas educacionais que legislam sobre a Educação Superior em Portugal, cujas narrativas trouxeram referenciais sobre a formação professor contínua do magistério superior.

Os dados encontrados definiram a escolha, que recaiu sobre a Educação Superior Pública, pelo fato de compreendê-la como lugar de reflexão que possibilita (re)formulações de

políticas educacionais, e considerando o Projeto De Par em Par na U.Porto, como atua enquanto suporte reflexivo e formativo para professores no pós-Bolonha.

Ratifico a originalidade das evidências, confirmo que foram os procedimentos metodológicos que possibilitaram a compreensão sobre a natureza do objeto de estudo, aspecto importante que apontou a Declaração de Bolonha como uma das categorias conceituais dessa pesquisa, e a necessidade de analisar documentos relacionados a este evento, conforme sinalizados no quadro abaixo.

**Quadro 8**– Documentos analisados

(CONTINUA)

<b>Documento</b>	<b>Referência</b>
Declaração de Lisboa	DECLARAÇÃO DE LISBOA: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lisboa a 11 de abril de 1997.
Declaração de Bolonha	Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.
Declaração de Londres	Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Londres a 18 de maio de 2007.
Declaração de Lovaina	Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lovaina a 28 e 29 de maio de 2009.
Declaração de Barcelona	Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Viena de 10 a 12 de março de 2010.
Declaração de Yerevan	Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos na Romênia de 14 a 15 de maio de 2015.
Decreto-Lei	74/2006. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Governo de Portugal.
Direção Geral do Ensino Superior	O Processo de Bolonha (2005).
Direção Geral do Ensino Superior	Estratégia de Lisboa (2008).
Direção Geral do Ensino Superior	Programa Erasmus (2010).
Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência	Inquérito ao potencial científico e tecnológico nacional – IPCTN13 (2015).

(CONTINUA)

Documento	Referência
Comissão Europeia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretiva nº2241/2004, de 17 de dezembro de 2004. Quadro comum de qualificações, definido pela Comissão Europeia, Bruxelas;</li> <li>- Diretiva nº36/2005, de 7 de setembro de 2005. Qualificações Profissionais no domínio das Profissões Regulamentadas, Bruxelas;</li> <li>- Recomendações do parlamento europeu e do conselho relativas à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia, 962/CE, Bruxelas, 18 dez. 2006;</li> <li>- Educationand Training Monitor 2015;</li> <li>- The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report;</li> <li>- Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Jornal Oficial das Comunidades Europeias, C 142/01, Bruxelas, 14 junho. 2002.</li> <li>- Relatório de Implementação do Processo de Bolonha (Comissão Europeia; EACEA; Eurydice, 2015). Disponível em: <a href="https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121_PT.html">https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121_PT.html</a>. Acesso: 20/01/2023.</li> </ul>
Magna Carta das Universidades Europeias	Convenção dos Reitores das Universidades Europeias reunidos em Bolonha a 18 de setembro de 1988.
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Nacional de Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospectiva. Vol IISBN 978-989-8841-16-2 e Vol IISBN 978-989-8841-17-9. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.</li> <li>- Leis de Base do Sistema Educativo de Portugal: Lei nº 46/86; Lei nº 115/97; Lei nº 49/05; Lei nº 85/ 2009.</li> </ul>
Portugal	Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de julho de 1998. Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Diário da República Portuguesa, Lisboa.
Portugal	Decreto-Lei nº42/2005 aborda os princípios reguladores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior em Portugal, Diário da República Portuguesa, Lisboa.
Portugal	Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006, apresenta as alterações relativas ao outro modelo de organização do Ensino Superior promovidas pelo Processo de Bolonha em Portugal. Diário da República Portuguesa, Lisboa.
Portugal	Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho de 2008, trata do Relatório Anual acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha. Diário da República Portuguesa, Lisboa.
Portugal	A Lei nº49/2005, de 30 de agosto de 2005, apresenta a segunda alteração à Lei de Bases do Ensino Básico Português. Diário da República Portuguesa, Lisboa.

## (CONCLUSÃO)

<b>Documento</b>	<b>Referência</b>
Portugal	Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 20 de outubro de 2005, define o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego 2005/2008.
Portugal	Lei nº 62/2007, trata do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Diário da República Portuguesa, Lisboa.
Portugal	Lei n.º 49/2005, apresenta as alterações à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
UNESCO	Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.
Universidade do Porto	Relatórios do Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA), da Faculdade de Engenharia da U.Porto (FEUP).
Universidade do Porto	Relatórios do Projeto Observação de Aulas em Parceria - De Par em Par da U. Porto.
Universidade do Porto	Plano de Formação para Professores (2022-2023).

Fonte: Criado pela autora apoiada nos documentos analisados e em Pôrto Júnior *et al.* (2021).

Os documentos são fontes que explicitam as intenções, anunciam a vontade expressa de uma gestão ou instituição. Assim, compreendo por documento, qualquer dado que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova Appolinário (2009). Ensina Gil (2002) ainda que os documentos constituem material rico e estável de evidências e subsistem ao longo do tempo. São considerados por Oliveira (2007), como fontes primárias, dados originais que ainda não receberam tratamento científico, mas que, através deles, posso ter relação direta com os fatos que perspectivado analisar.

A aplicação de questionário também se fez necessário na pesquisa. Essa etapa foi realizada através das lentes de Fragoso *et al.* (2015) e Pereira *et al.* (2018). Busquei com as respostas, apresentar luz às evidências e ampliar a compreensão sobre a proposta do modelo de formação em parceria. Portanto, entendo o questionário, em formato on line, como instrumento para apreender as ideias dos colaboradores da pesquisa em relação aos objetivos desta.

Nessa ótica, a coleta de dados contou com 2 professores da U.Porto, participantes ativos no Projeto De Par em Par, desde a sua implementação. Nesse aspecto, a opção de utilizar o questionário como coleta de dados foi acertada, haja vista, a operação com as evidências, esse instrumento corroborou para que a questão da pesquisa fosse contemplada.

Foram aplicadas 9 questões on line, objetivas, mediante *Google Forms*, conforme o quadro 9 e analisadas utilizando conceitos das variáveis analíticas de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade como apresentadas no quadro 3 desta tese (p. 32), cujas respostas apresentadas foram em escala *Likert* de 5 pontos, sendo 1 o de menor impacto e 5 o de maior impacto, na formação contínua desses professores.

Também busquei identificar através de seus registros as motivações que provocaram a criação do projeto, a sua proposta e a percepção dos professores participantes, a partir da solicitação: “Avalie as seguintes assertivas, considerando 1 como “discordo totalmente”, 2, 3 e 4 “concordo parcialmente” e 5 como “concordo totalmente”, acerca do Projeto De Par em Par da U.Porto na sua prática pedagógica”.

#### Quadro 9 - Questões Aplicadas a Professores da Universidade do Porto

Pergunta
1- O Projeto De Par em Par é uma inovação para a qualificação professor?
2- O Projeto De Par em Par é uma forma de escuta compartilhada?
3- O Projeto De Par em Par tem uma perspectiva multidisciplinar de formação?
4- Sigilo e confiabilidade sobre os desafios compartilhados com seus pares são fatores-chave do Projeto De Par em Par?
5- O Projeto De Par em Par é uma forma de internacionalização?
6- O Projeto De Par em Par pode ser implementado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?
7- O Projeto De Par em Par pode avaliar a formação professor mediante o uso de videoconferência a exemplo do <i>Google Meet</i> ?
8- As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada do Projeto De Par em Par?
9- O Projeto De Par em Par é um instrumento de formação professor que apoia o Processo de Bolonha?

Fonte: Elaborada pela autora (2023), apoiada na literatura e nos documentos analisados.

De acordo com Pereira *et al.* (2018), o questionário pode apresentar a complexidade de um problema e revelar resultados inesperados e surpreendentes, assim como apontar outros desafios para o pesquisador. Destaco que o instrumento permitiu ampliar o campo de informações sobre o objeto investigado e respaldou as evidências elucidadas ver Apêndice A, no qual se encontra o questionário com as 9 questões respondidas, bem como os passos e as fases da aplicação desse instrumento.

Informamos que uma parte considerável dos documentos analisados foi coletada em sítios oficiais, dada a distância geográfica entre a pesquisadora, o objeto e os colaboradores da pesquisa. Em relação à coleta de dados ser realizada em sítios oficiais/plataformas digitais observamos que,

A internet constitui uma representação de nossas práticas sociais e demanda outras formas de observação, que requerem que os pesquisadores voltem a fabricar suas próprias lentes, procurando instrumentos e métodos que viabilizem outras maneiras de enxergar (Fragoso *et al.*, 2015, p.13).

Nessa perspectiva, o aparato digital deu provas de ser um instrumento apto para a compreensão de uma sociedade que se encontra cada vez mais estruturada em rede e que utiliza outras ferramentas, também para pesquisas. Com a Internet, observo mais interações sociais do que jamais se esperava até o final do século XX. Ou seja, na atualidade todos nós estamos imersos, de alguma maneira, nesse complexo mundo digital (Boll, 2014).

Todavia, aprendi que “o conhecimento científico só emerge nas mentes e nas sociedades quando conseguimos abrir mão das imagens primeiras, das impressões iniciais que temos de um fenômeno” (Bachelard, 1996, p. 3). Portanto, conjeturo que o aporte teórico-metodológico trouxe elementos para validar a relevância da pesquisa, também que corroborou a definição do problema e de referência na construção das respostas à questão de pesquisa.

### 3.4 DEFINIÇÕES DE UM PERCURSO

Esta seção apresenta os caminhos trilhados para a realização da análise dos dados e como a questão que orientou a investigação foi contemplada.

Para chegar às respostas, foram utilizados conceitos das categorias teóricas: enunciado e ato responsivo, que orientam a reflexão sobre a construção do Ser Bakhtin (2003), ou seja, o construir-se professor mediante a formação contínua, como indica a fundamentação teórica do capítulo 4, itens 4.2 e 4.3(p. 58 e 60); também, conceitos das variáveis analíticas, capítulo 5, subitens 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4(p. 70, 72, 76, 79), dessa tese.

No primeiro momento, a investigação focou nas particularidades das narrativas sobre o estado da arte “formação continuada do professor universitário no Brasil”, entrevedo as relações dialógicas no plano do enunciado sobre essa temática, cujas evidências repercutiram na produção do ensaio teórico, nossa primeira produção, podendo ser observada no Capítulo

7- Formato *Multipaper*, subitem 7.1 (p. 151). Posteriormente, nos aproximamos de Portugal, dadas as limitações de evidências sobre o tema: formação professor em parceria, no Brasil.

Perante a impossibilidade da realização do estudo no Brasil, a pesquisa focou a IES da União Europeia pós-Bolonha, para compreender o seu papel social e o porquê da necessidade de sua reconfiguração no tempo presente Sousa Santos (2005). Esse momento culminou na escrita e publicação do 2º artigo, que pode ser observado no Capítulo 7- Formato *Multipaper*, subitem 7.2 (p. 171). Também a escrita do 3º artigo, respectivamente no subitem 7.3 (p. 188).

Nesses artigos, estão caracterizados os impactos pós-Bolonha, especialmente, na U.Porto, que culminou, entre outras ações, com a criação do Projeto De Par em Par. As evidências elucidaram que a criação deste projeto teve relação direta com o Processo de Bolonha e determinações legais relacionadas a este evento, em Portugal, como o Decreto-Lei 74/2006, como corroboram as respostas do questionário.

### 3.5 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios escolhidos para a aplicação do questionário se deram em razão de a pesquisa documental ser fator relativamente determinante para o modelo de formação em parceria e os aspectos relativos a:

- Ser professor da U.Porto;
- Ter participado do Projeto De Par em Par.

A opção priorizou a representatividade do participante segundo os relatórios analisados do Projeto De Par em Par. Ressalto que, mesmo trabalhando em escala *Likert*, a análise considerou os dados de viés qualitativos em detrimento do quantitativo. Também que, as respostas dos questionários contemplaram os objetivos específicos dessa pesquisa.

### 3.6 DESAFIOS DE UM CAMINHO

Para iniciar o processo da pesquisa, a minha opção foi analisar o Lume, Repositório Digital da UFRGS; a literatura e trabalhos acadêmicos, mais especificamente, nos estudos de Masetto (2003) e Garrido (2003; 2021); dois periódicos nacionais, *Research, Society and Development* e *Revista Educação em Questão* da UFRN; e os Relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2010-2020), como se apresenta no quadro 10.

**Quadro 10-** Estado da Arte - Formação Professor Continuada no Brasil

Documento	Quantidade	Categoria Conceitual	Literatura	Resultado
Lume Repositório Digital da UFRGS	61 Teses (2010 a 2019)	- Formação professor; - Ensino; - Tecnologia digital; - Enunciado; e, - Bakhtin.	Mais especificamente, nos estudos de Masetto (2003) e Garrido <i>et al.</i> (2003; 2021)	Os resultados apontaram que, no Brasil, as pesquisas sob a ótica de projeto de teses e dissertações, com abordagem sobre a formação continuada do professor universitário, são consideradas tímidas.
INEP	Relatórios (2010 a 2020)			
Periódicos: 1- Research, Society and Development 2- Revista Educação em Questão da UFRN	86-analisados; 79-excluídos; 07-eleitos para embasar o ensaio teórico.			

Fonte: Elaborado pela autora (2023), apoiada: em relatórios, periódicos e em repositórios de teses e dissertações citados.

Em todas as fontes, a opção foi analisá-las a partir das categorias conceituais: formação contínua do professor universitário, ensino superior e tecnologia digital e, como variáveis analíticas, naquele momento: dialogismo e enunciado, na perspectiva de Bakhtin (1992).

Evidenciei que os resultados dos Relatórios do INEP (2010 a 2020) são importantes porque apresentaram o panorama do Ensino Superior no Brasil. Todavia, quando se trata da formação contínua do profissional do magistério superior, o foco é a titulação, o número e a porcentagem de especialistas, mestres e doutores, além do *ranking* entre IES públicas e privadas.

No Lume Repositório Digital da UFRGS, não foram identificados resultados focados na ação pedagógica e na formação contínua do professor universitário. Nos Periódicos, Research, Society and Development, e Revista Educação em Questão da UFRN, dos 86 artigos analisados, apenas 7 trazem resultados sobre a temática em tela. De acordo com a Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior<sup>11</sup> – RIES/CAPES/INEP, tanto as

<sup>11</sup>O Ensino Superior brasileiro tem sido alvo de inúmeras discussões no âmbito da comunidade acadêmica e, também, de setores diversos da sociedade. No entanto, a Educação Superior, enquanto “campo científico” de

políticas educacionais para a Educação Superior, como as pesquisas ainda são bastante incipientes.

Portanto, foi à insuficiência de dados sobre a temática no Brasil que, do meu ponto de vista, representou a maior limitação para a realização da pesquisa. Após a qualificação do Projeto de Tese, eu e meus orientadores, observando as contribuições da Banca Examinadora, decidimos nos debruçar sobre outras realidades, porém mantendo a proposta inicial. Assim, voltei o olhar para o espaço europeu. Como ensina Fragoso *et al.* (2015), o pesquisador também precisa se reinventar diante dos desafios, no meu caso, o desafio foi a coleta de dados.

É importante ressaltar que a nossa aproximação com um modelo de formação em parceria do Projeto de Par em Par, formulado sobre/para a docência universitária, de certo modo atendeu a perspectiva inicial da investigação, de ampliar o debate e fortalecer as reflexões sobre a temática.

## 4. DA RÉPLICA DO JÁ DITO À RÉPLICA DO AINDA NÃO DITO – EIS UMA OUTRA ESTÉTICA

Como forma de situar o contexto macrossocial contemporâneo no qual a pesquisa está inserida, esse capítulo foi organizado da seguinte maneira: primeiro, se abordou algumas questões, sobre os alicerces nos quais a instituição universidade se edificou, posteriormente, foi ancorado o núcleo conceitual teórico para a realização desse estudo, a construção do Ser sob as lentes bakhtinianas, que atravessou a escrita desse trabalho e delineou a sua forma.

A instituição universidade na sociedade contemporânea está revestida por enunciados que pode ser interpretada,

Como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais, momento outro, em vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas (Paiva, 2006, p.11).

Perante isto, entendo que esse seja o grande desafio da universidade enquanto instituição social. Enfatizo que são reivindicações importantes e necessárias, porém, a universidade não acompanhou no mesmo ritmo, ou seja, no contexto da prática, segundo o ciclo de políticas educacionais de Stephen Ball (2002), as transformações da sociedade contemporânea.

### 4.1 A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE

Durante séculos, a Universidade preservou o estatuto de espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento. Contudo, em meados do século XX, essa IES é convocada a uma redefinição que evidencie esse lugar na esfera do Ensino Superior, particularmente, no século em curso. Dentre tantos elementos sinalizados para as mudanças da IES, a docência é uma das dimensões de fundamental relevância nesse processo.

Nesse sentido, a reflexão sobre a universidade vislumbra apresentar alguns aspectos que possam contribuir com a discussão e a compreensão sobre o Processo de Bolonha e suas implicações, sobretudo, à prática do professor universitário, dada a complexidade do que representam à profissionalização, o profissionalismo e à profissionalidade, professores, no contexto do EEES.

Desde a sua invenção até os dias atuais, a universidade mantém-se como *locus* privilegiado de reflexão, cultivo e transmissão do saber acumulado “no início, voltada para um saber em si mesmo, posteriormente, lugar de produção de saber, na atualidade ainda assume a responsabilidade de não dissociar o ensino da pesquisa” (Esteves, 2008, p. 1). Os estudos de Trindade (1999), Wittrock (1996) e Wanderley (2003) apontam para, além das especificidades e configurações da universidade, quatro períodos que definem essa instituição.

O primeiro período marcou a sua invenção em plena Idade Média; o segundo, com a marca do humanismo renascentista; o terceiro período, caracterizado pela entrada das ciências e pelas transformações advindas do capitalismo; o quarto, com a ideia presente até os dias atuais, marcada pela instituição da Universidade Moderna.

Nesse viés, penso que o quarto “dá primazia à técnica, o último capítulo da história das universidades” (Serrão, 1993, p. 195), no que se refere à alteração do modelo de universidade clássica para o início da massificação da Educação Superior. São transições, onde,

A laicidade é conquistada, a ciência profissionalizada, a função de vincular investigação e ensino institucionalizado e, ao longo do percurso, a universidade manteve-se inatingível a pressões externas, preservando a rigidez funcional e organizacional, expressão da aversão à mudança (Santos, 1996, p. 163).

Compreendo, assim, que cada período deu lugar a uma outra reconfiguração na universidade. Contudo, as mudanças não afetaram a hegemonia da universidade no que tange ao Ensino Superior, mas para ratificá-lo. Mesmo diante de dois períodos críticos na história dessa instituição, anteriores ao século XX, o primeiro está relacionado à crise do Renascimento, e o segundo, ao surgimento da universidade moderna Wittrock (1996).

Ao analisar a transformação causada na universidade pela revolução do livro impresso e a ideia de Humboldt (2003) de articular ensino e pesquisa como estratégia de resguardar essa instituição ressalta,

Considero que a atividade de ensino permite aos professores avançarem nas suas áreas de conhecimento e pode auxiliá-los na condução de investigação. Seria uma injustiça a universidade ficar limitada ao ensino e à divulgação da ciência, como se a produção de outros conhecimentos somente coubesse às academias (Ramos, 2010, p. 23).

Isso me fez pensar que a transformação representou uma resposta ao desafio do desenvolvimento da ciência, caracterizando um dos aspectos que possibilitou à universidade salvaguardar a sua autonomia científica, sobretudo, no que se refere à libertação da Igreja Católica (Morin, 2001). A separação entre a universidade e a Igreja Católica refere-se a um processo histórico que ocorreu ao longo dos séculos, marcado por uma transição da influência eclesiástica sobre as instituições de ensino superior para um sistema educacional mais secular e independente.

É bem verdade que, durante a Idade Média, a Igreja Católica desempenhou um papel central no ensino e na preservação do conhecimento, controlando grande parte das universidades que existiam na Europa Ocidental. Geralmente, as universidades medievais eram fundadas ou patrocinadas pela Igreja (Moura, 2013), que operavam dentro do sistema educacional controlado pelos clérigos.

No entanto, com o Renascimento e a expansão do conhecimento durante os séculos XIV e XV, surgiu um movimento de busca por conhecimento e pensamento crítico além dos ensinamentos tradicionais da Igreja. Isso levou ao surgimento de uma outra classe de estudiosos e pensadores, que levaram a questionar a autoridade da Igreja e o conhecimento em diferentes áreas, como ciência, filosofia e humanidades. O processo de separação entre a universidade e a Igreja (*Ibid.*, 2013), foi gradual e complexo, variando entre países e universidades.

Após a breve apresentação, a discussão sobre os caminhos trilhados pela universidade aproxima-se do objetivo pesquisa. Em meados do século XX, a estabilidade da universidade é abalada com desafios postos pela sociedade e pelo Estado, os quais apontavam “para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (Santos, 1996, p. 163). Para o recém citado autor, essa questão é experienciada por todas as universidades e a define como crise em três domínios: hegemonia, legitimidade e institucional (*Ibid.*, 1996).

A crise atua como um revelador que “revela subitamente a presença, a força e a forma do que, geralmente ou numa situação normal, permanece invisível” (Morin, 1998, p. 138). Como efetivador “em andamento, ainda que por um instante, ainda que no estado nascente, tudo o que pode implicar mudança, transformação, evolução” (*Ibid.*, 1998, p. 149).

A literatura me levou a entender que a universidade está em permanente crise desde que nasceu González (2007, p. 15), que a crise pode ter maior ou menor permanência, dependendo do seu caráter conjuntural ou estrutural. Penso, também, que os abalos vividos por essa instituição têm relação direta com a “disputa ideológica entre modelo implantado e o outro em emergência” (Castanho, 2000, p. 16).

Diante dos desafios, pesquisadores do tema, como Santos (2004; 2005) e Morin (2001), sugerem derrubar as barreiras da cultura científica, caracterizada como aquela que “separa as áreas de conhecimento, acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (Morin, 2001, p. 17).

A perspectiva de Morin me levou à interpretação de que é fundamental considerar, no contexto, as contribuições de estudos da complexidade e culturais, devido às suas colaborações, para entender que “o que hoje se torna possível é uma reestruturação do estudo da realidade social, no sentido de entender a divisão tripartida do conhecimento organizado, cuja questão, é um obstáculo à compreensão mais completa do mundo” (Wallerstein, 2003, p. 122).

O progresso da ciência “deixou de ser pensado como linear, depende da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, problemas e métodos numa palavra, do cruzamento interdisciplinar” (Pombo, 2005, p. 9). É, precisamente, essa compreensão de “indissociabilidade que terá condições de enfrentar o modelo<sup>12</sup> contemporâneo que vem ocupando espaço”, de acordo com Ramos (2010, p. 27).

Santos (2004) ressalta que, embora reconheça a complexidade da ruptura do conhecimento universitário convencional nos espaços acadêmicos, considera que as mudanças enfrentam disputas ideológicas e envolvem questões mais amplas que podem travar o processo de transição para a outra redefinição da IES. Contudo, orienta que é urgente vislumbrar a possibilidade. Nessa conjuntura, compreendo o princípio da indissociabilidade, numa perspectiva integrativa, que só se efetivará quando as ações estiverem comprometidas com,

Globalização contra-hegemônica, no contexto da ruptura do conhecimento universitário, predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às demandas do cotidiano das sociedades. É quando se dá assunção às responsabilidades sociais através da produção de conhecimento pluriversitário que é contextual, na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (Santos, 2004, p. 40-41).

---

<sup>12</sup>A autora se refere ao modelo neoliberal-globalista-plurimodal, caracterizado por se orientar para as exigências do mercado transnacional e contribuindo cada vez mais para o alargamento e efetivação do mercado universitário, colocando em xeque o lugar da universidade no Ensino Superior Ramos (2010).

Essa breve caracterização sobre o estado da arte do tema universidade foi necessária para ressaltar no centro da reflexão a relevância da formação professor contínua no contexto atual. Isso porque,

É preciso desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional. Desconstruir a situação vigente do sistema e reconstruí-la com outros significados, com outros tipos de intervenções, o qual será o conteúdo da aprendizagem (Zabalza, 2004, p. 102-104).

Ademais, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior e a Declaração Mundial sobre a Educação Superior: visão e ação UNESCO (1998) convocam o Educação Superior a responder às demandas de um outro mundo em constante transformação em função da globalização e das tecnologias (*Ibid.*, 1998).

Nessa perspectiva, como ressalteino início do tópico, respaldada na literatura, aos professores universitários, de certa maneira, foi dada a responsabilidade das mudanças previstas para o Ensino Superior, por ser a docência uma das dimensões de fundamental relevância nesse processo. Assim como no Brasil, observamos que, em Portugal, desde o final do século XX, a Educação Superior tornou-se objeto de profundas reformas articuladas a políticas internacionais Robertson (2009) e Lima (2012), com implicações percebidas na reformulação dos currículos e nos programas dos cursos.

Nesse contexto, foram/são estabelecidas práticas professores que considerem os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem Zabalza (2011). São questões delicadas, entrelaçadas entre interesses acadêmicos, políticos, sociais, científicos e profissionais (Lopes; Menezes, 2016).

Nessa conjuntura, fui levada a analisar o Processo de Bolonha, a Comissão Europeia e as implicações que incidiram sobre os currículos e a prática professor, particularmente, a proposta do modelo de formação em parceria do Projeto De Par em Par. Cujos resultados da empreitada intelectual encontram-se no capítulo 7, desta tese.

O intuito agora é dialogar com Bakhtin (2017; 2010; 2003; 1992), tendo como propósito buscar caminhos para Ser (Bakhtin, 2017), um professor contemporâneo Morgado (2011).

## 4.2 DIALOGISMO E SUJEITO DIALÓGICO

As categorias teóricas dialogismo e sujeito dialógico, no ato da pesquisa, ajudaram a compreender o aspecto multidisciplinar nos movimentos do Projeto De Par em Par, no pós-Bolonha.

Nesse contexto, o diálogo não é apenas uma dimensão de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual os embates entre observador/observado, no Projeto De Par em Par, podem ser acolhidos e analisados, de maneira a expandir a compreensão de uma realidade macro, o Processo de Bolonha, sobre a realidade micro, a U.Porto e seu quadro professor. Assim,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas (é verdade que das mais importantes), da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117).

A citação abre diferentes possibilidades de significação do diálogo em movimento, rejeita as noções tradicionais vigentes à época em que seus conhecimentos passaram a ser compartilhados pela comunidade científica. Assim, os sujeitos dialógicos emissor ou o receptor (observador e/ou observado) das mensagens formação contínua professor no Projeto De Par em Par, estão constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que se mostrou fundamental para a construção do diálogo.

Essa recepção ativa não se trata apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito-emissor. A presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo, que pressupõe o relativismo da autoria individual (Silva Júnior, 2019, p. 348).

Em Bakhtin, conforme apontado por Amorim (2012), a noção de dialógico ou de dialogicidade aparece sob diversas formas. Uma primeira forma é a do dialogismo como sendo um princípio interno da palavra, o que significa que, no discurso, o objeto está mergulhado de valores e definições, fazendo com que o falante se depare com múltiplos caminhos e vozes ao redor desse objeto (Scorsolini-Comin; Santos, 2010).

Uma segunda forma é a dialogicidade dos enunciados, que equivale a dizer que mesmo antes da concretização de um determinado enunciado – e também posteriormente, há outros enunciados, que vêm dos outros, aos quais o enunciado está vinculado por algum tipo de relação (*Ibid.*, 2010). Uma terceira forma de dialogismo é aquele construído pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele, em função do interlocutor e do contexto (Sobral, 2009).

Por fim, a dialogização das linguagens, na medida em que uma língua nacional é plural, logo, a pluralidade do Projeto De Par em Par, dada a sua característica multidisciplinar, manifesta-se a partir de múltiplas vozes que estabelecem uma variedade de ligações e inter-relacionamentos (Scorsolini-Comin; Santos, 2010).

Em termos bakhtiniano, o discurso é considerado vivo, devendo ser visto sob formas contraditórias e como mundos de múltiplas linguagens que se interligam. Entendo que as diferentes linguagens não se excluem, mas interligam-se dialogicamente de maneiras diversas Amorim (2012).

Nesse processo, observo a coexistência de contradições ideológicas entre o presente e o passado, nos movimentos do Projeto De Par em Par; entre diferentes sujeitos dialógicos do passado/presente; entre grupos ideológicos/dialógicos; entre tendências paradigmáticas, com pontos de vista distintos sobre o pós-Bolonha.

Nesse contexto, busco em Bakhtin (1996) a noção de sujeito dialógico como participante ativo das atividades. Na participação, o sujeito se utiliza de elementos externos para estabelecer os processos de interação com os outros nas práticas sociais de linguagem. Ainda explica Bakhtin (1993) que, em termos de princípio, não existem barreiras entre o individual e as ideologias.

Por mais que a experiência do sujeito dialógico seja individual, ela será uma elaboração ideológica, isso porque essa experiência nunca poderá ser dada como primária e indecomponível (Bakhtin, 1993).

Volochinov (2017), nessa mesma perspectiva, acredita na existência de uma relação direta entre o externo e o interno, não limitando a noção de sujeito a apenas um desses planos, denominando, ainda, o exterior como mundo e o interior como organismo quando afirma que ambos se encontram no signo. O signo, dessa maneira, é caracterizado como as relações entre consciência, ideologia<sup>13</sup> e linguagem.

---

<sup>13</sup>Faraco (2009), ao discutir sobre as obras de Bakhtin e do círculo, destaca que a palavra ideologia é geralmente usada para caracterizar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é denominado

Nesse sentido, a orientação multidisciplinar do Projeto De Par em Par não se estabelece de qualquer forma, pois o professor em formação contínua não internaliza todos os discursos com os quais ele tem contato nas atividades do projeto Bakhtin (2001). Assim, compreendo que o processo de apropriação de discurso de outrem depende de como o sujeito dialógico compreende e responde ao seu interlocutor durante a interação.

Observo que, em se tratando da noção de diálogo, no Projeto De Par em Par existe uma oposição entre duas concepções de diálogos, a saber: o diálogo em sentido estrito e o diálogo em sentido amplo Volochinov (2017).

Sendo assim, o diálogo em sentido estrito corresponde ao que se concebe na interação face-a-face entre os professores, no qual a presença física é necessária para que o locutor (professor observador) possa ter a resposta ativa do interlocutor (professor observado) no momento em que ocorre a enunciação sobre os resultados das observações das aulas.

Nesse aspecto, o diálogo em sentido maior, como o último termo já anuncia, expande as possibilidades de produção discursiva sobre fragilidades e potencialidades didático-pedagógicas observadas. Ou seja, o enunciado é a interseção das chamadas vozes enunciativas que atravessam e perpassam os discursos da formação contínua no projeto, o que não se detém à simples atos de fala. Para ampliar a compreensão sobre as vozes dos sujeitos dialógicos, entendo que,

Como a realidade linguística é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes e seus inúmeros encontros e entrechoques. Pois, o mundo interior é uma arena povoada de vozes em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação ideológica é um contínuo devir Faraco (2009, p. 84).

Nessa perspectiva, compreendo que há uma dimensão indissociável que permeia os termos da linguagem e do Projeto De Par em Par. Pois, o sujeito dialógico “nem se situa numa perspectiva totalmente passiva, nem é autônomo a ponto de Ser o único responsável pela sua constituição” (Silva Júnior, 2019, p. 346), no caso do Projeto De Par em Par, o professor é o sujeito dialógico.

Com Volochinov (2017), percebo os professores que participaram do projeto são objetivos e, ao mesmo tempo, refinados e flexíveis. Uma vez que, o sujeito dialógico possui uma objetividade, a qual não pode ser considerada estática e/ou homogênea, mas sim,

---

por outros autores por cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Desse modo, ideologia, para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política.

maleável e, como denomina Faraco (2009), heterogênea.

O sujeito dialógico “não age sozinho, mas não deixa de Ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores” Sobral (2009). Dessa maneira, produz um pensamento participativo (Bakhtin, 1993).

O pensamento participativo que atua na constituição do sujeito dialógico agrupa, na interação com os seus interlocutores/professores pares, forças que descentralizam as concepções enunciativas, visto que “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (Bakhtin, 2010, p. 82).

Sendo assim, entendo que é no campo das ideologias que se encontra a multiplicidade de vozes, visto que não existe uma só ideologia, mas sim, variadas delas que são permeadas pelas diferentes vozes.

Bakhtin (1993) destaca que o eu é constituído primordialmente pela presença do outro. As evidências coletadas do Projeto De Par em Par não confirmaram, que o professor em formação contínua absorve tudo o que é dito pelos que estão ao seu redor. Haja vista, que nem todos os participantes se harmonizaram com a metodologia do projeto. Nesse sentido, a afirmação da qual se toma, aqui, como pressuposto, é a de que os professores vivem em constantes processos de responsividade<sup>14</sup>.

Assim, compreendo que não seja necessário que concordem, mas que escutam e produzem respostas, exitosas ou frágeis, para o colega professor que participa da enunciação. Em termos bakhtinianos “os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” Fiorin (2008, p. 25).

Portanto, as análises sobre o dialogismo e sujeito dialógico nessa pesquisa, foram válidas para ampliar a compreensão sobre os movimentos do Projeto De Par em Par, suas contradições e/ou aproximações da perspectiva aprendizagem ao longo da vida, bem como entender a construção e reconstrução da identidade professor, como sugere o pós-bolonha.

---

<sup>14</sup>Para Bakhtin (2003, p. 297), “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva”.

### 4.3 O CONSTRUIR-SE NO PENSAMENTO BAKHTINIANO

O que constitui a base arquitetônica do pensamento bakhtiniano é a linguagem humana, que está sempre orientada para o outro. Para Bakhtin (1992), é na interação discursiva entre os sujeitos que acontece a comunicação e, também, a aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições desse autor para as Ciências Humanas estão na sua cosmovisão de linguagem dialógica, introduzindo o discurso como acontecimento social, situando a fala num contexto mais amplo do seu conteúdo dialógico, com significado e sentido.

A partir desses pressupostos, as discussões e as interpretações desse estudo estão ancoradas nas categorias teóricas dialogismo, sujeito dialógico e enunciado na/para a construção do Ser, mediante o “eu” e o “tu”, na perspectiva do ato responsivo, como resposta responsável (Bakhtin, 2017; 2003), tanto da ação professor, como do Projeto De Par em Par, a questões postas ora, pelo Processo de Bolonha, ora pelo Conselho Europeu.

As reflexões desse filósofo foram fundamentais para a elaboração da questão de pesquisa, a análise das evidências e a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem o objeto investigado, principalmente, o da linguagem.

Com essa fonte teórica, analisar o Projeto De Par em Par só foi possível porque existe a produção concreta dos atos da fala, os atos produzidos por homens e mulheres historicamente determinados, os professores, onde os fatores, ideológico e expressivo, não se contrapõem como instâncias antagônicas, mas como dimensões que interagem para um bem comum, o aprimoramento da formação, da prática pedagógica e a qualidade da aprendizagem.

Nesse sentido, dialogismo e enunciado constituem-se como uma reação-resposta a algo numa dada interação, e manifesta as relações do eu com enunciado do outro, outro que, no movimento dialógico, não é apenas um interlocutor imediato. Isso porque toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (Bakhtin, 2010, p. 117).

O dialogismo refere-se às “características interacionais e contextuais do discurso humano, de sua ação e de seu pensamento” (Linell, 1998, p. 35). Entendo que o dialogismo define o discurso como algo constituído por muitos discursos que se entrecruzam, se complementam, responde uns aos outros, discordam entre si. Logo, o sujeito dialógico possui objetividade, a qual não pode ser considerada estática ou homogênea, mas maleável, heterogênea (Faraco, 2009).

Portanto, em Bakhtin, o sentido é sempre construído dialogicamente. O diálogo, na concepção linguística bakhtiniana, é um conceito-chave; em vista disso, compreendi que a fala possui viés social inerente à comunicação. Nesse sentido, é em função dos enunciados objetivos que homens e mulheres se utilizam da linguagem para suprir as necessidades cotidianas da vida, ao passo que a própria língua se constitui como sistema de comunicação.

Sendo a linguagem uma atividade construtiva humana, entendo que o Projeto De Par em Par é um projeto de interação entre pares, pois engendra sempre a comunicação entre um “eu” e “outro”, e os enunciados são o amálgama dessa interação. O enunciado sobre o modelo de formação observação de aulas em parceria é a representação de uma dada realidade que, ao mesmo tempo em que retrata a realidade da docência universitária, nela se refrata, a ressignifica.

Tendo em vista que a linguagem em sua ação e a fala em seu acontecimento nos ambientes sociais entre pessoas são, para Bakhtin, o objeto real e material que se deve estudar nas Ciências Humanas, são a unidade de análise que pode levar à compreensão do fenômeno da linguagem e dos colaboradores desse estudo mediante seus enunciados. Em outros termos, a partir da concepção de signo social, a consciência individual foi compreendida nessa pesquisa como uma realidade semiótica (Brait, 2007).

Portanto, ao se manifestar na dinâmica da história e da cultura, constitui-se dialogicamente. Respaldaem Bakhtin (2010), compreendo que há um movimento na linguagem do professor participante do Projeto De Par em Par, que permitiu a produção de textos, visto que, “no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica do já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin ensina que o universo da cultura é um grande e infinito diálogo” (Faraco, 2009, p. 42).

Com Bakhtin, entendo que analisar o Projeto De Par em Par é um gesto ativo, uma tomada de decisão diante dos textos, das expressões e das falas que envolvem esse projeto, ou seja, implicou uma tomada de decisão diante da relação com o objeto de pesquisa. “O pensamento bakhtiniano representa, na atualidade, uma das maiores contribuições aos estudos da linguagem na diversidade de sua riqueza cotidiana” (Brait, 2007, p. 173).

Nesse sentido, a análise teve dialogismo e enunciado como perspectivas pragmáticas, ou seja, os conceitos foram concebidos como unidades de significação contextualizada, renunciando o seu caráter extralinguístico (Brait; Melo, 2005).

Enunciadoe dialogismo que “privilegiam os sentidos e as formas de produção, construídos no discurso”, conforme Silva (2010, p. 10). Logo, o dialogismo e o enunciado

sobre a formação em parceria De Par em Par foram definidos não como transmissores de informações nessa tese, mas como efeito de sentido entre locutores, sujeitos dialógicos, no caso, os professores participantes do projeto.

No viés dos estudos bakhtinianos, entendendo ainda que dialogismo e enunciado concreto são explicados pela própria concepção de linguagem empreendida entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, foi fundamental a observação sobre pontos de vista sócio-histórico e cultural, que incluem, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos Brait e Melo (2005).

Diante disso, a análise, a interpretação e a compreensão dialógicos enunciados sobre a formação em parceria De Par em Par, estão relacionadas à historicidade e à concretude, visto que os enunciados apontaram para outros lugares, situações, ou seja, para além do pretendido pela pesquisadora.

Foi com o apoio extraverbal na constituição do verbal, que se revelaram as marcas dialógicas de enunciação dos professores, de lugar sócio-histórico, a U.Porto e o Projeto De Par em Par, a partir de uma posição discursiva que circula entre discursos e faz circular discursos (Brait; Melo, 2005).

Nessa perspectiva, compreendo tanto a formação contínua professor, como o Projeto De Par em Par, como ato responsivo. O conceito criado por Bakhtin (2010) consiste em agir como resposta responsável dada pelo sujeito que o coloca frente à alteridade, temos em mente que é na relação com o outro que o eu se constitui. Ponzio (2010), na introdução do texto de Bakhtin (2010) *Para uma filosofia responsável*, realiza uma análise epistemológica da palavra *postupok*, traduzida como ato,

Ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (Ponzio, 2010, p. 10).

Como seres únicos, cada um ocupa lugar singular, insubstituível, que o obriga a realizar a sua singularidade, e o agir é tomar uma posição, em dado momento, irrepetível. Todavia, com Bakhtin (2010) no contexto atual, investir na formação professor universitária, ato implica o agir, o participar, tanto a IES, como o professor. E, assumir a responsabilidade dessa unicidade da existência requer de homens e de mulheres, um olhar de alteridade, onde existem dois centros de valor diferentes e correlatos, a saber, o eu e o outro.

Assim, entendo que as minhas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade<sup>15</sup>. São nas inter-relações travadas entre o eu e o outro onde se confrontam diferentes discursos, onde nos constituímos e somos constituídos mutuamente, porém, sempre de forma provisória e inacabada Bakhtin (2010), isso vale para o Ser professor.

Nessa perspectiva, compreendo que o Projeto De Par em Par se dá no confronto em professores pares, o eu e o outro, frente ao que se ensina e se aprende sobre os desafios e as potencialidades da prática; não é um espaço meramente interpessoal, apresenta-se como dimensão social constitutiva, que tem a linguagem como mediação necessária. Corroborando Geraldi (2003, p. 20) ensina que “a linguagem enquanto trabalho é produto deste, logo, cada expressão (professor) carrega a história de sua construção de seus usos”.

No ato da formação contínua efetivada no Projeto De Par em Par, os professores constroem-se entre diferentes vozes, de enunciados de muitos outros pares, sujeitos dialógicos que participaram/participam do seu processo de subjetivação, e que estão sempre à disposição da escuta dos colegas a quem se dirigem as ações.

A partir das escutas, organizam-se respostas, de forma que cada contexto dialógico e enunciativo dispõe e viabiliza reflexões. Nesse espaço, é possível pensar em parte das respostas, pelo aspecto intencional da formação contínua para professores universitários mediante o modelo Projeto De Par em Par. Todavia, é no campo das interações, no espaço relacional que se institui o ato enunciativo e onde o Ser, o eu e o outro, constroem-se mediante significados partilhados como ato responsivo.

Para Bakhtin (2003), quando o Ser articula o discurso da vida e o discurso da arte, tem-se uma forma de conteúdo, ético e estético. Perante isso, a seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem, na formação em parceria, um único ato, estabelecendo a posição básica do criador e, nesse ato, a mesma avaliação social encontra expressão. Melhor dizendo, pela mediação da forma artística, o ator, ou seja, o professor assume uma posição ativa. Logo, os profissionais do magistério superior percebem que forma e conteúdo são indissociáveis.

Assim é que o Projeto De Par em Par se coloca no centro da formação contínua na U.Porto, cujas estratégias e propostas acontecem nas ações formativas, sobre o que e como ensinar, tendo como norte a aprendizagem de seus estudantes. Nesse contexto, ética e estética são indissociáveis Bakhtin (2017), e, assim, as definições do Processo de Bolonha e do Conselho Europeu são efetivadas, nas posições marcadas no agir do ato responsivo.

---

<sup>15</sup>A palavra alteridade advém do vocábulo latino *alteritas*, que significa ser o outro, portanto, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva.

Apreendo a perspectiva bakhtiniana em relação à especificidade do modelo de formação em parceria De Par em Par, dada a subjetividades que circulam o projeto, sendo, também, uma possibilidade para pensar sobre as implicações causadas pelas políticas de Estado, em detrimento das pedagógicas, no mundo acadêmico.

Não tenho dúvidas de que outras questões poderiam ser analisadas à luz de um projeto de tese através das lentes de Bakhtin. Porém, a opção, tanto pelo objeto de pesquisa, quanto pelas categorias teóricas, deu-se pela abrangência e pela possibilidade de sustentar o argumento da construção do Ser, no caso, o Ser professor contemporâneo (Morgado, 2011), mediante ato responsivo respaldado no dialogismo do sujeito dialógico e dos enunciados.

A partir dos pressupostos analisados nesse capítulo, analiso o estado da arte da formação contínua do professor universitário.

## 5. FORMAÇÃO CONTÍNUA - UM OLHAR PARA O ESTADO DA ARTE ATRAVÉS DE LENTES PROFESSORES

O presente capítulo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, descrevo o estado da arte sobre a formação contínua, a partir de resultados de pesquisas e enunciados professores, profissionais que vivenciam a realidade pós-Bolonha. Posteriormente, realizei uma reflexão sobre as variáveis analíticas: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, respectivamente, professores. Para justificar a escolha das categorias, bem como destacar o quão relevante é a discussão sobre essas questões na atualidade, quando a reconstrução da identidade do professor universitário está no centro da crítica social.

Nesse sentido, ressaltamos que o capítulo em tela contempla o objetivo específico 2.

Como no Brasil, observo que, em Portugal, desde meados do século XX, a Educação Superior é objeto de reformas, quase sempre articuladas a políticas internacionais (Lima, 2012; Robertson, 2009), que sinalizavam a emergência do processo de reconfiguração do modelo de docência fundado na racionalidade científica, advinda da ideia enunciada por Leite e Ramos (2014). Numa perspectiva linear, “afastada dos ruídos e das distrações”.

A atualidade convocada ao reconhecimento da super complexidade dos fenômenos Morin (2015; 1998) e Santos (1996; 2005; 2015), dos quais emergiu um outro conceito de sujeito social, inserido na dinâmica individual coletiva. Como pondera Hall (2006, p. 84), são fatos que levaram os agentes sociais ao “mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas”.

São concepções e ideologias delicadas, que incidem sobre a formação contínua do professor universitário, o qual, assumindo a condição sócio-histórica e contextual do conhecimento, é convocado a fornecer outras bases para a interpelação das instituições acerca do produto social da sua intervenção. No caso, aqui, a universidade saída condição de instituição inabalável para instituição que faz parte do sistema educativo (Barnett, 2001; Santos, 2004).

Esse cenário implica outras concepções nas maneiras de criar e produzir, como apontam Boll (2014) e Correia-Neto e Valadão (2017), ou seja, de educação, de formação e, por isso também, exige reconfigurações da/na prática professor, cuja dinâmica legal dos sistemas educativos pós-Bolonha considera o estudante como sujeito ativo do/no processo da aprendizagem e de avaliação (Luke, 2011; Zabalza, 2011).

Trata-se das implicações advindas de políticas internas e externas, que têm atribuído um papel determinante na construção de mudança educacional e curricular, sobretudo, na Educação Superior (Nóvoa, 2017). Quer seja na abordagem sobre inovação pensada pelo poder central (Leite; Fernandes, 2010), quer de demandas descentralizadas e, diante dessas questões, os sistemas educacionais de ensino tornam as atividades professores cada vez mais árduas e complexas.

Inserido nesse cenário, “o mundo acadêmico necessita urgentemente de se adaptar ao caráter interdisciplinar dos campos abertos pelos grandes problemas de sociedade, como mobilidade e o desenvolvimento sustentável” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 9). Embasado nessas e outras questões, a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, Lei 49/2005<sup>16</sup>, apresenta definições sobre a qualificação e a formação contínua do professor do magistério superior,

**Art. 35** - Qualificação para professor do ensino superior, item 1 define Adquirem qualificação para a docência no ensino superior os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas; 2 - Podem coadjuvar na docência do ensino superior os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente. **Art. 38** - Formação contínua, 1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua; 2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira; 3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham; e, 4 - Serão atribuídos aos professores períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos<sup>17</sup> (Portugal, Lei 46/1986).

Como enfrentamento a essas definições, Bolívar (1999, p. 157) aposta “na autonomia, descentralização e capacitação professor”. Isso porque não importa o quão nobres, sofisticadas e brilhantes sejam as propostas de mudança e aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adaptarem aos espaços de aprendizagem numa prática efetiva (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 29). Nesse sentido, o trabalho colaborativo vivenciado

---

<sup>16</sup>Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

<sup>17</sup>Disponível em: [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis). Acesso: 05/01/2024.

no modelo de formação em parceria representa uma opção à adaptação professor diante das definições.

Perante o apelo de mudança, as narrativas mostram que os professores se sentem, simultaneamente, ameaçados e desafiados, diante das propostas de reformas educativas e curriculares, quando se trata da Educação Superior. Particularmente, para o professor que atua ou pretende atuar no Espaço Europeu de Ensino Superior, “de continuar a ser ignorado por parte dos decisores, que desconsideram seus conhecimentos e competências na análise crítica dos processos de reformas e de seus objetivos em curso” (Leite; Fernandes, 2010, p. 199).

Ao analisar situações nas quais o professor é ignorado, como referido na reflexão anterior, Stephen Ball (2002, p. 10) alerta que esse profissional “terá frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade será cada vez mais ilusória.” Todavia, há um forte debate em Portugal, dentro de um viés que sustenta,

A importância dos professores serem conhecidos pelo seu trabalho, que muitas vezes, em situações adversas desenvolvem a criatividade e a inovação curricular. Além, de ser peça central na construção da mudança e na melhoria da educação, na adequação do currículo considerado para todos indispensável, a nível nacional (Leite; Fernandes, 2010, p. 202).

Nessa conjuntura, um dos contributos para a melhoria da qualidade e da eficácia do Ensino Superior passa por um trabalho,

Continuado com os professores e entre eles no sentido da promoção do seu desenvolvimento profissional que, acreditamos lhes possibilitará o desenvolvimento de competências específicas, para além de científicas e técnicas, para dar respostas às exigências crescentes do mundo em que vivemos, para melhorar currículos e os processos que professores e estudantes protagonizam visando à aprendizagem e a formação, a partir do interior do sistema e sem esperar que sejam constrangimentos políticos e sociais gerais a determiná-los (Marques, 2016, p. 104).

Para Veiga (2006, p. 93), é preciso que “as IES, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação contínua a seus professores a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho.” Nesse sentido, observo que a U.Porto tem se organizado nesse sentido, principalmente, mediante parcerias, com IES portuguesas e de outros países. O Projeto De Par em Par, por exemplo, busca e está aberto a essa perspectiva, principalmente, com países do mundo lusófono.

Quanto aos professores, embora possuam experiências significativas e trajetórias de estudos na sua área de conhecimento específico, observo que há um predomínio do “despreparo e até um desconhecimento didático-pedagógico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis, a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 37).

Contudo, entendo, com exceção, é claro, do apoio nas ementas dos componentes curriculares, com os quais professores irão trabalhar, ou seja, já se encontram estabelecidas. Na reflexão recém citada das autoras, percebi que muitos desses profissionais, ingressam no Ensino Superior percorrem, na maioria dos casos, o caminho do ensino, solitariamente.

Esse aspecto se reflete, inevitavelmente, no exercício professor, tanto do ponto de vista das exigências institucionais, como da assunção do paradigma curricular (Leite; Ramos, 2014). Se, por um lado, há um discurso que apela a uma docência baseada na relação pessoal e social, por outro, existem pressões na linha do que Hypólito (2010), Bianchetti e Machado (2009) denominam de cultura da produtividade acadêmica.

Para Leite e Ramos (2009, p. 107), os professores do magistério superior confrontam-se, ainda, com o desconhecimento dos fundamentos de um “saber-fazer que permita interpretar o sucesso ou o insucesso das suas estratégias de ensino, bem como apoiar procedimentos pedagógico-didáticos adequados à diversidade de estudantes que passaram a aceder ao ensino superior”.

A complexidade que o Espaço Europeu de Ensino Superior trouxe para o contexto acadêmico nas universidades, principalmente para a docência, reflete os desafios e clamam a efetivação de ações que apoiam os profissionais, dentre essas, a formação contínua do professor universitário. Assim,

Sublinhamos a ideia de que a ambiência institucional é, para os formadores, um dos elementos-chave para a construção da docência. Portanto, as dinâmicas organizativas das instituições universitárias precisam encorajar as iniciativas individuais e coletivas, a fim de proporcionar aos professores o compartilhamento de interesses e preocupações decorrentes dos processos formativos nos quais estão envolvidos (Maciel; Isaia; Bolzan, 2012, p. 189).

É importante ressaltar que os processos formativos se realizam com base em “rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão” (Tardif, 2014, p. 50). Penso, que os saberes professores se

constroem e se ressignificam na interlocução entre os diversos atores do mundo acadêmico, social e cultural, ou seja, indo além da relação sujeito *versus* objeto de aprendizagem.

Uma vez que o discurso político educacional situa a responsabilidade professor para com o outro e para com a sociedade, aponta a necessidade de um conjunto de conhecimentos que possibilite uma prática professor orientada para a interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos (Leite; Ramos, 2014). Logo, torna-se necessário recorrer a recursos e métodos pedagógico-didáticos que viabilizem o desenvolvimento de atitudes compreensivas, interventivas, reflexivas e críticas dos modos de ensino e como se fomenta a aprendizagem.

Nesse sentido, a formação professor em parceria não pode ser pensada apenas dentro dos cânones da pedagogia e da didática moderna (Sousa Santos, 2005). O professor forma-se a partir das múltiplas experiências, das vivências e dos acontecimentos que atravessam sua vida, não existindo, necessariamente, um ponto de início ou de chegada (Tardif, 2010), ou seja, é e deve ser contínua.

Leite (2002; 2003) e Leite e Fernandes (2011), em suas teses, sustentam que a formação professor inicial ou contínua deve se afastar de orientações tradicionais e tecnicistas e se aproximar de perspectivas que permitam aprender a lidar com a super complexidade das situações reais, com as quais são confrontadas cotidianamente no exercício da prática. Isso porque as universidades foram invadidas por problemas sociais, os quais, antes, lhes eram exteriores (Sousa Santos, 2015), situação que “obriga-nos a ir além..., intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional professor” (Nóvoa, 2009, p. 31).

Esses aspectos sobre o estado da arte da formação contínua professor, me aproximam ainda mais de Leite (2002), quando ela ressalta que a tradição, quer na formação inicial de professores, quer nos papéis que lhes têm sido atribuídos posteriormente, tem feito deles mais consumidores de diretrizes e currículos definidos a nível central do que consumidores de projetos locais.

Por outro lado, percebo a ideia de currículo como projeto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações que chegam às universidades, “associada a teses que apontam a necessidade e a possibilidade de ação dos professores serem guiadas pela inovação e por um trabalho de equipe” (Leite; Fernandes, 2010, p. 199).

Diante das reflexões trazidas até aqui, acredito que um caminho viável a formação contínua do professor universitário passa pelo trabalho em equipe, dentro de uma construção coletiva, transversalizada na partilha de desafios e potencialidades, observando, é claro, as subjetividades e a pluralidade inerentes a esse público.

Com essa percepção vislumbro uma outra proposta para a identidade professor, apoiada em reflexões robustas, focadas na profissionalização e no profissionalismo, professores, para o fortalecimento da sua profissionalidade.

## 5.1 POR OUTRA ARQUEOLOGIA DA IDENTIDADE PROFESSOR

Antes de sistematizar a proposta do tópico, ressalto que, neste estudo, percebo a docência, com as lentes de Ramos (2010), em trânsito contínuo entre processos de reconceitualização, compreendida e envolvida em um contexto para além da sala de aula, tanto em termos de implicações das diretrizes políticas que influenciam a sua configuração, quanto como elemento legitimador de tais diretrizes.

Nessa perspectiva, não concebo uma outra proposta da/para profissionalidade professor, respaldada sob o modelo de formação Projeto De Par em Par acima de questões sociais, políticas, econômicas e culturais, muito menos como redentora de questões dessa ordem. A minha compreensão sobre a prática professor, particularmente, a universitária, é de uma ação sempre atravessada por conflitos, tensões e contradições, mas sempre passíveis de negociações e reconfigurações.

Todavia, a empreitada dessa análise, ao ter como objeto empírico o Projeto De Par em Par, assume profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, professores, como categorias de análises que representam apenas uma parte do todo. Contudo, não representa a separação da complexidade que é o todo (Morin, 2015), mas, se completam.

Nesse sentido, são categorias relevantes neste estudo. Ademais, a profissionalização professor, respectivamente, profissionalismo/profissionalidade, vem conquistando visibilidade nas pesquisas e em políticas educacionais nacional e internacionalmente entre (2003 e 2010), de acordo com a literatura. Especificamente em 2006, houve um salto quanti/qualitativamente extremamente relevante nas pesquisas científicas que se reportam à temática (Brzezinski, 2014).

Dadas a complexidade e a diversidade, que, na atualidade, colocam-se frente às IES, os desafios contribuem para reforçar que a educação continua sendo elemento chave na busca de respostas que potencializem a sociedade da informação e comunicação em rede. É bem verdade que, ao mesmo tempo, torna-se visivelmente certa inadequação dos sistemas

educativos para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de questões que nos são postas cotidianamente.

Acerca disso, a compreensão sobre aspectos que envolvem profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, conceitos complexos e ainda em desenvolvimento, no sentido de fortalecer a identidade e a representação do profissional professor, torna-se essencial no tempo atual, bem como a reflexão em torno dessas categorias (Contreras, 2012).

Para o recém citado autor, a profissão professor está intimamente ligada às condições sociopolíticas, visto que a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Assim, compreende-se a atenção, ou não, que a Educação Superior tem merecido por parte do poder político e se justificam as sucessivas reformas, que, na maioria das vezes, recobram as IES, que, ao que parece, têm alienado a sua capacidade de ação a favor de posturas mais (re)ativas no tempo atual (*Ibid.*, 2012).

Todavia, o Processo de Bolonha e a Conselho Europeu reconhecem o professor como agente efetivo de mudança. Evidencia-se que, a partir da atuação desse profissional, depende, em grande parte, tanto a transformação nas IES, quanto o sucesso da aprendizagem do estudante. Isso me levou a pensar que devemos ser cautelosos quando se trata da responsabilização professor sobre certas dimensões, levando em consideração que,

Muitas pesquisas têm mostrado a estreita relação entre o pensamento e a ação profissional, do professor, perante as inovações educativas propostas pelas reformas. Esses trabalhos apontam para a ideia básica de não ser possível alcançar mudanças expressivas sem se saber como os professores pensam, como atuam, como representam seu trabalho e suas condições como professores para, de forma consciente, posicionarem-se em relação às outras exigências profissionais (Núñez; Ramalho, 2008, p. 12).

Compreendo que a falta de sensibilidade para esses aspectos seja a motivação a qual a profissão professor atravessa uma fase difícil, em que não consegue construir o *status* social que lhe é devido. Monteiro (2009), em estudos realizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) da UE, em países anglo-saxônicos, sinaliza que, embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental da sociedade hodierna, a profissão professor está em decadência.

Conjecturo, também, no discurso político-pedagógico contundente sobre o Ser professor na U.Porto no tempo presente, ao reforçar o papel central desse profissional, no que tange à responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o sucesso ou insucesso do estudante. Nesse contexto, reflito sobre a importância de se considerar a

profissionalização como parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores.

Por outro lado, a elevada expectativa da sociedade sobre o papel social da universidade promove uma indefinição no/do Ser, em termos bakhtinianos, professor nesse cenário. Pensar em outra proposta para a docência superior pressupõe decisões individuais, negociações coletivas e regulação organizacional (Sacristán, 1995), observando a realidade presente e a presumida.

Entendo que a busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização está relacionada com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional (*Ibidem*, 1995), ou seja, sobre a sua atividade profissional, a sua formação e as condições do exercício da atividade profissional (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003).

Assim, a profissionalização como processo de formação contínua, perspectivando profissionalismo/profissionalidade professores, deve ser conhecida e assumida pelo próprio professor, quando se propõem a participar, de forma ativa, da produção de outras propostas profissionais.

## 5.2 PROFISSIONALIZAÇÃO PROFESSOR – DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A profissionalização professor refere-se aos processos de formação inicial e continuada do profissional da educação para o desenvolvimento e a construção da identidade profissional. Em outros termos, corresponde ao dinamismo para a transformação do profissional, em espaços, no qual o sujeito está habilitado a assumir funções profissionais complexas e variadas (Tardif; Faucher, 2010).

Duas linhas de abordagem destacam-se: a primeira conjectura a profissionalização como processo de formação profissional do professor, e a segunda, como atividade histórica de construção da docência, sinalizando as transformações vividas por esse profissional. Contudo, a profissionalização não deve ser entendida como sinônimo de capacitação e de qualificação, mas como expressão de posição social e ocupacional em determinadas relações sociais de produção e de ação de trabalho (Enguita, 1991).

Destarte, ao que parece, faz-se necessário sensibilizar os professores na busca e na construção de um outro perfil, a partir de negociações. Melhor dizendo, é apresentar para o

contexto da profissão outros sentidos e representações que possibilitem ao professor perceber a docência como atividade profissional (Núñez; Ramalho, 2008), de maneira que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais, coletivos e institucionais do desenvolvimento profissional professor.

Embora a profissionalização professor seja apenas um movimento ideológico que se expressa mais na produção científica dos pesquisadores do campo educacional do que mesmo na existência de um movimento concreto dos professores (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003), ressalto que, com essa percepção, não quero condenar os embates epistemológicos intrínsecos à academia, mas que as negociações estejam assentadas em enunciados sobre experiências vividas, questões do tempo atual e perspectivas presumidas.

Nesse cenário, a compreensão é que a profissionalização pode possibilitar “um processo pelo qual os trabalhadores da educação melhoram seus estatutos, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (Nóvoa, 1995, p. 23). Ademais, como apontam Nuñez e Ramalho (2008, p. 04), a profissionalização professor é “um movimento ideológico, na medida em que repousa em outras representações da educação e do Ser professor no interior do sistema educativo”.

O Processo de Bolonha e a Comissão Europeia, em tarefa desafiadora, devido às subjetividades e pluralidades acadêmicas, buscam harmonizar os currículos da Educação Superior no Espaço Europeu, conseqüentemente, (re)configuram a profissionalização professor assente no pós-Bolonha. Diante dessa realidade, a formação professor, como adverte Nóvoa (1995), significa harmonia progressiva com a autonomia profissional.

Diante do panorama, o desenvolvimento profissional do professor constitui-se, portanto, numa relação dialógica entre o desenvolvimento individual e do grupo no qual está inserido, e sofre a influência de fatores, como salário, estruturas e condições de trabalho, níveis de decisão e participação, reconhecimento social e legislação trabalhista, entre outros aspectos.

Nos tempos atuais, a profissionalização “é parte do movimento global de terceirização das sociedades desenvolvidas e do aumento contínuo das forças de trabalho, especialmente nas áreas de assistência básica às pessoas, dentre elas a educação” (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003, p. 63). Diante desse cenário, é possível e relevante que se considerem competências, cultura e identidade do profissional da educação, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade professor.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o

profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões, como sendo núcleo de construção de identidades profissionais.

Contudo, historicamente, a autonomia professor tem se caracterizado por avanços e retrocessos, de maneira contraditória, resultado de resistência e lutas, entre essa categoria profissional, de um lado, e governos e aliados, do outro. Sobre essa condição, “paradoxalmente, as demandas pela autonomia e aperfeiçoamento do magistério conviveram com iniciativas de padronização representadas por sistemas didáticos fechados, expostos de forma a serem seguidos em sala de aula” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 224).

No Espaço Europeu, a autonomia professor é sucessivamente relativa, tendo em vista à dependência de definições do Conselho Europeu, que impacta a formação e os currículos, conseqüentemente, a profissionalização professor. Para chegar a essa interpretação, fiz um paralelo com Lopes (2014), em pesquisa comparativa realizada sobre o que diziam as publicações pedagógicas do Rio de Janeiro/Brasil, e Lisboa/Portugal, acerca da melhoria do estatuto profissional professor.

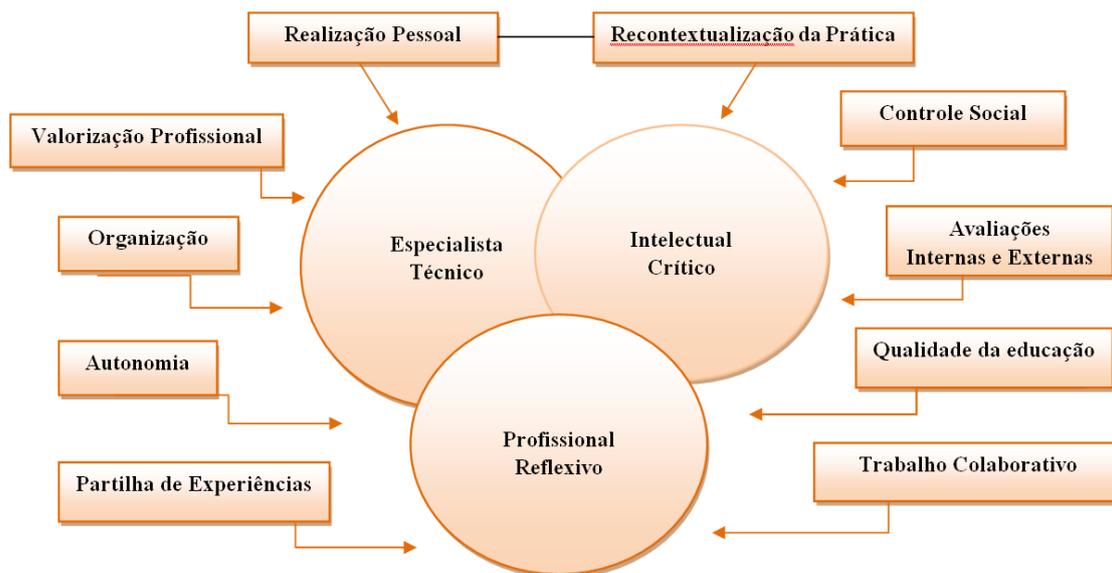
Em síntese, o resultado do estudo apontou que a mudança entre as escolas normais do século XIX e as universidades do século XXI está na temporalidade, porque as reivindicações por um estatuto professor são as mesmas, considerando os resultados sobre os espaços investigados.

Para que se invista numa outra proposta do ser professor, principalmente, a profissionalização com perspectivas de autonomia professor; a minha compreensão é que se devem considerar três modelos teóricos: especialista técnico, profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico, articulados entre si Contreras (2012), como sugere a figura 2. Para corroborar, somo a reflexão do autor recém citado fatores externos que impulsionam a busca do professor pela profissionalização contínua, na atualidade.

Nessa perspectiva,

Na concepção do especialista técnico, a autonomia é como *status* ou como atributo. Não há ingerência, mas uma autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para com os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante das incertezas. O profissional reflexivo, autonomia é identificada como responsabilidade moral e individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio e capacidade de resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas. O intelectual crítico, a autonomia é caracterizada como emancipação: libertação profissional e social. Superação das distorções ideológicas (Contreras, 2012, *apud* Torquato Rocha; Bastos, 2020, p. 939).

**Figura 2-** Fatores externos que impulsionam a profissionalização contínua



Fonte: Elaborada pela autora (2023), apoiada em Contreras (2012).

Como reflexão sobre a profissionalização professor na U.Porto mediante o Projeto De Par em Par, compreendo que a sua adesão à política instituída pelo Processo de Bolonha se justifica pelo fato de esse evento sinalizar para a emergência de um currículo mais flexível, que possibilite a transição e a escolha do estudante entre cursos e opções de formação, ou seja, uma perspectiva assente na valorização do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem, ou seja, na construção de uma identidade profissional.

Nessa ótica, a formação contínua do professor universitário se defronta com a definição de Morgado (2011) de “professor da contemporaneidade”, diante da super complexidade de produção e de recontextualização do conhecimento. Dadas essas questões, os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade professores estão em permanente (re)elaboração.

Diante desse fato, parece evidente que “a formação dos professores universitários, no sentido de formação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” Ramos (2010, p. 49). Assim, a partir da pesquisadora recém citada, penso que o modelo de formação em parceria De Par em Par pode revelar-se como uma possibilidade que fortalece a profissionalização.

Tendo em mente que, observando a política educacional para o Ensino Superior, organiza suas ideias sustentadas pelos enunciados acadêmicos capazes de concretizar a

qualidade social das aprendizagens, das instituições e da profissão não fechada em critérios econômicos (Leite, 2014) que, de alguma maneira, é proposta na Declaração de Bolonha.

Por fim, destaco que a redefinição da universidade da União Europeia não se reduz à questão da docência, visto que ela, de forma isolada, não redefinirá a IES. Todavia, é importante reforçar a reflexão no sentido de que “o reconhecimento de que os desafios ao trabalho do professor são inúmeros, que a sua atividade ganha complexidade e riscos, isto impõe níveis robustos de profissionalização e profissionalismo cada vez mais exigentes e globalizados” (Ramos, 2010, p. 46). Respalhada nessas reflexões, ousei discorrer, a seguir, sobre o profissionalismo professor na atualidade.

### 5.3 PROFISSIONALISMO – SER PROFESSOR NO TEMPO PRESENTE

Profissionalismo é uma expressão empregada no discurso técnico de várias profissões, e não somente no que se refere aos profissionais da educação. “Trata-se de um termo de dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos” (Núnes; Ramalho, 2008, p. 4), ou seja, podemos dizer que a expressão se contrapõe às atitudes amadoristas de trabalhadores no mercado de trabalho.

Através das lentes de Libâneo (2011) compreendo profissionalismo professor como compromisso, assiduidade, participação na construção coletiva de projetos e conhecimentos, dedicação ao trabalho professor, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura do estudante, entre outras questões inerentes à atividade pedagógica. Assim, penso que é mais do que um tema de qualificação e competência, trata-se de uma questão de poder e autonomia.

Nessa perspectiva, acredito que a motivação para contrapontos sobre profissionalismo professor, como a expressada por Libâneo (2011), pode estar relacionada com a questão de poder e autonomia, assim como, também, com as transformações do século em curso, tendo em vista que,

[...] o profissionalismo poderá dar origem a um mercado de trabalho cada vez mais segregado em segmentos de baixa competência/baixo salário e alta competência/alto salário, ou conforme previsto por Martin Ford, autor e empresário de software do Vale do Silício, a menos que nos preparemos hoje para as alterações, o esvaziamento de toda a base da pirâmide de habilidades profissional levará a uma crescente desigualdade e ao aumento das tensões profissionais (Schwab, 2016, p. 43).

Entendo que o autor refere que o profissionalismo se associa ao se viver a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional, ao compromisso com os fins [da educação] como serviço público. Nessa ótica, não haverá espaço na sociedade da informação e comunicação em rede para esse tipo de relação. Porém, esse discurso é uma construção social e cultural, pois entendo que o profissionalismo, no caso, da educação, está para além dessas percepções, ou deveria estar.

Também, é possível analisar essas percepções como sinalizadoras de crises, para não dizer, de maneira contrariada, que se trata de renascimento, mediante outra perspectiva de profissionalismo, levando em conta o resultado de estudos sobre a categoria profissionalismo, ou melhor, do chamado mundo do trabalho, que,

O profissionalismo está vinculado à cultura das classes médias, o que apresenta uma ideia de controle sobre as palavras e comportamentos das pessoas no ambiente laboral. Que profissionalismo geralmente demanda um certificado de curso de nível superior e que, por isso, tem a ver com formação profissional e, por conseguinte, com exclusão daqueles que não se encaixam na cultura de elite autoperpetuante, [argumenta ainda] que ocorre um crescente descontentamento e resistência à *expertise* devido à falta de sentido de uma vida perdida para direções de empresas e órgãos públicos, sobretudo, as universidades (Carlsson, 2014, p. 49).

Esse autor faz críticas contundentes à crise que o profissionalismo enfrenta. Isso melevou à análise de que a compreensão de tal *status* pode estar ligada à ideologia dominante de uma sociedade em determinada época. Sendo assim, é passível de negociações, por parte de coletivos, da educação, evidenciando que a sociedade reconheça as qualidades específicas e complexas, tanto do papel social da universidade, como do ser professor, perspectivando que lhes proporcionem não só as decisões sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas a autonomia acadêmica.

Perante isso, mesmo diante da crise, temos outra perspectiva de profissionalismo, particularmente, o profissionalismo professor, que pode ser considerado como,

Expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida “qualificação” (Contreras, 2012, p. 46).

Orientada pelas reflexões de Contreras (2012), Libâneo (2011) e Núñez e Ramalho (2008), penso que compromisso é uma expressão forte e cara à docência, em todas as suas dimensões. Entendo o termo como fazer-se profissional da educação. Entendo, ainda, em termos bakhtinianos (2017), que equivale a se construir no “*ato Responsivo do Ser*” profissional professor.

O duplo aspecto da profissionalização, tanto na dimensão interna, a profissionalidade, quanto na externa, o profissionalismo é um processo dialógico entre a construção da identidade e o desenvolvimento profissional, que, de forma simultânea e transversal, articulam-se mediante a profissionalização.

Em estudo recente, Torquato Rocha e Bastos (2020) acenam para questões preocupantes sobre o profissionalismo professor. Para as recém citadas autoras, “a relação entre profissionalismo e Desempenho Profissional Professor (DPD) ocorre mais como retórica e menos como algo concreto” (*Ibid.*, 2020, p. 949), ou seja, não promove o profissionalismo.

Destaco que isso não significa abandono de atividades motivadas pela ética, pelo compromisso para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, através da relação professor/estudante na U.Porto. A questão pode estar na maneira como as políticas educacionais são interpretadas, articuladas e negociadas, bem como a situação de crise em que a IES se encontra no tempo atual (Sousa Santos, 2005).

Diante do panorama, tenho em mente que um dos caminhos para superar a crise pode ser observar as estratégias exitosas do trabalho coletivo e colaborativo, apoiadas na ética e no compromisso (Contreras, 2012; Libâneo, 2011) uns com os outros. Profissionalismo, nesse estudo foi escolhido como variável analítica, mas é uma categoria teórica e conceitual ampla, capaz de agregar múltiplas interpretações.

Assim, não tenho a intenção de dissecar o tema, mas compreender seus meandros em relação à construção do trabalho e da identidade do professor em harmonia com os autores aqui referidos, que se debruçam sobre o tema profissionalismo professor. Outro aspecto ligado ao profissionalismo, é que esse, por geralmente demandar um certificado de curso superior, anda de mãos dadas com a formação profissional.

Em relação à formação contínua do professor da U.Porto, percebo ainda que as mudanças realizadas na Educação Superior Europeia, em favor do fortalecimento do EEES, incidiram em maior controle sobre o trabalho professor e, conseqüentemente, sobre o seu desenvolvimento profissional.

Nessa conjuntura, o Projeto De Par em Par pode Ser o ato responsivo ao Processo de Bolonha e ao Conselho Europeu, da concretização, da passagem de uma possibilidade para o

que se realiza o ato “como perspectiva sempre de uma resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real” (Lima, 2018, p. 59).

Com as reflexões acima conjeturo compreender a profissionalidade do professor, sem exaurir o conceito, mas entender o que faz o profissional Ser (Bakhtin, 2017), no caso professor. Apesar de Bakhtin não discutir o conceito do Ser professor, mas, como homens e mulheres se constroem mutuamente através de relações dialógicas, uma conteser entre o eu e o outro. Encontro apoio teórico no autor para refletir sobre como professores se constroem em suas relações dialógicas, ou seja, o Ser professor, tendo em vista a profissionalidade.

#### 5.4 PROFISSIONALIDADE PROFESSOR – O REFLEXO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO PROFISSIONALISMO

Cada vez mais, a discussão sobre a profissionalização da docência e, conseqüentemente, da profissionalidade, tem se constituído numa das questões-chave das reformas educacionais (Núnes; Ramalho, 2008), tanto na esfera nacional, como na internacional. São questões que justificam a opção do objeto de pesquisa e sinalizam para a relevância da análise, cuja tessitura tem relação com outras perspectivas e realidades do tempo atual.

Evidencio que as narrativas sobre profissionalidade, uma das categorias de análise eleitas neste estudo, são definidas mesmo diante da diversidade de percepções, conferidas por autores distintos como aquilo que caracteriza o ser professor e que é específico dessa profissão. Remete para o que é próprio da ação de ensinar, o que inclui a possibilidade de competências profissionais para o exercício da docência e cria uma cultura relativa, com foco na construção de uma identidade profissional ancorados trabalhos de Gorzoni e Davis (2017) e Morgado (2011; 2005).

Através das lentes desses autores, a profissionalidade do professor está relacionada ao conhecimento, aos saberes, às técnicas e às competências necessárias à atividade profissional. Em outros termos, por meio dela, o professor adquire as habilidades necessárias para o desempenho de sua prática e os saberes próprios de sua profissão, que, de alguma maneira, estão ligados às estruturas da própria atividade professor e sócio-histórica.

Sendo assim, entendo que ela está correlacionada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, formação,

inovação, criatividade, dentre outros componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (Núnes; Ramalho, 2008).

Porém, com Sacristán (1995), aprendo que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Ou seja, a profissionalidade professor não se constitui em um construto estático e permanente, mas imbuído em uma complexidade que exige uma proposta de formação que observe as constantes alterações de condições sócio-históricas.

O autor recém citado ainda sugere que o professor valorize a consciência da prática sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda, ao fundamentar os pressupostos da ação. Ademais, por mais que tenhamos respeito e aprendamos com experiências passadas, é impossível torná-las eficazes em contextos que se alteram, provocados por outros conhecimentos teóricos, outras exigências sociais e perspectivas futuras (Cunha, 2010).

Tendo em mente que o conteúdo de formação é sempre volátil, mutável e processual (*Ibid.*, 2010, p. 130). Nesse sentido, entendo que a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, capaz de articular ideias, intenções e ações, além de avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Essa pode ser a motivação pela qual o Projeto De Par em Par, em 10 anos de implementação, está em constante reconfiguração, inclusive durante a pandemia do Covid-19.

Destaco que o terreno da formação contínua é movediço, constituído por disputas ideológicas e subjetivas, confronto entre expectativas e práticas já cristalizadas entre os pares. Trata-se de um espaço em constante tensão, onde os profissionais da educação contrapõem-se em movimentos distintos e opostos, sendo, às vezes, heróis e, em outras, vítimas (Charlot, 2008).

Ao mencionar a importância da profissionalidade professor, Morgado (2011) destaca um conceito intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional. Em outros termos, a profissionalidade professor “refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua, ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover a profissionalidade, “esses movimentos visam

promover a mudança perspectivando que os professores possam ter uma ação pedagógica mais eficaz” (André, 2009, p. 41-56).

Sendo assim, a profissionalidade representa um conjunto de características, que, ao mesmo tempo, distingue e identifica o trabalho professor dos outros trabalhos, referindo-se à maneira como esse profissional atua, pensa e faz escolhas pertinentes sobre o conhecimento pedagógico-didático. Talvez, aqui, esteja uma das motivações pelas quais, com profundos reflexos sobre a formação dos sujeitos, poucas profissões são tão exigidas, como a docência.

Partindo desse pressuposto, entendo que a formação professor deve privilegiar conteúdos reais e levar em conta os vários fatores ligados à competência profissional (Gorzoni; Davis, 2017). Nesse sentido, Ramos (2010) orienta que a complexidade e a especificidade da docência universitária exigem um conjunto de saberes fundamentais ao profissional do magistério superior, particularmente, na atualidade, que requer uma outra proposta para o Ser professor, ou seja, uma reconceitualização da identidade professor.

Nesse viés, os estudos de Ramos (2010, p. 78-79) têm se constituído em apoio para muitos pesquisadores, ao referenciar características dos saberes profissionais necessários à prática professor universitária, como sintetizamos no quadro 11.

Portanto, Morgado (2011, p. 797) advoga que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas, também, a apropriação de valores e atitudes, “através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (*ethos*)”.

Ressalto que, nessa ordem de ideias, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional. No caso do profissional professor, trata-se de um saber que não possa se restringir ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação (*Ibid.*, 2011, p. 797), mas que,

A construção desse saber profissional resulta da mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do estudante (Roldão, 2005 *apud* Morgado, 2011, p. 798).

**Quadro 11- Saberes Necessários ao Ensino**

1- Saberes disciplinares	Produzidos por pesquisadores e cientistas, devem ser objeto da transposição didática que os transforme em saberes para ensinar. Mas, para isso, é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre os modos de fazê-lo.
2- Saberes curriculares	Associados aos conhecimentos necessários à organização de um programa de ensino que sirva de guia para planejar e para avaliar. São os saberes do domínio da organização curricular.
3- Saberes das ciências da educação	São os que informam a respeito de várias facetas da educação e do ofício de ser professor.
4- Saber da tradição pedagógica	É o que provém de uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade.
5- Saber experiencial	O que resulta da própria experiência e que “é feito pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”, mas que se transforma em saber da prática pedagógica.
6- Saber da ação pedagógica	Acontece “a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”.

Fonte: Ramos (2010, p. 78-79).

Com as narrativas aqui trazidas sobre as três dimensões que podem impactar a formação professor, a intenção foi apresentar provocações de ordem pedagógica e de política educacional, sobre a formação contínua do professor universitário, para ampliar o leque da sistematização e fortalecer o debate sobre a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade professores, dadas a complexidade e a relevância para a reconfiguração da outra proposta do ser professor no século em curso.

Investir na profissionalidade, seja por parte da universidade ou por opção do professor, representa uma resposta responsável, não indiferente às definições de políticas postas ao estatuto do Ser professor, do se constituir professor. Ademais,

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro, e é em torno destes centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam (Bakhtin, 2010, p. 91).

Essa citação tem como finalidade ratificar as reflexões a seguir sobre o modelo de formação Projeto De Par em Par da U.Porto, como ato responsivo (Bakhtin, 2017), ao Processo de Bolonha e o Conselho Europeu, cujos desdobramentos podem estar relacionados

ao Programa Horizonte 20. São políticas e acordos que definem as mudanças nos Sistemas de Educação Superior da União Europeia e vêm se ampliando para além do Espaço Europeu, objetivando a hegemonia da Europa sobre o Ensino Superior.

Trata-se de um cenário geopolítico e geoeconômico avassalador que envolve os destinos da educação escolarizada. Diante do panorama, acredito que tanto a U.Porto, como os professores buscam continuamente alternativas, mediante negociações, para realizar as reconfigurações necessárias do Ser (Bakhtin, 2003), professor na contemporaneidade (Morgado, 2011).

Com as variáveis de análise, busco a interpretação dos enunciados professores sobre a formação em parceria no Projeto De Par em Par, a respeito de como as experiências e os saberes contextualizados são utilizados em dada situação, no caso, a realidade pós-Bolonha.

Para tanto, a definição operacional considerou a profissionalidade como um processo em construção, que surge do próprio ato de trabalho, adaptando-se sempre a um contexto em movimento, no qual o profissionalismo está atrelado à profissionalização contínua.

## 6. RESULTADO E DISCUSSÃO DA CAMINHADA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1993, p. 79).

A percepção do mundo não se dá apenas por meio de sentidos físicos, mas, também, morais, que são as valorações geradas por meus atos que sempre se realizam em presença e em cooperação com o outro ser humano, por intermédio de uma tríplice ótica, na qual vemos o mundo: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolvem nossas atividades, concebidas sempre em restrita participação do outro.

Portanto, é no território do enunciado (Bakhtin, 1992), entendido como enunciação, que abarca não apenas o dito explicitamente, mas, também, a esfera do silêncio significativo, que vislumbramos caminhos que pudessem apresentar respostas à questão de pesquisa.

### 6.1 DECLARAÇÃO DE BOLONHA: UM MARCO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNIÃO EUROPEIA

Analisar o Projeto De Par em Par, projeto voltado para a formação contínua do professor da Universidade do Porto, demandou um olhar criterioso para a Declaração de Bolonha.<sup>18</sup>,

Esse contexto no qual o Processo se insere, remete a algumas tendências, dentre elas: [...] se acentuam a globalização da economia, acompanhada por um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de outras relações e acordos comerciais entre países, resultando num processo incontestável de internacionalização do comércio, com a quebra de barreiras e entraves ao livre trânsito de mercadorias. Essa economia globalizada, a seu turno, resulta na reestruturação do mercado de trabalho, determinando outras relações entre capital e trabalho, num jogo de forças em que a flexibilização reforça – de distintos modos – os interesses do capital (Wielewecki; Oliveira, 2010, p. 217).

Incluída nesse cenário, não se poderia esperar que a U.Porto constituísse a exceção. Não, ela também passa por crises como todas as IES (Sousa Santos, 2005). As tendências atuais, somadas às definições da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século

---

<sup>18</sup>Instrumentos estratégicos da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, cujo ponto de partida foi a declaração de Bolonha, em homenagem à mais antiga universidade europeia (Cachapuz, 2020).

XXI, podem ser consideradas como as concepções contemporâneas, “como o certificado de batismo da universidade no outro milênio” (Castanho, 2000, p. 14), cuja exigência é centrada na atenção no estudante e na atuação professor.

Nessa conjuntura, na reunião do Conselho Europeu, em Lisboa (2000)<sup>19</sup>, a estratégia construída e definida pela União Europeia foi a de transformar o Espaço Europeu, até 2010, na economia do conhecimento<sup>20</sup> mais competitiva e dinâmica do mundo, com capacidade para gerar um desenvolvimento de trabalho sustentável, com mais e melhores empregos e relações harmônicas (Leite, 2014).

Isso me remeteu à reflexão de que o conhecimento passou a ser considerado um bem de consumo, de acordo com Young (2010), passando a universidade a assumir o “estatuto de empresa transnacional” Readings (2003, p. 12) e a Europa se constituindo como espaço hegemônico, motivos pelos quais o Processo de Bolonha permanece sendo objeto de pesquisas até o presente momento (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Observo que o Processo de Bolonha ocupa destaque em pesquisas e discussões acerca da Educação Superior, não apenas na Europa, mas também em todo o mundo. Wielewicki e Oliveira (2010) destacam que é possível empreender distintas análises sobre as implicações pós-Bolonha. Haja vista, é cada vez mais difícil ignorar a sua força e impacto.

Outra interpretação, segundo a literatura, é a de que os esforços para promover a cooperação e a harmonização dos sistemas de Ensino Superior e estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior continuam na atualidade. Trata-se de um contexto em que as questões de ensino e aprendizagem universitária se situam para além do aspecto pedagógico (Cunha, 2004), bem como a responsabilidade da IES com o desenvolvimento profissional de seus professores.

Ressalto que o Espaço Europeu de Ensino Superior está enraizado nos princípios da Declaração de Bolonha (1999), a saber:

- Mobilidade estudantil e professor;
- Reconhecimento mútuo de aconselhamento e diplomas;
- Diversidade de programas de estudo; e,
- Promoção de padrões de qualidade.

---

<sup>19</sup> Conhecida como a Estratégia de Lisboa.

<sup>20</sup> O conceito vem sendo definido “como a mobilização das competências empresariais, acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações” (Squirra, 2005, p. 262). Nessa economia, além dos critérios tradicionais, como renda *per capita* ou desenvolvimento humano, os países também passaram a ser classificados quanto à sua capacidade de gerar conhecimento e transformá-lo em riquezas.

Diante desses princípios, evidencio que a Comissão Europeia busca, na formação superior, modelos didático-pedagógicos que possibilitem o aprendizado, acatando o que se pede nos perfis profissionais da União Europeia. Para tanto, o acordo propõe um sistema de três ciclos: universitário, mestrado e doutorado, por entender que, assim sendo, facilitará a mobilidade e a transição nos diversos níveis de estudos, assegurando a elevada qualidade da docência.

A Declaração de Bolonha não é uma lei, mas pode ser entendida como um pacto que impõe ações contundentes para transformar o arcabouço legal, teórico e prático da Educação Superior da União Europeia. A participação dos países signatários ou Estados-Membros da é voluntária, sendo que cada país deve organizar as reformas necessárias em seu sistema de ensino. Nesse sentido, a efetivação tem ocorrido na tensão de posições entre a compreensão da educação e sua dimensão social *versus* um discurso de qualidade (Leite; Fernandes, 2014).

O quadro abaixo apresenta os caminhos que vêm sendo trilhados a partir da Declaração de Bolonha, para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Cujas metas requerem da IES reformulações para “transitar numa era de super complexidade: interdisciplinaridade crítica, reflexão coletiva, ação premeditada, mover as fronteiras, compromisso participativo, tolerância comunicativa” (Barnett, 2005, p. 32).

#### **Quadro 12 - Cronologia do Processo de Bolonha**

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Narrativa</b>
1988	Carta Magna	Considerava que o futuro da humanidade, nesse fim de milênio, dependia, em larga medida, do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades.
1998	Declaração de Sorbonne	Pretendia harmonizar a arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior.
1999	Declaração de Bolonha	Documento oficial, chamado de Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus.
2001	Comunicado de Praga	Intitulado Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior.
2003	Comunicado de Berlim	Tinha como foco a realização do EEES.
2005	Comunicado de Bergen	Destaque para o EEES e a concretização dos seus objetivos.
2007	Comunicado de Londres	Rumo ao EEES e à resposta aos desafios de um mundo globalizado.

2009	Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve	Apresentação da análise do Processo de Bolonha 2020 e o EEES na outra década.
2010	Declaração de Budapeste Viena	Reunião comemorativa do EEES, não especificamente uma reunião ministerial como as oito anteriores.
2012	Declaração de Bucareste	Observou-se que, sendo a globalização um fenômeno fundamentalmente econômico, a ideia que predominou foi a de que o Ensino Superior deve ser o motor das transformações exigidas pela outra economia de mercado.
2015	Declaração de Yerevan	Seguiu a esteira da Declaração de Bucareste. Reafirma que o Ensino Superior é potenciador do desenvolvimento social e econômico de qualquer sociedade.

Fonte: construído pela autora (2023), a partir de documentos originais da DB. Acesso: 05 maio 2023. Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm).

Sob tal perspectiva, Ramos (2010, p. 30) sinaliza para “a necessidade de questionar o que representam as humanidades dentro das IES, dadas as possibilidades de reflexão individual, entre os pares e no coletivo institucional”. Dito de outra maneira aponta a urgência de outra cultura humanística que seja passível de ressignificar o conceito de Humanidades, assim como, também, esteja disposto a conhecer e a repensar infinitamente a sua própria história.

Porém, conjecturo que, quando Santos (2004) apresenta a narrativa de que a IES precisa de uma outra definição no século XXI, em todas as suas dimensões, ele retoma a ideia dessa instituição no seu estatuto de liberdade acadêmica e de autonomia, isto é, dentro da lógica de construção do conhecimento e suas respectivas responsabilidades sociais no contexto de resgate da sua “identidade perdida” (Ramos, 2010).

As narrativas sobre os movimentos que a U.Porto tem dado nesse sentido, dizem o quão desafiador é a reconfiguração da instituição universidade e o Ser professor acadêmico nesse contexto, em se tratando do ato responsivo, da responsividade para o outro e para o mundo (Bakhtin, 2003). Apesar disso, é fundamental a reflexão sobre essas questões no espaço acadêmico.

Com intuito de ampliar a interpretação, a reflexão se volta para a implementação do Processo de Bolonha, para elucidar as definições, os impactos e os movimentos da formação contínua professor universitária imbuída nesse cenário.

## 6.2 TEXTOS E CONTEXTOS DO PROCESSO DE BOLONHA

Na organização deste tópico, parti do pressuposto de que a efetivação do Processo de Bolonha se deu numa teia de relações, com negociações e disputas acirradas em meio aos processos decisórios, no que se refere aos aspectos estruturantes, às convergências entre países, sobre a estrutura de graus do Ensino Superior e quanto ao estabelecimento de um outro conceito, chamado Unidade de Crédito Transferível (ECTS), que se baseia em todo o trabalho estudante, e não só no tempo letivo (Cachapuz, 2020)<sup>21</sup>, ou seja, um outro delineamento pedagógico centrado no estudante e na aprendizagem.

Sobre a estrutura de graus do Ensino Superior,

Tem como ponto de partida o 1º ciclo de Bolonha, correspondendo à licenciatura, em geral, 180 ECTS, 3 anos; o 2º ciclo ao Mestrado, em geral, 120 ECTS, 2 anos; e o 3º ciclo ao doutoramento, em geral, 180 ECTS, 3 anos. No entanto, os contextos específicos dos diferentes Estados-Membros e das Instituições de Ensino Superior, há diferentes configurações seguidas no que diz respeito à estrutura de graus, 1º e 2º ciclo de estudos, em que há várias versões em curso em diferentes países quanto ao número de anos, por exemplo: 3+1; 3+2; 4+1; 5 (ciclo único), no caso das formações em Engenharia, Arquitetura, Medicina... (*Ibid.*, 2020, p. 110).

Assim sendo, construir uma interpretação sobre textos e contextos do Processo de Bolonha no Espaço Europeu, não foi tarefa fácil. Mas as evidências da análise documental sinalizaram que a empreitada interpretativa deveria iniciar pela Declaração de Sorbonne, cujo foco era a harmonização entre os Sistemas de Ensino Superior Europeu. Nela, seis eixos foram deliberados,

1-Sistema de graus académicos facilmente reconhecidos; 2- Sistema baseado em dois ciclos, primeiro ciclo para o mercado do trabalho com duração mínima de três anos, e segundo ciclo mestrado; 3- Sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares, para intercâmbios; 4- Mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, sem obstáculos à liberdade de circulação; 5- Cooperação e garantia da qualidade; 6- Incorporação da dimensão europeia no ensino superior, aumentando o número de módulos e cursos no espaço europeu<sup>22</sup> (Declaração de Sorbonne, 1998, p. 1-3).

---

<sup>21</sup>O autor faz importante análise realizada sobre a internacionalização do ES, sobretudo, sobre a Universidade de Aveiro, no contexto da implementação do Processo de Bolonha.

<sup>22</sup>Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm). Acesso: 05maio2023.

Isso propõe a reflexão de que a mobilidade pode ser compreendida como possibilidade de construção do Ser (Bakhtin, 2003), no caso, de um espaço hegemônico de conhecimento a serviço de uma determinada estrutura, a Europa. Para Morosini (2006), o Processo de Bolonha parte do pressuposto de que a “Europa do Conhecimento” é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

No encontro de Praga<sup>23</sup>, observo que outros elementos foram acrescentados à Declaração original, além da manifestação de setores importantes houve a adesão de professores e estudantes em prol do Processo, já que o existir implica o agir, o participar (Bakhtin, 2010). Dentre as definições geradas no respectivo encontro, estão,

1- A aprendizagem ao longo da vida; o aumento da competitividade econômica; 2- o envolvimento das IES e dos estudantes; e 3- a promoção da atratividade aos estudantes. A partir desse momento, associações de profissionais da Educação Superior e estudantes iniciam formalmente sua colaboração para a implementação do Processo de Bolonha (Hortale; Mora, 2004, p. 947).

Entendo que esse encontro representou a intenção de englobar toda a Europa na ampliação da União Europeia, viabilizando, assim, a abrangência da mobilidade tanto dos estudantes, quanto dos professores/pesquisadores. Nisso consiste a emergente reconceitualização da docência universitária, considerando o quadro denominado por Magalhães (2004, p. 190-193) como sendo “de características emergentes do conhecimento”, a saber,

O conhecimento é uma construção social, no sentido de ser um empreendimento coletivo, portanto dinâmico; transdisciplinar, no sentido de que as fronteiras tradicionais entre as disciplinas científicas estão a diluir; flexibilidade, o necessário reconhecimento das implicações da produção do conhecimento, no sentido de não se admitir recurso à ignorância; heterogeneidade, a natureza compósita do conhecimento extrapola um único lugar de construção, no que respeita o seu caráter multidimensional, mas é o reconhecimento do seu lugar no processo de produção deste conhecimento que as instituições de ensino superior se justificam como lugar de “Educação Superior”; “*Bildung*”<sup>24</sup> como “Educação Superior”, o necessário equilíbrio entre investigação e ensino como identidade da educação superior; não-

<sup>23</sup>Ver [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_p t.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_p t.htm). Acesso: 05abr.2023.

<sup>24</sup>O termo, segundo Magalhães (2004 apud Ramos, 2010, p. 58) “ideal moderno baseado no poder formativo da procura do conhecimento”. Encontra-se entre aspas, bem como o termo educação superior, pelo fato de Magalhães (2004, p. 192) considerar uma reoutração deste conceito afirmando que “no âmbito do ensino superior não é possível separar a procura ou aplicação do conhecimento”. Visto que o elemento superior da ação formativa produz nos envolvidos no processo, professores e estudantes, o elemento ‘Educação’.

naturalidade, a produção, conservação e distribuição de conhecimento não são atividades neutras; abertura, no sentido de evitar cristalizar o instituído e aceitar o instituinte (Magalhães, 2004, p. 190-193).

Em busca de outras características do conhecimento, mergulhono PB, através do comunicado de Berlim<sup>25</sup>. Esse documento corroborou a discussão sobre a qualidade do conhecimento e da pesquisa, com destaque para: 1- a investigação, a formação de pesquisadores e a interdisciplinaridade para melhorar a qualidade do Ensino Superior e reforçar a sua competitividade; e, 2- o incentivo às instituições para o aumento da cooperação nos estudos de doutorado e na formação dos jovens investigadores.

Dessa maneira, foi através das inter-relações que se confrontaram múltiplos discursos, nos quais IES e professores se constituem mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória (Bakhtin, 2010). Isso me faz pensar que a U.Porto, gradativamente, afirma-se como um sistema de inovação, adequando-se aos movimentos da União Europeia, com destaque para alguns domínios de ação universitária, dentre eles, a pesquisa e a exploração dos seus resultados, sempre inacabados, em termos bakhtinianos.

Mas Morosini (2006) pondera que o importante a se refletir no momento é que tipo de pesquisa está sendo realizada, com quais finalidades e que procedimentos éticos permeiam o seu desenvolvimento. A observação da autora, assim interpretei, considerou a cooperação industrial e as outras empresas nascidas da investigação. Chauí (1999) já alertava que o financiamento externo apresenta a perda de autonomia das universidades, quanto à definição de suas prioridades, esse tipo de ação pode contribuir para o desprestígio crescente em algumas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, sobre o Comunicado de Berlim, Hortale e Mora (2004) analisaram os documentos do Processo de Bolonha e concluíram que esse comunicado pode ser chamado de “demônio dos detalhes”, isso porque produziu desorientações consideráveis, tendo em vista que as metas se converteram em objetivos. Consideraram, ainda, que a Declaração é mais do que uma declaração de princípios, é um conjunto de fatos e propostas que afetaram negativamente o Espaço Europeu de Ensino Superior.

---

<sup>25</sup>Para uma compreensão ampliada, sugerimos esta leitura. Acesso: 23 maio 2023. Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm).

As reflexões dos autores recém citados contrapõem a atitude dos ministros de educação presentes no encontro em Bergen<sup>26</sup>, que avaliaram positivamente o avanço do Espaço Europeu de Ensino Superior, nos seguintes aspectos:

- Elaboração das referências e das linhas de orientação para a garantia da qualidade, cujo aporte inspirador foi o relatório da Rede Europeia Para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA);
- Estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações;
- Emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo o doutorado; e,
- Criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior.

O destaque em Bergen foi à qualidade do Ensino Superior e o acompanhamento sobre o seu movimento de acreditação. Dentro dessa perspectiva, o Comunicado de Londres vislumbrou a internacionalização. Para tanto,

A busca de convergência e comparabilidade entre sistemas implica também a necessidade de identificar parâmetros convergentes de avaliação, uma tarefa que é sensivelmente dificultada pela carência ou ausência de indicadores comuns. A dificuldade reside então no fato de que uma relação mais harmônica entre avaliação, planejamento e desenvolvimento envolve a construção de indicadores que tenham sentido para os contextos nos quais a avaliação é implementada (Wielewicki; Oliveira, 2010, p. 227).

Para Cachapuz (2020), o Processo de Bolonha é tido como estratégia relevante para a internacionalização da Educação Superior, para estudantes, professores e pesquisadores. Assim sendo, recorreremos a Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Nesse encontro ocorreu o momento de avaliação de dez anos do Processo de Bolonha, foram analisados os objetivos não concretizados; e revalidaram as prioridades para os próximos dez anos de implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior, a saber,

1- Educação de qualidade; 2- aprendizagem ao longo da vida; 3- aplicação de políticas juntamente com quadros de qualificações nacionais e parcerias sólidas; 4- cooperação para aumento das qualificações e reoutração da mão-de-obra, a acessibilidade e a qualidade da profissionalização, encorajando estágios profissionais incluídos nos programas de estudos e em contexto laboral; e, 5- resultados de aprendizagem centrada no estudante, englobando

---

<sup>26</sup>Para uma compreensão ampliada, sugerimos esta leitura. Acesso: 23 maio 2023.[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm).

o desenvolvimento de referenciais internacionais para diferentes áreas de estudo<sup>27</sup>.

Nesse aspecto, a análise se voltou para o encontro de Budapeste-Viena (2009), onde ministros de educação sublinharam que houve o interesse de outras partes do mundo, ou seja, em tornarem-se signatários do Processo de Bolonha, e a visibilidade do Ensino Superior europeu. Esse encontro fortaleceu o diálogo político e a cooperação entre a União Europeia e parceiros de outros continentes.

As mudanças e os impactos causados na Educação Superior, na U.Porto, nos modos de ensino e aprendizagem, há uma vasta produção sobre o Processo de Bolonha, seus potenciais e as fragilidades. Destaco os resultados dos relatórios que apresentam desde a sua implantação, de diferentes formas, convergências e reiteram o compromisso para a efetivação adequada dos objetivos da agenda acordada no Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, para as décadas vindouras (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

O Processo de Bolonha promoveu um fervilhar de atividades política e universitária. Nessa conjuntura, é fundamental a compreensão de que esse movimento não nasceu na universidade, mas trouxe para ela implicações desafiadoras, com deslocamentos para além de seus muros. Os documentos analisados sobre o PB me fizeram perceber que o sistema tinha mais interesse na inovação do que nas instituições de ensino superior.

Mas, para Cachapuz (2020)<sup>28</sup>, o PB é um dos instrumentos que fortaleceu a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior. Considerando que iniciou com 29 países e, atualmente, conta com 48 nações, cerca de 16 milhões de estudantes de 5.000 instituições de ensino superior.

Para compreender a reflexão do recém citado autor, foi relevante buscar os resultados da pesquisa realizada na Universidade de Aveiro por Cachapuz. É um estudo recente sobre a internacionalização do Ensino Superior, segundo os ditames da União Europeia, o que,

---

<sup>27</sup>Para uma compreensão ampliada, sugerimos esta leitura. Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm). Acesso: 23maio2023.

<sup>28</sup>Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020. Analisa que embora a construção do EEES/ Processo de Bolonha (PB) (1999) seja hoje em dia frequentemente criticada como projeto político legitimando a lógica economicista no quadro da globalização neoliberal em curso, e não ao serviço do desenvolvimento humano de carácter cooperativo e emancipatório, é inegável que algo se conseguiu na internacionalização das IES na Europa. O objetivo do estudo é contribuir para a compreensão das problemáticas de internacionalização das IES europeias no quadro da construção do EEES, em particular, as estratégias de internacionalização explorando a estrutura transnacional de graus académicos, integração das diferentes dimensões de internacionalização num plano institucional, bem como várias disfunções identificadas.

certamente, ampliou a interpretação dos achados da nossa pesquisa.

Cachapuz (2020) elaborou a seguinte questão:

- De que modo os esforços de internacionalização feitos por universidades europeias têm sido traduzidos em resultados práticos?

Em nível geral, é possível encontrar informação útil sobre a temática da internacionalização no ensino superior nos vários relatórios da União Europeia sobre o tema; por exemplo, vários relatórios Trends da União Europeia ou, mais recentemente, no comunicado da Conferência Ministerial de Paris, maio de 2018. A par dessas iniciativas, surgem diversos projetos transnacionais ou até transcontinentais, como o de nove instituições de ensino superior da zona ibero-americana (rede GIEPES, coordenada pela UNICAMP/Brasil) desenvolvendo um projeto de investigação com foco na Internacionalização na educação superior em países da América Latina, Portugal e Espanha, visando ao melhor conhecimento dos processos de internacionalização em curso nas instituições parceiras, estreitar o diálogo institucional entre elas e a obtenção de dados comparativos eventualmente úteis para processos de decisão (Cachapuz, 2020, p. 112).

Uma das IES parceiras da GIEPES é a Universidade de Aveiro, que também é membro do Espaço Europeu de Ensino Superior. Criou o Projeto Observação por Pares (POP), inspirado no Projeto De Par em Par da U.Porto. Segundo Cachapuz (2020), a Universidade Aveiro é pequena, considerando os padrões europeus. A prioridade dessa IES é a internacionalização, tendo como missão o ensino, a pesquisa e a cooperação com a sociedade. Está entre as 100 melhores universidades do Espaço Europeu, segundo o *ranking do Times HigherEducation*. De acordo com o U-Multirank, Leiden Ranking, está entre as 500 melhores universidades do mundo (Cachapuz, 2020, p. 113).

Em relação à Universidade do Porto<sup>29</sup>, a mobilidade internacional potencializa a valorização acadêmica, fomenta o contato com outras realidades pedagógicas, científicas, profissionais e culturais. De acordo com os achados, a formação sem fronteiras está aberta a toda a comunidade dessa universidade: estudantes, pesquisadores, professores e técnicos. Entre as várias redes e grupos de cooperação interuniversitária e internacional dos quais a Universidade do Porto é parceira, destacam-se:

- EUGLOH - European University Alliance for Global Health;
- ASEA-UNINET - ASEAN European Academic University Network;
- AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa;
- CEER - Centro de Estudos Euro Regionais;

<sup>29</sup>Sobre a internacionalização da Universidade do Porto, acessar o Serviço de Relações Internacionais. Disponível em: [https://international.up.pt/web/en\\_home.html](https://international.up.pt/web/en_home.html). Acesso em: 08jan.2024.

- EAIE - European Association for International Education;
- ENAS - European Network of Academic Sport Services;
- EUA – European University Association;
- Eucu.net - European Children's Universities Network;
- EURAS – Eurasian Universities Union;
- EURAXESS - Researchers in Motion;
- FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa;
- GTordesillas - Grupo Tordesilhas de Universidades;
- IAU - International Association of Universities;
- LEO-NET - Leveraging Education into Organisations; e,
- Santander Group - Grupo Santander de Universidades.

Mais de dez anos se passaram e muitas iniciativas e ações foram realizadas pela U.Porto para adequar a Educação Superior, particularmente, o trabalho professor aos objetivos do Processo de Bolonha e fortalecer o Espaço Europeu de Ensino Superior. É o que analiso a seguir.

### 6.3 REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS DE CURSOS

Não tenho a pretensão de dissecar o campo Teoria do Currículo, até porque não é o objetivo dessa tese. Mas é interessante apresentar uma breve caracterização sobre a área do currículo, para ampliar a compreensão do que representou para a U.Porto, a reformulação desse documento.

Nessa perspectiva, entendo que “o currículo é sempre resultado de uma seleção mais ampla de conhecimentos e saberes” (Silva, 2005, p. 15), que corresponde às experiências pedagógicas em que professores e estudantes constroem e reconstróem outros significados, onde o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação (Bakhtin, 2003), na construção e na produção de conhecimentos.

Nesse sentido, o currículo é um território onde ocorrem disputas culturais e lutas são travadas entre diferentes atores que se enunciam no processo de formação de identidades (Álvarez Méndez, 1990). Para Moreira e Candau (2007, p. 22), o currículo “constitui um

dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e os estabelecimentos de ensino, entre os saberes e as práticas socialmente construídas”.

Através das lentes dos autores recém citados, tenho a compreensão que os estudos curriculares foram ampliados na medida em que teorias tradicionais passaram a serem questionadas pelas chamadas teorias curriculares críticas. Dentre os estudos que questionam os modelos de currículos tradicionais, encontram-se o movimento da reconceitualização nos Estados Unidos, a outra sociologia da educação, na Inglaterra, no Brasil, a obra de Paulo Freire e os estudos de sociólogos franceses (Silva, 2020).

Para Giroux (1983), aplicando teorizações sociais mais amplas, focou os seus estudos na dinâmica cultural. Utilizando o conceito de resistência, propôs que professores e estudantes promovessem a construção de um currículo político e crítico dos arranjos dominantes, ou seja, sugeriu um currículo capaz de construir um processo pedagógico, no qual as pessoas tenham consciência do controle exercido pelas estruturas sociais.

Lopes e Macedo (2011) destacam o movimento de reconceptualização do currículo. Referenciam que, para os (re)conceptualistas, a estrutura curricular, composta por objetivos, metodologia e avaliação, não faz relação significativa com o mundo real das experiências subjetivas. Dessa forma, concebem o currículo como um local em que estudantes e professores vão problematizar os significados das suas experiências, conectando-as à estrutura econômica da sociedade.

Em adição, as teorias críticas do currículo “efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2020, p. 29), pois questionaram, pela primeira vez, o tipo de modelo educacional utilizado. Assim, historicamente, tem denunciado o caráter ideológico presente na organização curricular dos conhecimentos que, tradicionalmente, estariam a serviço da cultura de dominação.

As teorias críticas do currículo vislumbram um olhar para além do estruturalismo econômico, trazem reflexões sobre os valores de respeito e tolerância às diversidades socioculturais, além de problematizações sobre a função social do currículo e suas implicações na formação de homens e mulheres. Isso me faz pensar que os teóricos críticos não estavam preocupados em discutir qual conhecimento selecionar, mas por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimentos de outros (*Ibid.*, 2020).

Foi no contexto das teorias críticas do currículo que, em meados do século XX, há um deslocamento para além das questões estruturais, apresentando ao centro dos estudos curriculares questões relacionadas à cultura e ao currículo. A partir da perspectiva multiculturalista (Silva, 2020), surgem às teorias pós-críticas, compostas por concepções pós-

modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, produzindo inferências acerca da compreensão das bases sociais e epistemológicas do currículo.

As teorias pós-críticas analisam não apenas as determinações de estruturas sociais, como, também, as determinações como gênero, raça e sexualidade (*Ibid.*, 2020). O autor ainda coloca que a concepção pós-estruturalista contribui para a análise multicultural, ao considerar que as diferenças culturais ocorrem, essencialmente, por meio de processos linguísticos de significados. Por que,

Na palavra a duas vozes, entram em co(a)lisão duas vozes, dois pontos de vista, duas opiniões, e o ângulo de sua mútua refração pode oscilar, em uma infinita gradação, desde a possibilidade de estar de acordo até uma franca subversão, negação oculta e escândalo mitigado pela escrita, mas que se faz ouvir nas vozes sociais que integram o material primário com que um autor trabalha (Bakhtin, 2003 *apud* Buboutra, 2011, p. 278).

A busca pela compreensão do mundo contemporâneo e globalizado, as teorias pós-colonialistas<sup>30</sup> vão refletir, a partir da expansão imperial européia iniciada no século XV, as relações de poder entre as metrópoles, que começam a partir das relações de dominação e colonização, para incluir “as relações atuais de dominação entre as nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural” (Silva, 2020, p. 125).

Nessa perspectiva, para Lopes e Macedo (2011), o conhecimento presente no currículo escolar passa por uma transposição didática, para, então, virar o corpo do conhecimento curricular, que será tratado na relação didática entre professor e estudante. Sobre essa questão, as autoras explicam que,

O conceito é deslocado: das questões que permitem resolver e dos conceitos com os quais constitui uma rede de relações (descontextualização); do período histórico (descontemporização); dos vínculos que possui com as pessoas que o produziram e suas práticas científicas (despersonalização). Simultaneamente, o conceito é naturalizado, como se sua produção respondesse a verdades incontestáveis (Lopes; Macedo, 2011, p. 96).

Assim sendo, a transposição curricular na U.Porto, foi atravessado por infinitos vetores das relações estabelecidas, que foram concebidos em forma de vozes, ações, opiniões,

---

<sup>30</sup>Silva (2020) esclarece que a teoria pós-colonial se preocupa com a análise das obras literárias escritas por pessoas das nações dominantes e das nações dominadas. O primeiro grupo produz obras com narrativas de submissão dos povos colonizados, enquanto o segundo produz obras literárias com narrativas de resistência ao poder imposto. Ao analisar as expressões literárias e artísticas dos povos colonizados, o pós-colonialismo faz uma crítica aos currículos centrados nas obras literárias e artísticas ocidentais, pleiteando a inclusão das formas culturais subjugadas pela identidade europeia dominante.

ideologias Bakhtin (2003), os quais provocaram mudanças conceituais que podem ser identificados no deslocamento dos conhecimentos científicos para os conhecimentos didáticos. Ao passar pelo movimento didático, os saberes sofrem a incorporação de determinados valores sociais.

Preocupado com a pluralidade de enunciados presentes nos instrumentos pedagógicos, Bernstein (1996) cria o conceito da recontextualização. A recontextualização é uma espécie de controle do discurso pedagógico, o qual é produzido a partir da ordem discursiva dominante, fora do contexto pedagógico. É o caso, assim entendo do Processo de Bolonha, que incidiu sobre os currículos dos sistemas educativos no Espaço Europeu.

Desse modo, o discurso pedagógico, não tendo sentido próprio, passa a ser usado como princípio recontextualizador, colocando os discursos originais em bases sociais que favorecem as relações de controle e de poder. Diante dessa breve reflexão sobre o currículo,

Em face da complexidade que envolve o currículo, algo se apresenta com regularidade, mediante algumas das análises envolvidas. Chama atenção o fato de haver sempre posições opostas entre os sujeitos: os que dominam os conhecimentos “legítimos” e os que dominam os conhecimentos “ilegítimos”; os que selecionam os conhecimentos do currículo e os que são submetidos a esta seleção; os que veem a sua cultura praticada e valorizada e os que são submetidos a processos de inferiorização cultural (Neves *et al.*, 2022, p. 254).

Contudo, o conhecimento sistematizado sobre a área Teoria do Currículo me leva a pensar sobre os enunciados em disputa diante de uma outra concepção social de homens e mulheres, do currículo, da cultura e do conhecimento, no pós-Bolonha.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal define que “os termos curriculares do Ensino Superior, respeita a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado da respectiva rede” (Lei n. 46/86, Capítulo VII Desenvolvimento e Avaliação do Sistema Educativo - Art. 50 Desenvolvimento Curricular - item 06).

Portugal foi um dos países pioneiros da União Europeia a estabelecer a reformulação de todos os cursos da Educação Superior, por meio da Lei n. 74/2006, perspectivando implementar os objetivos do Pacto de Bolonha. Com destaque para:

- A correlação de forças para o incremento do Espaço Europeu de Ensino Superior; e,

- A ênfase na pesquisa e na formação, possibilitando a mobilidade de estudantes e professores, bem como a constituição de um espaço hegemônico de produção do conhecimento, a Europa.

Aqui, enfatizo que o primeiro objetivo específico da pesquisa foi contemplado. A mesma medida em que parte considerável dos professores buscou analisar a proposta que acabara de se materializar, que viram a sua prática pedagógica questionada e sentiram a urgente necessidade de reformulação da ação professor, ou seja, a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Leite e Ramos (2014) destacaram o quão difícil foi à análise simultânea da organização curricular, observando os princípios de comparabilidade, transparência e legibilidade, ou seja, sobre um reconhecimento acadêmico mútuo entre as instituições participantes, diante da diversidade de estatutos pedagógicos das IES no Espaço Europeu.

Ademais, o discurso da qualidade do ensino, vinculado aos interesses de mercado, tem relação direta com os objetivos do Processo de Bolonha, tendo em vista que a reformulação da Educação Superior observou o quadro europeu de qualificações e cada nível de qualificação, por exemplo, a formação inicial dos professores, a graduação, o mestrado e o doutorado, além dos conhecimentos, aptidões e atitudes que os futuros egressos deveriam conhecer (Leite, 2012).

A interpretação me levou a pensar que Ser professor na U.Porto pós-Bolonha exige formação altamente qualificada, porém, o professor assume o papel de tutor nos processos de aprendizagem (Zabalza, 2004). Compreendo que a transposição curricular teve como objetivos alinhar ainda mais o pacto ao Espaço Europeu de Ensino Superior. Em 2010, o Conselho Europeu voltou a se reunir para discutir sobre os eixos prioritários e as especificidades do professor para atuar no Ensino Superior,

1-Promoção dos valores e atitudes profissionais na profissão professor; 2-melhoria da competência dos professores; 3-recrutamento e seleção mais eficaz para promover a qualidade; 4-melhoria da qualidade de formação inicial de professores; 5-introdução de programas de indução para todos os outros professores; 6-fornecimento de suporte de tutoria a todos os professores; 7-melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional contínuo dos professores; 8-liderança escolar; 9-garantia da qualidade dos formadores de professores; e, 10-melhoria dos sistemas de formação de professores (Comissão Europeia, 2010, online).

A concretização dessa exigência pedagógica não apenas sinalizou para as definições dos objetivos do acordo, como a atenção para a pedagogia universitária nessa modelagem, mas “passível a ser uma mudança superficial e incapaz de promover mudanças na organização da prática, através de apoio tutorial aos estudantes” (Leite, 2014, p. 78). Para chegar a esta conclusão, a autora recém citada, realizou uma pesquisa com professores da U.Porto, considerou as seguintes variáveis: dimensão das turmas, alteração dos processos de avaliação e atenção à formação cultural ético-política.

Porém,

Os currículos dos cursos deste nível de ensino passaram a ser organizados em função de ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) que contemplam as horas que os estudantes têm de trabalhar para alcançarem os objetivos do curso e de cada uma das unidades curriculares que o constituem (Leite, 2014, p. 79).

Mas, dada a peculiaridade da universidade do Espaço Europeu, as transformações ocorreram paulatinamente e dificilmente corresponderam às mudanças do paradigma esperado, como sinalizaram (Lopes; Menezes, 2016).

Diante dos enunciados, conjecturo a tensão, na(s) qual(is) os professores confrontam-se ainda com o desconhecimento dos fundamentos de um “saber-fazer que permita interpretar o sucesso ou o insucesso das suas estratégias de ensino, bem como apoiar procedimentos pedagógico-didáticos adequados à diversidade de estudantes que passaram a aceder ao ensino superior” Leite e Ramos (2014, p. 06).

Em síntese, a reformulação dos currículos decorrente do Processo de Bolonha na U.Porto, ainda vem desafiando os professores a superarem práticas tradicionais e de concepções desse nível de ensino, gerando tensões entre o que é proposto e as condições efetivas para concretizá-lo, conforme evidenciamos.

Nesse caminho, a empreitada intelectual buscou interpretar criteriosamente os desafios postos à prática do professor universitário pós-Bolonha na U.Porto.

## 6.4 IMPACTOS À PRÁTICA UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR: PÓS-BOLONHA

De acordo com Veiga (2006), no sentido etimológico, a expressão docência vem do latim “*docere*”, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Cunha (2010, p. 25) a define “como uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa

como condições singulares do exercício”, o que nos faz pensar tanto na relevância da formação, quanto nas condições do trabalho do professor.

Pimenta e Anastasiou (2008) entendem a docência como a profissão na qual ocorre um processo mediador entre conhecimentos empíricos/sistematizados, professor e estudante, pessoas essencialmente diferentes no confronto e na conquista da aprendizagem. É uma prática que exige “saberes de diferentes naturezas, fundados tanto na cultura produzida por homens e mulheres, como na compreensão teórica que possibilita justificar suas opções” (Cunha, 2006, p. 28).

Como sinalizam Pimenta e Anastasiou (2008), a prática professor é uma ação complexa, em constante movimento e permeada por tensões. Para o profissional do magistério superior, pode representar muito mais do que ministrar aulas, dada a tríade ensino, pesquisa e extensão, e, para alguns, também o desenvolvimento de atividades administrativas. Isso nos faz pensar que o contexto da docência não está alheio aos aspectos: sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Nesse sentido, penso a docência como a possibilidade de construção a partir de trocas de saberes entre professores e estudantes, onde a palavra é ato ético em termos bakhtinianos, ação sobre o mundo e o outro. É possível dizer, a partir de escritos de Freire, que o trabalho professor,

Jamais separa [dos currículos e programas] o desvelamento da realidade; respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos; trabalha, incansavelmente, a boa qualidade [da aprendizagem]; através de rigoroso trabalho professor e não com frouxidão assistencialista; está atento à necessária formação científica e clareza política de que educadores/as precisam para superar os desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa; em lugar de negar a importância da presença da comunidade na instituição educacional, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também; supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática; não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadores e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a instituição onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das instituições educativas (Freire, 1993, p. 101-103).

Os princípios freireanos exigem um *quefazer* político-pedagógico, no cotidiano da U.Porto, a fim de que essa se concretize como instituição de ensino superior. São aspectos que nos fazem pensar a prática professor, na perspectiva da pedagogia da esperança pensada por Paulo Freire. Nela, o professor pode indagar-se para compreender e colocar em prática, com responsividade (Bakhtin, 2010), os objetivos da Comissão Europeia para o Ensino Superior, indagando-se,

Que conteúdos ensinar, a favor de quê ensiná-los, a favor de quem, contra quê, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? Quem é o professor? Qual seu papel? E o estudante, quem é? E o seu papel? Não ser igual ao estudante significa (dever) ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do estudante? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Qual é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? (Freire, 1992, p.135).

São questionamentos que convocam o professor a autorreflexão para respondê-los e para construir uma prática coerente, o que implica, também, adentrar nas questões políticas que se referem ao Processo de Bolonha. Nessa perspectiva, coube aos professores questionarem a natureza da aprendizagem que está sendo vivenciada na U.Porto. As evidências sinalizam para uma aprendizagem crítico-reflexiva, colaborativa, inclusiva e transformadora.

Pela nossa experiência, a participação no programa, embora voluntária, tem sido limitada, mas constante, pois muitos palestrantes repetem sua participação. E embora a questão do voluntariado tenha sido muito debatida – muitos professores participantes expressaram que os seus colegas não participantes deveriam ser obrigados a participar pelo menos uma vez no programa –, esta característica manteve-se, pois parece ser essencial para garantir a paridade, a empatia, comprometimento e confiança entre os participantes (Mouraz; Pêgo, 2017, online).

Tal pensamento é corroborado por Cunha (2007), pois, para a autora, na Educação Superior, ainda é frequente a influência da concepção positivista do conhecimento, a qual termina por presidir a prática professor, inclusive o currículo. Masetto (2003) confirma o pensamento de Cunha e atesta que, na Educação Superior, a preocupação predominante tem

sido transmitir informações aos estudantes. Para o referido autor, ela está baseada em três pilares:

- Na organização curricular, que privilegia disciplinas conteudistas e técnicas;
- No corpo professor universitário, em sua maioria, constituída por mestres e doutores, mas que nem sempre têm domínio na área pedagógica; e,
- Em metodologias que permitam dar conta do programa a ser cumprido.

A partir da análise de Masetto, Cunha aponta uma outra proposta para se contrapor a esse formato de ensino, como apresentado no quadro abaixo, inspirado nas reflexões realizadas pela autora.

**Quadro 13 - Propostas para se Contraporem ao Formato de Ensino**

<b>Outra Proposta</b>
Conhecimento/Aprendizagem contextualizado percebido como provisório e relativo.
Valorização das habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do que já descoberto e dito.
Estímulo à análise, à capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias.
Destaque para a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza, a valorização do pensamento divergente.
Conhecimento/Aprendizagem percebido de forma interdisciplinar [e multidisciplinar], o qual propõe pontes de relações entre a aprendizagem e atribuem significados próprios aos conteúdos em função dos objetivos sociais e acadêmicos
Valorização das habilidades sócio-intelectuais tanto quanto dos conteúdos, o que exige que os professores e os estudantes, juntos, se debruçam sobre os problemas da prática social.
A pesquisa tida como instrumento do ensino, e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

Fonte: Baseado em Cunha (2005, p. 10-15).

Com base na proposta de Cunha, para que haja, realmente, a transposição curricular sugerida, entendo que serão necessárias negociações mais amplas, tendo em vista que, “os principais problemas parecem ser institucionais, uma vez que os professores que resistem a participar justificariam que o tempo limitado e a falta de reconhecimento e recompensas institucionais, em termos de carreira profissional” (Mouraz; Pêgo, 2017, online).

Em geral, vê-se o professor universitário como ser detentor do saber, do conhecimento Zabalza (2004) e, com certeza, como aquele que conhece os componentes curriculares por ele

ministrados, motivo pelo qual apresenta segurança na mediação do conhecimento. Porém, segundo o autor, outros aspectos precisam ser considerados.

Para Gil (2009), a prática efetiva do professor universitário repousa sobre um tripé, que envolve os conhecimentos específicos relacionados à disciplina pela qual ele é responsável, às habilidades pedagógicas e à motivação dos tempos atuais. Portanto,

Recomendamos que as universidades que recompensem cada vez mais, os professores, de todas as áreas que assumem uma abordagem acadêmica para suas próprias práticas de ensino, para as quais os programas de observação por pares podem ser dispositivos aprimoradores (Mouraz; Pêgo, 2017, online).

Ser professor universitário na contemporaneidade (Morgado, 2011), me levou à compreensão de que o desenvolvimento profissional professor, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento de homens e mulheres, também é condicionado pela conjuntura atual, e muitos acontecimentos podem transformá-lo.

Uma vez que penso, que uma das características da docência se relaciona com a importância do conhecimento e que este é um dos principais valores perseguido pelos cidadãos na atualidade, é claro que a valorização do saber se relaciona com o nível de formação do sujeito em formação e do sujeito formador, bem como a capacidade de atualização e mudança dos envolvidos no processo.

Ademais, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) destacou, em relatório, que aos “Professores importam: atrair desenvolvendo e mantendo-se professores eficientes”. É bem verdade que essa afirmação parece destacar a importância dos professores, com destaque para o seu fazer pedagógico e a sua influência na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido,

A Observação de Ensino por Pares (POT) despertou muito interesse como um dispositivo para o desenvolvimento profissional do corpo professor e melhoria da qualidade do ensino da universidade/departamento. Conscientiza a docência no ensino superior como 'uma questão de responsabilidade coletiva', reforçando a colegialidade e a abordagem acadêmica do ensino no corpo professor, promovendo a disseminação de melhores práticas de ensino e promoção da reflexão (Gosling, 2002, p. 4).

Simultâneo a essa observação, é fato que a democratização do Ensino Superior trouxe ao cenário universitário, homens e mulheres que, historicamente, se mantinham afastados do espaço acadêmico (Mouraz, 2016; Sousa Santos, 2005), situação que exige atenção, acrescida

a condições que lhes promovam o sucesso. Essa realidade levou a Comissão Europeia a se articular com as expectativas da sociedade, em relação às universidades, de gerar uma qualificação cada vez maior de estudantes que possuam antecedentes socioculturais e expectativas formativas cada vez mais diferenciadas (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Essa realidade é desafiadora para a U.Porto e a docência, pois leva-os a assumirem a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação para estudantes de “distintos estratos socioculturais” (Leite, 2010; Leite; Ramos, 2015).

Por outro lado, as alterações curriculares têm efeitos de natureza pedagógica, que impactam diretamente tanto a prática dos professores, quanto nos processos de ensinar e de aprender na universidade (Leite, 2010; Leite; Ramos, 2015). Esse outro cenário desafia a Educação Superior e estabelece tensões, tendo em vista que, “na expectativa da sociedade, o papel da IES é promover um ensino que ajude os jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo do trabalho” (Cunha, 2010, p. 67).

Quanto às proposições que incidiram, particularmente, sobre a prática professor na U.Porto, Leite (2014) pondera que as decisões externas de agências financiadoras e reguladoras da Educação deixam aos professores apenas a tarefa de cumprirem o prescrito. Diante disso, a indignação professor,

No modelo de avaliação, os quadros superiores observam outros quadros e produzem juízos com consequências (ou não) na promoção profissional dos professores observados. O modelo de avaliação tenta produzir julgamentos sobre as práticas de ensino. Relaciona-se com a tradicional importância dos conteúdos nas práticas professoras do ensino superior e nas culturas organizacionais/disciplinares (Leite, 2014, p. 82).

O contexto pós-Bolonha, no qual a orientação educativa deve estar comprometida com o Espaço Europeu de Ensino Superior, exige uma perspectiva alinhada com uma racionalidade dialógica, sustentada nos princípios de partilha, mais diálogo e mais reflexão entre todos aqueles que intervêm em uma comunidade educativa (Fernandes, 2005), assim como propõe a formação em parceria De Par em Par, que tem como objetivo,

Principalmente o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, propõe que os desenvolvedores educacionais ou professores especialistas observem os menos experientes, a partir dos quais produzem sugestões de melhoria. No modelo colaborativo, o observador é frequentemente um par que também é observado. Assim, juntamente com a observação, os professores discutem e refletem mutuamente em um ambiente sem julgamentos, aprendendo e

desenvolvendo-se com a experiência (Professor participante do Projeto De Par em Par, 2016, p. 8).

Em termos bakhtinianos, a proposta de formação em parceria seria o ato responsivo,

Uma resposta responsável e não indiferente ao outro – sujeitos a quem o ensino se dirige. Mas, como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionais. São muitos os outros escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender. Ato ético, estético, epistemológico e político no qual a não indiferença é o que move e dá sentido ao passo dado por sujeitos situados, que firmam o seu compromisso com o outro – os vários outros – pelas respostas que dão do seu lugar exotópico, único e sem álibi (Bakhtin, 2010 *apud* Cursino, 2015, p. 401).

Diante das reformulações da Educação Superior, a responsividade professor na U.Porto é fato. Com as mudanças dos processos de ensino e aprendizagem, veio a exigência de outras posturas profissionais e ações coletivas, interna e externamente à IES. Para complicar ainda mais, os resultados das avaliações trouxeram para o palco pós-Bolonha algumas questões relativas ao papel da docência universitária e da pedagogia em si no Ensino Superior.

Uma situação que produziu reflexões e embates acalorados entre os professores, onde, para uns, era desnecessária a preocupação e, para outros, interessante e fundamental (Leite, 2011), à proposta que orientava a mudança de paradigma<sup>31</sup>. Assim sendo, houve a urgência não apenas de atenção especial aos estudantes, como, também, a profissionalização dos professores.

As ações se voltaram para o modelo em vigor no pós-Bolonha e para as condições de garantir o cumprimento dos eixos definidos no acordo Conselho Europeu (2010) para os professores, tendo em vista que,

Surge com especial destaque o esquema de regulação da profissão professor inscrita numa agenda de europeização normalizada e de feição transnacional, pondo em especial destaque o papel da União Europeia (UE) e respetivo órgão executivo, conectado à agenda de Bolonha, enquanto unidade de comando da Área Europeia de Ensino Superior (AEES), em que a formação e profissionalização professores se inscrevem (Ramalho, 2019, p. 3).

---

<sup>31</sup>No pacto de Bolonha, grosso modo, a perspectiva de ensino cede lugar à aprendizagem, o estudante é o protagonista e o professor, o facilitador no/do processo, mudança que convoca o professor a refletir sobre a sua própria prática.

A responsabilidade atribuída aos professores no pós-Bolonha na U.Porto, colocou-os perante outros desafios e dilemas, pois, para além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, deveriam pôr em prática ações focadas na qualidade da educação a instituir (Leite; Fernandes, 2010). Foram atribuições contundentes, apesar do reconhecimento pelos professores de que as definições do Conselho Europeu para as IES, de certo modo, caracterizavam a revalorização de seus papéis e dos saberes profissionais (*Ibid.*, 2010).

Foi esse reconhecimento que levou Mouraz e Pêgo *et al.* (2010) à observação de que o trabalho pedagógico de orientação transmissiva não apenas deveria abrir-se a modelos assentados na aprendizagem dos estudantes, mas para que a transformação realmente acontecesse. Mas, para tanto, foi necessário a U.Porto flexibilizar a diversidade de iniciativas para que pudesse produzir mudanças nessa direção.

Os professores que se harmonizavam com Mouraz *et al.* (2016), mesmo diante dos embates, justificaram a adesão ao Processo de Bolonha pelo fato de apontar para uma formação mais flexível, que permite a mobilidade, a transição entre os cursos, a opção de formação, a valorização da ação e o envolvimento estudante na construção de suas próprias aprendizagens Declaração de Bolonha (1999). Em outros termos, a adesão a um modelo de formação assente na aprendizagem, que rompe com a lógica tradicional do Ensino Superior (Leite, 2010).

Nesse sentido, o discurso acadêmico em Portugal, mais precisamente na U.Porto, tem sustentado a importância de promover uma formação que busque a mudança (Leite, 2009; Nóvoa, 2009). Corroborando essa decisão, Bolívar (2002; 2012) admite que a formação do professor deva se ampliar para o desempenho de papéis nas IES e o conhecimento da organização curricular dinâmica e contextualizada, mediante parceria. Nesse sentido,

As características pedagógicas que 'chamaram o olhar dos observadores' nas observações de aula dentro de um programa multidisciplinar de observação de pares de ensino incidiram principalmente sobre aspectos que permitiram melhores interações professor/estudantes e fomentar a motivação, o engajamento e a aprendizagem independente dos estudantes. É importante destacar que isso foi consistente entre os professores de todas as áreas (Mouraz; Pêgo, 2017, online).

Ressalto que o Projeto De Par em Par movimenta-se no sentido de apoiar o professor, através de reflexões sobre os desafios atuais. Nesse viés, aponta para as possibilidades da organização curricular dinâmica e contextualizada. A interpretação entende o projeto como elemento de apoio e ato responsivo à transposição curricular, considerando a sua modelagem

de formação contínua, enraizada na observação, na reflexão do amigo crítico, na parceria multidisciplinar e colaborativa entre os pares, nas quais estão entrelaçadas as práticas pedagógicas professores (Lucarelli, 2007).

Na perspectiva bakhtiniana, a construção do Ser mediante o ato responsivo é circulado por vários enunciados. Nesse sentido, o Projeto De Par em Par tem como objeto de estudo e de trabalho questões que envolvem formação, ensino, aprendizagem e avaliação, enraizadas em dialogismo e diferentes enunciados (*Ibid.*, 2007), busca tornar a reflexão sobre a prática pedagógica requisito basilar para o exercício da docência universitária (Xavier, 2014), ou seja, na reconfiguração do conceito de Ser professor no pós-Bolonha,

As palestras tendiam a comparar as práticas de ensino observadas com as suas próprias. Estando em um ambiente multidisciplinar, eles também, frequentemente comparavam características do clima de aula e sobre seus estudantes entre as faculdades (Professor participante do Projeto De Par em Par, 2016, p. 38).

A parceria entre colegas professores e universidade, como foi referido por Lucarelli (2007, p. 4), “é reconhecida como uma intervenção para obter mudanças que afetam as instituições educativas como um todo e a aula em particular”, com parceria enraizada na confiança, apoiada em partilhas, análises e aprendizagens plurais.

Assim, *quefazer* da/na prática pedagógica pós-Bolonha é produto de reflexões e discussões entre os professores, que elaboram sentidos e significados para transformar o mundo social (Leite, 2014). Isso me faz refletir que o caminho para enfrentar os desafios postos à prática professor na U.Porto revelou que a universidade pública continua a ser um campo de pesquisa no contexto histórico-educativo-social, no qual o professor é um Ser historicamente situado.

Com o objetivo de apresentar respaldo à interpretação da análise dos dados, apresento mais elementos que ratificam as evidências deste estudo. Trata-se de resultados de pesquisas recentes realizadas por Lopes e Menezes (2016), que buscam compreender a atual base legal da Educação Superior pós-Bolonha, a partir da percepção de professores e pesquisadores. O quadro 14 apresenta enunciados pontuais dos resultados da referida pesquisa.

A triangulação entre os resultados das pesquisas Lopes e Menezes (2016), Cachapuz (2020), Ramos e Leite (2014) e a minha, reforça a escolha das categorias teóricas da tese, uma vez que as falas dos professores estão carregadas de sentidos, isto é, dialogismo e o enunciado manifestam-se em estreita relação entre o eu e o outro; os sujeitos dialógicos, cujos estão sempre carregados “de um conteúdo ou de um sentido ideológico” Bakhtin (2006, p. 96).

Portanto, compreendo que no pós-Bolonha, nem sempre as palavras são ouvidas, dependendo do interesse que elas despertam no processo da comunicação. Em vista disso, o quadro 14 demonstra que nem sempre os docentes foram/são ouvidos.

**Quadro 14 - Vozes professores/pesquisadores - Sobre um acordo internacional específico - Pacto de Bolonha** (CONTINUA)

<p>“Pelo menos em 99 (...) já havia a perspectiva e começou-se a apontar para se fazerem alterações no curso, no sentido de dirigi-lo para o formato proposto por Bolonha, facilitando, de certa forma... aquilo foi mais uma questão formal de cumprir com as regras que foram ditadas pelo Ministério, preencher os formulários todos, justificar tudo, enfim... o que deu trabalho foi isso. Houve um conjunto de projetos que trabalharam isso e justificou devidamente a adequação a Bolonha, mas numa perspectiva que já tinha sido preparada antes” (Professor, Curso 1).</p>
<p>“Em nível interuniversitário foi extremamente positivo porque as universidades públicas sentiam que tinham mesmo de lutar por algo em comum e houve a elaboração de documentos, a elaboração de critérios, de orientações de currículo, de critérios mínimos que deveriam ser respeitados pelas várias universidades. Considerando o nível de todas as universidades criou-se um método e uma ideia de que não somos só concorrentes, mas que temos também interesses comuns” (Professor, Curso 2).</p>
<p>“Foi uma oportunidade para as pessoas começarem a discutir aspectos importantes da formação dos estudantes, para começarem a falar entre si, a encontrarem-se, a discutirem, a defenderem ideias mesmo que fossem diferentes e acho que isto foi, do meu ponto de vista, extremamente positivo para a instituição. Havia pessoas que nunca falariam umas com as outras e que começaram a falar, embora com imensa desconfiança” (Professor, Curso 2).</p>
<p>“As pessoas não sabiam se as normas da regulação da carreira professor tinham-se mantido ou não e queriam... havia esta dúvida, não sabiam como iria funcionar no final do semestre... houve uma pressão muito forte para aumentar a quantidade de disciplinas e o currículo que está é o resultado das negociações a este nível. Este medo da reestruturação da carreira... havia aqui professores que estavam a contar, a tentar marcar pontos, a contar horas e a tentar defender o número de disciplinas em determinados grupos, a tentar reduzir o dos outros e é evidente que houve tensões... era necessário negociar e é evidente que o currículo que resultou não é o currículo ideal para ninguém porque se um pequeno grupo tinha ficado de lado é porque os outros tinham aplicado o que queriam” (Professor, Curso 2).</p>
<p><b>Flexibilização curricular, carga horária e volume de trabalho</b></p>
<p>“A vantagem é mais para os estudantes. A aprendizagem com base no desenvolvimento prático de casos concretos, trabalhos concretos, com base na autoaprendizagem, sob a vigilância dos professores, a gente, com essa questão dos trabalhos, sempre percebeu que não era com os testes que os estudantes ficavam, a saber, a coisa era por ir fazendo e aprendendo a fazer” (Professor, Curso 1).</p>
<p>“Temos cadeiras em que os trabalhos são mesmo para avaliação, cadeiras em que os trabalhos são mesmo só formativos, também, é um aspecto de Bolonha, não é só a avaliação, eles fazem trabalhos para praticar, para aprender. Conta para a formação” (Professor, Curso 1).</p>

“Começamos a pensar nas mudanças curriculares com bastante antecedência e já era tempo de mudá-los, já havia algumas críticas, que era um currículo muito rígido, que a pessoa quando escolhia, nomeadamente, uma área não havia margem de manobra, que não havia opções no 1º ciclo, no sentido de flexibilizar um bocadinho este currículo, sobretudo para os estudantes poderem ter perfis mais variados na sua formação” (Professor, Curso 2).

“As disciplinas obrigatórias de uma determinada área podem ser escolhidas como optativas nas outras áreas. Há condições de poderem ter a oportunidade para pensar mais no currículo que querem, desde aproveitar as optativas, etc.... Este tipo de currículo permite ter uma escolha, ou seja, de ter uma área de escolha preferencial e depois podemos complementar com uma área melhor, o que também é muito positivo para os estudantes é ter esta possibilidade de ir aumentar o seu trabalho pessoal” (Professor, Curso 2).

“E é óbvio que tem muitas disciplinas que, embora sejam semestrais, têm demasiadas disciplinas, o que faz com que os estudantes não tenham o tal tempo necessário para o trabalho pessoal, mas isto foi o possível, era uma fase que era necessária atravessar para se tomar consciência, agora os próprios professores estão sobrecarregados” (Professor, Curso 2).

“Bom, quanto às atividades extracurriculares, o curso apoia os núcleos, se os estudantes se quiserem juntar em coisas dessas têm sempre o meu apoio, os estudantes têm muito trabalho, têm! Portanto, atividades extracurriculares, às vezes, eles não se sentem com disponibilidade para isso, é um bocado isso. Poderíamos ter mais condições, é um fato! Podíamos ter um ginásio, podíamos ter uma piscina, podíamos ter salas para conhecimentos musicais, podíamos ter... duvido que os nossos estudantes... é trabalho a mais, é concentração a mais nas questões tecnológicas... é um certo alheamento dessas (...) ... é mais a Internet, o desporto pelo dedo” (Professor, Curso 1).

Fonte: Lopes; Menezes (2016, p. 112-115).

A minha interpretação sobre a realidade apresentada no quadro 15 considerou o Processo de Bolonha como um universo que gira permanentemente em torno de reformulações, devido à quantidade de articulações e negociações realizadas para sua consolidação como política formativa. Esses movimentos são complexos, múltiplos, às vezes, antagônicos, dada a participação considerável de instituições de ensino, órgãos governamentais, agências reguladoras e de fomento, todos envolvidos nos processos decisórios, e professores que realizam formação há décadas.

Ensina Bakhtin (2003) que a palavra, no caso, o enunciado, serve como um indicador de mudanças para o eu, o outro e o mundo. Para Ribeiro (2014, p. 270), “A palavra sempre indicará transformações sociais, mesmo aquela que ainda não está estruturada ideologicamente e que mais tarde recebe acento ideológico acabado”, tendo em vista que as ideias são articuladas em função da necessidade de comunicar novidades, de socializar intenções diversas.

Diante disso, a comunicação na fala de professor/pesquisadores, a partir do sistema da linguagem, tem a função ininterrupta de estabelecer relações entre sujeitos ativos e passivos no ato da comunicação, sendo que ambos, no caso do Processo de Bolonha, produziram discursos no ato dos processos decisórios, já que não há locutor sem um receptor.

**Quadro 15 - Processo de Bolonha - Perspectiva de Professores/Pesquisadores (CONTINUA)**

<b>Análise e Avaliação da Implementação do Processo de Bolonha</b>	
<b>Autor(a)</b>	<b>Caracterização da Declaração de Bolonha</b>
Amaral (2004, p. 44).	“As instituições fechando-se sobre os seus interesses mais corporativos e intestinos, no exercício de uma autogestão «cega» alheia aos quesitos fundamentais de prestação de contas e de responsabilização social que constituíam pressupostos últimos da autonomia. Na linguagem técnica das políticas públicas dir-se-ia que a autonomia redundou mais num modelo gestor do que num outro estilo de governança”.
Sousa (2011, p. 52), sobre a DB	Buscar a preservação das idiossincrasias de cada país, na medida em que feita regularmente em alusão ao papel da história e da cultura, “pondera que é precisamente as características específicas de cada país, a sua riqueza cultural e histórica que acarretam dificuldades no processo de homogeneização das políticas, uma vez que as realidades dos diversos países se encontravam em patamares distintos de desenvolvimento e de reconhecimento por parte da comunidade internacional”.
Amaral (2007); Ferreira (2006); Pacheco (2009); Seixas (2001).	Os pressupostos contidos na Declaração de Bolonha e na legislação que regulamenta a sua implementação, estavam ancorados em objetivos de natureza econômica e política.
Ferreira (2006); Santos (2005).	As universidades sob a influência da chamada globalização, particularmente, da economia acompanhada de um ressurgimento da economia de mercado e de políticas neoliberal, as IES passaram a estar sob imperativos e deveres de competitividade econômica, em vez da satisfação das necessidades sociais, passando a ser-lhes cobrada a justificativa de seus gastos face às atividades que desenvolvem.
Veiga e Amaral (2008).	O processo foi analisado e avaliado sucessivamente, tanto em nível transnacional, com na criação de organismos próprios, tais como BFUG ( <i>Bologna Follow UpGroup</i> ), ou no âmbito da OCDE ( <i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico</i> ), quanto em nível dos organismos nacionais, por exemplo, o CNE ( <i>Conselho Nacional de Educação</i> ), CRUP ( <i>Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas</i> ), ou localmente, no âmbito das próprias IES para a produção de relatórios de implementação, que foram publicados pelas diferentes instituições.

(CONTINUA)

<b>Análise e Avaliação da Implementação do Processo de Bolonha</b>	
<b>Autor(a)</b>	<b>Caracterização da Declaração de Bolonha</b>
Fernandes (2008).	As questões e temáticas alvo de maior foco e análise, motivadas por discrepâncias, foram relacionadas com a (re)estruturação e designação dos ciclos de estudos, com as questões da mobilidade nacional e internacional, mas, sobretudo, com os aspetos relacionados com a implementação do sistema de graus académicos, isto é, um sistema de créditos, transferidos e acumulados, frequentemente designados pelo seu acrónimo ECTS ( <i>EuropeanCreditTransfer System</i> ), e com a aplicação de metodologias de ensino centradas no estudante e na aquisição de competências.
( <i>Ibid.</i> , 2008, 60).	“Contudo, as evidências não ficaram claras em relação à forma como essas competências são construídas ao longo de um plano curricular: a integração das várias unidades curriculares, os objetivos específicos de cada uma das unidades curriculares e como é que elas interagem para garantir que no final se obtenham essas ditas competências, que estão bem especificadas. Isso já não é tão óbvio, não se vê com tanta clareza como se veem os objetivos finais o que nos deixa algumas interrogações. Particularmente, quanto a competências transversais e gerais”.
<b>Ações e Formações Pedagógicas - Universidade do Porto</b>	
Leite (2012, p. 125).	“Ao longo do tempo de implementação deste processo, as questões das práticas curriculares, isto é, da pedagogia têm sido debatidas, designadamente quanto ao carácter de inovação dos programas e planos de estudos, ou seja, no sentido de compreender e interpretar a dimensão e o alcance do proposto ao nível das práticas, bem como a sua efetiva dimensão de inovação ou mudança”.
Lopes e Menezes (2016).	Inovação curricular significa a existência de uma mudança que apresenta algo outro e que, sendo planeada, gera ruptura com o instituído e o habitual. Por exemplo, uma ruptura com os objetivos que orientam o currículo, como os modos de trabalho pedagógico, com as estratégias de ensino/aprendizagem/avaliação, com os recursos didáticos, os modelos relacionais e de orientação dos estudantes ou do projeto curricular, entre outros.
Lucarelli (2009, p.53).	“Assumir o reconhecimento das múltiplas variáveis que afetam a prática curricular e que a transformação inovadora se propague a todas as componentes da situação. Em síntese, inovação curricular implica uma mudança intencional e exige esforço deliberado em construir algo de outro que gere melhorias na organização e/ou nos processos de desenvolvimento do currículo”.

(CONTINUA)

<b>Análise e Avaliação da Implementação do Processo de Bolonha</b>	
<b>Autor(a)</b>	<b>Caracterização da Declaração de Bolonha</b>
<b>Ações e Formações Pedagógicas - Universidade do Porto</b>	
Veiga e Amaral (2011, p. 39).	“De acordo com o discurso político, só em 2009, incorporou-se no âmbito da transição para o Processo de Bolonha, demandas de ordem pedagógica, tendo-se até então ficado pela assunção de compromisso, por parte das instituições de ensino superior”.
( <i>Ibid.</i> , 2011, p. 39).	“A questão pedagógica, enraizada na cultura institucional e acadêmica das várias áreas científicas, leva muito tempo a ser resolvida. Em contrapartida, o país político olha para a reforma pedagógica como um modo de otimizar Bolonha, tornando o processo mais eficiente, já que permite potenciar outras vantagens”.
Sousa (2011, p. 441).	“Em trabalho de investigação sobre o impacto educativo das mudanças impostas pela implementação da Declaração de Bolonha, faz referência à presença do construtivismo e as teorias construtivistas aplicadas à educação no modelo de Bolonha. No sentido de que, promovem de forma mais consolidada a construção do conhecimento, facilitando o raciocínio crítico e a flexibilidade na resolução de problemas. Segundo o autor, os professores são atores fundamentais neste processo, enquanto agentes catalisadores da mudança. Contudo, devem estar reunidas condições de ordem física e material, tamanho das turmas, salas de aulas, para que a mudança aconteça”.
Leite (2012).	Os desafios aqui apresentados recaíram nas práticas de ensino-aprendizagem. Para a implementação da DB era necessário, segundo a autora, que a formação se centrasse no desenvolvimento de competências capazes de levar os/as futuros/as diplomados/as a agirem inteligentemente em situações reais.
Esteves (2010).	Esta inovação, correspondendo essencialmente a uma questão de predominância de foco, mais do que uma revolução, terá de passar, em primeiro lugar, pela clareza e pela determinação dos professores e das instituições quanto à natureza dos fins e dos objetivos que se propõem alcançar no terreno da formação.
Mendes (2010).	Analisando os processos de implementação da DB, sugere, para encontrar indicadores das mudanças pedagógicas e institucionais operadas nesse contexto, é importante realizar um trabalho de continuidade, quer pelo prosseguimento que se reconhece a este processo, quer pela dificuldade constatada de acesso a informações importantes e que poderiam contribuir para a compreensão do sentido da mudança, nomeadamente sobre os papéis e contributos de professores e estudantes para a relação pedagógica, bem como do peso do património cultural vigente e seus contributos para a mudança Lopes e Menezes (2016).

(CONCLUSÃO)

<b>Análise e Avaliação da Implementação do Processo de Bolonha</b>	
<b>Autor(a)</b>	<b>Caracterização da Declaração de Bolonha</b>
<b>Ações e Formações Pedagógicas - Universidade do Porto</b>	
Zabalza (2002).	Pondera que estas alterações envolvem um contexto particularmente complexo e fundamentou-se em quatro eixos de desenvolvimento: o eixo da política universitária, o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia, o eixo dos professores e do seu mundo profissional, e o eixo dos estudantes e do mundo do emprego.

Fonte: Baseado em Lopes e Menezes (2016, p. 96-98).

O quadro 16 amplia a compreensão sobre a relação dialógica entre sujeitos dialógicos que produziram as transformações na Educação Superior na União Europeia, assim como, também, os seus impactos.

**Quadro 16 - Processo de Bolonha - Transformações no Ensino Superior (CONTINUA)**

<b>Quanto ao grau acadêmico, terminologias e perfis/competências</b>
1- “A conjuntura desta transição para um outro quadro de qualificações, com outras designações de grau, que acontece no último dos cinco anos do curso, poderá contribuir para situar e contextualizar um discurso que sentimos ser como que se tratasse de uma atribuição extrínseca” (Lopes; Menezes, 2016)?
2- “Para esta desapropriação do atributo de mestre poderão também ter contribuído, num processo de construção dialética, as percepções de um não reconhecimento, pelo menos no imediato, deste grau por parte das entidades empregadoras” (Lopes; Menezes, 2016)?
“Para as autoras ( <i>Ibid.</i> , 2016, p. 104), os resultados das entrevistas apontam essa inferência para ambas as realidades de transição” (para o mercado de trabalho dos dois entrevistados), como segue abaixo.
“Nós tínhamos cadeiras semestrais. Tinha várias etapas, não andávamos ali um ano a batalhar uma nota. Depois tínhamos que fazer os laboratórios que era muito bom porque púnhamos em prática tudo aquilo que aprendíamos nas teóricas e funcionava, havia uma cadeira de laboratório, <i>soft skills</i> , aquilo era uma coisa muito outra, uma cadeira de teoria de comunicação” (Estudante E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1).

## (CONCLUSÃO)

<b>Quanto ao grau acadêmico, terminologias e perfis/competências</b>
<p>“O que me parece é que Bolonha envolve mais as pessoas e sem dúvida, que ao ir às aulas, aprende-se sempre, dependendo dos professores, mas aprende-se e ouve-se a perspectiva deles e isso contribui para o desenvolvimento” (Estudante E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2).</p>
<p>“Tinha várias etapas, não andávamos ali um ano a batalhar uma nota, era o sentimento de estar feito e vamos avançar para outra, com um componente diferente ou uma tecnologia, mas estava feita! Depois tínhamos que fazer os laboratórios que era muito bom porque colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos nas teóricas, e funcionava. Sim, nós trabalhávamos bastante, mas foi com a ideia de que eles iriam nos preparar para o mercado de trabalho. No primeiro exame fui ao charco, completamente, então tive de recorrer ao recurso, mas, custou-me bastante” (Estudante E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1).</p>
<p>“Não. Poucas são as empresas que se apercebem disso. Numa entrevista eu não sinto isso. Para as empresas, o que interessa é se acabou o curso no tempo previsto, se é Mestrado, se não é, nós somos da..., tem o carimbo da..., tem o certificado de qualidade da... Não ponho o grau, ponho a formação que é... Mas, por exemplo, no sistema de informação da empresa, em que se mete o grau da pessoa, eu sou Mestre. Sou um dos poucos Mestres que a empresa tem e as pessoas olham para mim e pensam «aquele é Mestre». Eu tenho de explicar, eu apanhei Bolonha e as pessoas não percebem” (Estudante E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1).</p>
<p>“Eu estava no 5º ano, apanhei Bolonha no meu último ano do curso (...). Em termos práticos, no mercado de trabalho, não senti diferença nenhuma... aliás, muitas vezes competia e era como licenciada, não como com o Mestrado Integrado. Eu fui a algumas entrevistas ao longo deste ano e só agora em junho, numa entrevista, é que me perguntaram o que era isto do Mestrado, o que é que tinha sido, o que é que tinha feito...” (Estudante E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2).</p>
<p>“Foi uma questão meramente... não sei se posso dizer legal ou administrativa porque eu, ficando com o Mestrado podia candidatar-me a um concurso público qualquer que exigisse Mestrado... apercebi-me de que (...) o Mestrado era uma mais-valia e decidi fazer... (Estudante E1, 23 anos, sexo masculino, Curso 1). Nós queríamos Bolonha porque queríamos estar em pé de igualdade com os restantes [profissão] que iam sair... tinha entrado Bolonha na maior parte das faculdades e (...) e, então, claro que queríamos sair com o Mestrado Integrado” (Estudante E2, 23 anos, sexo feminino, Curso 2).</p>

Fonte: Baseado em Lopes e Menezes (2016 p. 105-107)

O referido quadro apresenta alguns resultados da pesquisa, denominada de “Ação Piloto de Atualização Pedagógico-Didático”, de autoria de Leite e Ramos (2014). O recorte da amostra se refere a 23 professores da U.Porto, de diferentes campos do conhecimento, que participaram de uma formação às vésperas da implementação do Processo de Bolonha, ou seja, um grupo de professores que tiveram a oportunidade de discutir as propostas em conjunto. As variáveis analíticas elegidas pelas pesquisadoras foram: pouco, médio, muito e

muitíssimo, como apresenta o quadro 17, também foi considerado a heterogeneidade de áreas do conhecimento, o tempo na docência e a carreira.

**Quadro 17-** Opiniões professor da U.Porto sobre o nível de transformações ocorridas na organização do ensino pós-Bolonha

Transformações	Nível/Variáveis			
	Pouco	Médio	Muito	Muitíssimo
a) Na organização dos cursos universitários;	12%(2)	12%(2)	44%(7)	31%(5)
b) No modo como são organizadas as unidades curriculares;	12%(2)	19%(3)	38%(6)	31%(5)
c) No modo como organiza as unidades curriculares em que exerce a docência;	0%(0)	25%(4)	38%(6)	38%(6)
d) No modo como é exercida a docência no ensino universitário;	19%(3)	31%(5)	31%(5)	19%(3)
e) No modo como assegura o ensino aprendizagem;	6%(1)	44%(7)	25%(4)	25%(4)
f) No papel atribuído aos estudantes universitários;	0%(0)	25%(4)	50%(8)	25%(4)
g) No modo como avalia as aprendizagens;	19%(3)	25%(4)	31%(5)	25%(4)
h) No exercício da investigação;	44%(7)	19%(3)	25%(4)	12%(2)
i) Nas atividades de extensão; e,	38%(6)	38%(6)	12%(2)	12%(2)
j) Na relação entre ensino-investigação e extensão.	31%(5)	38%(6)	25%(4)	6%(1)

Fonte: Leite e Ramos (2014, p. 81).

Observando o quadro 17, que resultou da pesquisa de Leite e Ramos (2014, p. 81), no quesito “organização dos cursos universitários”, podemos constatar que, no modo como foram organizadas as unidades curriculares, as respostas representaram mais de 50%, ou seja, os professores entrevistados reconheceram as transformações como positiva. Podemos compreender que a adequação ao Processo de Bolonha na U.Porto, mediante o Decreto 74/2006, que afetou a reconfiguração curricular do Ensino Superior, foi bem aceita.

Sobre a questão “o modo como organiza as unidades curriculares em que exerce a docência”, todos os professores questionados consideraram as transformações eram necessárias, assim sendo, entendemos como fundamental para enfrentar as demandas atuais das IES. São dados relevantes na análise das pesquisadoras, considerando os impactos gerados pela política educacional decorrente do Processo de Bolonha.

Em relação às transformações ocorridas no exercício da docência, essa concentração recaiu para o nível ‘médio’ (35%). Situação idêntica ocorre no que diz respeito ao modo como é assegurado o ensino e a aprendizagem, cujas respostas incidem no nível ‘médio’ (41%). Em relação ao modo como são avaliadas as aprendizagens, as opiniões se distribuem entre o ‘pouco’ e o ‘muitíssimo’, embora com uma relativa concentração no nível ‘muito’ (35%) (Leite; Ramos, 2014, p. 83).

Foi indentificado um dado relevante, a existência de tensão sobre os níveis que se referem aos aspectos sobre transformações no exercício da pesquisa, nas atividades de extensão e na relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesses casos, há uma concentração na escala de 65% a 76% de respostas que apontaram para transformações no nível ‘pouco’ ou ‘médio’, e uma minoria na escala de 24% a 36% no nível ‘muito’ e ‘muitíssimo’ (Leite; Ramos, 2014, p. 85). Esses valores articulados com os dados da nossa pesquisa implicam constatar que, para os professores questionados, o Processo de Bolonha não trouxe transformações relevantes à atividade professor, quando se trata das variáveis questionadas.

Assim, entendo que o Processo de Bolonha conduziu as transformações na missão atribuída à universidade, na gestão da Universidade do Porto, que houve mudanças assinaláveis ao nível da organização dos cursos, do modo como foram organizadas as unidades curriculares, como cada professor planejou sua prática, e no papel atribuído aos estudantes universitários.

Contudo, mesmo diante das mudanças, os dados analisados a partir da pesquisa e através das lentes de Leite e Ramos (2014), levam à reflexão de que, nos aspectos mais operacionais, relativos ao modo como é exercida a docência no ensino universitário, como é assegurado à formação contínua do professor, a aprendizagem e como esses vêm sendo avaliados, as transformações geradas foram menores. O mesmo acontece com as atividades de pesquisa e extensão e coma relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesses quesitos, na escala, houve concentração nas variáveis ‘pouco’ e ‘médio’ (*ibidem*, 2014, p. 87).

Diante dos resultados da triangulação realizada entre as pesquisas apresentadas, respectivamente, sobre a U.Porto, entendo que a IES precisa aprofundar as pesquisas em relação à pesquisa e à extensão no contexto pós-Bolonha, dada a sua efetivação limitada. Particularmente, ampliar as ações focadas na formação contínua do seu quadro professor, já que os dados indicaram fragilidades. Nessa perspectiva, interpreto que há tensão entre o enunciado, o vivido e o idealizado (Bakhtin, 2010).

Em relação aos aspectos: a reconfiguração dos modos de trabalho pedagógico, as condições efetivas para realizar as atividades considerando os aspectos relativos à diversidade

dos estudantes, para concretizar as exigências do Processo de Bolonha, os professores questionados ponderavam sobre a necessidade de ações de estratégias e técnicas de ensino no contexto das turmas maiores,

As turmas têm aumentado de forma constante em anos recentes. O que se consegue fazer com 20 estudantes é muito diferente daquilo que é possível fazer com 30 (Professor 1).

A carga burocrática e administrativa, associada ao ensino, continua a ser demasiado pesada (Professor 2).

Face às características das unidades curriculares em que leciono os maiores desafios que me colocam é o de conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupos (Professor 3).

A necessidade de lidar nas aulas com estudantes de muitas culturas, com várias línguas maternas com os quais temos de nos comunicar numa língua que não é a de ninguém, o inglês (Professor 4).

Como lecionar grandes grupos. Como me adaptar para lidar com os estudantes que agora chegam ao Ensino Superior, que não (re)conhecem muito bem a hierarquia nem o respeito/cuidado que se deve ter na relação estudante/professor (Professor 5).

O maior desafio é conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupo (Professor 6).

Observo através dos enunciados que a relação professor/estudante foi burilada, pois o desafio situa-se tanto por parte do professor, como do estudante. Segundo as narrativas dos professores,

Há necessidade de melhor estimular os estudantes e o encontrar de forma que os ajudem a serem autônomos e a desenvolverem o espírito crítico (Professor 2).

Colocar mais a tônica nos estudantes (Professor 6).

Os estudantes perceberam que tinham de cumprir um papel diferente (Professor 3).

As evidências sobre a Universidade do Porto no pós-Bolonha representam um micro do macro do que esse evento representa. Compreender as transformações da estrutura do Ensino Superior nos países da União Europeia é um dos elementos fundamentais para interpretar os impactos de Bolonha na formação e na prática professor. Por exemplo, os movimentos dados para a implantação do sistema de ciclos: a criação de dois, posteriormente, ampliado para três ciclos de formação, sendo um no âmbito da graduação e dois na pós-graduação.

Em relação ao sistema de ciclos, segundo os dados, percebo que, apesar de diferir em elementos intermediários em cada país, devido às especificidades nacionais e culturais, eles favorecem a aproximação dos sistemas educacionais e o aproveitamento de estudos (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Em termos bakhtinianos, o domínio do discurso inclui, desse modo, não apenas o estritamente vocalizado, mas, também, os gestos e as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudos, os atos responsivos na/para construção do ser, ou seja,

Toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra ou, ao contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. A palavra orientada ao seu objeto entra neste meio dialogicamente agitado e tenso das palavras, valorações e acentos alheios, se entrelaça com suas complexas inter-relações, funde-se com umas, repele outras, entrecruza-se com terceiras (Bakhtin, 1975, p. 89-90).

A interpretação do subitem 7.3 (p. 188) ensina que, o ato responsivo professor de fazer com que o estudante aprenda se dá de forma situada, em condições de produção determinadas. Inclui conhecimentos, mas, também, afetos em termos freireanos, já que os agentes envolvidos no ensinar e aprender se afetam mutuamente e se transformam.

O impacto na prática professor pós-Bolonha é fato. Porém, os documentos analisados sobre ele não se referem à formação contínua do profissional do magistério superior. Ao contrário, trazem um sem-fim de exigências e o controle sobre a ação professor.

Como já destacado, a U.Porto tem 2.300 professores/pesquisadores<sup>32</sup>. Em relação à participação no Projeto De Par em Par, as evidências elucidaram que, aproximadamente, 314 professores participaram entre 2010 e 2019, apesar de compreenderem a importância do projeto para a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade dos professores no pós-Bolonha.

Portanto, a busca do professor universitário pela formação contínua em parceria, Projeto De Par em Par na U.Porto, ainda é tímida, isto sinaliza para a necessidade de maiores investimentos e negociações, tanto da IES, como do próprio professor.

---

<sup>32</sup>Breve apresentação da Universidade do Porto. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/up/pt/>. Acesso: 23/05/2023.

## 6.5 FORMAÇÃO PROFESSOR EM PARCERIA – U.PORTO

Antes de iniciar a proposta deste subitem, é importante uma breve retrospectiva sobre o processo de internacionalização na Europa. Lembro que, nesse sentido, a mobilização estudante/professor já vem sendo protagonizada por programas isolados desde os 1980, através do Programa *Erasmus Mundus*<sup>33</sup>, que se aprofundou com o Processo Bolonha, posteriormente, e com a transposição para os países signatários.

Compreendo tais programas, como instrumentos estratégicos para o desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Isso nos aproxima de Cachapuz (2020), para quem esse Espaço não surgiu só como uma consequência da globalização econômica em curso, mas a partir de um processo ideológico onde ele mesmo tem caráter globalizante, ao menos em escala europeia.

Nessa perspectiva, dois dos aspectos estruturantes do Processo de Bolonha foram às convergências entre países sobre a estrutura de graus do ensino superior e o estabelecimento de um outro conceito de Unidade de Crédito Transferível (ECTS), tendo como base todo o trabalho do estudante, e não só o tempo letivo, ou seja, uma outra abordagem pedagógica, centrada no estudante/aprendizagem.

A breve lembrança é para ressaltar que o contexto atual requer uma formação profissional que viabilize a transposição dos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem, que tenham em conta as especificidades formativas que a sociedade espera das IES, sem que para isso ela abandone a sua função crítica. É uma perspectiva que se expande cada vez mais, pois até países não signatários têm colocado em prática a transposição curricular ao delineamento pós-Bolonha.

Isso demanda condições para transitar numa era de super complexidade. Em termos bakhtinianos, esse panorama exige e mostra de tal modo que a construção do eu, mediante enunciados e ato responsivo, passa pelo diálogo e, mais ainda, como concepção do sujeito e seu ser. É o ser como algo que nos fala, como ser expressivo e falante (Bakhtin, 1996, p. 8), na construção do eu e do outro.

Em outros termos, a atuação do Conselho Europeu, responsável por planejar e articular o caminho dos Sistemas de Educação Superior e formação dos países membros do

---

<sup>33</sup>O Erasmus foi um programa criado em 2004 pela União Europeia, com o objetivo de financiar e promover o intercâmbio estudantil e a mobilidade acadêmica entre os estudantes das universidades europeias. O Erasmus é uma bolsa de estudos europeia, que abrange os níveis de graduação, mestrado, doutorado, estágio, dando a possibilidade de os estudantes cursarem até dois semestres (1 ano) em outra universidade e ter uma experiência não só acadêmica, como também cultural. Os professores universitários e pesquisadores também podem participar do Erasmus. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/erasmus-mundus/>. Acesso: 18 ago. 2023.

Pacto de Bolonha representa o sujeito falante que expressa e determina a posição dos países membros perante o mundo (Bakhtin, 2017).

Nessa conjuntura política, a partir da “Estratégia de Lisboa (2010)”, o conhecimento passou a ser considerado um bem de consumo capaz de ser comercializado (Young, 2010), passando as IES a assumirem o “Estatuto de empresa transnacional” (Readings, 2003, p. 12). Desde 2004, surgiram inquietações na gestão da U.Porto, buscando caminhos para a melhoria da qualidade dos cursos e da aprendizagem de seus estudantes, diante do outro delineamento que o Processo de Bolonha e da Comissão Europeia deram à Educação Superior.

Para tanto, dentre outras iniciativas e ações, veio à tona a necessidade de formação pedagógico-didática (Ramos, 2011) dos professores, como parte fundamental para o êxito do processo. A proposta tomou forma com respaldo institucional e foi iniciada através do projeto piloto “*Acção Piloto de Actualização Pedagógico-Didáctica de Professores da Universidade do Porto*”, desenvolvido em três momentos (2004-2008), cujos resultados constam na pesquisa de Ramos (2011).

A concepção de formação contínua para os professores na universidade em questão fundamentou-se na ideia de que “cada um aprende a partir da reflexão contextualizada, que decorre num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional” Ramos (2011, p. 130).

Assim, desde a efetivação do Espaço Europeu de Ensino Superior, a U.Porto procura caminhos que contribuam de forma mais eficaz para a formação e o sucesso acadêmico de seus estudantes, através da interatividade, da capacidade de resolução de problemas e da profissionalização e profissionalismo dos professores.

As negociações entre a IES e corpo professor sinalizam para que o trabalho pedagógico e curricular se realizasse mediante grupo de pares, não apenas dos professores das Faculdades de Engenharia e de Psicologia e Ciências da Educação FEUP/FPCEUP, mas com todos os professores, através da partilha e da construção coletiva. Nesse viés, projetos vêm sendo efetivados. Contudo, nesta tese, o foco é o Projeto De Par em Par. Apresento no quadro abaixo a organização inicial do respectivo projeto.

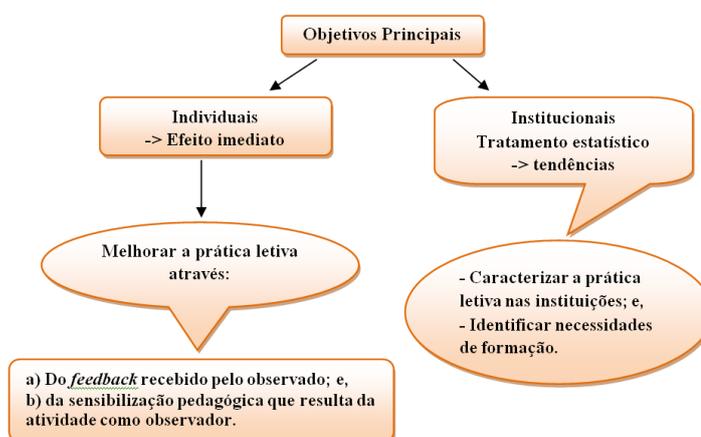
**Quadro 18** –Modelagem - 1ª experiência Formação em Parceria De Par em Par na U.Porto (2010-2011)

<b>Observação de aulas em parceria.</b>	<b>Definição:</b>
	Ação de formação multidisciplinar; Voluntária; Anonimato e confidencialidade garantidos; Não se insere na avaliação de desempenho; Baseada no conceito de “amigo crítico”.

Fonte: (Relatório Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados, 2014/15. Pêgo e Mouraz (2015, p. 18).

O Projeto De Par em Par tem como finalidade criar instrumentos para aprimorar a qualidade e a pertinência do trabalho professor e dos professores envolvidos com o Projeto, para o qual a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem só é possível através da formação contínua partilhada e multidisciplinar, na qual os pares discutem sobre desafios e potencialidades da/na prática pedagógica, com base na categoria conceitual amigo crítico.

**Figura 3-** Objetivos - Individual e Institucional - De Par em Par



Fonte: Elaborada pela autora (2023), apoiada em documentos do Projeto De Par em Par.

Nessa perspectiva, a observação de aulas entre os pares foi implementada pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) da FEUP/FPCEUP, durante os anos letivos 2008/09 e 2009/10. Posteriormente, com a experiência construída, expandiu-se para as demais unidades orgânicas da IES e, gradativamente, esse modelo de formação tem sido replicado por outras universidades. O quadro 19 apresenta evidências da 1ª experiência do Projeto De Par em Par na U.Porto.

**Quadro 19 - Resultados - Participação Professor De Par em Par (2010-2011)**

	<b>1º Semestre Letivo</b>	<b>2º Semestre Letivo</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de Participantes</b>	47	36	85
<b>Unidades Orgânicas</b>	12	7	12
<b>Observações realizadas</b>	45	32	77
<b>Guias Recolhidos</b>	73	32	105
<b>Divulgação do Projeto</b>	-Jornada de Inovação Educativa 2011, Universidade de Vigo, junho 2011; - Formação Avançada em Pedagogia, Universidade Católica Portuguesa – Porto, maio 2012; e - VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, junho 2012.		

Fonte: Relatório Projeto De Par em Par da Universidade do Porto (2015).

Diante da proposta de formação<sup>34</sup> do modelo Projeto De Par em Par, conjecturo que as reflexões sobre as finalidades e os contextos específicos, no caso a formação contínua professor, têm potencial, a partir da observação, do diálogo multidisciplinar e plural, da crítica contextualizada sobre as experiências individuais e coletivas, dos desafios/possibilidades, elucidando outras perspectivas e oportunidades (Reis, 2011).

Mesmo que reconheçamos, como Hammersley-Fletcher e Orsmond (2005), que é difícil garantir que a observação do ensino por pares possibilite uma reflexão verdadeiramente crítica nos professores engajados, parece que existem oportunidades-chave para a aprendizagem dos observadores que não devem ser desconsiderados, pois se envolvem em uma situação em que podem assistir, ouvir e pensar livremente, sobre as ações e reações de professores e estudantes. Isso coloca a agência nas mãos do observador, capacitando-o a experimentar coisas outras, mesmo que faça apenas pequenas mudanças a cada vez (Hendry; Bell; Thomson, 2014, *apud* Mouraz; Pêgo, 2017, s.p.)

A cada semestre letivo, o Projeto De Par em Par passa por ajustes necessários. Dessa forma, vem sendo absorvido como uma experiência positiva tanto por IES, como por professores e pesquisadores, que têm a Universidade do Porto como caso de estudo. A partir da adesão professor e das parcerias, esse modelo de formação ganha relevância, de modo tímido, é bem verdade, mas vem sendo aplicado sistematicamente a outras IES, nacionais e internacionais (Pêgo; Mouraz *et al.*, s.d).

<sup>34</sup>O projeto “De Par em Par” – multidisciplinar e interinstitucional foi financiado para a sua disseminação, através do Concurso Partilha e Divulgação de Experiências em Ioutração Didática no Ensino Superior Português (promovido pela FCT/DGES). Relatório de De Par em Par (2015, p. 14).

Quanto à perspectiva multidisciplinar do Projeto De Par em Par, quanto à mudança de perspectiva no Sistema de Educação Superior na Europa pós-Bolonha e às determinações da Comissão Europeia, dentre os meios para possibilitar a transição do ensino passivo à aprendizagem ativa do estudante, a “*Peer Observation of Teaching (POT)*”<sup>35</sup> tem se revelado um elemento efetivo de transformação das práticas de ensino (Mouraz *et al.*, 2012, p. 81).

Ademais, a observação de aulas em parceria tem como pressupostos que,

A qualidade da ação educativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos estudantes; a observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa; tanto professores observados como observadores se beneficiam da observação e da discussão de aula (Reis, 2011, p. 7).

Conjecturo que o modelo Projeto De Par em Par e a metodologia POT para/na observação de aulas em parceria pode ter sido uma escolha acertada da U.Porto. Nas últimas décadas, identificamos uma flexibilidade das universidades, tanto em nível nacional, como internacional, em se abrirem para o modelo de formação baseado na observação de aulas em parceria, como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo (*Ibid.*, 2011), centrado no desenvolvimento individual/coletivo do professor e na melhoria da qualidade da aprendizagem.

---

<sup>35</sup> Entre os diversos meios utilizados para a facilitação e a promoção dessa mudança de perspectiva, a “Peer Observation of Teaching” (POT) tem se revelado um meio eletivo e efetivo de transformação das práticas de ensino, nomeadamente por relação com a “expert observation”, o “coaching”, as “workshops” (Bell; Mladenovic, 2008) e a “classroomobservation” (Shortland, 2004), desde que obedeça a certas condições e princípios. Se é certo que a POT é sempre geradora de ameaça (Shortland, 2004), o seu uso numa perspectiva de controle gestor e centrado na performance não só multiplica a ameaça, como não surte os efeitos de melhoria pretendidos (Peel, 2005). A abordagem desenvolvimental como “continuousprocessoftransforming personal meaning” (Peel, 2005, p. 489) é por isso a que recebe maior atenção, por ser aquela que assegura transformações duradouras nas perspectivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, e não apenas mudanças pontuais nessa ou naquela performance específica. Os passos da aprendizagem experiencial de Kolb (1983) e a distinção feita por esse mesmo autor (Kolb, 1984) entre desempenho – adaptação a curto termo –, aprendizagem – mestria de situações a longo termo – e desenvolvimento – adaptação ao longo da vida – organizam a argumentação a favor dessa abordagem desenvolvimental (Donnelly, 2007; Peel, 2005). É com base nessa distinção que se diferencia, também, entre “short-term training measures” e “longertermdevelopmentinitiatives” (Shortland, 2004, p. 219). Se a POT pode sugerir medidas de formação a curto termo, a sua “instrumental interpretation”, como defendido por Peel (2005: 489), não é considerada suficiente para melhorar o ensino e a aprendizagem nas turmas, pois essa melhoria implica reflexão crítica intencional sobre as práticas em classe, ser desafiada pela reflexão partilhada e um envolvimento ativo com a teoria pedagógica. Na perspectiva desenvolvimental da POT, o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino e, portanto, na mudança pessoal e no crescimento (autoconhecimento) do professor, através da reflexão própria e partilhada. A definição que Bell dá de POT parece-nos ser a que melhor dá conta do uso da POT Nessa perspectiva: “Collaborative, development activity in which professionals offer mutual support by observing each other teach; explaining and discussing what was observed; sharing ideas about teaching; gathering student feedback on teaching effectiveness; reflecting on understandings, feelings, actions and feedback and trying out new ideas” (Bell; Mladenovic, 2008 *apud Mourazet. al.*, 2012).

Entendo que se trata de inovação e criatividade, é bem verdade, que ainda em passos lentos, mas, pela qual tem se estabelecido a cultura da partilha de experiências e do trabalho pedagógico colaborativo entre os pares. Contudo, não se inova sozinho. As ideias de Perrenoud (2002) são bem-vindas à reflexão sobre as dificuldades que alguns professores colocam em processos de partilha e experiências.

Para Perrenoud (2002, p. 96), existem situações em que “um professor pode ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia”. Nesse contexto, penso que “remover as formalidades usuais de observação por pares de programas de ensino pode ser a maneira mais bem-sucedida de promover observações verdadeiramente produtivas para ambas as partes” (Thomson; Bell; Hendry, 2015, *apud* Mouraz; Pêgo, 2017, s. p).

Não é tarefa fácil concretizar um trabalho colaborativo e de construção conjunta. Para Leite e Fernandes (2010, p. 201), um dos fatores que contribui para tal dificuldade em Portugal pode estar relacionado com as mudanças introduzidas com o Decreto-Lei 74/2006, bem como as alterações na avaliação de desempenho do professor pós-Bolonha.

Mesmo, a adequação dos currículos sendo bastante aceita pela maioria dos professores da U.Porto (*Ibid.*, 2010), para tanto observa-se o conceito de recontextualização em Bernstein (1996), cujo discurso é fortemente marcado e reconhecido, face aos outros desafios e responsabilidades com os quais professores são confrontados no cotidiano de sua prática.

Nesse sentido, evidencio os movimentos assentes na divulgação dos resultados das observações das aulas em parceria, realizadas no Projeto De Par em Par no ano letivo de 2014-2015, percebo essas ações como forma de espriar e fortalecer a proposta do projeto, também como estratégia de resistência frente às demandas do Conselho Europeu e do Processo de Bolonha, como mostra a programação,

14:00 – Sessão de Abertura. Vice-Reitor, Professor Pedro Teixeira; 14:10 – "De Par em Par na U.Porto" – 2014/2015 em revista Professor João Pedro Pêgo – FEUP; 14:30 - "De Par em Par na U.Porto" - Resultados do exercício de 2014/2015. Doutora Ana Mouraz – FPCEUP; 15:00 – Discussão de resultados; e, 15:50 – Encerramento. Vice-Reitor, Professor Pedro Teixeira (Relatório Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15. Pêgo, 2015, p. 02).

O evento iniciou com a apresentação dos objetivos do Projeto De Par em Par. Relatório do Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15 (Pêgo, 2015, p. 03),

1. Criação e implementação de um esquema de observação de pares multidisciplinar, com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.
2. Criação de uma metodologia para aplicar na observação de pares em diferentes unidades orgânicas da mesma universidade.
3. Divulgação do projeto e do desenvolvimento de ações de parceria com instituições do ensino superior do espaço lusófono.

Posteriormente, foram apresentados os resultados esperados com os objetivos alcançados. Relatório Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15 (Pêgo, 2015, p. 04),

1. Atualização do guia de observação centrado na aula.
2. Observação de duas aulas por participante.
3. Observação de aulas centradas na metodologia de ensino/estratégia pedagógica.
4. Criação do *websites* [www.dpep.pt](http://www.dpep.pt).
5. Criação de uma identidade gráfica.
6. Produção de três vídeos de disseminação.
7. Publicações.

Em relação à perspectiva multidisciplinar e interinstitucional do Projeto De Par em Par, foram apresentados 5 objetivos.

1. Identificar outras práticas de observação de pares em curso noutras Instituições Superiores Portuguesas; 2. Debater com os proponentes dessas práticas de observação de pares as vantagens e limitações da observação de pares multidisciplinar; 3. Divulgar os resultados obtidos pelo “De Par em Par”, nomeadamente na sua fase atual de trabalho de avaliação do impacto do projeto nas atividades pedagógicas e científicas dos professores que têm vindo a participar no projeto ao longo do tempo; 4. Organizar uma Conferência interinstitucional sobre os usos da Observação de pares como estratégia de melhoria pedagógica no Ensino Superior; 5. Validar a Observação de pares multidisciplinar como um modelo de formação de professores do Ensino Superior (Relatório do Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15. (Pêgo, 2015, p. 8).

Esperava-se com a apresentação,

Identificar as tendências gerais dos dados de observação de pares, recolhidos no presente ano; Caracterizar os eixos fundamentais das diferentes metodologias que os professores colocam em prática nas suas aulas tal como foram observadas no âmbito do projeto Projeto De Par em Par; Identificar aspetos positivos e frágeis do modelo Projeto De Par em Par; Recolher sugestões de melhoria; Devolver à comunidade da U.Porto os resultados da implementação no presente ano do modelo Projeto De Par em Par Superior (Relatório Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15. (Mouraz, 2015, p. 2).

Por fim, foram abordadas as mudanças ocorridas no Projeto De Par em Par, ano letivo 2014-2015,

Objetivos. Do programa: aprofundar o programa de formação, tornando-o mais focado nas diferentes metodologias que o professor põe em prática nas suas aulas. a) Assim, organizaram-se alguns dos quartetos multidisciplinares a partir do interesse em partilhar aulas onde se aplicam metodologias específicas, ficando a observação centrada no desenvolvimento dessas metodologias. Da apresentação de resultados. Caracterizar os eixos fundamentais dessas metodologias tais como foram postas em prática e foram observadas no âmbito do Projeto De Par em Par; Identificar aspectos relevantes da sua implementação prática e sustentação teórica, referenciados nos guias de observação (Relatório do Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados - 2014/15. (Mouraz, 2015, p. 3).

A realização do Seminário Interinstitucional de Partilha Pedagógica, SIPAR 2015, corrobora a nossa reflexão sobre os movimentos focados na divulgação e no fortalecimento do Projeto e de resistência, bem como negociações frente às outras políticas de ensino e aprendizagem na U.Porto. O evento estava assente em,

1. Dar voz às experiências de observação de pares desenvolvidas no Ensino Superior Português; 2. Discutir o modelo de formação de Observação de Pares multidisciplinar; 3. Sensibilizar Instituições de Ensino Superior Lusófonas para as potencialidades da Observação de Pares multidisciplinar (Relatório Projeto De Par em Par, 2017. Sessão de Apresentação de Resultados, 2014/15. (Pêgo, 2015, p. 10).

O protagonismo professor na U.Porto, no pós-Bolonha, é fato. Esse profissional busca junto a IES, por caminhos e movimentos diversos, o fortalecimento da profissionalidade. Porém, a tarefa é desafiadora, dada as ideologias, subjetividades e a pluralidade do mundo acadêmico, bem como as constantes novidades do Conselho Europeu para os países membros. Contudo, em Portugal, particularmente na U.Porto, o trabalho pedagógico parece não ser definido apenas no âmbito das teorias pedagógicas, nem que as questões de redefinição da

universidade e da reconceitualização da docência universitária se restringem a esse aspecto, tendo em vista que,

Como as relações professor/estudantes e o envolvimento dos estudantes parecem ser preocupações pedagógicas de crescente importância em professores de todas as áreas disciplinares, os resultados deste estudo corroboram as sugestões de Hagenauer e Volet (2014), sobre a necessidade de integrar plenamente estes aspectos pedagógicos no corpo maior de pesquisa e discurso sobre a qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior (Mourazet *al.*, 2012, p. 88-93).

Nesse sentido, as ações com foco na profissionalização professor universitária passam pela compreensão de que o papel social da universidade no contexto apontado por Santos (2005) implica considerar o estatuto da profissionalidade (Ramos, 2011). Melhor dizendo, a U.Porto parece compreender a importância do aspecto teoria-prática da profissionalidade. Portanto, aponta para a pertinência de um corpo de conhecimentos que apoiem o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais na ação pedagógica.

Nesse sentido, as evidências elucidadas contemplaram a questão de pesquisa. Portugal não apenas implementa ações tendo em vista a profissionalização e profissionalismo para fortalecer a profissionalidade do seu quadro professor, como tem se mostrado aberto, através de suas IES, dentre elas, a U.Porto, a parcerias com outras IES e professores universitários.

Desse lugar, busco evidências a partir de avaliações realizadas por professores da U.Porto, sobre o Projeto De Par em Par.

## 6.6 ESTRUTURA DO PROJETO DE PAR EM PAR DA U.PORTO

Os resultados e discussões que apresentamos aqui, como resultado da análise dos dados, segundo a modelagem da formação em parceria do Projeto De Par em Par, que tem por base o conceito do amigo crítico e a observação por pares, modelo que, na atualidade, já é a realidade e prática em muitas universidades Mouraz (2012). Contudo, a especificidade da observação de aulas em parceria, evidenciada na análise de dados é o carácter multidisciplinar e a sua finalidade formativa, quer para os observados, quer para os observadores.

É uma formação que acontece estritamente mediante a observação entre pares, professores da U.Porto, de diferentes áreas de conhecimento. A modelagem do projeto tem por base a formação de quartetos de professores, que são, simultaneamente, observadores e

observados na/da prática professor, como mostra o esquema temporal de observação, através das imagens a seguir.

**Figura 4-**Esquema Temporal de Observação de Aulas em Parceria



Fonte: Elaborada pela autora (2023), inspirada no Projeto De Par em Par da U.Porto.

Em cada observação, há um observador da mesma unidade orgânica do observado e um observador da unidade orgânica parceira. Em busca de uma percepção mais aproximada do observado e outra mais afastada, com perspectivas de qualidade e ampliação da observação em si. Para iniciar o processo, um dos professores é nomeado coordenador do quarteto. Cabe a ele a responsabilidade de contatar outros elementos-professores e dar início ao processo, através do agendamento de todas as observações.

Posteriormente, as observações são divididas em três momentos: no primeiro, a troca de informações, a contextualização da aula a ser observada. Não precisa ser presencial, pode ser realizada por troca de e-mails. No segundo momento, é a observação propriamente dita da aula, onde é preenchido um guia por parte dos professores observadores.

Por fim, no terceiro momento, realiza-se uma reunião ao término da aula, onde observadores e observados fazem uma reflexão sobre os resultados obtidos. Apontam-se estratégias, com vistas a melhorias do processo de ensino e de aprendizagens. O guia de observação é dividido em várias categorias, estruturadas, em geral, da seguinte maneira: estrutura, organização, conteúdo, clima da turma e atitude do professor.

No quadro abaixo, apresento a organização do respectivo guia de observação, de maneira válida, a qual considera a área de conhecimento do observador, segundo as categorias e as questões observadas.

**Quadro 20** - Estrutura do Guia de Observação - Formação em Parceria (CONTINUA)

Categorias	Questões Observadas
Informações sobre cursos e turmas	Professores observadores e gênero; professores observados e gênero; ano do curso, número de turmas; número total de turmas em curso; tempo de observação; número de estudantes por turma; capacidade da turma; tipo da turma.
Estrutura da classe	1- Relação clara entre a aula e os objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver na unidade curricular; 2- Os objetivos de aprendizagem da aula são claramente identificados; 3- A estrutura de classes reflete um fluxo lógico, com começo, meio e fim; 4- Ponto em aberto, a ser proposto pelos observadores.
Organização da turma	1- Adequação dos espaços às atividades desenvolvidas; 2- Materiais disponíveis para as atividades desenvolvidas; 3- Controle e gestão das atividades de aprendizagem; 4- Utilização dos equipamentos disponíveis; 5- Adequação da apresentação da palestra; 6- Adequação do tipo de trabalho dos estudantes; 7- Ponto em aberto a ser proposto pelos observadores.
Clima da classe	1- Existência de um ambiente de aprendizagem estimulante; 2- Existência de colaboração entre os estudantes; 3- Existência de participação previamente preparada pelos estudantes; 4- Promoção do pensamento independente, crítico ou reflexivo dos estudantes; 5- O feedback é dado aos estudantes sobre a sua compreensão de conceitos ou domínio de habilidades; 6- Envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas; 7- Adequação da intervenção dos professores, dada a existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula; 8- Ponto em aberto, a ser proposto pelos observadores.
Conteúdo	1- Conteúdo adequadamente desafiador; 2- Contextualização do conteúdo; 3- Apreciação dos aspectos fundamentais; 4- Relação entre o conteúdo e os conhecimentos prévios dos estudantes; 5- Uso de exemplos relevantes; 6- Participação dos estudantes na contextualização dos conteúdos; 7- Ponto em aberto, a ser proposto pelos observadores.
Atitude do professor	1- Ritmo apropriado; 2- Atenção à dinâmica geral da aula; 3- Uso adequado da voz e do gesto; 4- Interação individualizada com os estudantes; 5- Capacidade de acompanhar o progresso dos estudantes; 6- Capacidade de alterar estratégias, caso os estudantes não demonstrem a compreensão esperada; 7- Existência de sistematização que contribua para a aprendizagem; 8- Ponto em aberto, a ser proposto pelos observadores.

(CONCLUSÃO)

Categorias	Questões Observadas
Outras considerações	1- O que foi mais marcante? 2- Que perguntas gostaria de fazer ao meu colega? 3- Que semelhanças/diferenças foram encontradas em relação à minha própria prática de ensino? 4- Posso fazer alguma recomendação?
Observações conjuntas finais	Valorização da reflexão conjunta

Fonte: Mourazet *et al.* (2017).

Através do guia, a modelagem da observação mostrou que,

Os resultados apontam para elevadas competências pedagógicas dos professores participantes, salientando-se a preocupação generalizada dos mesmos com o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e a abertura para melhorias a nível pedagógico, resultantes das outras tecnologias (Pêgo; Mouraz, 2011, p. 01).

Já em relação à especificidade de a formação acontecer de maneira multidisciplinar, onde professores de diferentes áreas de conhecimento buscam de maneira colaborativa, caminhos para reconfigurar a prática didático-pedagógica, trago a resposta na fala de um/a professor participante do projeto, a partir da questão que atravessou o Projeto De Par em Par - Qual é o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar?

A experiência proporcionada pelo “De par em par” ultrapassou positivamente todas as minhas expectativas. A percepção de diferentes modos de lecionação, suscitados pela natureza diversa das matérias em causa e pela personalidade de cada um, foi enriquecedora das sempre renováveis estratégias de docência. De igual modo, o contacto direto e não preparado com áreas científicas diversas das nossas despertou todo o quarteto para outras possibilidades de interdisciplinaridade. O interesse que, em sala de aula, cada um dos membros do quarteto evidenciou pelas áreas em que é especialista induziu, necessariamente, o desejo de caminhos e de pontes. Surgiu até a vontade de elaborarmos um trabalho conjunto e conciliador de perspectivas e saberes diversos, tal foi o envolvimento que sentimos com a experiência. O nosso quarteto funcionou magnificamente, tendo sido muito produtivo o diálogo franco, frontal e aberto que tivemos todos, num lanche em que nos sentamos a uma mesa, para objetivar as conclusões desta experiência. A docência foi perspectivada, explicada, comentada, ponderada nos seus desafios e contingências. (...) Muitas vezes não conhecemos os nossos pares de outras faculdades. Esta foi também uma forma de convergir para o diálogo e a reflexão sobre a vida académica professores com experiências, saberes, competências e horizontes muito diversos e, simultânea e paradoxalmente, convergentes (Mouraz *et al.*, 2012, p. 80).

Em termos bakhtinianos a palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido” (Bakhtin, 2006. p. 96). Nessa perspectiva, o enunciado proveniente de diferentes áreas de conhecimento proporcionou uma imagem mais completa e real do desempenho e do potencial do professor, através da formação em parceria, bem como uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às suas reais necessidades (Ramos, 2011).

Portanto evidencio que a interatividade entre os pares, proposta no modelo de formação em parceria, pode apresentar contribuições relevantes à profissionalização do professor, através de saberes e experiências multidisciplinares, dadas a pluralidade de conhecimentos trocados entre os participantes. Os dados apontaram para um número razoável de professores que participaram da formação em Parceria na U.Porto. Com os dados apresentados no quadro abaixo, foi considerado o campo disciplinar do observador.

#### Quadro 21 - Descobertas Realizadas

Campo Disciplinar do Observador (Código/Faculdade)	2012-2013		2013-2014		2014-2015	Total por Campo
	1S	2S	1S	2S	1S	
Ciências Médicas e da Saúde (MHS- Esportes, Nutrição e Ciências da Alimentação, Farmácia, Medicina Dentária, Medicina, Ciências Biomédicas).	18	10	6	3	10	47
Ciências Naturais e Agrícolas, Engenharia e Tecnologia (NASET - Ciências e Engenharia).	9	13	10	10	19	61
Ciências Sociais e Humanas (SSH- Economia, Artes, Psicologia e Ciências da Educação, Direito, Negócios).	15	18	18	10	8	69
Belas Artes e Arquitetura (FAA- Arquitetura, Belas Artes).	0	0	0	0	0	0
Total por Semestre	42	41	34	23	37	177

Fonte: Torres *et al.* (2017).<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Publicado *online* -15/03/2017. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2017.1301907>. Acesso: 07/01/2024. Este trabalho foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian sob o número de bolsa 128176/2014 em Desenvolvimento do Ensino Superior – Projetos Ioutradores no Domínio Educacional; e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Direção-Geral do Ensino Superior ao abrigo da bolsa número 79/ID/2014 na Partilha e Disseminação de Experiências Educacionais Ioutradoras no Sistema de Ensino Superior Português.

Tendo em vista, o delineamento pós-Bolonha, o modelo de formação Projeto De Par em Par considera a super complexidade do mundo atual. Nesse sentido, entende a “Educação Superior como produtora cultural de pessoas concretas, com suas singularidades humanas, capazes de se constituírem sujeitos globais e locais mais resilientes” (Leite, 2004, p. 117). Nesse viés, um dos aspectos analisados foi o início do espraiamento do projeto na própria U.Porto, conforme elucidamos no quadro 22.

**Quadro 22 - De Par em Par Interinstitucional (CONTINUA)**

<b>Ano letivo 2018-19 (Semestre 1º)</b>	
<b>Novidades do Semestre</b>	1- O recurso à observação de pares multidisciplinar como suporte de melhoria efetiva de uma prática pedagógica, apreciada numa segunda observação, a realizar no âmbito da mesma turma/UC e do mesmo quarteto; 2- Cooptar para o grupo de observadores um ou dois estudantes, que possam ajudar os observadores a contextualizar a aula de modo mais realista; 3- Partilha pedagógica interinstitucional (U.Porto/ESS).
<b>Unidades Orgânicas Participante (5)</b>	- Faculdade de Ciências, (3) participantes; - Faculdade de Engenharia, (2) participantes; - Faculdade de Farmácia, (1) participante; - Faculdade de Medicina, (2) participantes; - Escola Superior de Saúde – IPPorto, (8) participantes; Total de participantes = 16
<b>Questões Norteadoras</b>	a) Serão as realidades e as práticas interinstitucionais tão diferentes entre si? b) Transparecem nos resultados as características das diferentes realidades institucionais? c) Que mais valias encontraram os professores nas práticas dos seus pares interinstitucionais que podem incorporar na sua prática professor?
<b>Nº de Observações</b>	25 observações foram realizadas no 1º semestre e dizem respeito a dados quantitativos e qualitativos.
<b>Variáveis Consideradas</b>	- O gênero do Observador e do Observado; - O Tipo de aula teórica, teórico-prática; - A numeração da aula, relativamente ao total de aulas previsto; - O número de estudantes presentes na aula: até 20 estudantes e mais de 20 estudantes.

(CONTINUA)

<b>Ano letivo 2018-19 (Semestre 1º)</b>	
<b>Resultados: variáveis consideradas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultado global das dimensões;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o nº de estudantes presentes;</li> <li>- Resultados de descritores específicos cruzadas com o nº de estudantes presentes;</li> <li>- Resultados de descritores específicos cruzadas com o nº de estudantes presentes;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o tipo de aula;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o sexo do observado;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o sexo do observador;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o sexo do observador e do observado;</li> <li>- Resultados das dimensões cruzadas com o sexo do observador e do observado;</li> <li>- Estrutura;</li> <li>- Organização;</li> <li>- Conteúdo e atitude 2 (dimensão contextualizada);</li> <li>- Conteúdo e atitude 3 – dimensão interativa;</li> <li>- Descritores isolados: uso do equipamento disponível;</li> <li>- Descritores isolados: adequação do espaço;</li> <li>- A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim;</li> <li>- Controle e gestão das atividades de aprendizagem;</li> <li>- Promoção do pensamento independente, crítico ou reflexivo dos estudantes;</li> <li>- Sobre a contextualização dos conteúdos/exemplos;</li> <li>- Uso adequado da voz e gestos;</li> <li>- Comentários globais – Chamou-me a atenção 1;</li> <li>- Comentários globais – Sugestões 1;</li> <li>- Comentários globais – Sugestões 2.</li> </ul>
<b>Conclusões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tendência geral dos níveis de importância dos descritores atribuídos pelos observadores às aulas que presenciaram é muito positiva.</li> <li>- As referências tratadas qualitativamente identificam alguns aspectos frágeis e sugerem alterações.</li> <li>- Os descritores mais valorizados absolutamente indicam que os professores observados dão um grande relevo às dimensões de estruturação da aula e do seu alinhamento com a exploração dos conteúdos em presença.</li> <li>- Os descritores que tiveram menor importância relativa e foram menos vezes assinalados dizem respeito a uma participação ativa dos estudantes e à importância da transposição de conhecimentos e suas estratégias.</li> </ul>

(CONCLUSÃO)

<b>Ano letivo 2018-19 (Semestre 1º)</b>	
<b>Críticas ou sugestões de melhorias ao guia de observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na plataforma de recolhas do guia, falta incluir a opção de "não observado";</li> <li>- Sob uma perspectiva externa, dado ter sido o primeiro contacto com o projeto, tem de reconhecer a excelente organização e estrutura do enquadramento, processos e ferramentas do projeto. Nada a sugerir;</li> <li>- Reparo que o guia pode não se enquadrar muito a certas tipologias de aula. - O fato de possibilitar o acréscimo de descritores é muito positivo;</li> <li>- Diferenciação do guia para as diferentes tipologias de aula.</li> </ul>

Fonte: (Relatório Projeto De Par em Par, 2017.

Referente a Sessão de Apresentação de Resultados, 2014/15. Pêgo; Mouraz (2015)

Compreendo que a formação realizada no semestre 1º letivo 2018-2019 buscou aprofundar o projeto de formação para torná-lo mais capaz de apoiar os professores e suas práticas pedagógicas. Portanto, entendo que o Projeto De Par em Par não desconsidera a realidade atual do professor. É um cenário que possibilita reflexões e a valorização desse profissional, mediante o envolvimento na construção de suas próprias aprendizagens, numa perspectiva que rompa com a lógica tradicional de ensino. O quadro a seguir apresenta os objetivos do Projeto e corrobora a nossa interpretação.

#### **Quadro 23-** Objetivos do Projeto De Par em Par da U.Porto

<b>Objetivos</b>	Permitir uma maior consciência do trabalho professor realizado e suas implicações;
	Aumentar a sensibilidade pedagógica dos professores envolvidos;
	Intervir ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de obter maior coerência com os objetivos pretendidos para a unidade curricular;
	Desenvolver a cultura da cooperação entre os pares;
	Aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas;
	Desenvolver um sistema de controle da qualidade professor no Ensino Superior;
	Estimular a competência formativa da U.Porto e promover a relação com outras Universidades do espaço lusófono.

Fonte: Pêgo e Mouraz(s.d.).

Para atingir seus objetivos, o Projeto De Par em Par utiliza um plano de investigação-ação, conforme evidenciados no quadro 24, com a proposição de aliar as Tarefas de Investigação (TI) com a intervenção, a partir da observação e da reflexão dos pares participantes.

**Quadro 24 - Modelagem do Plano de Investigação-Ação (TI) – Projeto De Par em Par**

TI 1- Concretização de um esquema de observação de pares.	Esta tarefa tem como objetivo implementar um esquema de observação de aulas em parceria (observação de pares) a todas as Unidades Orgânicas da Universidade do Porto, como caso de estudo a exportar para outras instituições do ensino superior.
TI 2 - Organização e desenvolvimento de um plano formativo.	Os objetivos a alcançar com esta tarefa serão: capacitar os participantes para uma prestação pedagógica mais consciente; e promover a partilha entre pares de estratégias e reflexões pedagógicas, sustentadas e promotoras do desenvolvimento profissional.
TI 3 – Disseminação.	A tarefa consiste na divulgação do projeto e desenvolvimento de ações de parceria com instituições do ensino superior, normalmente as do espaço lusófono, que constituem os seus principais objetivos.

Fonte: Pêgo e Mouraz(s.d, online)

Resultados previstos com o plano de investigação-ação (Pêgo; Mouraz *et al.*, s.d, online),

- a) O desenvolvimento de competências autorreflexivas dos professores do ensino superior;
- b) A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;
- c) A construção de um dispositivo de observação de aulas, incluindo: i. uma metodologia a aplicar para observação de pares em diferentes unidades orgânicas da mesma universidade. ii. a validação de um guia de observação abrangente que possa ser aplicado em outros contextos do ensino superior;
- d) A produção de saberes pedagógicos e didáticos, decorrentes da investigação.

Quanto aos indicadores de avaliação, que sinalizam os aspectos positivos ou não da formação em parceria, evidenciamos as seguintes informações:

1. A satisfação dos professores envolvidos no projeto;

2. A melhoria das suas práticas pedagógicas evidenciadas pela observação de pares (2ª observação);
3. A confiabilidade e a facilidade de aplicação do dispositivo criado;
4. A publicação de um artigo de investigação sobre os resultados atingidos.

Compreendo a organização do modelo de formação em parceria como caminhos e movimentos que favorecem a profissionalização/profissionalismo professor, através de mais abertura, confiança e a vontade de experimentar outras estratégias e estilos, ou seja, gera oportunidades de aprendizagem para o profissional magistério superior e valoriza a profissionalidade professor.

As experiências de formação que evidencio podem não apenas caracterizar, mas possibilitar a compreensão de que a docência na Educação Superior é uma responsabilidade coletiva. Assim como, dirime individualidades pedagógicas, reforça a abordagem acadêmica, a partilha de melhores práticas de aprendizagens e a reflexão (Zabalza, 2011), podendo ser mais um caminho para a reconfiguração de aspectos didático-pedagógicos.

Não é uma questão rara na Educação Superior em Portugal se deparar com professores sem formação pedagógica para o exercício da docência (Franco; Vieira, 2020) e, na maioria das vezes, sem acesso a oportunidades para o desenvolvimento profissional. A causa dessa fragilidade pode estar relacionada à falta de formação pedagógica nos cursos universitários (Marques, 2016), e da IES de investir em ações inovadoras de apoio a seu quadro professor pedagogicamente.

Diante dessa possível fragilidade, os idealizadores do Projeto De Par em Par perceberam que, para o professor ingressar numa IES, possuir ou não uma adequada e comprovada formação pedagógica para lecionar não é critério para a admissão. Como ensina a perspectiva bakhtiniana da responsividade, questionaram:

- Como esses professores têm vivenciado a profissionalidade professor (De Par em Par-U.Porto, 2010)?

Não foi, e ainda não é tarefa fácil, responder à questão na U.Porto (Pêgo; Mouraz, 2015). Como em qualquer IES ou país, a Observação de Aulas em Parceria, um dos aspectos do Projeto De Par em Par, constitui um assunto sensível, principalmente quando os dados são analisados para a avaliação de desempenho, da instituição ou do professor. Sob essa ótica, evidenciei que, em Portugal, particularmente na U.Porto, questionaram-se,

As observações realizadas permitiram (quantitativa e qualitativamente) a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado? As práticas (do professor) observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias? Os observadores têm competências profissionais para o desempenho desta tarefa avaliativa? (Reis, 2011, p. 08).

De acordo com os achados, são questões que ainda não foram respondidas. Porém, diante desses e de outros questionamentos, Portugal tem se organizado com o objetivo de preencher as lacunas evidenciadas e sentidas por professores, que, de alguma maneira, têm dificuldade ou sentem a necessidade de inovar/discutir sua prática pedagógica. Essas ações são articuladas, quase sempre, às metas e aos objetivos do Processo de Bolonha e do Conselho Europeu, o que exige do professor formador alta qualificação, isto é, que garanta a aprendizagem dos estudantes, que, de alguma maneira, transitam no Espaço Europeu do Ensino Superior.

Diante desses desafios, observo que o Projeto De Par em Par está em constante adaptação, visto que a docência na Educação Superior se tornou, nas últimas décadas, em todo o mundo, uma questão de extrema importância, dando origem a programas de investigação e de ação que, em geral, visam a melhorar as práticas formativas no nível de ensino (Mouraz *et al.*, 2016).

Mas que motivação teve o professor que buscou a formação em parceria, ou seja, buscou o olhar crítico dos pares sobre a sua formação e a sua prática pedagógica?

## 6.7 MOTIVAÇÃO PARA OBSERVADOR/OBSERVADO. QUE SENTIDO?

Segundo o dicionário de filosofia Abbagnano (2012), a palavra motivação provém dos termos latins *motus* “movido” e *motio* “movimento”. A motivação é algo que incentiva uma pessoa a realizar determinadas ações e a persistir nelas até alcançar os seus objetivos. O conceito também se encontra associado à vontade ao interesse, isto é, motivação é a vontade para fazer um esforço e alcançar determinadas metas.

Isso leva à reflexão de que motivação, em termos descritivos, pode estar ligada a um conjunto de potencialidades, necessidades, exigências, vontades e desejos que nos levam a nos orientarmos para ações, em um tempo e espaço particulares (Zamith-Cruz; Carvalho,

2016). Quando se toma um rumo na vida, é possível vir a sentir o posterior bem-estar subjetivo<sup>37</sup>.

Nessa perspectiva, na formação contínua, os mecanismos motivacionais podem permitir ao professor a reconstrução e a reelaboração do conhecimento profissional, enquanto projeto pessoal e coletivo. “É fator decisivo, não somente em termos práticos ou técnicos, mas também dos seus anseios, desejos, esperanças. Enfim, é determinante para a sua motivação de ser professor” (Coelho; Souza; Freire, 2023, p. 70).

Todavia, a forma como se dá o processo formativo de um profissional pode alimentar ou minar o seu interesse por sua pretensa área de atuação. Não há motivo para ser diferente com a formação professor. Há diversos fatores sobre que é ser professor, é uma categoria conceitual ampla. Mas não se pode negar que a perspectiva que mais os influencia é a dos seus formadores.

Debruçar-me sobre o Projeto De Par em Par e, até certo ponto, de suas parcerias, a observação de aulas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na U.Porto. No entanto, o fato de alguns sistemas de ensino associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho desencadeia reações contrárias relativamente ao modelo de formação.

Sobre essa questão, a pesquisa de Reis (2011) busca mitigar percepções desfavorável sobre a observação de aulas em parceria. Em seu trabalho apresenta propostas de observação centradas na profissionalização e no profissionalismo, professores, que fortalecem sua profissionalidade, podendo ou não estar associadas a uma avaliação formal do desempenho.

Sobre a reflexão do autor recém citado, apresento aqui alguns enunciados de professores que participaram do Projeto De Par em Par para corroborar a nossa interpretação sobre a motivação da observação de aulas e formação em parceria, na perspectiva pensada por (*Ibid.*, 2011).

Poder conhecer a realidade de outras faculdades dentro da universidade. Conhecer outras aulas de outros professores. Conhecer os próprios professores de outras unidades orgânicas. Incentiva o conhecimento mútuo, sentido de pertença, descoberta de pontes insuspeitas, valorização do universo da Universidade do Porto... muito na base do voluntarismo, muito cauteloso e quase descomprometido (o que se compreende). São momentos

---

<sup>37</sup>Entende-se o conceito de bem-estar subjetivo como a avaliação positiva que cada pessoa realiza sobre si e sobre a sua vida (Diener, 2000), ou seja, a crença de que é feliz e saudável. Nesse sentido, tem a percepção de se ter uma boa qualidade de vida (Galinha; Pais Ribeiro, 2005) e de estar satisfeito com a vida em geral Diener; Ryan (2009), ou até mesmo de acreditar na felicidade (Figueira, 2015).

que nos obrigam a pensar e, quer se queira, quer não, questionamos a nossa prática, pensamos em alternativas, somos um pouco mais cuidadosos no planejamento. São momentos de aprendizagem valiosos. Por outro lado, são momentos de partilha, e ao longo dos quais identificamos muito em comum, apesar das diferenças. São momentos em que nos sentimos valorizados pelos pares (Um/a participante do Projeto De Par em Par, 2015).

Observo na fala do/a professor a superação das expectativas iniciais, ratificando o caráter formador do Projeto De Par em Par como iniciativa inovadora no mundo acadêmico/U.Porto, no processo do planejamento das sessões, o que possibilitou fazer outras descobertas sobre si mesmo e sobre algumas concepções, conforme ilustram os depoimentos a seguir,

Durante a reflexão final conjunta, foram realçados alguns pontos chave que iriam valorizar as aulas futuras. Uma situação em particular foi a sugestão acerca da elaboração de um caderno laboratorial, onde os estudantes registam todos os dados, cálculos e resultados obtidos durante a execução dos trabalhos. No final do semestre, esse caderno seria alvo de avaliação. Esta reunião final foi igualmente muito proveitosa, no sentido que permitiu a troca de algumas opiniões relativas à forma de cativar a atenção dos estudantes durante a aula (Um/a participante do Projeto De Par em Par, 2015).

Gostei bastante de assistir à aula do colega de HRH, pois, mais uma vez, aprendi que a interação com os estudantes e a maneira de levá-los a participar da aula é um dos factores mais importantes de aprendizagem (Um/a participante do Projeto De Par em Par, 2015).

Aula muito interessante, de cariz diferente, mas em minha opinião muito motivadora e exige grande esforço e dedicação por parte do professor (Um/a participante do Projeto De Par em Par, 2015).

Outro aspecto que motiva a participação professor no Projeto De Par em Par está assente no constante diálogo com políticas educacionais. Em outros termos, é o centro da formação e a importância das questões pedagógicas, “por se associarem às finalidades da sociedade da informação e comunicação em rede e da aprendizagem ao longo da vida que o Horizonte 2020<sup>38</sup> estabeleceu para os países europeus” Relatório do Projeto De Par em Par (2015, p. 15).

---

<sup>38</sup>O Horizonte 2020 é o programa-quadro comunitário para a investigação e inovação. Com um orçamento global superior a 77 mil milhões de euros para o período 2014-2020, é o maior instrumento da União Europeia especificamente orientado para o apoio à investigação e inovação, sobretudo através do cofinanciamento de projetos de investigação, desenvolvimento tecnológico, demonstração e inovação. O apoio financeiro é concedido através de concursos em competição e mediante um processo independente de avaliação das propostas apresentadas. O Horizonte 2020 assenta em três pilares: excelência científica, liderança industrial e desafios societais. Disponível em: <https://www.iapmei.pt/PRODUTOS-E-SERVICOS/Empreendedorismo-Inovacao/Inovacao-e-Competitividade/Incentivos-e-financiamento/Horizonte-2020.aspx>. Acesso: 21 maio 2023.

Nesse contexto, houve um crescimento significativo do interesse e das medidas destinadas a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores ao nível institucional na Universidade do Porto (*Ibid.*, 2015).

Esses depoimentos ratificam que as ações que tenham como objeto de reflexão o *quefazer* professor possibilitam o desenvolvimento da sua profissionalidade, no sentido de Ramos (2011, p. 231-132), principalmente quando considera que “a maior parte das aprendizagens na sala de aula envolve a reflexão-na-ação, uma espécie de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a solução de problemas”.

Contudo, Leite (2002) ensina sobre a importância de não pensarmos nas questões da reflexão e da formação reflexiva do professor, tomando o conceito freiriano *quefazer* numa perspectiva de senso comum ou nos apropriando dele sem a devida integração nos princípios educativos que os sustentam. Nesse sentido, os depoimentos dos professores que participaram do Projeto De Par em Par corroboram a pertinência da motivação na/para a troca de experiências e o fortalecimento da identidade desse profissional.

Nessa perspectiva, a U.Porto desde 2009, através do Projeto De Par em Par, realiza ações assente num clima de confiança estabelecido entre o professor observado, que permite a observação das suas práticas pedagógicas por seus pares, tanto na posição de observado, como na de observador (Pêgo; Moraz, 2019).

Através das lentes bakhtinianas, entendo que os professores que vivenciaram a formação em parceria construíram consciência acerca de Ser professor e do mundo ao seu redor, da questão exterior que os rodeia e dos costumes que se inserem no processo de autoconsciência, transferindo-se do seu campo de visão para um campo mais amplo do *quefazer*. Dessa forma, compreendo que a visão propiciada pelo professor, no ato da formação polifônica e multidisciplinar do Projeto De Par em Par, volta-se para a autoconsciência da prática e, também, para a inconclusibilidade dessa autoconsciência, o que constitui outra característica da formação professor.

Nessa dimensão, a formação em parceria pode ser ato responsivo da U.Porto, do seu quadro professor, tendo em vista os rumos da Educação Superior pós-Bolonha, da concretização, da passagem de uma possibilidade para o que se realiza. Nesse sentido, "ato como perspectiva sempre de uma resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real" (Lima, 2018, p. 59).

O que emerge desse processo discursivo, dentro das esferas comunicativas, é o que Bakhtin (2003) denomina de enunciados, que são formados por duas partes, discurso interior e discurso exterior. Em função disso, ocorre a formação da consciência, que só se exterioriza

quando se expressa na dinâmica da comunicação do ato responsivo, seja da fala, do texto, da ação. Isso é a enunciação.

Percebo, portanto, que um discurso é sempre produzido para fins a priori, jamais sendo aleatório. Há uma intencionalidade, não é neutro, o enunciado tem função e objetivo. Nessa perspectiva, o discurso é situacionalmente pensado e ideologicamente construído, em função de acontecimentos concretos, em uma dada convivência sócio-histórica (Bakhtin, 2010).

Elucido que a reflexão sobre a formação contínua do professor universitário é um campo em processo de desbravamento, tendo em vista que o domínio do conhecimento para assumir a profissão foi critério privilegiado. Portanto, os estudos sobre esse tema se inserem, no tempo presente, como fundamental para a melhoria da Educação Superior e o fortalecimento da identidade desse profissional. Porém, como apontamos aqui, as pesquisas teimam em ser tímidas.

Na transição dos séculos XX-XXI, estudos de Cunha (2007; 2004), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002) sinalizaram para a problemática, quer para a sistematização de trabalhos nessa área, quer para a questão da pedagogia universitária. São questões que já deram margem para algumas iniciativas<sup>39</sup>, com o objetivo de analisar a docência universitária, observando a complexidade, as subjetividades e a pluralidade de saberes inerentes a essa área do conhecimento.

Em Portugal, as ações têm se dado através de projetos pilotos nas/entre IES, e dessas com escolas secundárias, quando se trata de cursos de licenciaturas para atuar nesse nível de ensino. É o caso das parcerias realizadas pelo Projeto De Par em Par da U.Porto, como relacionado no quadro 25.

---

<sup>39</sup>No Brasil, destacamos a Rede Sulbrasileira de investigadores da Educação Superior-RIES. O Ensino Superior brasileiro tem sido alvo de inúmeras discussões no âmbito da comunidade acadêmica e, também, de setores diversos da sociedade. No entanto, a Educação Superior, enquanto “campo científico” de produção e disseminação do conhecimento, não tem recebido a mesma atenção. Pelo papel que a educação superior exerce na tessitura social, no mundo do trabalho e das relações econômicas, vislumbra-se no horizonte um espaço mais marcante para esse campo de produção e de disseminação do conhecimento. Sob tal perspectiva, está sendo construída a RIES, que busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. A RIES é aberta à participação e envolve diversas IES, não só do Brasil, mas, também, da América do Sul. **Projetos basilares:** Pronex – CNPq/Fapergs, Observatório – Capes/Inep. **Instituições participantes:** PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Bolsistas de Doutorado – Capes / Universidade do Texas. **Publicações Eletrônicas – Edipucrs:** a série Educação Superior Ries/Pronex é uma sequência de obras que tem como temática a Educação Superior e suas especificidades. A contribuição de autores especialistas em suas áreas de atuação torna a série um referencial para o estudo aprofundado das particularidades desse nível da educação. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/ries/>. Acesso: 20 set. 2023.

Atualmente, além de professores de diferentes áreas do conhecimento, outras IES também têm aderido ao modelo de formação em parceria, dadas as características mais colaborativas e adequadas às necessidades do professor.

**Quadro 25 - Parceiras - Projeto De Par em Par**

<b>Instituições Parceiras</b>	<b>Projetos</b>
Universidade de Aveiro.	Programa de Observação Por Pares.
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto.	De Par em Par na ESS-IPP – Programa de observação de aulas por pares.
U.Porto/Escolas Secundárias.	UP Inter ParES – Observação Interinstitucional de Pares.
Programa de observação de aulas no ensino secundário.	Observatório de Vida nas Escolas - OPMUSA, pelo OBVIE - Observação de Pares multidisciplinares, como forma colaborativa de supervisão pedagógica da FPCEUP.
Observar e Aprender na Universidade de Lisboa.	Programa de Observação de Aulas Multidisciplinar.
Programa de Observação de Aulas em Parceria, na Universidade Católica do Porto.	Programa de Observação de Aulas no Ensino Secundário.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.	Projeto Docência Colaborativa: Observação, Reflexão e Partilha Pedagógica.

Fonte: Disponível em: <https://paginas.fe.up.pt/~dpep/info/outros-projetos/>. Acesso: 23maio2023.

Ademais, internacionalmente, as avaliações dos professores baseiam-se no estudo de situações reais da IES nas quais ele atua. Nesse cenário, o Projeto De Par em Par recorre à observação entre os pares para analisar os padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino e aprendizagem, através da colaboração e da interação entre os pares.

A participação professor no Projeto De Par em Par tem caráter voluntário, anônimo e estritamente confidencial, tornando-se, assim, mais uma possibilidade de adesão para as comunidades de aprendizagem centradas no desenvolvimento individual e coletivo.

Destaco que a formação de qualidade é um conceito altamente complexo, que está em constante mudança, principalmente no tempo presente, levando em conta as demandas da sociedade da informação e comunicação em rede e da heterogeneidade dos grupos que adentram as IES.

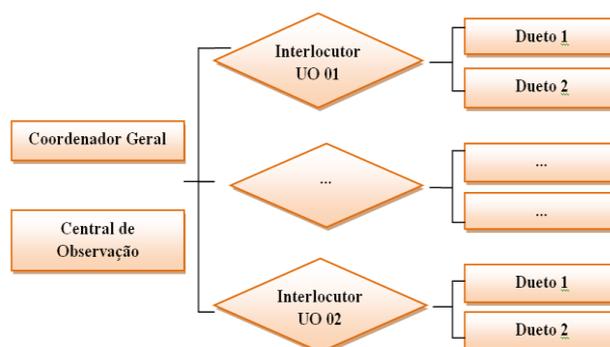
No caso da U.Porto, referencio as reformas pedagógicas/curriculares impulsionadas pelo Processo de Bolonha e pelo Conselho Europeu, isto é, tendo em vista a necessidade de transformar as aulas na Educação Superior em ambientes de aprendizagens interativas flexíveis centradas no estudante. A realidade desse contexto sugeriu a observação de aulas em parceria entre professores na U.Porto, a depender do desempenho e das negociações, esta ação poderá apresentar definições importantes para os movimentos institucionais.

O modelo de formação do Projeto De Par em Par, além de ser mais uma maneira de encorajar diálogos entre os pares de diferentes cursos, também pode viabilizar a reconfiguração da universidade, através da sua proposta multidisciplinar, como sugere Santos (2005). A metodologia do Projeto De Par em Par está assente, principalmente, sobre aspectos que permitem boas práticas de interações professor/estudante/professor, fomentando motivação e engajamento.

Ademais, evidencio que, embora não tenha sido um fator isolado de mudança pedagógica, favoreceu mudanças individuais em dimensões da prática professor, que podem ser mais facilmente gerenciadas dentro da autonomia do profissional professor, como a atitude e a organização das aulas (Reis, 2011).

A organização do modelo de formação em parceria parte de um quarteto de professores, processo em que todos passam pela experiência de observar e de ser observado, ou seja, cada professor é observado pelo menos uma vez, mas também é observador das aulas de dois outros membros do grupo. Com os resultados das observações, os professores discutem e refletem mutuamente, sem julgamentos, aprendendo e se desenvolvendo com a experiência.

**Figura 5 - Fluxograma - De Par em Par**



Fonte: De Par em Par da U.Porto (Laboratório de Ensino e Aprendizagem - LEA, 2011, p. 2).

Trata-se de um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado (Reis, 2011). Nesse processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas (*Ibid.*, 2011).

Sobre a metodologia de observação/formação Projeto De Par em Par,

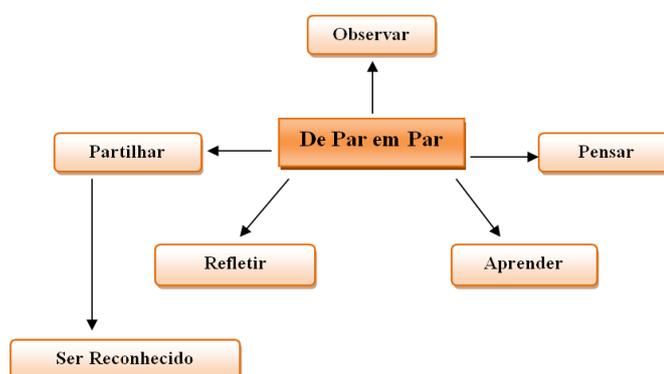
Poder conhecer a realidade de outras faculdades dentro da universidade. Conhecer outras aulas de outros professores. Conhecer os próprios professores de outras unidades orgânicas (Professor A).

[...] incentiva o conhecimento mútuo, sentido de pertença, descoberta de pontes insuspeitas, valorização do universo da Universidade do Porto... muito na base do voluntarismo, muito cauteloso e quase descomprometido (o que se compreende) (Professor B).

São momentos que nos obrigam a pensar e, quer se queira, quer não, questionamos a nossa prática, pensamos em alternativas, somos um pouco mais cuidadosos no planeamento. São momentos de aprendizagem valiosos. Por outro lado, são momentos de partilha, e ao longo dos quais identificamos muito em comum, apesar das diferenças. São momentos em que nos sentimos valorizados pelos pares (Professor C).

É um modelo de formação que pode possibilitar ao professor,

**Figura 6 - Objetivos da Formação em Parceria**



Fonte: Elaborada pela autora (2023), inspirada no Projeto De Par em Par da U.Porto.

O homem e o seu fazer, em uma intensa interação com outro homem, está, como já dissemos, com Bakhtin (2017), no centro de sua primeira filosofia. Assim sendo, em termos bakhtinianos, a interação do eu com o outro leva ao ato. O ato é uma resposta a algum ato

anterior que, enquanto tal, possui um sentido e, ao provocar uma resposta no outro, gera outro sentido outro: a filosofia do ato ético.

Em outros termos, o Projeto De Par em Par prefigura a filosofia dialógica e enunciativa do ato ético. Aos parâmetros descritivos do ato responsivo é acrescentado outro ingrediente decisivo, constituinte do humano, que é a palavra, a qual, para o ser professor, sempre esteve aí, como o outro (Bakhtin, 2006).

O ato sempre será um encontro com o outro, encontro baseado em uma responsabilidade específica que a relação com o outro produz, isto é, a minha posição, a sua posição, a posição do professor, no espaço e no tempo, são única e irrepetível. Por isso, são pessoas únicas, capazes de realizar os atos concretos que a elas correspondem, a partir do seu único lugar no mundo, atos que ninguém pode executar em seu lugar, a docência.

Assim, compreendo que, ao nos envolvermos em um sistema de relações com os outros, nada se perde, mas há um efeito irremissível, seja imediatamente ou em longo prazo, sobre algo ou alguém, visto que ser no mundo compromete. Entendo, o Projeto De Par em Par da U.Porto existe animado por ações e pela palavra sonora, que não é levada pelo vento, mas possui o valor de um ato ético, a força persuasiva de um enunciado ação e a potência das propriedades estéticas de um objeto de arte. E, como toda arte, é analisada pelos professores que o deram forma, mediante enunciações.

## 6.8 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PROJETO DE PAR EM PAR DA U.PORTO

Três dimensões são consideradas no modelo de formação em parceria Relatório do Projeto De Par em Par da U.Porto (2015-2016):

- 1-Maior exigência feita aos professores do ensino superior, que, até agora, não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas;
- 2-Maior pressão de outras variáveis, como a diversidade dos estudantes, as taxas de sucesso acadêmico na organização das práticas pedagógicas; e,
- 3-Maior pressão e controle institucional sobre o professor, o qual deve ser inovador, criativo e competente.

Diante disso, conjecturo a percepção professor sobre a relevância da partilha de experiências vivenciadas nas diversas práticas e na reflexão pedagógica conjunta, tendo em vista que o Projeto De Par em Par possibilita,

Além do confronto com a prática de outros professores, induz um exercício reflexivo sobre a prática pedagógica própria, o que se revelou muito estimulante Relatório Projeto De Par em Par (Professor A, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Sobre a flexibilidade e o limite de observações do modelo de formação em parceria,

Creio que o guia de observação permite que os observadores o utilizem em diferentes situações didáticas Relatório Projeto De Par em Par (Professor B, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Nesse sentido, em relação aos pontos frágeis, sinalizaram para,

O caráter voluntário da participação; ausência de sessões de fundamentação pedagógica; diferenças nas áreas científicas de conteúdo dos participantes Relatório Projeto De Par em Par (Professor C, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Há muitas perguntas que não se aplicam aos diferentes tipos de aula Relatório Projeto De Par em Par (Professor X, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Seria mais interessante se participasse um maior número de pessoas. Podia ser ainda mais interessante se colegas menos entusiastas da prática professor também participassem (Professor C, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Talvez os pontos frágeis se devam ao fato de os professores terem conhecimento das limitações relacionadas à valorização profissional e ao reconhecimento de uma necessária atenção mais contundente às questões didático-pedagógicas, mais incisivas no pós-Bolonha partindo da IES. Observo, ainda, que a expectativa do professor se volta para uma provável resistência, seja ao modelo de formação em parceria De Par em Par, seja à própria universidade.

O quadro 26 reforça a nossa análise, a partir da triangulação entre pontos exitosos, pontos frágeis e o enunciado professor.

Entendo que os pontos frágeis geraram sugestões de aprimoramento à formação em parceria. Portanto, passam de pontos desfavoráveis a potencialidades. Pontos frágeis,

Sugeriria que houvesse uma maior divulgação desta formação, com mais tempo desde o último dia da inscrição e a realização da reunião inicial,

sobretudo para os participantes que tomam contato pela primeira vez. Faria sentido uma campanha mais dirigida para motivar colegas mais resistentes ou relutantes em participar, para os benefícios da interação entre pares, talvez em reforço ou complemento dos 'inquéritos pedagógicos' (Professor C, Ano Letivo, 2013-2014, 1º Semestre).

Pondero que tanto os aspectos potenciais, quanto os frágeis são importantes para a avaliação e a reflexão coletiva entre coordenadores e professores participantes do projeto, de forma que os resultados e sugestões possam ser adaptados e trabalhados na respectiva formação, tendo em vista, sempre, o ano letivo posterior, ou seja, a possibilidade de agregar inovação à prática professor, mediante partilha de experiências, e a reflexão do amigo crítico.

#### Quadro 26–Fala, Professor!

<b>Relatório 2014-2015</b>	<b>Potencialidades</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloca o ensino e a prática pedagógica em perspectiva e obriga a refletir sobre isso;</li> <li>- Aumenta a satisfação e a motivação dos professores;</li> <li>- Poder ver a perspectiva dos colegas, em relação à forma de lecionar, para melhorar e poder apreciar questões para as quais o próprio poderá ter dificuldade em identificar;</li> <li>- Poder observar as metodologias de outros colegas e poder retirar daí aspectos positivos a adotar e negativos a evitar;</li> <li>- Permite a evolução do professor por contato com outros mais experientes e por aplicação de técnicas de ensino, comumente utilizadas noutras áreas de estudo;</li> <li>- É uma experiência muito válida;</li> <li>- Poder conhecer a realidade e professores de outras faculdades dentro da universidade;</li> <li>- Conhecer outras aulas de outros professores;</li> <li>- Incentiva o conhecimento mútuo, o sentido de pertença, a descoberta de pontes insuspeitas, a valorização do universo da U.Porto, muito na base do voluntarismo, muito cauteloso e quase descomprometido (o que se compreende);</li> <li>- São momentos que nos obrigam a pensar e, quer se queira, quer não, questionamos a nossa prática, pensamos em alternativas, somos um pouco mais cuidadosos no planeamento;</li> <li>- São momentos de aprendizagem valiosos. São momentos de partilha ao longo dos quais identificamos muito em comum, apesar das diferenças;</li> <li>- São momentos em que nos sentimos valorizados pelos pares.</li> </ul>
	<b>Fragilidades</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em responder às expectativas dos participantes;</li> <li>- A introdução das metodologias/estratégias de observação não trouxe vantagens;</li> <li>- É difícil agendar muitas observações, face à sobrecarga burocrática;</li> <li>- Pouco tempo disponível para esses tipos de atividades;</li> <li>- Dada a reduzida participação de professores, em alguns casos, torna-se facilmente identificável o professor observador/observado, deixando de ser verdadeiramente anónimo.</li> </ul>

Fonte: Relatório do Projeto De Par em Par da Universidade do Porto (2014-2015).

Nessa perspectiva, a significação da voz, que soa positiva ou frágil, alterna com a significação do calar, do silêncio, que é pausa do processo da enunciação, do intercâmbio discursivo. O domínio do discurso inclui, vocalizado, os gestos, as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudos (Bakhtin, 2003; 2010).

Quando relacionados às evidências documentais com as respostas dos questionários, é perceptível a articulação entre o enunciado e o ato responsivo, tanto do projeto, quanto dos professores participantes. É bem verdade que observo certo ‘silêncio’ da U.Porto, enquanto instituição partícipe, de alguma maneira, dos processos decisórios. Porém, de certo modo, compreendo dada a abrangência político-econômica do Processo de Bolonha e do Conselho Europeu.

Nesse aspecto, a iniciativa do modelo de formação em parceria mostra envergadura, pois amplia as reflexões dos professores que se dispõem a participar, tanto a respeito da sua própria formação, quanto no que se refere à consciência em ser profissional do magistério superior no pós-Bolonha. Nesse contexto, ressalto a importância da partilha multidisciplinar, do trabalho coletivo e da reflexão “do amigo crítico”.

A U.Porto é uma fundação pública de direito privado com autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Acredito que a diferença entre as universidades que conhecemos e transitamos está no aspecto cultural. Contudo, esta IES, mesmo que timidamente, oferta e fomenta a formação do seu quadro professor, embora com os olhos voltados para o Processo de Bolonha, o Conselho Europeu e as agências reguladoras e financiadoras da Educação.

Portanto, a experiência da U.Porto representa um celeiro de fontes sobre o Processo de Bolonha, que precisam ser analisadas. Os resultados que aprento neste estudo representam apenas uma centelha da vastidão de objetos e fenômenos desejosos do olhar de pesquisadores, independentemente do campo do conhecimento.

Para os pesquisadores da Educação, que têm interesse na formação do professor universitário, atualmente, essa formação acontece através do “Plano de Formação para Professores da Universidade do Porto - 2023/2024<sup>40</sup>”, que abrange, aproximadamente, 40 cursos gratuitos em diferentes áreas pedagógicas.

---

<sup>40</sup>U.Porto reforça a oferta de formação para os professores. O Plano de Formação para Professores da Universidade do Porto para 2023/2024 abrange cerca de 40 cursos gratuitos em diferentes áreas pedagógicas. Fontes: Disponível em: <https://noticias.up.pt/u-porto-reforca-oferta-de-formacao-para-os-seus-professors/> [https://noticias.up.pt/wp-content/uploads/2023/12/plano\\_formacao\\_professors-uporto-2023-2024.pdf](https://noticias.up.pt/wp-content/uploads/2023/12/plano_formacao_professors-uporto-2023-2024.pdf). Acesso: 23/05/2023.

Em relação aos objetivos específicos 3, 4 e 5 da pesquisa, esses foram contemplados. De acordo com as evidências, as ações performadas à formação contínua professor do magistério superior, no *locus* da pesquisa, propõem a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, relacionam profissionalidade e profissionalismo, professores, tendo em vista a permanente reconfiguração da profissionalidade do professor, como sugere o quadro 27.

Nesse caminho, todos os objetivos específicos foram contemplados. O Projeto De Par em Par vem se espraiando como modelo de formação em parceria, de modo tímido, mas com fortes perspectivas de fortalecimento, visto que a formação com essa modelagem já é realidade em muitas IES portuguesas, alcançando instituições da Educação Básica (Elementar), também em Portugal.

**Quadro 27**– De Par em Par e a Aprendizagem ao longo da vida

Variáveis Analíticas	Ações do Projeto De Par em Par
Profissionalização Professor	As características pedagógicas que 'chamaram o olhar dos observadores' nas observações de aula dentro de um programa multidisciplinar de observação de pares de ensino incidiram principalmente sobre aspectos que permitiram melhores interações professor/estudantes e fomentar a motivação, o engajamento e a aprendizagem independente dos estudantes. É importante destacar que isso foi consistente entre os professores de todas as áreas (Professor participante do Projeto De Par em Par, 2017).
Profissionalismo Professor	Principalmente o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, propõe que os desenvolvedores educacionais ou professores especialistas observem os menos experientes, a partir dos quais produzem sugestões de melhoria. No modelo colaborativo, o observador é frequentemente um par que também é observado. Assim, juntamente com a observação, os professores discutem e refletem mutuamente em um ambiente sem julgamentos, aprendendo e desenvolvendo-se com a experiência (Professor participante do Projeto De Par em Par, 2016).

Profissionalidade Professor	A experiência proporcionada pelo “De par em par” ultrapassou positivamente todas as minhas expectativas. A percepção de diferentes modos de lecionação, suscitados pela natureza diversa das matérias em causa e pela personalidade de cada um, foi enriquecedora das sempre renováveis estratégias de docência. De igual modo, o contacto direto e não preparado com áreas científicas diversas das nossas despertou todo o quarteto para outras possibilidades de interdisciplinaridade. O interesse que, em sala de aula, cada um dos membros do quarteto evidenciou pelas áreas em que é especialista induziu, necessariamente, o desejo de caminhos e de pontes. Surgiu até a vontade de elaborarmos um trabalho conjunto e conciliador de perspectivas e saberes diversos, tal foi o envolvimento que sentimos com a experiência (Professor participante do Projeto De Par em Par, 2017).
-----------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2023), apoiada nas respostas dos questionários e nos enunciados de professores participantes do Projeto De Par em Par.

## 7. FORMATO *MULTIPAPER*

Esta tese também segue o regimento estabelecido pelo PPgECi da UFRGS, que sugere o formato *Multipaper*<sup>41</sup>. Assim, a tese apresenta-se com publicações, capítulos introdutórios e considerações finais.

Nessa perspectiva, os resultados desta tese contam com 1 ensaio teórico e 2 artigos, que respondem aos objetivos específicos propostos e representam, em seu conjunto, o objetivo geral deste estudo.

As produções apresentadas foram publicadas em revistas científicas e seguiram as orientações de formatação<sup>42</sup> dos respectivos periódicos, como apresentamos nos subitens 7.1, 7.2 e 7.3.

A análise considerou que os enunciados das fontes foram relevantes, uma vez que possibilitou a reflexão sobre a relação entre o discurso e a situação em que foi produzido, assim, foi possível interpretar o posicionamento enunciativo do ato responsivo tanto do professor-produtor, como dos textos e ações que circulam e formam o objeto analisado.

Assim, o enunciado, como uma das categorias teóricas, foi fator determinante para compreender o ato responsivo na construção do Ser, no caso, o professor participante do Projeto De Par em Par. Melhor dizendo, foi relevante para a análise, na medida em que me possibilitou identificar a responsividade ou não do/s interlocutor/es (Bakhtin, 1992; 2003).

A categoria teórica intitulada como “ato responsivo” foi uma das mais elucidadas na operação dos dados, ora com responsividade, em outros momentos nem tanto, como pode ser observado nesse capítulo, nos itens 7.2 e 7.3. Na orientação de Bakhtin (2010), o ato implica agir com uma resposta responsável do sujeito em relação ao outro, afirmando que é na relação com outro que o eu se constitui.

---

<sup>41</sup>O regimento pode ser conferido na íntegra em: <https://www.ufrgs.br/ppeducacaociencias/documentos/regimento-e-normas/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

<sup>42</sup> Principalmente, as normas da ABNT, quando da sua publicação.

## 7.1 Ensaio Teórico- As tecnologias digitais no contexto da formação continuada do professor universitário<sup>43</sup>

Digital technologies in the context of continuing education for university professors

Las tecnologías digitales en el contexto de la formación continua de los profesores universitarios

Recebido: 00/01/2022 | Revisado: 00/01/2022 | Aceito: 00/01/2022 | Publicado: 00/01/2022

**Denize Siqueira da Silva Azevedo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9816-262X>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
E-mail: [denize.leite@ufrpe.br](mailto:denize.leite@ufrpe.br)

**Jorge da Silva Correia-Neto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9977-1267>  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil  
E-mail: [jorgecorreianeto@gmail.com](mailto:jorgecorreianeto@gmail.com)

**Cíntia Inês Boll**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
E-mail: [cintiaboll@gmail.com](mailto:cintiaboll@gmail.com)

### Resumo

Este ensaio teórico analisa questões que consideramos relevantes para a formação continuada do professor universitário. É um esforço relevante por duas razões principais: pela diversidade e imprevisibilidade do contexto atual; e por ser um *locus* pouco estudado pela academia, particularmente, da área da história da educação superior. O objetivo deste estudo é analisar, sob a ótica de Bakhtin, os sentidos produzidos nos últimos anos pelas tecnologias digitais, no contexto da formação continuada do professor universitário. É uma discussão teórica, que busca, no método pesquisa bibliográfica, resposta para a questão: qual o sentido das tecnologias digitais na formação continuada do professor universitário? Os resultados sinalizam que tanto a formação professor, com as tecnologias digitais se constroem mediante enunciados híbridos, cujas construções são compostas pela fusão de diferentes ideias, percepções e categorizações, sempre passíveis de outras narrativas.

**Palavras-chave:** Formação professor; Ensino; Tecnologia Digital; Enunciado; Bakhtin.

### Abstract

This theoretical essay analyzes issues that we consider relevant for the continuing education of university professors. According to the literature, it's essential that reflections conjecture the complex context of diversity and unpredictability, which causes challenges that are sometimes insurmountable both to training and to pedagogical practice. In this scenario, we question the meanings of digital technologies in teacher education. The objective is to analyze, using Bakhtin lens, the narratives produced in recent years about digital technologies in the context of the continuing education of university professors. It is a theoretical discussion that seeks to answer the proposed question using the bibliographic research method. The results indicate that both teacher education and digital technologies are built through hybrid statements, whose constructions are composed by fusion of different ideas, perceptions and categorizations, always susceptible to new narratives.

**Keywords:** Distance education; Teaching; digital technology; statement; Bakhtin.

### Resumen

---

<sup>43</sup>Está publicado na revista Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e10011628714, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28714>, com qualis B1 em ensino, disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28714>.

Este ensayo teórico analiza cuestiones que consideramos relevantes para la formación continua de los profesores universitarios. Esto representa un esfuerzo hercúleo por dos razones principales, la primera, consideramos la diversidad e imprevisibilidad del contexto actual, la segunda porque es un locus que ha sido poco refinado por los investigadores, particularmente en el área de la historia de la educación más alta. Desde la perspectiva de Bakhtin, el objetivo de este estudio es analizar los significados producidos en los últimos años por las tecnologías digitales en el contexto de la formación continua de profesores universitarios. Es un análisis cualitativo de tipo teórico que busca, en el método de investigación bibliográfica, una respuesta a la pregunta: ¿cuál es el significado de las tecnologías digitales en la formación continua de los profesores universitarios? Los resultados indican que tanto la formación professor como las tecnologías digitales se construyen a través de enunciados híbridos, cuyas construcciones se componen de la fusión de diferentes ideas, percepciones y categorizaciones, siempre sujetas a nuevas narrativas.

**Palabras clave:** Formación professor; Enseñanza; Tecnología digital; Declaración; Bakhtin.

## 1. Introdução

Este ensaio teórico faz parte das reflexões em torno do Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica. Nesse contexto, não podemos discorrer sobre a proposta deste estudo sem considerar questões cotidianas e de grande envergadura, que, direta ou indiretamente, incidem sobre a sociedade e, conseqüentemente, nos currículos e nas propostas da formação professor, aguçando as reflexões.

Assim, adentramos o século XXI com muitas expectativas, dentre elas, a possibilidade de construções de mundos possíveis de se viver com mais dignidade humana. O avanço científico e tecnológico, de certa maneira, provocou nossas esperanças nesse sentido. Hoje, o século em curso encontra-se mergulhado em uma crise de caráter geopolítico e geoeconômico, banhado por desemprego, fome, guerras e as conseqüências sem precedentes da pandemia provocada pela Covid19, um cenário colossal, que escancarou a marginalização das minorias sociais. A sensação é de que estamos à beira de um colapso planetário, em contextos em que a fluidez de valores circula ignorando divisões e barreiras, tomando formas, ocupando espaços, diluindo certezas e crenças (Bauman, 2001).

Como já apontava Castells (1999), são mudanças nos formatos de comunicação e, por conseguinte, nos modos de circulação da informação e de produção do conhecimento, em uma ação contínua em rede e em fluxo, cuja relação se dá entre processos tecnológicos em constante atualização. O resultado incide sobre os currículos acadêmicos de maneira geral, particularmente, acerca da formação inicial e continuada de professores.

Por outro lado, também são questões que potencializam criar e produzir. Isso porque os sujeitos, comprometidos e engajados com a efetivação de políticas públicas, sobretudo, educacionais, acreditam na possibilidade da distribuição equilibrada de bens e serviços, com vistas à diminuição das mazelas sociais, mediante o processo de ensino e de aprendizagens.

Dessa forma, inseridos nesse contexto e com o olhar para o potencial das tecnologias digitais, formulamos a seguinte questão: qual o sentido das tecnologias digitais na formação

continuada do professor universitário? Tal reflexão demanda um grande esforço, se levarmos em conta a diversidade e a imprevisibilidade do contexto atual, além do fato de esse ser um *locus* pouco discutido por pesquisadores de modo geral, particularmente, da área da história da educação superior.

O levantamento de dados que realizamos no LUME, Repositório Digital da UFRGS, além de reforçar a opção pelo objeto de estudo, trouxe relevância científica e social à pesquisa. Ressaltamos que a coleta considerou o período 2010-2020. Porém, os resultados só serão apresentados em trabalhos posteriores, já em construção. Mas vale ressaltar que muitas são as questões que envolvem a formação professor, todas com sua importância e passíveis de reflexões.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar os sentidos produzidos nos últimos anos pelas tecnologias digitais no contexto da formação continuada do professor universitário, sob a ótica de Bakhtin, a partir da literatura acadêmica já publicada, haja vista que a convergência da tecnologia digital expandiu a comunicação de massa e tornou a recepção das informações mais interativa. Nessa expansão, as linguagens cotidianas e multimidiáticas se fundem e a circulação da informação assume proporções extraordinárias, numa polifonia de ideias, que, cada vez mais, potencializam o mundo do virtual e sem fronteiras (Zanchetta Júnior, 2009).

Nesse cenário tecnologizado, os professores devem ser estimulados a refletir sobre a dimensão da formação (Ghedinet *al.*, 2005), construindo uma visão mais contextualizada e crítica acerca de sua ação pedagógica, fortalecendo sua concepção profissional com base em uma epistemologia da ação-reflexão-ação, como em Freire (2001). Para tanto, é necessário a troca de experiências com seus colegas de profissão, para, juntos, buscarem construções de conhecimentos pautados em análises, estratégias, problematização e partilhas das questões inerentes a esse processo, tanto da formação, como da prática na atualidade. Assim, o profissional da educação vai construindo uma posição crítica e reflexiva do seu papel na sociedade (Nóvoa, 2017).

Uma vez que as conjecturas sobre a organização da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), em sistemas de redes digitais, ressaltam a liberação da palavra, há reconfiguração política, social e cultural, em escala local e planetária, reforçando os princípios fundamentais da Cultura Digital (Lemos & Lévy, 2010). Logo, a Cultura Digital se configura como uma “formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão estão baseadas nas redes telemáticas” (Rüdiger, 2013, p. 7), gerando outras demandas, particularmente, no processo de formação professor.

Partindo desse pressuposto, há um consenso na literatura (Alarcão, 2010; Fraga & Axt, 2012; Nóvoa, 2017-1991; Pimenta *et al.*, 2003-2005-2017; Sacristán, 2000; Schön, 2000; Tardif, 2006) quanto à pesquisa ser elemento essencial às reflexões sobre a formação do profissional da educação. As evidências sinalizam para uma desvalorização desse profissional. Nesse sentido, apresenta a emergência de repensar as questões inerentes à formação. Porém, é fundamental, nesse contexto complexo, considerar a diversidade e a imprevisibilidade. Nessa perspectiva, incentiva o ato de se pesquisar. Atribui a essa prática tentativas de minimizar problemas perenes e enraizados na história da formação professor.

Assim, não há dúvida de que o mundo está diante de uma outra ética de conexão social e cultural. Basta observar a expansão de outras perspectivas dialógicas, provocadas por *blogs*, *wikis*, *podcasts* e *softwares* sociais, como Facebook, Instagram e um sem-fim de aplicativos, que facilitam trocas de informações em tempo real, em fluxo e em rede, desafiando e estimulando a opinião pública em nível global/local, de maneira incisiva.

O potencial da Internet e das tecnologias digitais, de modo geral, apresenta questões múltiplas e imprevisíveis, particularmente, para os professores. Contudo, sua potencialidade viabiliza situações das quais o ensino presencial não dá conta, a exemplo da formação continuada e simultânea de uma quantidade significativa de professores utilizando plataformas *online*. Nesse contexto, as TDIC podem desempenhar papel estratégico, pedagógico e colaborativo à formação inicial e continuada dos professores, dada a capacidade tecnológica. Além disso, leva esse profissional a refletir sobre o sentido das TDIC em relação a sua formação e a sua prática na atualidade.

Diante das ponderações, no primeiro momento neste ensaio teórico, buscamos reflexões sobre o contexto da formação professor na atualidade. Em seguida, discutimos sobre o fato de as tecnologias digitais serem ou não percebidas como possibilidade colaborativa e pedagógica na formação professor, visto que o seu potencial tem provocado profundos e diferentes impactos na maneira de viver, comunicar, relacionar, produzir, consumir e apropriar-se do conhecimento (Boll, 2014). Posteriormente, discorreremos sobre a opção pela teoria bakhtiniana.

A perspectiva é de que os resultados da pesquisa ampliem as narrativas sobre a formação continuada do professor universitário, utilizando meios digitais, dado que os enunciados que circulam a proposta da formação professor têm suas concepções e caracterizações associadas às tecnologias de tempo/espaço da época considerada. Assim, conjectura-se que os dados mais atuais dessa área do conhecimento têm, ou deveriam ter,

relação com as TDIC, no sentido de fortalecer a dimensão pedagógica da prática professor. Dessa maneira, ressaltamos a relevância da pesquisa.

## 2. Metodologia

Este ensaio teórico é uma revisão bibliográfica do tipo sistemática. É parte integrante da pesquisa tese de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEci, na UFRGS, e tem natureza qualitativa (Prodanov& Freitas, 2013).

A pesquisa contempla o período 2010-2021 e tem como objetivo principal analisar os sentidos da formação continuada de professores universitários, cujo objeto de estudo é o Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica. O universo da pesquisa é composto por professores participantes do projeto e pela comissão de execução e acompanhamento, que conta com duas técnicas em assuntos educacionais e oito professores de dezessete unidades da UFRGS, autores do trabalho. É um estudo qualitativo descritivo.

As ponderações metodológicas de Lüdke e André (2013), na obra “*A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*” defendem a relação entre a pesquisa qualitativa e o pesquisador, identificando nesse último seu principal instrumento de execução. Além disso, adota a premissa da discussão do conceito pesquisa para a contemplação de suas especificidades e possibilidades, com enfoque para o campo da educação.

A partir do pressuposto, o percurso metodológico considera que a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas para analisar o tema problema do estudo a ser realizado. É um esforço na construção de trabalhos acadêmicos, mas que permite ao pesquisador conhecer amplamente o objeto investigado.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa optou pelo método estudo de caso, sob as lentes de Pereira *et al.* (2018). Nessa obra, os autores trazem critérios de organização de trabalhos acadêmicos e caracterizam o estudo das principais etapas de uma pesquisa científica. Baseia-se, também, em Yin (2015), para quem o estudo de caso tem se expandido e pode ser utilizado como estratégia de pesquisa para diversas áreas do conhecimento, dentre os quais os fenômenos dos processos de ensino e de aprendizagens, particularmente, a profissionalidade professor.

Nessa perspectiva, o método possibilita a utilização de técnicas que permitem à investigação preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Ademais, este ensaio teórico tem caráter descritivo, tal como proposto por Triviños (1994, p. 128), baseando-se na fenomenologia:

Ela assume caráter essencialmente descritivo. Esse autor explica que como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes atribui, e como elas são produto de uma visão subjetiva, evita-se qualquer expressão quantitativa, numérica, ou seja, todo tipo de mensuração. Isto significa que a interpretação dos resultados deve se basear na percepção de um fenômeno inserido em determinado contexto.

Para dar conta da pesquisa bibliográfica sistemática, foram seguidos os passos destacados na Figura 1. Inicialmente, foram selecionadas as bases de dados que comporiam o *corpus* da literatura revisada. Nessa etapa, foram selecionados os periódicos Research, Society and Development e Revista Educação em Questão. Dessa varredura nas bases de dados, advieram 86 artigos, todos eles contemplando uma ou mais palavras-chave (Formação continuada; Ensino superior; Educação a distância; Tecnologias digitais).

Após a análise, foram excluídos 79 artigos, por analisarem a formação continuada do professor universitário em outras perspectivas. Dessa forma, foram eleitos apenas 7 artigos que discutiam o tema deste ensaio, e que passaram a compor o conjunto de artigos estudado.

**Figura 1. Fluxograma da revisão bibliográfica sistemática**



Os 7 artigos explorados são apresentados no Quadro 1, com os dados de fonte da publicação, autoria, ano e edição, objetivo e natureza.

**Quadro 1 - Artigos Selecionados por Elegibilidade**

Periódico	Autor(es)	Ano/nº	Objetivo	Natureza
Educação em Questão – UFRN	VALE, A. M.; PAIVA, M. M.; CRUZ, V. V	V. 14 N. 4 (2003): V.14 A 18, N.4, JUL./DEZ. 2001 – JAN./JUN. 2002 – JUL./DEZ. 2002 – JAN./JUN. 2003 – JUL./DEZ. 2003 – ED. ESPECIAL	Apresentar as reflexões do Prof. Celso de Rui Beisiesel sobre as políticas públicas da educação no Brasil.	Entrevista
Educação em Questão – UFRN	BEM, V.; GALIMI, G	v. 41 n. 27 (2011): jul./dez. 2011	Reflexionar sobre las ideas de conocimiento, en cuanto a práctica profesor en Educación a Distancia. El hombre no es en ser acabado, sino en proyecto, y de conocimientos están en permanente transformación. El nuevo contexto de virtualidad, rol de alumno y de profesor son resignificados.	Artigo
Educação em Questão – UFRN	SEGENREICH, E. C. D.; CASTRO, A. M. D. A..	v. 42 n. 28 (2012): jan./abr. 2012	Fazer uma reflexão crítica sobre os marcos regulatórios que nortearam a institucionalização da Educação Superior a Distância no Brasil (EAD), tomando como referência 50 (deíasta) documentos analisados para a pesquisa. Expansão do ensino superior pós – LDB/96. Verificou-se que a necessidade de sistematização da EAD, legitimada por essa lei, encontrava-se nas diretrizes dos organismos internacionais como estratégia de expansão da educação superior, e que as primeiras iniciativas do governo brasileiro estavam associadas à utilização das tecnologias na educação.	Artigo
Educação em Questão – UFRN	BOVETO, L.; OLIVEIRA, T.	v. 55 n. 43 (2017): jan./mar. 2017	Abordar questões consideradas cruciais para a formação professor, partindo de ideias e condutas naturalizadas na educação.	Artigo
Research, Society and Development	QUADROS, S. C. O.; CONTI, M. S. B.; CONTI JÚNIOR, R.	v. 11, n. 2, e55511225977, 2022	Refletir sobre essa educação em suas articulações no processo ensino, pesquisa e extensão, e suas relações no sentido de uma apropriada gestão do conhecimento didático-pedagógico.	Artigo
Research, Society and Development	SANTOS NETO, V. B.	v. 10, n. 6, e 43010615870, 2021	Discutir a formação de professores no Brasil por meio da educação a distância, tendo como objeto de análise o Programa Universidade Aberta do Brasil.	Artigo
Research, Society and Development	CARMO, J. R.; PACIULLI, S. O. D.; NASCIMENTO, D. L.	v. 9, n. 10, e 5199108940, 2020	Avaliar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) pelos professores dos IF's mineiros e o impacto da sua utilização (ou não) no ensino remoto, durante a pandemia ocasionada pelo outro Coronavírus.	Artigo

Fonte: *Research, Society and Development* - ISSN 2525-340 & *Revista Educação em Questão* - ISSN: 1981-1802

### 3. Formação professor e tecnologias digitais: quais os sentidos?

A formação professor está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, em seu Art. 63, e o aperfeiçoamento profissional continuado está em seu Art. 67. Assim, as recomendações basilares da LDB dão as diretrizes necessárias para a implementação de programas, projetos e investimentos, com vistas à melhoria da ação pedagógica.

Contudo, há fatores preponderantes que devem ser considerados nesse contexto. Primeiro, a legislação é ambígua quanto a estabelecer diretrizes específicas com finalidades focadas na formação continuada do professor universitário. Segundo os sucessivos cortes orçamentários sofridos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) representam desafios à proposta da normativa.

Refletir sobre o tema proposto é desafiador, porém, relevante. Para Morosini (2000), a formação do profissional da educação para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação, até bem pouco tempo, não esclarecia a maneira de organização para essa formação. Segundo a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua ação pedagógica, é o silêncio.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão, ao sinalizar que, no Brasil, quando se trata da formação de professores, na maioria das vezes, faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual LDB, a questão da formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Em relação ao amparo legal para o processo de formação do professor universitário, a LDB atual, em seu Art. 66, é bastante tímida. “O professor universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado” (Veiga, 2006, p. 90). Nesse contexto,

A carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do professor, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (Cunha, 2005, p. 73).

Harmonizam-se com a reflexão de Pachane e Pereira (2003), haja vista que, para esses autores, a pós-graduação é considerada o *locus* privilegiado dessa formação, ao priorizar a

condução das pesquisas. Logo, a formação professor não é contemplada. Acredita-se, ainda, que,

A realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do professor. Contudo, a pesquisa aprofunda conteúdos e descobertas, ou seja, aspectos inéditos de determinada área do conhecimento, bem como, aspectos tecnológicos outros. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação oferece condições de formação adequada para o professor universitário? (Masetto, 2003, p. 184-183).

Formar professores universitários “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social” (Veiga, 2006, p. 90). Conjecturamos uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica.

Ademais, as transformações econômica e política e, por consequência, social e cultural, suscitadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a cada momento, tornam os afazeres professores cada vez mais árduos, complexos e desafiadores. Por isso, o momento atual diz da urgência de se investir na formação continuada relacionada à inovação, à capacidade de trabalho crítico, reflexivo e colaborativo, fundamentais na atualidade (Nóvoa, 2017). Inferimos, ainda, que o grande desafio posto aos professores universitários é o tempo, consideradas as demandas às vezes impostas a esse profissional, no que se refere à tríade ensino, pesquisa e extensão, além da gestão.

Entretanto, Beraldo (2009) apresenta outro desafio posto na legislação:

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação professor em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de ‘estado de graça’, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação professor é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino (Beraldo, 2009, p. 78).

Para Veiga (2006, p. 93), é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus professores a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho.” Nesse sentido, observamos que muitas IFES do país têm se organizado nesse sentido, com a formação continuada do professor universitário, ficando sob a responsabilidade

dos programas de pós-graduação das instituições, principalmente em parceria com os programas orgânicos ou entre instituições de ensino superior.

Ainda nesse contexto, abordaremos a utilização das tecnologias digitais, mesmo que nem todo profissional da educação entenda “que com o uso de tecnologias, enquanto instrumentos auxiliares, o professor pode transformar sua didática de maneira integrada e coesa” (Gatti, 1993, p. 23). Apesar disso, grande parte dos professores compreende a necessidade das tecnologias digitais, sobretudo para ampliar a dimensão da sua ação pedagógica, de saber que elas causam profundos e diferentes impactos na maneira de viver, comunicar, produzir, consumir e apropriar-se do conhecimento. Mesmo apresentando inovação à sua prática, muitos ainda resistem à mudança e não percebem o potencial da Cultura Digital, haja vista que,

Sujeitos sociais, plurais e ativos, rompem fronteiras, mergulham nos subterrâneos de gêneros e subgêneros para, de maneira estupefata e até ousada, mostrar que os meios de comunicações visuais e digitais são produções culturais revestidos de fragmentos que produzem códigos passíveis de serem decifrados (Canevacci, 2008, p. 28).

Segundo Fraga e Axt (2012, p. 122), pensar a tecnologia digital no contexto da formação professor aponta para duas proposições, “primeiro a compreensão de que o suporte tecnológico mexe com as emoções e, conseqüentemente, gera subjetividades, a segunda, um dos sentidos que ocorrem em torno das tecnologias digitais apresenta possibilidades de criar e gerar”. Isso porque,

Envolve a existência de interatividade, interconexão e inter-relação entre homens, informações e máquinas. A comunicação dominada pelas tecnologias digitais tornou possível a emergência da expressão Cultura Digital porque se trata de algo que nos envolve como a atmosfera, algo no qual participamos como produtores, consumidores, disseminadores e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana, invadido as casas e interferido nas relações que estabelecemos com o mundo, tanto material quanto simbólico, que nos rodeia. A Cultura Digital poderia ser pensada como a própria representação de uma fase contemporânea das tecnologias de comunicação, que segue a cultura impressa do século XIX e a cultura eletrônica do final do século XX (Bortolazzo, 2016, p. 12).

Logo, as plataformas *online* são mais uma possibilidade posta à formação continuada do professor universitário, por meio de uma proposta que transforme hábitos culturais e valorativos, que considere as especificidades de cada área de conhecimento e sua relação com a tecnologia digital, mesmo que isso represente um desafio num “cenário pautado pela instabilidade, pela polissemia, pela polifonia e pelo diálogo, conceitos e ideias reféns que são dos contextos por onde circula” (Fraga&Axt, 2012, p. 07-08).

São questões que reforçam os sentidos da utilização das tecnologias digitais nos cenários da formação professor, sentidos que operam com a representação do signo sobre o referente, na qual as linguagens desenvolvem uma semiótica das instâncias comunicativas que colocam o corpo humano como lugar de instituição dos sentidos na interação com o sensível (Canevacci, 2008). Ademais, a formação professor e/ou tecnologia digital, significa e expressa, “a um só tempo, o que do sentido do contexto e da significação tecida na lógica das relações conceituais se tornou significante” (Idem, 2012, p. 08).

Assim sendo, a formação continuada do professor universitário, utilizando plataformas *online*, mediante o potencial das TDIC, possibilita o trânsito fronteiro entre os pares, os colegas de trabalho e as áreas do conhecimento, permitindo transpor os limites dos signos e, por conseguinte, dos sentidos, porque só dessa maneira se compreende o processo da *autopoiesis*, de os sujeitos produzirem, individual ou coletivamente (Fraga&Axt, 2012).

Nossa pretensão, neste estudo, não é exaurir as narrativas sobre as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica colaborativa na formação continuada do professor universitário, mas construir uma proposta que também dá lugar ao outro, que há de surgir para fortalecer a diversidade que se materializa de maneira surpreendente na atualidade. É nessa perspectiva que buscamos as lentes bakhtinianas para pensar a educação a distância (EaD) e a tecnologia digital como possibilidades de comunicação bidirecional nos espaços de formação.

O fortalecimento da posição do profissional da educação se dá mediante relações dialógicas, pautadas em diferentes ações e abordagens enunciativas. Nessas articulações, estão as TDIC, dispositivos pedagógicos e colaborativos à formação professor, possibilitando uma infinidade de práticas multidisciplinares e outras produções, sendo essa relação midiática ou não.

Na atualidade, a utilização das tecnologias digitais ressoa como se fosse uma polifonia de vozes que se entrecruzam em diferentes linguagens teóricas e metodológicas em termos bakhtinianos. Quanto a essa questão, as conjecturas analisam a linguagem numa perspectiva tridimensional e consideram tanto a produção, como a distribuição e o consumo, sobretudo, a prática social encarnada na cultura, para compreender as reconfigurações e os deslocamentos nos/dos processos formativos provocados pela Cultura Digital, que, em nosso caso, enfocam a formação continuada do professor universitário.

Buscamos os sentidos das tecnologias digitais na formação professor não para desvelar o não dito, o que está oculto, mas sinalizações e possibilidades para analisar desafios e proposições postos ao fazer pedagógico. Vislumbramos boas práticas com a utilização das

TDIC a partir do já dito, dos enunciados referidos à formação continuada do professor universitário, ditos por profissionais, protagonistas no contexto.

Uma vez que as tecnologias que se encarnam na linguagem afetam a mente, e que a linguagem possui uma relação íntima com a nossa sensibilidade, com os conteúdos e as estruturas mentais, dessa maneira, os sentidos e as reestruturações nas concepções e práticas formativas devem ser estudados no contexto geral da cultura (Axt, 2002), ou seja, como se apresenta na atualidade.

Compreendemos que as linguagens verbais e não verbais, os processos cognitivos e a educação, em tempos de tecnologias digitais, são suporte tecnológico, comparado à *phýsis* grega, por sua capacidade de gerar e criar como a natureza (Fraga&Axt, 2012). Ainda que a linguagem não seja um sistema arbitrário, tem um fundamento lógico, está no mundo, com suas semelhanças e identidade própria, ou seja, um signo das tecnologias digitais para a formação professor que representa a ideia representada, que provocam sentidos e produzem diferentes interpretações.

Na busca dos sentidos entre a relação formação continuada do professor universitário e as tecnologias digitais, buscamos, na categoria dialogismo, o princípio como uma propriedade polivalente. Para Bakhtin (1997, 1929), o enunciado se constitui de modo dinâmico com a instituição histórico-social. Sendo assim, sujeito, objeto e sentidos, constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro, numa determinada esfera da vida humana.

Nesse sentido, as tecnologias digitais para/na formação podem ser o ponto de interseção em que se constroem diferentes opiniões e diferentes relações de sentidos. Por isso, consideramos todas as narrativas no movimento dialógico. O outro, professor/tecnologias digitais/professor em formação continuada, projeta-se a partir de enunciados variados, passado, atuais e presumidos, ou seja, são as outras vozes discursivas, posições sociais, opiniões e ideias, que vêm habitar, de diferentes formas, o discurso sobre essa relação.

Abordar o dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos. Por outro, consiste em preservar as ressonâncias de outros ditos sobre o profissional da educação e o seu potencial, reforçado mediante as tecnologias digitais. O princípio dialógico apresenta em seu escopo a abordagem da não finalização e do vir-a-ser, configurando, com isso, um princípio da inconclusividade, da preservação da heterogeneidade, da diferença e da alteridade (Idem, 1997, 1929).

Com as lentes bakhtinianas, voltamos o olhar para as particularidades das narrativas sobre a formação continuada do professor universitário e as tecnologias digitais, entrevendo

as relações dialógicas no plano do enunciado. Nossa proposição é de que a possibilidade da articulação entre dialogismo e enunciado amplie as reflexões e traga suporte, no sentido de desenvolver um percurso teórico que, desencadeado numa análise concreta, fortaleça a proposta deste ensaio teórico e, posteriormente, a tese de doutorado, que será mais uma construção arquitetada a partir de diferentes textos e contextos, em busca do outro, do inédito.

#### 4. Reflexões finais

Sobre as reflexões finais deste ensaio teórico, os resultados da revisão bibliográfica sistemática apontam que a formação, seja inicial ou continuada, constrói-se mediante enunciados híbridos, cujas construções são compostas pela fusão de diferentes ideologias, percepções e categorizações, sempre passíveis de outras narrativas. E, também, os enunciados, imagens, sons e escritos que as compõem, estão sendo estudados em muitas políticas públicas e práticas pedagógicas (Boll, 2014).

Partimos de duas provocações para discorrer as reflexões finais. A primeira, feita por Francisco Imbernón (2000), no contexto de sua reflexão acerca dos desafios da educação no século XXI. A segunda, feita por (Boaventura, 2005), em sua crítica à universidade. As conjecturas são reveladoras da historicidade da questão em tela, assim sendo, trazem relevância à discussão. Em suas ponderações, Imbernón revela sua preocupação com o fato de que “muitos dos postulados vanguardistas avançaram mais no terreno das ideias do que no das práticas alternativas” (Imbernón, 2000, p. 79), referindo-se à fragilidade da reprodução da teoria crítica no âmbito da *práxis* em instituições concretas, transformadas em experiências comunicáveis.

No contexto da reflexão sobre a formação continuada do professor universitário e das tecnologias digitais, propomos uma análise voltada para um exercício de amplitude e profundidade, que,

Mesmo assumindo o risco do engano, do fatalismo ou da fantasia, pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos no passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, o que desejamos construir a curto e médio prazo e, principalmente, que mecanismos colocaremos em funcionamento para realizar estes desejos (Imbernón, 2000, p. 79-78).

Para reforçar a análise, buscamos Boaventura de Sousa Santos, quando apresenta uma “provocação”, ou seja, problematiza o sentido do que se faz na universidade.

Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados etc. Na gestão destas urgências florescem

tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário intensificar e potencializar as emergências onde se anuncia o longo prazo (Santos, 2005, p. 115).

Tomamos esses autores nas reflexões por entender que as suas preocupações são representativas e atuais. É urgente repensar sobre paradigmas que engessam práticas formativas e não atendem à complexa demanda da sociedade atual. Sabemos dos desafios postos às IFES, considerando os cortes orçamentários sofridos por essas instituições, principalmente nas últimas décadas. Por consequência, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são afetadas por insuficiência de recursos financeiros, materiais e humanos. Nessa perspectiva, outra dificuldade é romper com a tradição acadêmica, por questões culturais. Pensamos que uma atitude relevante para algumas IFES seria baixar os muros e se colocar em diálogo com o que está em seu entorno, em termos de políticas públicas, atores sociais, tecnologias, para dinamizar as relações.

Nesse cenário, a opção pelo objeto em questão reforça a urgência de se refletir sobre o tema proposto. As conjecturas sinalizam que o estudo tem relevância social e científica, e está imbricado numa área de conhecimento fértil à pesquisa. Porém, a produção sobre os sentidos das tecnologias digitais, no contexto da formação continuada do professor universitário, ainda é considerada tímida. Esperamos que as reflexões abordadas neste ensaio reforcem o debate sobre as múltiplas dimensões da formação continuada do professor universitário, no que se refere à profissionalidade e posição do profissional, em seus dilemas, ambiguidades, desafios e perspectivas.

Quanto aos sentidos das tecnologias digitais na formação continuada do professor universitário, diferentes enunciados dizem da importância dessa relação numa perspectiva colaborativa, reflexiva e compartilhada para ampliar as estratégias de inovação na formação professor, tanto inicial, como continuada. Porém, precisamos ter uma postura crítica diante da realidade que se apresenta, tal como a pensada por Boll e Melo (2015), em face de qualquer inovação tecnológica.

Consideramos que essas questões são motivadas pela desconfiança de alguns profissionais da educação ainda resistentes ao potencial das TDIC, em particular, a rejeição ao “desconhecido e difuso” mundo da tecnologia digital, ou seja, a tudo que não esteja provado ainda pedagogicamente. Haja vista os ensinamentos que ainda hoje teimam em ser analógicos, com suas metodologias diretivas e explicativas, desconsideram esse mundo digital, em que todos estamos aprendentes e imersos, estudantes, professores, gestores (Ibidem, 2015).

Com Volochinov (2013, p. 155), consideramos que “onde se criam e se formam os

sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a linguagem cria e forma, também a consciência de cada homem”. Logo, na atualidade, não há mais lugar para discussões do tipo certo ou errado sobre a utilização das tecnologias digitais em ambientes de formação, mas de encontrar caminhos e estratégias que proporcionem emergir potencialidades educadoras.

Sobre que sentidos? As tecnologias digitais não operam no vazio. Assim, a interface da formação continuada do professor universitário pode ser uma importante ferramenta colaborativa e pedagógica para a sua prática, haja vista que o seu potencial amplia as possibilidades de informação sobre um determinado objeto, cria, produz e ressignifica conhecimentos prévios. Contudo, não é suficiente ter acesso e intimidade com a tecnologia digital. É preciso saber, antes de tudo, onde, como e quando utilizá-la de maneira positiva e pedagógica, ou seja, alinhada às propostas curriculares.

Para Mill *et al.* (2010), um professor deve compreender e mobilizar saberes, tais como o uso das TDIC, ter capacidade em lidar com os conhecimentos singulares da disciplina trabalhada, além de aspectos pedagógicos referentes ao uso dos materiais didáticos, visando ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Atualmente, as tecnologias digitais possibilitam estratégias comunicacionais mais flexíveis não só em relação às pessoas envolvidas física e/ou geograficamente distantes, mas, também, nos processos formativos *online*, nas aulas de reforço, nas avaliações personalizadas e na interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, propiciando uma ação educativa orientada para a personalização das aprendizagens (Boll; Melo, 2015).

Sendo atividades humanas, a Ciência e a Tecnologia são associadas às questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Além disso, com frequência, tais interesses conduzem à produção e marcam o seu caráter não neutro na produção do conhecimento, motivações que, por vezes, passam despercebidas. Percebe-se, nesse cenário, ser urgente investigar as dimensões da formação continuada do professor universitário, considerando a polifonia e a produção de sentidos entre sujeitos falantes<sup>44</sup>.

As ponderações evidenciam que, mesmo diante de tantos desafios postos ao profissional da educação superior, em particular, o cultural, é possível e urgente a formação continuada do professor universitário, utilizando o potencial das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os sentidos que as TDIC trazem para o contexto são colaborativos e pedagógicos.

---

<sup>44</sup> O conceito de polifonia em Bakhtin vincula-se a uma concepção de sujeito própria de Bakhtin e que, com certeza, afasta-se da noção de um sujeito dividido, efeito da linguagem, com uma fala fundamentalmente heterogênea (Roman, 1992/93).

As narrativas aqui apresentadas buscam fortalecer o debate epistemológico sobre a área do conhecimento, a formação professor, bem como provocar cada vez mais reflexões sobre as outras ecologias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais, dentre tantas, a proposta do Projeto Docência Colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica.

Ponderamos que o estado da arte da pesquisa se encontra em andamento. A revisão bibliográfica para a realização deste ensaio teórico buscou referenciar a literatura a partir dos anos 1980 do século XX. Primeiro, por representar o marco dos desafios postos à profissionalidade do professor, particularmente do professor universitário, dadas as evidências do vislumbre rumo ao outro milênio, cujas reflexões, naquele momento, já sinalizavam a necessidade de mudança de paradigmas epistemológicos e metodológicos no contexto tanto da formação, como da prática pedagógica.

Em segundo lugar, consideramos a proposta de análise do próximo artigo, já em construção, sobre o Programa de Par em Par: observação de aulas em parcerias, da UP em Portugal, inspiração para a criação do Programa Docência Colaborativa, discutido anteriormente. Os resultados dos dados coletados no LUME Repositório Digital da UFRGS serão apresentados em trabalhos futuros. Sugerimos, ainda, que outras pesquisas se debrucem sobre a formação continuada do professor universitário, considerando a dimensão da profissionalidade professor e a diversidade imbuída no contexto do processo pedagógico como um todo, particularmente, o universitário.

## Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. 3ed. São Paulo: Martins Fonseca.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski (1926)*. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Ben, V., &Galimi, G. (2011). La multiculturalidad y su expresión en la educación a distancia. *Revista Educação Em Questão*, 41(27). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4001>.
- Beraldo, T. M. L. (2009). Formação de professores que atuam na educação superior. *Revista de Educação Pública*. v. 18, n. 36 (jan./abr.2009). Cuiabá: EdUFMT.

Boll, C. I., Muller, D. N., Rossato, M., Axt, M. & Ramos, W. M. Enunciações estéticas em vídeos escolares na Cultura Digital: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola. *Educação e Cultura Digital*. v. 4, n. 2, p. 132-144, 2019.

Boll, C. I. Os dispositivos midiáticos na Cultura Digital: a ousadia enunciada em uma estética que potencializa eu, você e todos os outros que quiserem participar. In. Corá, E. J. (Org.). *Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

Bortolazzo, S. F. (2016). O imperativo da Cultura Digital: entre outras tecnologias e estudos culturais. *Revista Caderno Comunicação*, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1-24, jan/abr.

Boveto, L., & Oliveira, T. (2017). Reflexões sobre a função social do professor na universidade. *Revista Educação Em Questão*, 55(43), 211-239. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11813>.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394*.  
Canevacci, M. (2008). *Fetichismos Visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Carmo, J. R., Paciulli, S. O. D. & Nascimento, D. L. (2020). O impacto do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por professores dos Institutos Federais localizados em Minas Gerais em um contexto de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e 5199108940.

Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Correia-Neto, J. S. & Valadão, J. A. D. (2017). Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*. v. 10, n. 3, p. 98-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p97>.

Fraga, D. & Axt, M. (2012). *Políticas do Virtual: inscrição em linguagem, cognição e educação*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2012.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (1993). Os agentes escolares e o computador no ensino. *Acesso*. São Paulo, Especial: dez, p. 22-27.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas Professores no Brasil. Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2000). *Formação professor e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

- Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo professor*. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2012). *Outras Tecnologias e Mediações Pedagógicas*. Campinas, SP: Papirus.
- Melo, R. S. & Boll, C. I. (2015). Cultura Digital e Recursos Educacionais Abertos (REA): mídias móveis e desafios contemporâneos. In: Vicente, D. E. V. G. & Eidelwein, M. P. *Educação com Tecnologias*. Porto Alegre: Cidadela.
- Mill, D. R. S., Camargo, L. R. & Oliveira, M. R. G. (2010). Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Paulo: EdUFSCar. p. 13-22.
- Morosini, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. ampl. Brasília: Editora do Inep, 2000.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão professor. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez.
- Ramos, W. M. & Boll, C. I. (2019). A Cultura Digital e os outros contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu. In: Dias-Trindade, Sara. & Mill, Daniel. (Orgs.). *Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-26-1772-5, DOI [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5\\_2](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5_2).
- Pachane, G. G. & Pereira, E. M. A. (2003). A importância da formação didático pedagógica e a construção de um outro perfil para professores universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre-diciembre.
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. C. & Cavallet, V. J. (2003). Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: Barbosa, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2005). (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ed. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão professor. Tema em destaque - Didática e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 166. Oct-Dec. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>
- Pimenta, S. G. (2021). O professor pesquisador e reflexivo. *Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001*. [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_outroa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_outroa.htm). Acesso em: 22 set. 2021.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Outro Hamburgo, RS: Feevale.
- Quadros, S. C. O., Conti, M. S. B. & Conti Júnior, R. (2022). Gestão do conhecimento didático-pedagógico: ensaio para uma educação superior. *Research, Society and Development*, v.11, n.2, e 55511225977.
- Roman, A. R.(1992/93). *O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora*. Letras, Curitiba, n. 41/42, p. 195/205. Editora da UFPR.
- Rüdiger, F. (2013). *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina.
- Sacristán, G. (2000). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos Neto, V. B. (2021). Políticas de formação de professores a distância no Brasil: Os fatores estruturantes da Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, e43010615870.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um outro design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Segenreich, S. C. D. & Araújo Castro, A. M. D. (2012). A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *Revista Educação Em Questão*, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4054>.
- Silva Júnior, J. R. & Martins, T. B. (2013). Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho professor. *Revista HISTEDBR Online*, v. 13, p. 238-251.
- Silva, W. S. (2014). *A pesquisa qualitativa em educação*. Horizontes Revista de Educação. Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho.

Sousa Santos, B. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. – 1ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.

Tardif, M. (2006). *Saberes professores e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis: Vozes.

Triviños, A. N. S. (1994). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vale, A. M., Paiva, M. M. & Cruz, V. V. (2003). Políticas públicas da educação no Brasil. *Revista Educação Em Questão*, 14(4), 88-96. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8680>.

Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In: Ristoff, D. & Sevegnani, P. (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

Veiga, I. P. A. (2006). (org). *Técnicas de ensino: outros tempos, outras configurações*. Campinas: Papirus.

Volochinov, V. N. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaio*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Zanchetta Junior, J. (2009). Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos de Educação e Sociedade - Cedes, v. 30, n. 109, p. 1103-1122. <<http://hdl.handle.net/11449/28288>>

Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. DOI: 10.1590/0104-4060.47454. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set.

## 7.2 ARTIGO- PONDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE DO PÓS-BOLONHA. A EXPERIÊNCIA DA U.PORTO<sup>45</sup>

*Denize Siqueira da Silva Azevedo<sup>1</sup>; Jorge da Silva Correia Neto<sup>2</sup>; Cíntia Inês Boll.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

denize.leite@ufrpe.br

<sup>2</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, Brasil.

jorgecorreianeto@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS,

cintiaboll@gmail.com

### RESUMO

O impacto da Declaração de Bolonha no ensino superior europeu é incontestado. Discutir o papel da universidade é imprescindível, bem como o fato de que estratégias e mudanças vêm sendo realizadas por essa instituição para adequar a Educação Superior ao contexto e aos objetivos da Comissão Europeia. Buscamos, nesse artigo, uma reflexão profícua. Para tanto, circunscrevemos a Universidade do Porto, em Portugal, dada a sua experiência diante do que vem sendo estabelecido para a criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, foi realizada uma revisão integrativa, proposição metodológica que se apoia em ponderações formuladas anteriormente, sobre um determinado tema, perspectivando incorporar outros elementos, conceitos e ideias a estudos publicados e selecionados, ou seja, com outros estudos para ampliar as narrativas sobre determinada temática e área de conhecimento. Os resultados apontaram que, para mitigar a crise enfrentada pela universidade na atualidade, é necessário colocarem-se em prática iniciativas que fortaleçam a instituição. Dentre tantas proposições, identificamos a urgência de ações focadas na formação continuada do corpo professor, articuladas com políticas educacionais e alinhadas ao currículo.

**Palavras-chave:** Universidade, Processo de Bolonha, U.Porto.

### 1 INTRODUÇÃO

O impacto da Declaração de Bolonha no ensino superior europeu é incontestado. Compreendemos que reflexões sobre a universidade, o currículo e a formação continuada do professor universitário são fundamentais para o fortalecimento das Instituições de Ensino

---

<sup>45</sup>Publicado na Revista Sociedade Científica.

Disponível em: <https://www.scientificsociety.net/2023/11/ponderacoes-sobre-a-universidade-do-pos-bolonha-a-experiencia-da-u-porto/>

Superior (IES). Tendo em conta o cenário atual, no qual as decisões e as ações políticas formuladas para educação, em sua maioria, não dialogam com as pedagógicas.

Esse estudo resulta de uma revisão sistemática da literatura, tida como revisão integrativa, proposição metodológica que busca, no conhecimento já construído em reflexões anteriores sobre um determinado tema, incorporar elementos, conceitos e ideias de estudos publicados e selecionados a outras ponderações, na perspectiva de fortalecer uma temática ou área de conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, [3]).

Ressaltamos que as reflexões e os resultados aqui apresentados são parte integrante da tese em andamento numa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), no Brasil. Nessa perspectiva, as análises podem ser entendidas como provocações sobre os desafios postos à formação continuada do professor universitário, à pedagogia em si na/para Educação Superior e ao papel da atual universidade.

Nesse viés, as evidências mostraram que, desde 2004, a Universidade do Porto (U.Porto), busca adequar legalmente à ações didático pedagógicas a Declaração de Bolonha, visando à melhoria da formação e da aprendizagem de seus estudantes (RAMOS, [25]), uma performatização que trouxe fortes embates e reflexões ao campo da docência, cuja proposta apresenta o estudante como protagonista de seu sucesso acadêmico, mas o professor, de certa maneira, é responsabilizado, pelo êxito ou não do resultado final (LEITE, [13]).

Compreendemos que esse é um terreno movediço para o pesquisador transitar. Consideramos que, até bem pouco tempo, universidade e docência universitária, enquanto áreas de conhecimento eram extensões da educação inimagináveis de serem questionadas (SOUSA SANTOS, [27]), mas partimos do pressuposto de que essa é uma narrativa superada, segundo a bibliografia analisada e da vasta produção sobre essa realidade.

Portanto, este artigo está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com uma breve caracterização sobre a instituição universidade. Posteriormente, abordamos a cronologia da Declaração de Bolonha. Após, trazemos uma breve reflexão sobre estudos curriculares e os resultados e discussão, com foco na experiência da U.Porto.

## **2 INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE - CAMINHOS TRILHADOS**

Durante séculos, a universidade preservou o estatuto de espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento. Contudo, no século XX, essa instituição é convocada a uma redefinição que evidencie esse lugar na esfera do Ensino Superior (SOUSA SANTOS,

[27]). E, dentre os elementos sinalizados, a docência universitária é a mais cobrada, dada a fundamental relevância nesse processo.

Nesse sentido, a reflexão sobre a universidade vislumbra apresentar alguns aspectos da sua historicidade para ampliar a discussão e a compreensão sobre as mudanças que o Processo de Bolonha (PB) trouxe para essa instituição, bem como os impactos sobre a prática professor, ou seja, o papel social da universidade e a complexidade do que representa a arquitetura da formação continuada desse profissional no contexto atual no Espaço Europeu. Desde a sua invenção até os dias atuais, a universidade,

Mantêm-se como *locus* privilegiado de reflexão, cultivo e transmissão do saber acumulado, inicialmente, voltada para um saber em si mesmo, posteriormente, lugar de produção de saber e, na atualidade, ainda assume a responsabilidade de não dissociar o ensino da pesquisa e da extensão (ESTEVES, [7], p. 1).

Diversos estudos de (TRINDADE, 1999; WITTROCK, [37]; WANDERLEY, 2003, apud RAMOS, [25]) apontam para as configurações da universidade. São quatro períodos que definem essa instituição: i) sua invenção em plena Idade Média; ii) sua marca no humanismo renascentista; iii) a entrada das ciências e suas transformações advindas do capitalismo; e iv) a ideia presente até os dias atuais, marcada pela instituição da Universidade Moderna.

Nesse viés (SERRÃO, [30], p. 195), sinaliza que o quarto dá primazia à técnica, como o último capítulo da história das universidades, no que se refere à alteração do modelo de universidade clássica para o início da massificação da Educação Superior. Corroborando, são transições, onde,

A laicidade é conquistada, a ciência profissionalizada, a função de vincular investigação e ensino institucionalizado. Assim, a universidade manteve-se inatingível a pressões externas, preservando a rigidez funcional e organizacional, expressão da aversão à mudança (SOUSA SANTOS, [29], p. 163).

Comprendemos que cada período teve a sua importância, mas deu lugar a uma outra reconfiguração da universidade. Todavia, as mudanças não afetaram a hegemonia da universidade no que se refere ao Ensino Superior, mas para ratificá-lo. Mesmo diante de dois períodos críticos na história dessa instituição, o primeiro relacionado à crise do Renascimento, o segundo, ao surgimento da Universidade Moderna (WITTROCK, [37]). Ademais, somam-se a isso, para realçar a reflexão, a transformação causada na universidade pela revolução do

livro impresso e articulada ao ensino e à pesquisa como estratégia de resguardar essa instituição. Considerava,

Que a atividade de ensino permitiria aos professores avançarem nas suas áreas de conhecimento e poderia auxiliar na condução de investigação. Seria uma injustiça a universidade ficar limitada ao ensino e à divulgação da ciência, como se a produção de outros conhecimentos somente coubesse às academias (ROCHA, 2002, apud RAMOS, 2010, p. 23).

Isso nos faz pensar que a transformação representou uma resposta ao desafio do desenvolvimento da ciência. Todavia, podemos caracterizar como um dos aspectos que possibilitou à universidade salvaguardar a sua autonomia científica, sobretudo, no que se refere à libertação<sup>46</sup> da Igreja Católica (MORIN, [19]).

Com o Renascimento, veio à expansão, surgiu o movimento de busca pelo saber e pensamento crítico para além dos ensinamentos tradicionais da Igreja. Isso favoreceu o surgimento de outro grupo social, formado por estudiosos e pensadores, que questionaram a autoridade da Igreja Católica. Ressaltamos que a separação entre a universidade e a Igreja foi gradual, mas complexa, variando entre países e universidades Moura ([18]), ou seja, de maneira contundente ou tímida, a universidade sempre foi objeto de reflexão, interna ou externamente a ela.

No século XX, a estabilidade da universidade é abalada outramente, com desafios postos tanto pela sociedade, como pelo Estado, os quais apontaram para a necessidade de transformações profundas, e não para pequenas reformas na sua estrutura (SOUSA SANTOS, [27], p. 163). Para o autor, essa experiência é enfrentada por todas as universidades e a define como crise em três domínios: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Todavia, a historicidade mostra que a universidade está em permanente crise desde que nasceu (GONZÁLEZ, 2007, p. 15), que a crise pode ter maior ou menor permanência, que depende do seu caráter conjuntural ou estrutural. Corroborando (CASTANHO, [4], p. 16), sinaliza que os abalos vividos por essa instituição têm relação direta com a disputa ideológica entre o modelo implantado e o outro em emergência.

Diante dessas questões (SOUSA SANTOS, [27], p. 17), sugere derrubar as barreiras da cultura científica, caracterizada por ele como aquela que separa as áreas de conhecimento,

---

<sup>46</sup>A separação entre a universidade e a Igreja Católica refere-se a um processo histórico que ocorreu ao longo dos séculos, marcado por uma transição da influência eclesiástica sobre as instituições de ensino superior para um sistema educacional mais secular e independente (MORIN, [19]). As universidades medievais, geralmente, eram fundadas ou patrocinadas pela Igreja e operavam dentro do sistema educacional controlado pelos clérigos (MOURA, [20]).

acarreta admiráveis descobertas e teorias geniais, mas que pouco tem realizado reflexões sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência.

Sousa Santos ([28]) reconhece a complexidade da ruptura do conhecimento universitário convencional diante das disputas ideológicas que envolvem questões mais amplas para a redefinição da universidade. Contudo, sugere que devemos vislumbrar possibilidades para romper o convencional.

Para a professora Kátia Ramos, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o princípio da indissociabilidade, numa perspectiva integrativa, só se efetivará quando as ações estão comprometidas com a,

Globalização contra hegemônica, no contexto da ruptura do conhecimento universitário, predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs uma produção relativamente descontextualizada em relação às premências do cotidiano das sociedades. Particularmente, quando se dá assunção às responsabilidades sociais através do conhecimento (pluriversitário) que é contextual, na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (SOUSA SANTOS, [28] apud RAMOS, p. 28).

Essa breve caracterização sobre o tema universidade foi para apresentar para o centro da reflexão a relevância da formação continuada do professor universitário no contexto atual das políticas externas. Portanto, é preciso desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional, de maneira a desconstruir a situação vigente do sistema e reconstruí-la com outros significados, com outros tipos de intervenções, o qual será o conteúdo da aprendizagem (ZABALZA, [34], p. 102-104).

Ademais, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, Declaração Mundial sobre a Educação Superior: visão e ação, UNESCO ([32]) convoca o Ensino Superior a responder às demandas de outro mundo, em constante transformação, em função da globalização.

Tal globalização mostra a diversidade cultural, particularmente, nos espaços acadêmicos subjetivos e plurais, somados à convergência das telecomunicações, hoje, já referida como tempo pós-digital (BOLL, [2]), aspecto da sociedade da informação e comunicação em rede que considera em múltiplas ações o processo multimídia de aprender. Nesse cenário, a docência é percebida como dimensão de fundamental relevância para o processo de transformação de agentes e espaços sociais.

## 2.1 DECLARAÇÃO DE BOLONHA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EUROPA

A Declaração de Bolonha (DB) é um acordo/pacto assinado em 1999, por ministros de educação de 29 países europeus, na cidade de Bolonha, na Itália. Foi um marco histórico no campo da Educação Superior da Europa, por representar a transformação mais importante na história das universidades europeias desde o século XIX. Suas propostas remetem a tendências que,

[...] se acentuam a globalização da economia. Essa economia globalizada resulta na reestruturação do mercado de trabalho, determinando outras relações entre capital e trabalho. Um jogo de forças que reforça, de distintos modos, os interesses do capital (WIELEWICKI; OLIVEIRA, [36], p. 217).

Imbuídas nesse cenário, não se pode esperar que as universidades constituam a exceção. Não, elas também estão em crise (SOUSA SANTOS, [27]). Melhor dizendo, as tendências da DB, somadas às definições da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, são consideradas como as concepções contemporâneas e, conforme Castanho ([4]), o certificado de batismo da universidade no outro milênio.

Por esses motivos, a DB permanece sendo objeto de pesquisas, já que os esforços para promover a cooperação e a harmonização dos sistemas de Ensino Superior e o estabelecimento de um EEES continuam na atualidade, assim como as metas traçadas pela Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI.

Nesse contexto, a U.Porto, a partir de 2007, em atenção ao Decreto-Lei n. 74/2006, deu início à reformulação de currículos e programas de seus cursos, observando os princípios de mobilidade de estudantes e professores, o reconhecimento mútuo de aconselhamento e diplomas, a diversidade de programas de estudo e a promoção de padrões de qualidade (DB, 1999), ou seja, a IES acatou a exigência da DB e da Comissão Europeia, com forte perspectiva no que se refere ao perfil professor.

O sistema de três ciclos, universitário, mestrado e doutorado, vieram para atender à necessidade de assegurar a elevada qualidade da docência. Nesse sentido, a performatização da DB tem ocorrido na tensão de posições entre a compreensão da educação e sua dimensão social x um discurso de qualidade (LEITE; FERNANDES, [12]). A DB não é uma lei, mas pode ser entendida como um pacto que impôs ações arrojadas para transformar o arcabouço legal, teórico e prático da Educação Superior no Espaço Europeu.

Todavia, a adesão dos países à DB é voluntária, sendo que cada Estado-Membro deve organizar as reformas necessárias em seu sistema de ensino. Com o intuito de ampliar a

compreensão sobre esse evento, apresentamos a seguir os caminhos trilhados pela Comissão Europeia e ministros da educação para a criação do EEES.

**Quadro 01 - Cronologia do Processo de Bolonha.**

Ata	Documento	Narrativa
988	Carta Magna	Considerava que o futuro da humanidade, neste fim de milênio, dependia em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades.
998	Declaração de Sorbonne	Pretendia harmonizar a arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior.
1999	Declaração de Bolonha	Documento oficial chamado de Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus.
001	Comunicado de Praga	Intitulado Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior.
003	Comunicado de Berlim	Tinha como foco o Espaço Europeu do Ensino Superior.
005	Comunicado de Bergen	Destaque para o Espaço Europeu do Ensino Superior e a concretização dos seus objetivos.
007	Comunicado de Londres	Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior e a resposta aos desafios de um mundo globalizado.
2009	Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve	Apresentação da análise Bolonha 2020; e o Espaço Europeu do Ensino Superior na outra década.
2010	Declaração de Budapeste Viena	Reunião comemorativa do EEES, não especificamente uma reunião ministerial, como as 8 anteriores.

Fonte: Baseado na Declaração de Bolonha, disponível em:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_p t.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_p t.htm). Acesso: 07/05/2023.

Imbuída nesse contexto, a U.Porto transita numa era de supercomplexidade, que propõe a formação, o ensino e a aprendizagem numa perspectiva crítica, reflexão coletiva e multidisciplinar, assentes na reoutração premeditada para mover fronteiras. Portanto, o compromisso participativo e a tolerância comunicativa são fundamentais (RAMOS, [25], p. 43). É o que abordaremos no próximo tópico.

## 2.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO SOBRE ESTUDOS CURRICULARES

Como ponto de partida, trouxemos uma reflexão sobre os estudos curriculares. O intuito é apresentar compreensão sobre o que representou a performatização do PB na U.Porto, na reconfiguração dos currículos e programas de cursos e, por conseguinte, na prática e na formação continuada professor.

Partimos do pressuposto de que o currículo é sempre resultado de uma seleção mais ampla de conhecimentos e saberes, que corresponde às experiências pedagógicas nas quais se constroem e reconstroem outros significados, construções e produções de conhecimentos

(SILVA, 2020, p. 15). É um território no qual ocorrem disputas culturais e onde lutas são travadas entre diferentes atores em formação de identidades.

Para (MOREIRA; CANDAU [18], p. 22), o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e os estabelecimentos de ensino, saberes e práticas socialmente construídas. Currículo é documento de identidade, é vivo e respira. Nesse sentido, sempre é revisitado e reconfigurado quando necessário.

É bem verdade que os estudos curriculares se expandiram na proporção em que as teorias tradicionais foram problematizadas pelas teorias curriculares críticas. Nesse cenário, observamos as ponderações da reconceitualização<sup>47</sup>, nos Estados Unidos, da outra Sociologia da Educação, na Inglaterra, da obra de Paulo Freire, no Brasil, bem como dos estudos de sociólogos franceses (SILVA,[31]).

O movimento de reconceitualização, provocado pelas teorias críticas do currículo, efetuou uma completa transformação nos fundamentos das teorias tradicionais, ao questionar, pela primeira vez, o tipo de modelo educacional utilizado (SILVA, [31], p. 29). Propuseram uma reorganização curricular dos conhecimentos, tendo em conta que, tradicionalmente, o currículo estava a serviço das camadas dominantes. Nesse viés, era necessário olhar para o fator econômico.

Nessa perspectiva, isso nos faz pensar que os reconceptualistas não estavam preocupados só em discutir qual conhecimento escolher, mas, apresentar a compreensão de porque certos conhecimentos são selecionados e outros não Silva [31]). Com o passar dos anos, surgiram outras reflexões para além das questões estruturais do currículo, onde o cerne das discussões trouxe a dimensão multiculturalista (SILVA, [31]). As denominadas teorias pós-críticas assentem em concepções pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, com prospectivas de possibilitar a compreensão das bases sociais e epistemológicas do currículo.

As teorias pós-críticas analisam determinações como gênero, raça e sexualidade (Ibidem, 2020). Nesse sentido, Tomaz Tadeu ensina que a concepção pós-estruturalista contribui para a análise multicultural, ao considerar que as diferenças culturais ocorrem, essencialmente, por meio de processos linguísticos de significados.

---

<sup>47</sup> Em relação às teorias sociais Henry Giroux (1983), focou seus estudos na dinâmica cultural utilizando o conceito de resistência e propôs a construção de um currículo político e crítico sobre as disposições dominantes. Ou seja, sugeriu um currículo pedagógico, porém, de maneira que os sujeitos compreendam o controle exercido pelo arcabouço social. Lopes e Macedo (2011) destacam as ações de reconceitualização do currículo. Segundo as autoras, para os reconceptualistas a estrutura curricular não faz relação significativa com o mundo real das experiências subjetivas. Dessa forma, ensinam que currículo é um espaço em que estudantes e professores questionam os significados das suas experiências.

Podemos entender que, quanto à busca da compreensão do mundo contemporâneo e globalizado, as propostas das teorias pós-colonialistas ampliam as reflexões sobre o currículo (SILVA, [31], p. 125). Corroborando Lopes e Macedo ([16]), trazem a importância do conhecimento presente no currículo escolar para passar por uma transposição didático-pedagógica. Para as autoras, as mudanças conceituais são passíveis de ocorrer, à medida que os saberes sofrem a incorporação de determinados valores sociais. A partir dessa observação, surgiu o conceito de recontextualização.

Esse conceito aborda uma espécie de controle do discurso pedagógico, que é produzido a partir da ordem discursiva dominante (Ibidem, 2011), ou seja, fora do contexto pedagógico. Isso nos leva a pensar na Declaração de Bolonha, que, colocando os discursos originais em bases sociais, favorece as relações de controle e poder.

Todavia, historicamente, há sempre posições opostas entre os sujeitos quando o foco da discussão é o currículo. Há uma tensão entre os que selecionam os conhecimentos e os que são submetidos a essa seleção, os que veem a sua cultura praticada e valorizada e os que são submetidos a processos de inferiorização cultural Lopes e Macedo ([16]).

No que se refere à revisão integrativa Botelho, Cunha e Macedo ([3]), sobre o campo do currículo, permitiram a compreensão sobre as narrativas dos caminhos trilhados pela U.Porto na performatização do Processo de Bolonha e das questões em disputa para a criação do EEES, com outra concepção social do sujeito, da cultura e do conhecimento, questões que serão abordadas no tópico 4 deste artigo.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é uma revisão sistemática da literatura científica, tida como revisão integrativa, um método proposto por Botelho, Cunha e Macedo ([3]). É uma proposição metodológica que busca no conhecimento já construído em reflexões anteriores sobre determinado tema incorporar elementos, conceitos e ideias a outros estudos, com perspectiva de fortalecer uma determinada área de conhecimento. Neste artigo, optamos por apresentar visibilidade à formação continuada do professor universitário.

Os documentos foram coletados conforme recomendações de Fragoso *et al.* ([8]), em sites oficiais:

- ❖ Declaração de Bolonha (1999);
- ❖ Processo de Bolonha na U.Porto: [https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema\\_graus/processo-bolonha](https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema_graus/processo-bolonha)

- ❖ Site do DPEP na U.Porto: <https://www.up.pt/portal/pt/>;
- ❖ Laboratório do Ensino e Aprendizagem (LEA) da Faculdade de Engenharia do Porto: <https://paginas.fe.up.pt/~lea/>;
- ❖ Relatórios do DPEP (2009-2019); e,
- ❖ Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP): 2. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Professor, Conselho Científico para Avaliação de Professores, U.Porto, 2011.

A análise do *corpus* documental foi realizada, como sugerem Ludke e André (2013), perspectivando a aproximação com conhecimentos sobre a evolução e o panorama do estado da arte das categorias conceituais.

#### **4 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO. A EXPERIÊNCIA DA U.PORTO**

Iniciamos esse tópico com as questões: como a U.Porto reconfigurou currículos com a performatização do Processo de Bolonha (PB)? No contexto do PB, como se organizou/organiza a formação continuada professor universitária na U.Porto?

As narrativas sobre os caminhos trilhados pela U.Porto sinalizam que há a necessidade de considerar dois aspectos relevantes na atualidade: a hipercomplexidade do mundo atual e a cultura acadêmica. Essa percepção parte do pressuposto de que o possível para a universidade mitigar os problemas que vem atravessando nas últimas décadas passa pela reestruturação do estudo da realidade social, no sentido de entender a divisão tripartida do conhecimento sistematizado, cuja questão é um obstáculo à compreensão mais completa do mundo (WALLERSTEIN, [35], p. 122).

A cultura acadêmica precisa perceber que o desenvolvimento da ciência deixou de ser pensado como linear há décadas. Nesse contexto, depende da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da articulação entre conceitos, problemas e métodos, do cruzamento interdisciplinar (POMBO, [21], p. 09), ou seja, é na compreensão e na ação sobre a indissociabilidade que terá condições de enfrentar o modelo contemporâneo, que ocupa espaços.

Assente a essas questões, observamos que, em Portugal, desde os anos 1990, a Educação Superior tornou-se objeto de profundas reformas, quase sempre articuladas a políticas internacionais (LIMA, [15]), com implicações percebidas na reformulação dos currículos e nos programas de cursos e, por conseguinte, na formação e na prática professor, vislumbrando modelos inovadores e aprendizagens de qualidade para os seus estudantes.

Nessa perspectiva, foram estabelecidas práticas professores que consideram os

estudantes como sujeitos ativos do processo aprendizagem (ZABALZA, [33]). Não foi tarefa fácil para a U.Porto performatizar tais mudanças, dadas às questões que se entrelaçam entre interesses acadêmicos, políticos, sociais, científicos e profissionais (LOPES; MENEZES, [11]).

Assim, é possível entender esse Processo de Bolonha em duas perspectivas. A primeira, inovação, afeta as universidades a revisarem currículos, programas e formatos de aprendizagens e avaliações. Todavia, mesmo que a imposição não seja a maneira mais indicada para isso, a Declaração de Bolonha acelerou ações e demandou reflexões sobre os Sistemas de Ensino do Espaço Europeu, particularmente, o superior.

A segunda perspectiva compreende o caráter subjetivo das forças ideológicas em disputas nos espaços acadêmicos (SILVA, [31]). Nesse viés, entendemos que também há fatores preponderantes a serem considerados na reconfiguração dos currículos e nos programas de cursos, para além de investimentos na formação continuada professor, perspectivando a inovação.

Entendemos que as universidades são convocadas a investirem na capacidade de trabalho crítico, reflexivo e colaborativo, ou seja, uma formação multidisciplinar em seu sentido mais amplo. Contudo, não é tarefa fácil, nem para as universidades quanto à organização da formação, nem para os professores participarem, considerando as demandas de ensino, pesquisa e extensão e, para alguns, atividades administrativas.

Entretanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal - Lei n. 46/86[23], ao que parece, não considerou esses aspectos, haja vista a citação no Capítulo VII - Desenvolvimento e Avaliação do Sistema Educativo – Art. 50 Desenvolvimento Curricular - item 06, que define os termos curriculares do Ensino Superior, respeitando a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou estabelece, observando as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planejamento integrado da respectiva rede.

Nesse sentido, o foco da legislação são as definições do Processo de Bolonha e as metas da Comissão Europeia para o fortalecimento do EEES. Todavia, Portugal foi um dos países pioneiros da União Europeia a estabelecer a reconfiguração de todos os cursos da Educação Superior, através do Decreto-Lei n. 74/2006.

Deve-se levar em consideração o destaque no documento para a correlação de forças quanto ao incremento do EEES, a ênfase na pesquisa e na formação, possibilitando a mobilidade de estudantes e professores, bem como a reconstituição de um espaço hegemônico

de conhecimento, a Europa. Diante das decisões, os professores universitários buscaram analisar a proposta que acabara de se materializar.

Leite e Ramos ([13]) ressaltam o quão difícil foi a análise simultânea para a organização de currículos e dos programas, observando os princípios da comparabilidade, da transparência e da legibilidade, ou seja, o reconhecimento acadêmico mútuo entre as instituições participantes, devido à diversidade de estatutos pedagógicos das universidades europeias.

O discurso de qualidade/mercado que envolve o PB, particularmente em Portugal, foi desafiador na/para a organização do Ensino Superior. A reconfiguração do Sistema de Educação Superior deve observar o quadro europeu de qualificações e cada nível de qualificação, por exemplo, formação inicial/graduação, mestrado e doutorado, além dos conhecimentos, aptidões e atitudes que os futuros egressos deveriam conhecer (LEITE, [14]).

Essa organicidade exige uma formação altamente qualificada para os professores que assumem papéis de monitores nos processos de aprendizagem (ZABALZA, [34]). Assim, com os objetivos de adequar ainda mais a prática professor ao EEES, em 2010, o Conselho Europeu determinou os eixos prioritários e a especificidade professor para atuar no Ensino Superior no Espaço Europeu,

1-Promoção dos valores e atitudes profissionais na profissão professor; 2-melhoria da competência dos professores; 3-recrutamento e seleção mais eficaz para promover a qualidade; 4-melhoria da qualidade de formação inicial de professores; 5-introdução de programas de indução para todos os outros professores; 6-fornecimento de suporte de tutoria a todos os professores; 7-melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional contínuo dos professores; 8-liderança escolar; 9-garantia da qualidade dos formadores de professores; e, 10-melhoria dos sistemas de formação de professores (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

A concretização dessa exigência pedagógica não apenas sinalizou para as definições dos objetivos do PB, como chamou atenção para a pedagogia universitária dentro dessa modelagem, mas passível de ser uma mudança superficial e incapaz de promover mudanças na organização da prática, através de apoio tutorial aos estudantes (LEITE, [13], p. 78), considerando a dimensão das turmas, a alteração de instrumentos de avaliação assentes à formação cultural e ético/política. Porém,

Os currículos dos cursos deste nível de ensino passaram a ser organizados em função de ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que contemplam as horas que os estudantes têm de trabalhar para alcançarem

os objetivos do curso e de cada uma das unidades curriculares que o constituem (Ibidem, 2014, p. 79).

Para Lopes e Menezes ([11]), dadas as peculiaridades das universidades no Espaço Europeu, as transformações vêm ocorrendo paulatinamente e dificilmente corresponderam às mudanças de paradigma esperadas. As autoras nos levam pensar nas tensões, nas quais os professores confrontaram-se, ainda, com o desconhecimento dos fundamentos de um *saber-fazer* que permitisse interpretar o sucesso ou o insucesso das suas estratégias de ensino, bem como apoiar procedimentos pedagógico-didáticos adequados à diversidade de estudantes que passaram a aceder ao ensino superior (LEITE; RAMOS, [12], p. 06).

Em síntese, a reformulação dos currículos decorrentes do PB na U.Porto vem desafiando os professores a superarem práticas tradicionais e de concepções desse nível de ensino, gerando tensões entre o que é proposto e as condições efetivas para concretizá-lo, conforme evidenciamos na literatura e na produção acadêmica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as respostas aos questionamentos deste artigo, consideramos, após a análise dos dados, que a U.Porto, em 14 anos da Declaração de Bolonha, viabilizou a reconfiguração dos currículos, que continuam a se ajustar às determinações da Comissão Europeia para o fortalecimento do EEES. Nessa perspectiva, mostra-se preocupada com a qualidade da aprendizagem de seus estudantes, portanto, investe na formação continuada do corpo professor, conforme evidenciamos:

1) As mudanças de ordem didático pedagógicas já estão institucionalizadas e passam por revisão contínua na U.Porto, observando metas e objetivos do PB e da Comissão Europeia para o fortalecimento do EEES;

2) Para a U.Porto chegar a este nível, não foi tarefa fácil, diante de questões de ordem político-econômicas que envolveram/envolvem a reconfiguração dos currículos e dos programas de cursos e, principalmente, a pluralidade, natas do mundo acadêmico, quando o assunto é a prática professor, a pedagogia em si. Todavia, desafios e possibilidades postas às universidades e, por conseguinte, a prática e a formação professor universitário, diga-se de passagem, pela Comissão Europeia, são debatidos, mediante trabalho coletivo, por professores de diferentes áreas do conhecimento. São momentos relevantes de partilha de conhecimentos e experiências;

3) São ações afirmativas os caminhos trilhados na U.Porto para mitigar a crise enfrentada interna/externamente, conforme as definições do PB e da Comissão Europeia[6]. As ações têm se configurado como espaço de reflexão sobre ser professor universitário no século em curso;

4) A U.Porto tem dado oportunidade aos professores e pesquisadores de conhecerem diferentes contextos formativos, dentre eles, a formação Observação de Aulas em Parceria – o Projeto De Par em Par, que vem sendo performado desde 2009, para a formação continuada de seus professores, que vem sendo introduzido em outras universidades de Portugal, mediante parceria.

Os resultados apontaram que, para mitigar a crise enfrentada pela universidade na atualidade, é necessário colocarem-se em prática iniciativas que fortaleçam a instituição. Dentre tantas proposições, identificamos a urgência de ações focadas na formação continuada do corpo professor, articuladas com políticas educacionais e alinhadas ao currículo.

Nesse sentido, Portugal tem organizado estratégias, como objetivo de preencher as lacunas evidenciadas e sentidas por professores que têm dificuldade ou sentem a necessidade de inovar sua prática didático-pedagógica. Essas ações são articuladas, quase sempre, às metas e aos objetivos do PB e da Comissão Europeia, que exigem do professor formador qualificação, perspectivando a qualidade da aprendizagem do estudante que, de alguma maneira, transita/transitará no EEES.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] ARAÚJO, Osmar Hélio. **Conversa pedagógica com o Prof. Miguel A. Zabalza.**

Laconex@o, UFPB, Conversas pedagógicas, n. 2, julho, 2020.

[2] BOLL, Cíntia Inês. **Educação a Distância na Licenciatura:** desafios e estratégias para o sucesso. Palestra proferida na abertura do semestre letivo 2023/2 e Aula Magna da Universidade Federal do Pampa. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DV0lrkHa8jM>. Acesso: 27/09/2023.

[3] BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO,

Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/agosto 2011 · ISSN 1980-5756.

- [4] CASTANHO, Sérgio. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. **23ª Reunião Anual da ANPEd**. 2000. Disponível em:  
<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1105T.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- [5] CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (*Orgs.*). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- [6] **COMISSÃO EUROPEIA**. 2010.
- [7] ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 101-110. 2008. Disponível em:  
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/122> Acesso em: 08 set. 2023.
- [8] FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- [9] GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical** - Subsídios. São Paulo, Editora Associados e Cortez Editora, 1983.
- [10] GONZÁLEZ REY. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, 24, 155-179, 2007.
- [11] LOPES, Helena; MENEZES, Isabel. Transição para o processo de Bolonha: significações de professores e estudantes da Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, p. 93–125, 2016.
- [12] LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.
- [13] LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício professor. **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, 2014.
- [14] LEITE, Carlinda. O Processo de Bolonha em que pode ou em que está a promover a inovação curricular? In: Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos? **Anais do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**. Lisboa: AFIRSE, 2012.
- [15] LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

- [16] LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- [17] LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- [18] MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- [19] MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- [20] MOURA, Carlos A. Silva de. **Fé, saber e poder: os intelectuais entre a restauração católica e a política no Recife (1930-1937)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- [21] POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082> Acesso em: 08 set. 2023.
- [22] PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson R.; et al. **Processo de Bolonha e Formação: estudos introdutórios e visões curriculares - Volume I: Aspectos estruturantes e históricos** [recurso eletrônico] /Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; (Org.) – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.
- [23] PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal** -Lei n. 46/1986.
- [24] PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 74/2006**.
- [25] RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade professor universitária**. Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Rio de Janeiro: Porto, 2010.
- [26] ROBERTSON, Susan. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Trad. GOMES, Alfredo Macedo; KAY, Roderick Somerville. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

- [27] SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 23, 137-202. 2005.
- [28] SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- [29] SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de universidade a universidade de idéias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 27, n. 28, p. 11-62, 1989.
- [30] SERRÃO, José V. **História das Universidades**. Lello & Irmão: Porto, 1983.
- [31] SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. 12. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- [32] UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.
- [33] ZABALZA, Miguel A. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educacion**, v. 354, p. 21, 2011.
- [34] ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [35] WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos**. Ciência social para o século XXI. Editora Revan, 2003.
- [36] WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, M. Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.
- [37] WITTRÖCK, Björn. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT, Sheldon; WITTRÖCK, Björn (Org.). **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad. Barcelona: Pomares, 1996.

## 7.3 ARTIGO- FORMAÇÃO PROFESSOR CONTINUADA - DE PAREMPARUMA PROPOSTA DA UNIVERSIDADE DO PORTO PÓS-BOLONHA<sup>48</sup>

### *CONTINUING TEACHER TRAINING - PEER TO PAIR A PROPOSAL FROM THE UNIVERSITY OF PORTO POST-BOLOGNA*

DOI: 10.55892/jrg.v6i13.823

ARK: 57118/JRG.v6i13.823

Recebido: 18/09/2023 | Aceito: 04/12/2023 | Publicado: 04/12/2023

Denize Siqueira da Silva Azevedo<sup>49</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-9816-262X>  
<http://lattes.cnpq.br/1619467200858579>  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil.  
 E-mail: [denizeufrpe@gmail.com](mailto:denizeufrpe@gmail.com)

Cíntia Inês Boll<sup>50</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>  
<http://lattes.cnpq.br/8692511113159017>  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil  
 E-mail: [cintiaboll@gmail.com](mailto:cintiaboll@gmail.com)

Jorge da Silva Correia Neto<sup>51</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-9977-1267>  
<http://lattes.cnpq.br/6369240444943934>

<sup>48</sup>Publicado na Revista JRG de Estudos Acadêmicos. v. 6 n. 13 (2023): Revista JRG de Estudos Acadêmicos. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/823>

<sup>49</sup>Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS, onde desenvolve pesquisa no campo de Educação a Distância; e, Matriz de Cultura Digital com ênfase em tecnologia digital. Compõe o LELIC-Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação um grupo de pesquisadores de nível de Pós-Graduação (PPGs Educação-PPGEDU e Informática na Educação (PPGIE) e Graduação, visando ao desenvolvimento de tecnologias cada vez mais integradas às demandas teórico-práticas educacionais e sociais. É mestre em História Social pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010), onde é Técnica Administrativa (TA), na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec.

<sup>50</sup>Graduada, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Iniciou carreira no magistério em 1986 e, desde 2000, é professora no Ensino Superior, desenvolvendo seus trabalhos na interlocução entre tecnologia e educação, especialmente em Formação de Professores na Cultura Digital e Mídias Móveis. Está, atualmente, como Pró-Reitora de Graduação na UFRGS e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa CNPq, LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação, na linha de Pesquisa PROVIA: Comunidades Virtuais de Aprendizagem. É professora Associada na Faced/UFRGS e professora permanente na Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

<sup>51</sup> Professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco desde 2006. Atua no bacharelado em Administração Pública (UAB), no Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) e no Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural (PADR). Graduado em Administração pela UFPE (2003), especialista em Docência do Ensino Superior pela FADEPE (2007), Mestre em Administração pela UFPE (2005) e Doutor em Administração pela UFPE (2014). Desenvolve pesquisas nas áreas de sistemas de informação e transparência pública. Membro de grupos de pesquisa CNPq. Tem experiência profissional nas áreas de Informática e Administração. Diretor da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia UFRPE, de 2018 a 2022.

Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE – Brasil  
 E-mail: [jorgecorreianeto@gmail.com](mailto:jorgecorreianeto@gmail.com)

## RESUMO

Estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento sobre o Pacto de Bolonha mostram como um acordo internacional específico repercutiu sobre os sistemas de educação superior na Europa, bem como esse evento continua sendo um celeiro para análises na atualidade. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar o Projeto de Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, que vem sendo performado desde 2010 na Universidade do Porto, em Portugal. Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico, pesquisa documental e aplicação de questionário. Os resultados mostraram o compromisso da instituição, coordenação de cursos e do próprio professor, no que diz respeito ao fortalecimento da sua profissionalidade, diante das exigências em ser inovador, criativo e competente e, também, da pressão de outras variáveis, como a diversidade dos estudantes e as taxas de sucesso, além da organização da prática didático-pedagógica focada no Espaço Europeu de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Declaração de Bolonha. Formação Professor. Projeto De Par em Par.

## ABSTRACT

Studies carried out by researchers from different areas of knowledge on the Bologna Pact show how a specific international agreement had repercussions on higher education systems in Europe, as well as this event continues to be a hotbed for analysis today. In this context, the objective of this article is to analyze the Partnership Class Observation Project - De Par em Par, which has been carried out since 2010 at the University of Porto, in Portugal. To this end, we carried out a bibliographical survey, documentary research and questionnaire application. The results showed the commitment of the institution, course coordination and the teacher himself, with regard to strengthening their professionalism, given the demands of being innovative, creative and competent. Also, under the pressure of other variables such as student diversity and success rates, the organization of didactic-pedagogical practice focused on the European Higher Education Area.

**Keywords:** Bologna Declaration. Teacher Training. PairtoPair Project.

## 1INTRODUÇÃO

Analisar o Programa de Par em Par da Universidade do Porto, doravante DPEP da U.Porto, propôs uma reflexão sobre a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 por ministros de educação de 29 países europeus na cidade de Bolonha, na Itália. Desde então, há um esforço contínuo dos Sistemas de Educação Superior para fortalecer o Espaço Europeu de Ensino Superior. Para tanto, a cooperação e a harmonização entre os sistemas foram fundamentais para atingir o objetivo principal, ou seja, performatizar<sup>52</sup>, até 2010, as definições advindas do Processo de Bolonha.

---

<sup>52</sup>Performatividade é tecnologia, cultura, um modo de regulação. Sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances onde sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como forma de

De acordo com a Declaração de Bolonha (1999), o Espaço Europeu para o Ensino Superior possibilitaria: a mobilidade estudantil e professor, o reconhecimento mútuo de diplomas, a diversidade de programas de estudo e a promoção de padrões de qualidade. Diante disso, cada país signatário, foi adequando o sistema de três ciclos, quais sejam, universitário, mestrado e doutorado, por entender que essa modelagem facilitaria o trânsito e a transição em diversos níveis de estudos.

Portugal foi um dos primeiros países da Europa a ratificar as definições da Declaração de Bolonha, através do Decreto-Lei 74/2006. A partir desse momento, mudanças profundas, porém, gradativas, foram sendo realizadas nos currículos, na estrutura dos cursos, na formação e nas maneiras de ensinar, aprender e avaliar.

A transição foi tensa. Vieram à tona questionamentos sobre a pedagogia no Ensino Superior, a docência e o papel social da universidade no século XXI. Observamos que a Universidade do Porto, diante do cenário que se materializou, foi uma das instituições pioneiras na busca de respostas, mediante ações, o que reforçou nossa opção por essa instituição, vislumbrando chegar ao objetivo.

Portanto, elaboramos as questões: as definições da Comissão Europeia, a partir da Declaração de Bolonha, foram a motivação para a criação do Projeto observação de Aulas em Parceria- De Par em Par da Universidade do Porto? Em 10 anos de atuação, como as experiências desse projeto têm sido avaliadas pelos professores participantes?

Assim, o objetivo deste artigo é analisar o Projeto de Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, que vem sendo performado desde 2010. Essa estratégia foi pensada para a formação continuada do professor da Universidade do Porto, diante da realidade posta pelo Decreto-Lei 74/2006 e pelas definições da Comissão Europeia, a partir da Declaração de Bolonha para a criação e o fortalecimento do Espaço Europeu para o Ensino Superior.

Apesar de existir uma vasta literatura e documentos oficiais sobre o Projeto DPEP da Universidade do Porto, não constatamos pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, sobre as suas experiências. Isso torna os resultados aqui apontados inéditos.

Tendo em vista que a abordagem vislumbra apresentar contribuições sobre como a Universidade do Porto tem enfrentado os desafios das políticas externas que incidem sobre os

---

apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou avalia dentro de um campo de julgamento. Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida por Stephen J. Ball (2011). O autor ao se referir a vários textos ou dados sobre performance da política educacional, mobiliza seus argumentos, estabelecer a existência de uma atitude e de uma estrutura ética com as quais professores e pesquisadores nas escolas, nas faculdades e nas universidades estão tendo que trabalhar e sobre as quais estão tendo que pensar acerca do que fazem ou sobre o que são.

currículos e programas de cursos, particularmente, na prática professor, vislumbramos evidências sobre outros contextos formativos que possam corroborar as reflexões sobre a formação continuada do professor universitário.

Compreendemos que o caminho é delicado para o pesquisador trilhar, dadas as subjetividades e as ideologias em disputa nos espaços acadêmicos, somadas às tensões de interesses políticos, científicos e profissionais (LOPES; MENEZES, 2016). Mas é importante a realização de estudos que vislumbrem contrapontos a decisões políticas e mercadológicas, quase sempre priorizadas, em detrimento das pedagógicas.

Assim, para a realização desta investigação, optamos pelas variáveis, organização, desafios e possibilidades no/para o trabalho professor pós-Bolonha.

A organização da análise se deu da seguinte maneira: em um primeiro momento, os apontamentos se voltaram para um levantamento bibliográfico sobre o Processo de Bolonha, particularmente, na Universidade do Porto, e para a criação do Projeto Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par. Posteriormente, apresentamos os métodos utilizados, os resultados e a discussão. As evidências foram interpretadas sob as lentes teóricas de Bakhtin (2017).

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com as orientações de Ludke e André (2013), caracterizamos o presente estudo como qualitativo, exploratório e descritivo. A coleta de dados se deu mediante pesquisa documental e aplicação de questionário com perguntas abertas, via *Google Forms* (Fragoso *et al.* 2015). A interpretação dos dados foi realizada a partir das lentes teóricas de Bakhtin (2017), tendo como fundamento básico a obra *Para uma filosofia do ato*.

Seguindo as instruções de Fragoso *et al.* (2015), buscamos em sites oficiais os seguintes documentos:

- ❖ Processo de Bolonha Universidade do Porto:
- ❖ <https://sigarra.up.pt/up/pt/>;  
[https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema\\_graus/processo-bolonha](https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema_graus/processo-bolonha);
- ❖ Site do Projeto DPEP da Universidade do Porto: <https://www.up.pt/portal/pt/>;
- ❖ Site do Projeto DPEP-Laboratório do Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: <https://paginas.fe.up.pt/~lea/>;
- ❖ Relatórios do Projeto DPEP da Universidade do Porto (2010 a 2019);
- ❖ Declaração de Bolonha (1999);

- ❖ Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP): 2. Ed. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Professor, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Universidade do Porto, 2011.

Posteriormente, realizamos a análise dos dados, articulando-os com a literatura (Esteves, 2010; Veiga; Amaral, 2011; Sousa, 2011; Leite; Ramos, 2014; Lopes; Menezes, 2016; Pacheco, 2023; Sousa Santos, 2005; Cachapuz, 2020).

A análise das evidências trouxe-nos respostas para as seguintes questões: as definições da Comissão Europeia, a partir da Declaração de Bolonha, foram a motivação para a criação do Projeto observação de Aulas em Parceria- De Par em Par da Universidade do Porto? Em 10 anos de performatização, como as experiências desse projeto são avaliadas pelos professores participantes?

Através das percepções professores, tivemos a compreensão sobre a criação do Projeto De Par em Par da Universidade do Porto e, também, sobre a relevância das experiências nele vividas. Já as respostas do questionário e os resultados dos (Relatórios do Projeto DPEP, 2010-2019) possibilitaram-nos conhecer a sua organização, as estratégias formativas como enfrentamento às definições aos desafios e, também, as possibilidades advindas do Processo de Bolonha.

### **3. DO PROCESSO DE BOLONHA À FORMAÇÃO CONTINUADA**

As evidências trazem a compreensão de que as políticas decorrentes do Processo de Bolonha possibilitaram a efetivação de ações para reduzir os encargos do Estado, sobrepondo melhorias de condições de trabalho nas Instituições de Ensino Superior (Esteves, 2010; Leite; Ramos, 2014), ou seja, o foco do Espaço Europeu para o Ensino Superior sempre foi a lógica do mercado (Pacheco, 2023).

As reflexões dos autores são corroboradas por Sousa Santos (2005), ao refletir sobre a universidade para o século XXI, que, aos poucos, cedem aos ditames do mercado, motivadas por perdas de prioridades do poder público, em detrimento da secagem financeira e da descapitalização, sobretudo as públicas, cujas consequências variam de país para país.

Isso reforça a análise de que o Processo de Bolonha foi transformado em política de Estado e/ou do Espaço Europeu, cuja perspectiva foi à transformação do arcabouço legal, teórico e prático do Ensino Superior, com perspectivas mercadológicas e prejuízos pedagógicos.

Outro aspecto que, naquele momento, impactou a comunidade acadêmica está relacionado ao fato da não participação direta de professores e pesquisadores nas decisões que levaram 29 ministros de educação da Europa a assinarem o *Pacto* de Bolonha nos anos 1999.

Diante desse fato, não foi tarefa fácil para as Instituições de Ensino Superior a reformulação dos currículos e a estrutura de cursos, observando os princípios de comparabilidade, de transparência e de legibilidade, dos sistemas europeus de Ensino Superior, perspectivando o reconhecimento acadêmico mútuo entre as instituições signatárias.

A literatura que aborda a transposição curricular pondera que as mudanças ocorreram de maneira tímida, que, dificilmente, corresponderam à mudança de paradigmas (Lopes; Menezes, 2016), conjecturas que as Instituições de Ensino Superior foram/são preparadas para produzir/disseminar conhecimentos, não para administrar questões mercadológicas, apesar de suas expertises.

Contudo, em Portugal, desde o final do século XX, o Ensino Superior tem sido objeto de reformas articuladas a políticas internacionais e de reformulação em todos os níveis de ensino (Zabalza, 2002).

Nesse caminho, o discurso qualidade/mercado levou o Processo de Bolonha a ser analisado em diferentes perspectivas. Os resultados das pesquisas de Lopes e Menezes (2016) apontaram para tensões e uma multiplicidade de fatos à espera de investigação. Cachapuz (2020) analisou o evento no contexto da internacionalização do Ensino Superior na Europa. Para esse pesquisador, tem sido uma experiência multicultural exitosa, pois ajuda a refletir sobre o campo de estudo e a partilha de ideias.

A dinâmica enunciativa revela um processo complexo e amplo na integração e nas negociações de políticas educativas em diferentes níveis: europeu, nacional e institucional (Veiga; Amaral, 2011). As políticas e ações decorrentes do Processo de Bolonha exigem que a prática professor foque na aprendizagem dos estudantes, que a concepção e a organização dos currículos estejam contextualizadas e alinhadas ao Espaço Europeu de Ensino Superior, ou seja, com o que deve ser ensinado e aprendido (Leite, 2014).

Para fortalecer as evidências sobre a criação do Projeto Observação de Aulas em Parceria- De Par em Par, trouxemos Lopes e Menezes (2016), que analisaram percepções de professores na Universidade do Porto, a partir das dimensões grau acadêmico, terminologias e perfis/competências, no contexto de Bolonha.

*Pelo menos em 99 (...) já havia a perspectiva e começou-se a apontar para se fazerem alterações no curso, no sentido de dirigi-lo para o*

*formato proposto por Bolonha, facilitando, de certa forma... aquilo foi mais uma questão formal de cumprir com as regras que foram ditadas pelo Ministério, preencher os formulários todos, justificar tudo, enfim... Houve um conjunto de projetos que trabalharam isso e justificou devidamente a adequação a Bolonha, mas numa perspectiva que já tinha sido preparada antes (Professor A).*

*Em nível interuniversitário foi extremamente positivo porque as universidades públicas sentiam que tinham mesmo de lutar por algo em comum e houve a elaboração de documentos, a elaboração de critérios, de orientações de currículo, de critérios mínimos que deveriam ser respeitados pelas várias universidades. Considerando o nível de todas as universidades criou-se um método e uma ideia de que não somos só concorrentes, mas que temos também interesses comuns (Professor B).*

*Foi uma oportunidade para as pessoas começarem a discutir aspectos importantes da formação dos estudantes, para começarem a falar entre si, a encontrarem-se, a discutirem, a defenderem ideias mesmo que fossem diferentes e acho que isto foi do meu ponto de vista, extremamente positivo para a instituição (Professor C).*

*[...] houve uma pressão muito forte para aumentar a quantidade de disciplinas e o currículo que está aí é o resultado das negociações a este nível. Este medo da reestruturação da carreira... havia aqui professores que estavam a contar, a tentar marcar pontos, a contar horas e a tentar defender o número de disciplinas em determinados grupos, a tentar reduzir o dos outros e é evidente que houve tensões... era necessário negociar e é evidente que o currículo que resultou não é o currículo ideal para ninguém porque se um pequeno grupo tinha ficado de lado é porque os outros tinham aplicado o que queriam (Professor D).*

Os dados apontam a polifonia<sup>53</sup> e a disputa entre as forças de poder Silva (2020) que envolveu a performatização do Processo de Bolonha, diante da multiplicidade de interesses. “Fomos convertidos em professores/pesquisadores, também em monitores” (Professor E), “Bolonha veio complementar o que já fazíamos” (Professor F). As tensões discursivas trazem diversos enunciados sobre o ato responsivo do professor, ou seja, uma resposta responsável, dada por sujeitos que foram colocados frente à alteridade (Bakhtin, 2017), também, de grandes desafios.

Em meio a muitas reflexões, as Instituições de Ensino Superior formalizaram parcerias para facilitar o desempenho das diretrizes e políticas educacionais a elas colocadas.

---

<sup>53</sup> Em termos bakhtinianos, é a parte essencial de toda a enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos.

Nessa perspectiva, trilharam outros caminhos para vencer as metas com qualidade e eficácia, objetivando a qualidade da educação superior.

Para tanto, a Comissão Europeia solicitou às IES a observância e o reforço de seu papel social, motores de excelência e desenvolvimento e, também, de abertura e transparência nos processos, no que se refere ao ensino e à pesquisa (Lopes; Menezes, 2016). Quanto à formação professor, “acreditamos, no desenvolvimento de competências específicas, para além de científicas e técnicas, para dar respostas às exigências crescentes do mundo em que vivemos” (Esteves, 2008, apud Marques, 2016, p. 104).

Portanto, a questão central apontada pela Comissão Europeia estava na mudança do paradigma, ou seja, na transposição do ensino passivo, baseado na aquisição de conhecimentos para uma aprendizagem ativa, respaldada no desenvolvimento de competências associadas à área específica de formação (Marquês, 2016), onde o componente experimental e o projeto são fundamentais. É nesse contexto que, em 2010, nasce o Projeto Observação de Aulas em Parceria- de Par em Par<sup>54</sup>.

### 3.1 Projeto de Par em Par. um olhar sensível à prática do professor

O Projeto Observação de Aulas em Parceria- de Par em Par da Universidade do Porto, doravante Projeto DPEP da U.Porto, é voltado para a formação continuada dos professores dessa instituição. As principais características do Projeto,

Ação de formação multidisciplinar, promoção da partilha pedagógica, participação voluntária, observação baseada no conceito de amigo crítico, anonimato e confidencialidade. Objetivos: permitir uma maior consciência do trabalho professor realizado e suas implicações, aumentar a sensibilidade pedagógica dos professores envolvidos, aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas, desenvolver a cultura da cooperação entre pares, e estimular a competência formativa na U.Porto (Moraz *et al.*, 2017, p. 3-8).

Em 10 anos de atividades, tem buscado caminhos compatíveis com os objetivos estabelecidos, através do Decreto-Lei 74/2006, que teve por fundamento a Declaração de Bolonha e as definições da Comissão Europeia, que, tendo como foco a efetivação do Espaço

---

<sup>54</sup>O programa tem uma vasta produção (Pêgo, J.; Mouraz, A. *et al.*, 2014, 2013, 2015, 2017, 2019, 2020). As publicações têm por objetivos dar voz a experiências de observação de pares desenvolvidas no ES português, discutir o modelo de formação de observação de pares multidisciplinar e sensibilizar IES Lusófonas para as potencialidades da observação de pares multidisciplinares.

Europeu para o Ensino Superior, perspectivando a qualidade da Educação Superior e a autonomia crítica da aprendizagem dos graduandos.

Sobre a dinâmica da formação de aulas em parceria do DPEP da U.Porto, identificamos que está sob a responsabilidade do coordenador do quarteto de professores, de forma a dinamizar o grupo, organizar o cronograma de datas para as observações e mediar a comunicação com o coordenador geral do Projeto. A característica multidisciplinar foca na compreensão da prática e da mudança pessoal, perspectivando o crescimento (autoconhecimento) do professor, através da reflexão própria e partilhada.

A observação é realizada por/entre professores de diferentes áreas do conhecimento, cujos objetivos devem enfatizar a dimensão didático pedagógica, conhecer outras formas de ser professor e possibilitar uma visão complexa da aprendizagem. Para tanto, são apresentadas metodologias de trabalho, a partir de aula teoria-prática, resolução de exercícios, estudo de caso e debate *role playing*<sup>55</sup>. Apresenta-se, também, bibliografia atualizada sobre os usos de outras metodologias no/para o Ensino Superior, dando ênfase para aspectos específicos que desejam ver analisados.

Em relação às questões éticas, o objetivo é prevenir o risco da perda de poder sobre o trabalho próprio, no caso, do professor em formação. Nesse aspecto, é dada liberdade ao participante de se envolver, ou não, na observação de pares, melhor dizendo, na escolha do observador e do que será observado, na escolha das formas e métodos de *feedback*, no anonimato da devolução dos dados, no controle do uso dos dados e nos passos para dar nas formações posteriores.

As avaliações periódicas do Projeto consideram as novidades e os impactos advindos da mudança do foco do ensino para o foco da aprendizagem. Dessa maneira, busca-se alinhar a formação dos professores formadores às definições do Decreto-Lei 74/2006. Nessa perspectiva, três dimensões são consideradas no modelo de formação (Relatório do Projeto DPEP da U.Porto, 2015-2016):

- 1- Maior exigência feita aos professores do ensino superior, que até agora não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas;
- 2- Maior pressão de outras variáveis, como a diversidade dos estudantes, as taxas de sucesso escolar na organização das práticas pedagógicas; e,
- 3- Maior pressão institucional. Nesse contexto, o professor deve ser inovador, criativo e competente.

---

<sup>55</sup> Interpretação de papéis.

Diante desses desafios, identificamos a percepção professor sobre o quão importante é a partilha de experiências, de práticas diversas e a reflexão pedagógica conjunta, vivenciadas no Projeto DPEP da U.Porto. “Além do confronto com a prática de outros professores, induz um exercício reflexivo sobre a prática pedagógica própria o que se revelou muito estimulante” Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre. Sobre a flexibilidade e o limite de observações do modelo de formação, “Creio que o guia de observação permite que os observadores o utilizem em diferentes situações didáticas” Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre.

Em relação aos pontos frágeis do Projeto DPEP da U.Porto, identificamos os seguintes enunciados: “caráter voluntário da participação, ausência de sessões de fundamentação pedagógica, diferenças nas áreas científicas, de conteúdo dos participantes.” “Há muitas perguntas que não se aplicam aos diferentes tipos de aula” (Relatório Ano Letivo (2013-2014), 1º Semestre.

Tanto os aspectos exitosos, quanto os frágeis são importantes para avaliação e a reflexão coletiva entre os coordenadores do Projeto e os professores participantes, de forma que os resultados e as sugestões possam ser adaptados e trabalhados na formação do ano letivo posterior, principalmente para o fortalecimento da pedagogia em si, da prática professor e da profissionalidade dos profissionais da Educação Superior, diante dos impactos de Bolonha.

Com o intuito de ampliar a interpretação sobre os aspectos exitosos e frágeis, criamos o quadro 01, com base nos elementos coletados em documentos do Projeto DPEP da U.Porto.

Os pontos frágeis geraram as seguintes sugestões,

Seria mais interessante se participasse um maior número de pessoas. Podia ser ainda mais interessante se colegas menos entusiastas da prática professor também participassem. Sugiro que houvesse uma maior divulgação desta formação, com mais tempo desde o último dia da inscrição e a realização da reunião inicial, sobretudo para os participantes que tomam contato pela primeira vez. Faria sentido uma campanha mais dirigida para motivar colegas mais resistentes ou relutantes em participar, para os benefícios da interação entre pares, talvez em reforço ou complemento dos "inquéritos pedagógicos" (Relatório Ano Letivo, 2013-2014).

Atualmente a U.Porto tem 2.300 professores/pesquisadores<sup>56</sup>. Os dados coletados apontaram que, aproximadamente, 314 professores participaram do Projeto DPEP da U.Porto

---

<sup>56</sup>Breve apresentação da Universidade do Porto. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/up/pt/>.

no período 2009-2019, apesar da compreensão dos professores sobre a importância da formação continuada para a inovação das ações didático pedagógicas.

**Quadro 1- Aspectos exitosos e frágeis do DPEP.**

Relatório	Aspectos Exitosos
2014-2015	<p>Coloca o ensino e a prática pedagógica em perspectiva obriga a refletir sobre isso;            Aumenta a satisfação e motivação dos professores;            Poder ver a perspectiva dos colegas, em relação à forma de lecionar, para melhorar e poder apreciar questões para as quais o próprio professor poderá ter dificuldade em identificar;            Poder observar as metodologias de outros colegas e daí poder retirar aspectos positivos a adotar, e negativos a evitar;            Permite a evolução do professor por contato com outros mais experientes e por aplicação de técnicas de ensino, comumente utilizadas noutras áreas de estudo;            É uma experiência muito boa poder conhecer a realidade e professores de outras faculdades dentro da universidade;            Conhecer outras aulas de outros professores;            Incentiva o conhecimento mútuo, o sentido de pertença, a descoberta de pontes insuspeitas, a valorização do universo da U.Porto, muito na base do voluntarismo, muito cauteloso e quase descomprometido (é o que se compreende);            São momentos que nos obrigam a pensar, quer se queira, quer não, questionamos a nossa prática, pensamos em alternativas, somos um pouco mais cuidadosos no planejamento;            São momentos de aprendizagem valiosos;            São momentos de partilha, ao longo dos quais identificamos muito em comum, apesar das diferenças;            São momentos em que nos sentimos valorizados pelos pares.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Aspectos Frágeis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em responder às expectativas dos participantes;</li> <li>- A introdução das metodologias/estratégias de observação não trouxe vantagens;</li> <li>- É difícil agendar muitas observações, face à sobrecarga burocrática;</li> <li>- Pouco tempo disponível para esse tipo de atividades;</li> <li>- Dada a reduzida participação de professores no Projeto DPEP da U.Porto, em alguns casos, torna-se facilmente identificável o professor observador/observado, deixando de ser verdadeiramente anônimo.</li> </ul>

Fonte: Relatório do Projeto De Par em Par da U.Porto (2014-2015).

Todavia, a observação de aulas baseada no conceito de *amigo crítico* é comum em muitas universidades e decorre, regularmente, na U.Porto desde 2009, através do Projeto DPEP da U.Porto. Assenta num clima de confiança estabelecido entre o professor observado e os seus pares, que permite a observação das suas práticas pedagógicas, tanto na posição de observado, como na de observador (Pêgo; Moraz, 2017, p. 200).

Para compreender o modelo de formação observação de aulas baseada no conceito de amigo crítico, foram aplicadas 09 questões objetivas a professores da U.Porto, que participaram do Projeto DPEP, cujas respostas foram submetidas à escala *Likert* de 5 pontos,

sendo 1 o menor e 5 o maior impacto na formação desses professores. As questões se voltaram estritamente para o Projeto de Observação de Aula em Parceria de Par em Par.

O DPEP é uma inovação para a qualificação professor? R (5); O DPEP é uma forma de escuta compartilhada? R (5); O DPEP tem uma perspectiva multidisciplinar de formação? (5); Sigilo e confiabilidade sobre os desafios compartilhados com seus pares são fatores-chave do DPEP? R (5); O DPEP é uma forma de internacionalização? R (2); O DPEP pode ser performado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? R (2); O DPEP pode avaliar a formação professor mediante o uso de videoconferência a exemplo do *Google Meet*? R (2); As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada do DPEP? R (2); O DPEP é um instrumento de formação professor que apoia o Processo de Bolonha? R (5). (Questões elaboradas pelos autores, 2023).

As respostas contemplaram as questões de partida e o objetivo deste artigo. Para além da possibilidade de formação continuada, a criação do Projeto DPEP da U.Porto, em 2010, representou um suporte coletivo de reflexão e enfrentamento das mudanças provocadas tanto pela Declaração de Bolonha, quanto pela Comissão Europeia, à prática do professor do Ensino Superior. Nesse sentido, podemos interpretar que o Projeto DPEP da U.Porto é sensível à inconclusibilidade colocada em análise.

Sob as lentes bakhtinianas (2017), entendemos que os professores que vivenciaram o Projeto DPEP da U.Porto construíram consciência acerca de ser professor e do mundo ao seu redor, da questão exterior que os rodeia e dos costumes que se inserem no processo de autoconsciência, transferindo-se do seu campo de visão para o campo mais amplo.

Dessa forma, pode-se dizer que a visão propiciada pelo professor, no ato da formação polifônica multidisciplinar no Projeto DPEP da U.Porto, volta-se para a autoconsciência da sua prática, como, também, para a inconclusibilidade dessa autoconsciência, o que constitui outra característica da formação professor.

Nesse aspecto, o Projeto DPEP da U.Porto pode ser o ato responsivo ao Processo de Bolonha e à Comissão Europeia, da concretização, da passagem de uma possibilidade para o que se realiza, ou seja, o ato “como perspectiva sempre de uma resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real.” (LIMA, 2018, p. 59).

#### **4. Considerações Finais**

Não é tarefa fácil a conscientização do mundo acadêmico sobre a relevância da formação continuada do professor universitário, na perspectiva do Projeto DPEP da U.Porto. Nos primeiros anos da performatização do projeto, observamos que a adesão dos professores foi maior. Posteriormente, a procura diminuiu.

Esse dado pode ser identificado como ponto frágil, “a reduzida participação dos professores” (Relatório do Projeto De Par em Par da U.Porto, 2013-2014), o que pode estar relacionado à quantidade de atribuições, pelas quais os professores são responsabilizados, a saber, ensino, pesquisa e extensão, como, também, tarefas administrativas, além de divergências de culturas epistemológicas.

Performar as políticas educacionais decorrentes do Processo de Bolonha no Espaço Europeu representaram às Instituições de Ensino Superior e aos professores desafios e possibilidades, no que se refere à reformulação dos currículos, à reconfiguração dos cursos, à prática professor e à formação inicial/continuada no Ensino Superior.

Consideramos que os desafios e as possibilidades postas ao modelo de formação Projeto DPEP da U.Porto, para além da diversidade epistemológica e da peculiaridade de cada área do conhecimento, das subjetividades e ideologias de um mundo plural como o acadêmico, está assente num aspecto relevante: a estrutura centenária da Universidade do Porto.

Garantir a liberdade competitiva e a abertura ao Ensino Superior, facilitando o trânsito de professores e pesquisadores entre os países signatários e, posteriormente, na União Europeia, foi e continua a ser tarefa desafiadora para Instituições de Ensino Superior, haja vista os embates acadêmicos e pedagógicos, políticos e econômicos sobre o papel social da universidade no século XXI, assim como da pedagogia no Ensino Superior.

São questões abordadas de maneira contundente na atualidade. Essa é uma realidade materializada, que precisamos combater com resultados de pesquisas e ações de políticas afirmativas. Pensamos que, como os entusiastas da U.Porto, precisamos buscar caminhos para nos reinventarmos academicamente.

Os desafios que vêm sendo postos aos professores favorecem parcerias entre as Instituições de Ensino Superior europeias, aspectos que fortalecem a prática pedagógica e a profissionalidade do professor, mediante projetos de observação de aulas entre os pares. Acreditamos que esse possa ser o caminho a ser seguido por outras instituições de ensino. Ademais, o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os pares de diferentes áreas do conhecimento têm dado respostas sobre a importância da pedagogia no Ensino Superior, bem como sobre o papel social da universidade no século em curso.

O modelo de formação apresentado através do Projeto DPEP da U.Porto tem inspirado e realizado parcerias com universidades de Portugal<sup>57</sup>. Nesse sentido, atende à perspectiva da coordenação do Projeto, tendo em vista que a proposta também busca a ampliação do Projeto, através de parcerias com países do mundo lusófono.

Nessa perspectiva, consideramos o modelo de formação uma novidade, tanto no contexto das Instituições de Ensino Superior, como na prática professor, dimensões que, até pouco tempo, eram impossíveis de serem questionadas (Sousa Santos, 2005), diante do privilégio que, durante séculos, ocupou no imaginário social.

Todavia, a perspectiva de formação continuada do Projeto DPEP da U.Porto pode romper com a tradição de exercer a docência isolada por áreas, levando o participante a experimentar a reflexão colaborativa com seus pares, cuja perspectiva é um dos pilares do desenvolvimento contínuo da profissionalidade em qualquer profissão.

Os resultados apontam que o Projeto pode ser performado por qualquer Instituição de Ensino Superior, pois o modelo representa o caminho a ser trilhado na atualidade, dada a oportunidade de reflexão sobre dimensões fundamentais da Educação, particularmente, sobre a prática professor, tais como: motivação, colaboração, capacidade de maturação sobre o sentido de coletividade nos espaços acadêmicos, partilha de experiências e desafios pedagógicos.

Por fim, consideramos que os pontos exitosos do Projeto DPEP da U.Porto superam os aspectos frágeis. Sua metodologia ajuda o professor a identificar desafios e possibilidades inerentes à sua prática, de aprender a aprender, no campo do saber de cada professor participante, superando, assim, possíveis fragilidades da formação pedagógica, que está sempre em construção.

## **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. Pedro e João Editores: São Paulo, 2017.
- BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

---

<sup>57</sup>Universidade de Aveiro; Universidade de Lisboa; Universidade Católica do Porto. Atualmente, o DPEP tem parceria com escolas secundárias da cidade do Porto-Pt.

CACHAPUZ, A. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020.

**Declaração de Bolonha.** (1999).

Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/declaracao-de-bolonha/>.

Acesso: 16 de ago/2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 74/2006.** Diário da República n. 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Governo de Portugal.

ESTEVES, M. H. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Porto: CIIIE/Livpsic, 2010.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEITE, C.; RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício professor. **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, 2014.

LEITE, C. O processo de Bolonha em que pode ou em que está a promover a inovação curricular? In: Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? **Anais do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE.** Lisboa: AFIRSE, 2012.

LIMA, S. M. M. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **PERcursos Linguísticos.** Vitória-ES, v. 8 n. 19. **Dossiê - O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem,** ISSN: 2236-2592. 2018.

LOPES, H.; MENEZES, I. Transição para o processo de Bolonha: Significações de professores e estudantes da Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, p. 93–125, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARQUES, J. **Necessidade de formação pedagógica de professores do Ensino Superior.** A experiência da UNL. CNaPPES. Lisboa, Portugal, 2016.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. *et al.* **De Par em Par na U. Porto.** U.Porto: Press, 2017.

MOURAZ, Ana; PÊGO, João Pedro. **Relatórios Sessão de Apresentação de Resultados De Par em Par. U.Porto.** Portugal, 2010-2019. Disponível em: <<https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>>  
Acesso: 10 de ago/2023.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2023.

PÊGO, J. P. *et al.* De Par em Par interinstitucional: uma experiência de formação pedagógica entre a U.Porto e o IPP. **Anais da Conferência Internacional**, p. 339-340. Conferência Internacional de Investigação em Educação. Porto, 17 a 19 de jul/2019.

PÊGO, J. P.; MOURAZ, A. UP Inter ParES - Observação Interinstitucional de Pares U.Porto/Escolas Secundárias. CNaPPES. **3º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**. Lisboa, Portugal, 14 e 15 de jul/2016.

SOUSA, I. M. A. B. **Processo de Bolonha e mudanças na educação superior**: um estudo no ensino superior politécnico português. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2011.

SOUSA SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, p. 137-202, 2005.

VEIGA, A.; AMARAL, A. Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. História: **Revista da FLUP**- Porto, IV Série, v. 1, p. 29-40, 2011.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2002

## 8. CONCLUSÃO DE UM CICLO

Início a conclusão destacando que a questão de pesquisa foi contemplada, bem como a hipótese da tese foi evidenciada. A U.Porto tem intensificado políticas e ações afirmativas à “aprendizagem ao longo da vida” do seu quadro docente, embasadas nos objetivos do PB e nas demandas da sociedade da informação e comunicação em rede. Portanto, a U.Porto, ao que parece compreendeu a urgente necessidade de imprimir profundas transformações nas maneiras de ensinar e aprender, de produzir e disseminar conhecimentos, no século em curso, perspectivando reaver não apenas a sua hegemonia e função social, mas, a identidade do professor e a relevância da vivência acadêmica. Contudo,

Qualquer forma de pensar sempre é vista como irracional pelo modelo histórico de outra forma de pensar, que vê a si mesmo como racional. A lógica de Aristóteles não é a mesma que a de Hegel; Ratio; Ragione; Raison; Reason e Vernunft não significam a mesma coisa (Eco, 2001, p. 45).

A maneira de pensar a outra proposta de universidade em curso demanda uma outra estrutura, comandada, de certo modo, pelos organismos, as agências reguladoras e financiadoras da educação, que orientam a disputa para a obtenção de *scores* exitosos nos diferentes mecanismos de avaliação. Nessa conjuntura, outras concepções de formação e aprendizagem também são demandadas com mais exigência e complexidade.

Nesse cenário, a U.Porto, responsável por grande parte da oferta de cursos de graduação em Portugal, precisou, adequadamente, reformular seus currículos e programas de curso. Consequentemente, a formação professor contínua, para enfatizar fato incontestável no contexto pós-Bolonha, ganha destaque por ser condição necessária à formação profissional.

Em geral, a formação de profissionais qualificados, de qualquer área, se encontra entre as questões mais debatidas, que merecem alta prioridade na governança da maioria dos países signatários. Entre as profissões mais questionadas, está a docência, pois ocupa lugar de proeminência, sendo objeto, ao mesmo tempo, de críticas destrutivas, de reconhecimento e de elogios. Diante dessa realidade, é fundamental que se realizem estudos sobre processos de formação contínua para o professor universitário.

Outra questão a se considerar é a adesão e expansão do Processo de Bolonha, que não se limitou apenas aos países da União Europeia, ou seja, outras nações aderiram à proposta de Bolonha, como a Rússia e a Turquia. Tal aspecto também demandou a opção pelo Projeto De

Par em Par da U.Porto, implementado numa universidade pública centenária de país lusófono, ratificada nos referenciais dos artigos 7.2 e 7.3.

As ações da U.Porto podem representar contribuições para os avanços na formação contínua do professor universitário e, conseqüentemente, na universidade. Acredito que o modelo de formação em parceria- De Par em Par é mais um caminho que possibilita conhecimentos, através da formação/aprendizagem que considera a diversidade de saberes, fomenta a profissionalização e o profissionalismo, perspectivando a profissionalidade dos professores, que está em constante transformação.

Considero que o trabalho colaborativo se mostra importante para o êxito da parceria, que ações como as promovidas no Projeto De Par em Par podem ser um caminho a ser observado pelas IES. Contudo, é relevante que ações nesse sentido considerem a pluralidade, típica do mundo e dos espaços acadêmicos.

A U.Porto percebeu que as transformações da Educação Superior no Espaço Europeu como parte integrante de um projeto político-econômico ambicioso, que exige do professor uma formação intelectual robusta e enraizada na inovação, no diálogo, na reflexão e na parceria. Assim, tem implementado projetos e ações sistemáticas para qualificar seus professores, as condições materiais de trabalho, os salários e a institucionalização de medidas de cunho político-administrativo, interno e externamente.

Observo que diante da pluralidade cultural e da infraestrutura, as ações suscitadas pelo processo de Bolonha, em geral, acontecem paulatinamente, observando a realidade de cada país e IES.

Contudo, os resultados apontaram que o posicionamento político, reflexivo e colaborativo, realizado por professores de diferentes áreas de conhecimento na formação em parceria, pode contribuir para o seu processo de aprendizagem contínuo, tanto individual, como coletivo, assim como torná-los bem mais conscientes de suas limitações e das suas potencialidades. Também, que a formação em parceria pode estimular a política interinstitucional de valorização à carreira professor, bem como, a superação de situações desafiadoras do mundo subjetivo, plural e dinâmico, como o acadêmico, conforme ensina Morgado (2011).

A educação em geral, particularmente, a Educação Superior é afetada pelos acontecimentos mundiais, uma vez que exige dessa uma reconfiguração na formação e na aprendizagem, ou seja, busca-se um profissional da educação mais flexível e polivalente, considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, uma IES formadora de

outras habilidades cognitivas, competências sociais e pessoais assente na autonomia e na criticidade (Weber, 1999).

A instituição U.Porto está dentro de um contexto mundial que estabelece outras finalidades à IES, modificando suas prioridades iniciais, necessidades, gestão, políticas, valores, visão, missão e práticas professores, ou seja, a universidade é parte integrante da sociedade da informação e comunicação em rede, que destaca o conhecimento, o saber e a ciência, que exige a ampliação dos espaços de aprendizagem (Weber, 1999). Portanto, Portugal foi um dos primeiros países da União Europeia a buscar meios legais para se inserir na outra ordem em que foi estabelecida a Educação Superior.

Diante dessa conjuntura, considero que a U.Porto estava atenta às mudanças na reestruturação dos sistemas educacionais, sobretudo, no pós-Bolonha, cujas articulações entre a Educação Superior e outros níveis e modalidades de ensino nos países signatários buscaram caminhos que contribuam de modo permanente, com a formação professor, indo da preparação tecnológica ao desenvolvimento de atitudes, conhecimentos, autonomia, potencial crítico-reflexivo, cidadania, inclusão e ética-social, para o fortalecimento da Educação na União Europeia (Pôrto Júnior *et al.*, 2021).

Nessaperspectiva, a U.Porto fomenta a profissionalização, o profissionalismo, tendo em vista a profissionalidade do professor. Como estudo de caso, pode ser uma experiência exitosa, passível de reflexão por outras realidades educacionais, tendo em vista que não podemos pensar a IES apenas localmente, devemos considerar o todo.

Sobre o Processo de Bolonha ressalto que as considerações aqui não se detêm nem as potencialidades nem as fragilidades desse evento, pois sendo essa tese o resultado de um estudo de caso qualitativo/descritivo/interpretativo de cunho crítico, é fundamental, mesmo que brevemente, apresentar um olhar sobre o contexto macro no qual esse evento está localizado, tendo em vista que as mudanças dele decorridas se relacionam não apenas com os movimentos políticos e intelectuais da época, mas, também, com a outra ordem globalizante (Weber, 1999) que se instalou na Educação.

Portanto, ao traçar considerações sobre o Processo de Bolonha, fuilevada a realizar uma breve análise sobre o processo de globalização (Ianni, s.d.)<sup>58</sup>, pois considerar que há relação entre esses eventos é fundamental para compreensão das mudanças profundas e significativas que influenciam as organizações e as estruturas de trabalho, sobretudo, na

---

<sup>58</sup>Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/iannicienciassociais.pdf>. Acesso: 15/05/2024.

Educação. O Processo de Bolonha só será compreendido, de fato, se considerar-se a realidade político-econômica da Europa e suas pretensões globalizantes.

O Processo de Bolonha iniciou-se, informalmente, em 1998, com a Declaração de Sorbonne, e foi efetivado com a Declaração de Bolonha em junho de 1999. Essa última estabeleceu as etapas e as metas a serem cumpridas pelos Sistemas de Ensino Superior na Europa, no sentido de construir um Espaço Europeu de Ensino Superior globalmente combinado e equalizado.

Sua proposta principal sinalizou para otimização, ampliação e qualificação do Ensino Superior na Europa, tornando-o atraente e compatível com a reestruturação do mercado que se adequa às subjetividades contemporâneas. Nesse sentido, considero que o PB, já no seu nascimento, trouxe pretensões de integrar e diferenciar um número avassalador de subsistemas nacionais e instituições educativas.

Quanto à garantia de êxito dos aspectos recém citados, particularmente, desde a idealização em Sorbonne e sua efetivação com a DB que o acompanhamento da qualidade da Educação Superior consta na base de controle de múltiplos sistemas de avaliação, tendo em vista que a regulação transnacional é uma exigência do Processo de Bolonha.

As estratégias foram e são desafiadoras para U.Porto, sobretudo, para o professor do magistério superior, porque considero a avaliação externa uma realidade incontornável, diante dos objetivos e competitividade mercantil que, de certa maneira, tem envolvido os sistemas de educação. Para muitos estudiosos da área, a garantia da qualidade exige mensuração, comparação e competitividade, através de indicadores internacionais, comparáveis, aceitos e partilhados por todas as IES Sousa Santos (2005). Acredito, também, ser impossível alcançar essa supermeta, dadas as especificidades culturais de cada país e das universidades.

Todavia, o pontapé de Portugal nesse caminho veio com o Decreto-Lei 74/2006, que determinou que as agências reguladoras pudessem intervir em termos de avaliação e de qualidade da Educação Superior, ou seja, o controle estava autorizado, principalmente sobre a ação professor, haja vista a percepção da Associação Europeia pela Qualidade no Ensino Superior - ENQA, no seu relatório referente a Portugal “a Educação Superior, num contexto de globalização, tem começado a evidenciar características de um mercado” (ENQA, 2006, p. 9).

As consequências do PB são bem mais profundas. O relatório da OCDE (2006), seguido pelo governo português na sua proposta de lei apresentada ao Parlamento, diante do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Portugal, 2007), entre outros aspectos, propõe “a substituição dos atuais órgãos do governo por um conselho geral a quem caberá

designar o reitor, na sequência das críticas apresentadas pela OCDE e de outras instituições internacionais” (Lima *et al.*, 2008, p. 17).

Na atualidade, soma-se a avaliação reguladora à participação social como elemento da democracia, cujas características observadas são aspectos como ingovernabilidade e ineficiência das universidades (Pôrto Júnior *et al.*, 2021). Compreendo que a participação social é fundamental no século em curso. Porém, a malha social precisa conhecer os meandros das IES, particularmente, a U.Porto. Para tanto, é necessário o trabalho permanente de divulgação das ações realizadas, através da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Mas é fato que Portugal é um dos países da União Europeia que mais tem proximidade com as propostas pós-Bolonha. Através de programas, promove a mobilidade de estudantes, professores, pessoal administrativo e investigadores, cujo destaque é para os Programas *Erasmus* e Horizonte 2020. Através desses, um número considerável de estudantes estrangeiros frequenta o Ensino Superior português todos os anos. O Erasmus faz parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que inclui, também, a formação profissional de nível superior, cuja consolidação se deu com o Processo de Bolonha.

Diante da perspectiva relacionada à formação ao longo da vida, considero que está imbricada com a rapidez, de como o conhecimento se torna obsoleto na atualidade. Nesse contexto, a capacidade para manter-se empregável depende da formação permanente não apenas do estudante, mas também do professor. No âmbito da Estratégia de Lisboa, no que se refere aos objetivos de Portugal, nesse sentido, considero que ainda há muito a se fazer, particularmente, quando se trata da participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida.

Em relação ao Programa Horizonte 20, é tido como o maior programa de pesquisa e inovação da União Europeia, com um investimento de, aproximadamente, 80 milhões de euros (período, 2014-2020), especificamente orientado para o apoio à investigação/inovação, através do cofinanciamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico, demonstração e inovação.

O apoio financeiro é concedido através de concursos em competição e mediante um processo independente de avaliação das propostas apresentadas. Embasa-se em três pilares, a saber: excelência científica, liderança industrial e desafios societários. Esse programa mantém diálogo afinadíssimo com o Processo de Bolonha.

Portanto, projeto e programas propõem que a transnacionalização da Educação seja orientada através das normas e diretrizes europeias, tendo em vista a garantia da qualidade aplicável na Área Europeia de Ensino Superior e o fato de estar em conformidade com as

orientações da UNESCO/OCDE para a qualidade na prestação *cross-fronteiras* do Ensino Superior, denominado de *Europass*. A proposta vislumbrou que, até 2020, cerca de 20% dos formandos tivessem tido um período de formação no estrangeiro (Cachapuz, 2020).

Da forma como é apresentado pela União Europeia e alguns estudiosos, o Processo de Bolonha é atual e necessário à outra ordem. Contudo, ele representa para a comunidade académica, particularmente para os professores da U.Porto, um desafio enorme. A literatura apresenta a inquietação dos profissionais. Para eles, mesmo com todas as mudanças realizadas para adequar currículo e prática didático-pedagógica ao outro paradigma, os resultados não são satisfatórios, ou seja, ainda não houve a mudança esperada, principalmente, na aprendizagem estudante.

Acredito que a mudança paradigmática, é, no seu conjunto, bastante arriscada, pois exige ode emergente, que envolve rupturas epistemológicas, às vezes, engessadas há séculos. Basta imaginar o custo intelectual, emocional e material, que representou para os professores a reformulação da base legal, sem a devida participação desse profissional nas decisões, assim como a reconfiguração curricular dos programas de cursos e as mudanças na formação/aprendizagem professor/estudante, para se adequarem ao outro modelo da organização social globalizante, controlados por avaliações interna e externa.

Trata-se de um contexto que exige fomento ao eixo técnico e à formação científica, tendo em vista que académicos em formação devem ser preparados para atender às necessidades do mercado de trabalho (Estratégia de Lisboa, 2010). Nesses termos, o Processo de Bolonha é analisado e discutido na U.Porto continuamente, são reflexões relacionadas ao globalismo e suas tendências na/para relação de trabalho.

Considero que os movimentos da outra ordem globalizante para a Educação, de certo modo, estão se efetivando através do Processo de Bolonha na Educação Superior, impactando não apenas as IES dos países signatários, mas, muitas nações a repensarem seus sistemas de educação superior na atualidade. Nesse cenário, é importante repensar o papel social da universidade e as suas dimensões, dentre elas, a formação professor contínua, evidentemente, observando o contexto local, mas sem se desvincular da realidade internacional, da qual também faz parte (Sousa Santos, 2005).

Sobre a formação contínua do professor universitário na atual conjuntura

Há uma exigência social que demanda do professor uma responsividade, com ele próprio, com as políticas educacionais da Educação Superior e para com a sociedade (Silva, 2024, p.211).

Não é fácil a reflexão sobre a formação contínua do professor universitário na atual conjuntura pós-Bolonha. Nessa perspectiva, numa visão contemporânea e tendo como base a realidade de Portugal, particularmente a U.Porto, proponho apresentar algumas considerações sobre os diferentes contornos do que significa ser professor, produzidos socialmente, em um tempo e lugar.

Não houve, no exercício da pesquisa, a pretensão de esgotar o tema, tão pouco reivindicar exclusividade em relação à opção teórica. O objetivo, aqui, é instigar sínteses que tragam compreensão sobre a necessidade da formação contínua professor universitário, na atual conjuntura, se possível, em parceria com outros pares e IES, numa perspectiva processual, dinâmica, crítica/reflexiva e colaborativa.

Considero que o espaço onde acontece a formação professor contínua constitui-se como importante, podendo ser modificado através das experiências e trajetórias partilhadas, tornando-se, assim, uma característica importante da IES e das interações humanas, pois, apesar de todos os desafios, qualquer mudança real na Educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão professor, com o apoio dos pares e da própria universidade (Anastasiou; Alves, 2005).

Acredito que as IES sempre estiveram preocupadas com a formação/aprendizagem de seus quadros professores, mas, de certa maneira, há certa acomodação. Na atualidade, mais do que em outros momentos, há exigência de ações que apoiem os professores, tanto nos desafios, quanto nas potencialidades.

Portanto, considero que o modelo de formação em parceria, proposto pelo Projeto De Par em Par, vem se estabelecendo como um fórum de reflexões, baseado na dialogicidade multidisciplinar. Dessa maneira, representa um espaço que possibilita ao professor Educação Superior ampliar a sua capacidade crítica/reflexiva e a autoavaliação sobre a sua própria prática pedagógica. Apresenta possibilidades de outros paradigmas epistêmicos e metodológicos à profissionalidade professor, questão importante na atualidade.

As ações desenvolvidas na formação em parceria têm gerado mudanças significativas, no aspecto individual e na promoção da cultura do trabalho coletivo, uma política interinstitucional na U.Porto, que possibilita ao professor mais autonomia na organização de suas aulas, do planejamento à avaliação. Um caminho respaldado na profissionalização e no profissionalismo do amigo crítico, um fator inovador à profissionalidade professor, tão importante para, em termos bakhtinianos Ser “*professor contemporâneo*” (Morgado, 2011).

Considero o exemplo da U.Porto um ponto de reflexão, não apenas sobre a urgência de políticas institucionais de formação continuada para os professores que atuam no Ensino Superior, mas pela sua possibilidade de realização.

As propostas da profissionalização professor, oriundas das mudanças pós-Bolonha em Portugal, são legitimadas pelas políticas de reformas educacionais em todo o Espaço Europeu de Ensino Superior, em atenção ao Processo de Bolonha e ao Conselho Europeu. São desafios que estão vinculados aos informes e às pesquisas em várias partes do mundo, tendo em vista que órgãos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, entre outros, não só determinam como financiam os caminhos ou os (des)caminhos da Educação, e seguem na esteira do Processo de Bolonha, questão que tem levado muitos países que não compõem a União Europeia a seguirem a mesma proposta.

Nessa perspectiva, os resultados das observações geradas no Projeto De Par em Par são ponderados para identificar os aspectos pedagógicos, principalmente, aqueles em que os professores prestam mais atenção ao observarem as aulas, sobretudo, os frágeis. Assim, estimula e apoia os professores participantes na construção de uma outra relação com o objeto de aprendizagem, que, em algum nível, atenda às suas necessidades, auxiliando-os na reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e tomada de decisão (Relatório Projeto De Par em Par da U.Porto, 2015).

Para tanto, os encontros entre professores acontecem articulados à alteridade mútua, em que os pares negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à ação pedagógica, como ato responsivo na/para construção do Ser (Bakhtin, 2003), no caso, ser professor contemporâneo (Morgado, 2011).

Diante dessa realidade entendo através das lentes bakhtinianas, que os professores que se dispõem a vivenciar a formação em parceria De Par em Par podem construir consciência acerca do Ser professor e do mundo ao seu redor, assim como da questão exterior que os rodeia e dos costumes que se inserem no processo de autoconsciência, transferindo-se do seu campo de visão para um campo mais amplo.

Dessa forma, penso que a visão propiciada pelo professor, no ato da formação polifônica, que ousamos dizer “multidisciplinar” no Projeto De Par em Par, se volta para a autoconsciência da prática e, também, para a inconclusibilidade dessa autoconsciência, o que constitui outra característica da formação professor e da identidade professor.

Tendo visto que o Projeto De Par em Par se configura como possível espaço favorável às dimensões, profissionalização e profissionalismo, professor, é lugar de reflexões sobre a complexidade que envolve a docência. Portanto, conjecturo que o Projeto pressupõe a

importância da profissionalidade professor e a dinâmica da sua peculiaridade.

Há reflexões contundentes sobre a importância da profissionalização potencializada pelo Projeto aos professores, com ressalvas a colaboração mútua. Contudo, identifiquei que também existe resistência professor em participar da formação em parceria. Talvez a questão tenha relação com a cultura do conhecimento fragmentado ainda presente nas IES, como resquício do positivismo.

Assim sendo, o Projeto De Par em Par surge como ato responsivo que fortalece a identidade profissional do professor. Profissionalidade, sendo estado e processo, “é a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional que se manifesta em termos de competências de um determinado grupo que expressa elementos da profissionalização” (Ramalho; Nunez; Gauthier, 2004, p. 53).

Quanto à variável profissionalismo, identificamos que, para o seu pleno exercício e reconhecimento do profissional, o caminho é investir em uma formação contínua robusta e articulada com a inovação. Nesse sentido, o Projeto De Par em Par vislumbra caminhos formativos, de modo a sensibilizar o profissional professor sobre a relevância da formação contínua e em parceria, diante do Ser professor pós-Bolonha, o que Morgado (2011) denomina de *professor da contemporaneidade*.

Em relação à profissionalidade, dimensão que faz o professor ser professor. Entendemos como a extensão interna da profissionalização e do profissionalismo. Nessa ótica, o modelo de trabalho realizado através do Projeto De Par em Par na U.Porto pode ser compreendido como ato de responsividade a um acordo internacional específico, o Processo de Bolonha, que afetou o Ensino Superior, exige que a formação do professor universitário seja contínua.

Destaco, que a formação em parceria De Par em Par busca se espriar para países do mundo lusófono, de maneira ainda tímida, dada a falta de um conhecimento mais profundo desses países sobre o Projeto. Contudo, a U.Porto, mediante o Projeto, mostra-se aberta ao diálogo com IES e professores para refletirem sobre o modelo de formação na conjuntura atual.

Dessa maneira, o objeto escolhido para a realização da pesquisa comprovou, ao final da investigação, ser falante, expressivo e inovador (Bakhtin, 2010), tendo em vista que os resultados exitosos se sobrepõem aos frágeis.

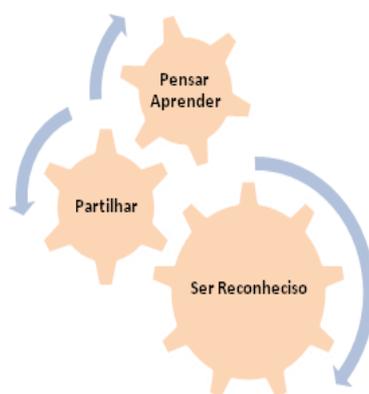
Os resultados registrados nos capítulos 6 e 7 comprovaram que é possível adaptar o modelo de formação, em parceria com as realidades de outras universidades e inferir na formação continuada dos professores, de maneira exitosa e inovadora, em favor do processo

de ensino e aprendizagem mais flexível. Quem sabe isso seja possível considerando o processo multimídia, tendo em vista as ações pertinentes a esse público, particularmente, diante das outras reconfigurações da Educação Superior, sem que, para isso, desviem-se de aspectos críticos, reflexivos e colaborativos sobre a ação pedagógica.

Por fim, considero que as evidências apresentadas no capítulo 7, Formato Multipaper, elucidaram que a modelagem De Par em Par é tendência na atualidade e acena com possibilidades de esse se constituir em grupos cada vez mais fortalecidos de discussões e parcerias entre as IES e professores, tanto no Espaço Europeu, como para outros continentes, além de se apresentar como espaço interinstitucional assente na profissionalização, no profissionalismo e na profissionalidade dos professores, mostrando-se como ponto de partida para a institucionalização de ações e políticas afirmativas nesse sentido.

Entendo que os processos e os resultados apresentados nesse estudo destacando os registrados nos capítulos 5, 6 e 7 são ilustrativos, mas podem apresentar indícios sobre inovação na formação contínua didático-pedagógica que, acreditamos ser importante a discussão na atualidade. Concluímos que o Projeto De Par em Par, possibilita o Ser professor na atualidade, como sugere a figura 7.

**Figura 7** – O Ser professor



Fonte: Baseado no Projeto De Par em Par (2017) e em Pêgo e Mouraz(2015).

Como perspectivas futuras de continuidade para o estudo, vislumbro rediscutir os lugares e os modos de aprender do professor universitário na atualidade. Partimos do pressuposto de que não existe o outro; sempre existe o outro, que pré-existia, que antecedeu Bakhtin (2003; 2010). Portanto, considerar os professores que circulam no espaço acadêmico como parte indelével da sociedade da informação e comunicação em rede. Nessa perspectiva,

faz sentido analisar as políticas e as ações com foco na formação/aprendizagem professor no mundo pós-digital (Boll, 2023).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (2012). **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: WMF.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, L. S., VASCONCELOS, R. Ensino Superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. **Inoutración Educativa**, n. 18, p. 23-34, 2008.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. **Educación y Sociedad**, n. 6, p. 77-105, 1990.
- AMARAL, A. **Managerialismo e governação das instituições do ensino superior: em formas de governo do ensino superior**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- AMARAL, A. **A reforma do ensino superior português: em políticas do ensino superior**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.
- AMORIM, K. S. Linguagem, comunicação e significação em bebês. Tese de Livre Docência não publicada, **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo**, Ribeirão Preto, 2012.
- ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. Joinville: Univille, 2005.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Professor – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Professor**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaoprofessor.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARAÚJO, O. H. Conversa pedagógica com o Prof. Miguel A. Zabalza. *Laconex@o*, UFPB, **Conversas pedagógicas**, n. 2, julho, 2020.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAJTÍN, M. M. Problemas literarios y estéticos [enruso]. Moscú: Judozhestvenaia Literatura, 1975. **Bakhtiniana**, v. 6, n. 1, p. 268-280, Ago./Dez., 2011.
- BAJTÍN, M. M. Obras [en ruso] Moscú: Ed. RusskieSlovari, 1996. v. 5. **Bakhtiniana**, v. 6, n. 1, p. 268-280, Ago./Dez. 2011.
- BAJTIN, Mijail M. La palabra en la novela. In: Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX. **Crítica**, 1996. p. 59-62.

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução não revisada para fins de uso didático e acadêmico. 1993 [1920-1924].

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 393-410.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 28, p. 51-67, 2009. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_lucidio.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. *In: SARMENTO, M. J. (Org.). Autonomia da escola*. Políticas e práticas. Porto: Edições ASA, 1999. p. 157-190.

BOLL, C. I. *et al.* É possível ligar a educação aberta e a educação a distância a partir da criação de aplicativos para mídias móveis? Um estudo de caso. *In: EIDELWEIN, M. P., GOMES, R. S. (Org.). Circulando entre as possibilidades de educação a distância e os desafios da educação superior*. Porto Alegre/RS: CirKula, 2018.

BOLL, C. I. Os dispositivos midiáticos na Cultura Digital: a ousadia enunciada em uma estética que potencializa eu, você e todos os outros que quiserem participar. *In: Corá, E. J. (Org.). Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BOLL, C. I. **Educação a Distância na Licenciatura: desafios e estratégias para o sucesso.** Palestra proferida na abertura do semestre letivo 2023/2 e Aula Magna da Universidade Federal do Pampa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DV0lrkHa8jM>. Acesso: 27set. 2023.

BOVETO, L., OLIVEIRA, T. Reflexões sobre a função social do professor na universidade. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 211-239. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11813>. 2017.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G.(Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba, PR: UFPR, p. 61-80, 2007.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2005.

BRAIT, B. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 9, p. 169-183. 2007.

BRZEZINSKI, I. **Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Professor: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração?** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BUBOUTRA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, Ago./Dez. 2011.

CACHAPUZ, A. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000100103&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000100103&script=sci_arttext). Acesso em: 23 jan. 2023.

CARLSSON, Chris. **Nowtopia: iniciativas que estão construindo o futuro hoje**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

CASTANHO, S. E. M. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. **Anais...** Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1105T.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/84/120>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHAUI, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 9/5/1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COELHO, M. N.; SOUSA, F. A.; FREIRE, E. D. N. Motivação para ser professor: a qualidade motivacional dos estudantes de licenciatura em física. **Formação Professor – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. v. 15, n. 32, p. 67-86, abr., 2022. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v15i32.661>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA-NETO, J. S.; VALADÃO, J. A. D. Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**. v. 10, n. 3, p. 98-120, 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p97>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 399-419. 2015. Acesso em: 5 abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46089>.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, v. 27, n. 3, p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, M. I. C. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CUNHA, M. I. C. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717> Acesso em: 22 jul. 2023.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. UNESCO, Porto: Edições ASA, 1996.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ENGUIITA, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, M. H. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 101-110. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/122>. Acesso em: 08 set. 2023.

ESTEVES, M. H. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. *In*: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, J. F. A implementação do Processo de Bolonha nas instituições. **Anais...** Anais do Seminário Processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2008.

FERNANDES, A. S. Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. *In*: FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; MACHADO, J.; FERREIRA, F. I. **Administração da Educação**: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: ASA Editores, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRAGOSO, S., RECUERO, R., AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FRANCO, A.; VIEIRA, R. M. A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p. 200-218, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3096>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente** - Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GORZONI, S. P; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade professor nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: Pimenta, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical** - Subsídios. São Paulo: Editora Associados e Cortez Editora, 1983.

GOSLING, D. Models of Peer Observation of Teaching. **Ltsn. Generic Center. Learning and Teaching Support Network**. August, 2002.

GONZÁLEZ, F. R. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 24, 155-179, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43267>. Acesso em: 19 jan. 2022.

HORTALE, V. A., MORA, J-G. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Acesso em: 23 jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzPGBFF9qGSQDLhBL8kphLp/?lang=pt>.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. V. **Um mundo sem universidades?** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010. Acesso em: 23 jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=html&lang=pt>.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, p. 33-41, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação professor e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, C., FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul., p. 421-438, 2014. Acesso em: 14 jan. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/mhhhGJgYncZVDzNvrmVDQGr/?lang=pt&format=html>

LEITE, C., RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício professor. **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, 2014. Acesso em: 2 abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/mhhhGJgYncZVDzNvrmVDQGr/?lang=pt&format=html>.

LEITE, C. O. Processo de Bolonha em que pode ou em que está a promover a inovação curricular? In: Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos? **Anais...Anais do Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**, 19, 2012. Lisboa: AFIRSE, 2012.

LEITE, C., RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: Um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, v. 57, p. 33-47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cswgVc4dmSPHtWsJHX8BjzM/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022.

LEITE, C., RAMOS, K. M. C. O exercício professor na sua relação com a Reforma Universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem professores da Universidade do Porto. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 593-609, set./dez. 2014.

LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. 2010. Porto: CIEE/Livpsic.

LEITE, C. Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. **Educação, Revista do Centro de Educação da UFSM**, v 34, n. 2, p. 252-262, maio/ago.2009.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

LEITE, C; MARINHO, P.A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 90-111, jan./mar. 2021.

Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/ensaio/a/srDwK7fnpx8YzPMtCcfDFbT/?format=pdf#:~:text=Em%20s%C3%ADntese%2C%20o%20conceito%20de,%3B%20WENNERGREN%3B%20SJ%C3%96BERG%2C%202018\).](https://www.scielo.br/j/ensaio/a/srDwK7fnpx8YzPMtCcfDFbT/?format=pdf#:~:text=Em%20s%C3%ADntese%2C%20o%20conceito%20de,%3B%20WENNERGREN%3B%20SJ%C3%96BERG%2C%202018).) Acesso: 08maio2024.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Outras exigências educacionais e profissão professor. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, F. C., LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. v. 1, n. 1, p. 17-33, 2011. Acesso em: 3 set. 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/14259747/Para\\_pensar\\_a\\_metodologia\\_de\\_pesquisa\\_nas\\_ci%C3%A2ncias\\_humanas](https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%A2ncias_humanas).

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, S. M. M. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 19, p. 59-76, 2018.

LINELL, P. **Abordagens ao diálogo:** fala, interação e contextos em perspectivas dialógicas. Filadélfia: John Benjamins, 1998.

LOPES, H., MENEZES, I. Transição para o processo de Bolonha: significações de professores e estudantes da Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, p. 93–125, 2016. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciee/article/view/177>. Acesso em: 5 abr. 2023.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária** (pp. 75-92). Campinas: Papyrus, 2007.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago., p. 181-190, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822012000200005&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822012000200005&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 22 set. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. Editora: Mercado de Letras, 2004.

MARQUES, J. **Necessidade de formação pedagógica de professores do Ensino Superior**. A experiência da UNL. CNaPPES. Lisboa, Portugal, 2016.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MONTEIRO, A. R. **Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores**. Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa, 2009.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. **Currículo e profissionalidade professor**. Porto: Porto Editora, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Editora do INEP, 2000.

MOURA, C. A. S. **Fé, saber e poder: os intelectuais entre a restauração católica e a política no Recife (1930-1937)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010.

MOURAZ, A., LOPES, A., FERREIRA, J. M., PÊGO, J. P. De Par em Par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, 2012, p. 79-99.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. De par em par na U. Porto. In: **Série Ensino e EducaçaoUniversitaria 2**. U. Porto Edition, 2017.

MOURAZ, A., PÊGO, J. P. **Relatórios Sessão de Apresentação de Resultados De Par em Par. U.Porto**. Portugal, 2010-2019. Disponível em: <<https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>> Acesso: 10 ago. 2023.

MOURAZ, A.; RODRIGUES, S.; GUEDES, M., CARVALHO, F. Contributos da observação de pares Multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 16, p. 33-54, 2016. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3420>. Acesso em: 4 abr. 2023.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez/2017. Acesso em: 07 mar. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract).

NÚÑEZ, I. B., RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n.9, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 07 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37411987006.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PAIVA, M. A. V. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M., PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

PÊGO, J. P.; MOURAZ, A. De Par em Par interinstitucional: uma experiência de formação pedagógica entre a U.Porto e o IPP. **Anais...Anais da Conferência Internacional de Investigação em Educação**, Porto. Porto, p. 339-340, 2019.

PÊGO, J. P.; MOURAZ, A. UP Inter ParES - Observação Interinstitucional de Pares U.Porto/Escolas Secundárias. CNaPPES. **Anais...Anais do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**, 3., Lisboa. Lisboa, Portugal, 2016.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PERRENOUD, F. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHENDI, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: Barbosa, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PIMENTA, S. G. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão professor. Tema em destaque - Didática e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166. Out./dez., 2017. Acesso em: 02 jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>.

PIMENTA, S. G. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001**. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_outroa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_outroa.htm). Acesso em: 22 set. 2021. 2021.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 08 set. 2023.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Processo de Bolonha e Formação: estudos introdutórios e visões curriculares - Volume I: **Aspectos estruturantes e históricos** [recurso eletrônico]. PORTO JÚNIOR, F. G. R. (Org.) – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

RAMALHO, B., NUÑEZ, I., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMALHO, H. M. P. Arquiteturas da habilitação profissional para a docência e as bases da formação e profissionalização em contexto europeu. **Educação em Revista**, |Belo Horizonte, v.35, e203223, 2019. Acesso em: 07 mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PYYLztVb8nrDJNJckBjnkSL/?lang=pt&format=html>.

RAMOS, K.M.C. **Reconfigurar a profissionalidade professor universitária**. Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Portugal: U.Porto. 2011.

RAMOS, K.M.C. **Reconfigurar a profissionalidade professor universitária**. Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Portugal: Porto Editora, 2010.

READINGS, B. **A universidade em ruínas**. Coimbra: Ed. Angelus Novus, 2003.

REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Professor Ministério da Educação – **Conselho Científico para a Avaliação de Professores**. Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt>. Acesso em: 01 maio 2023.

REIS, P. O papel das comunidades de prática na formação do desenvolvimento profissional de professores e do diálogo entre a escola e a universidade. *In*: GENOVESE, L. G. R.; MORAES, A. G.; BOZELLI, F. C.; GEHLEN, S. T.; MIQUELIN, A. F., SASSERON, L. H. (Org.). **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 173-194.

RIBEIRO, N. B. A disputa ideológica de sentidos. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 261-280, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/14436>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ROBERTSON, S. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez., p. 407-424, 2009). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ROLDÃO, M.C. Profissionalidade professor em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 13, p.108-126, 2005.

ROMAN, A. R. **O conceito de polifonia em Bakhtin**: o trajeto polifônico de uma metáfora. **Letras**, Curitiba, n. 41/42, p. 195/205. Editora da UFPR, 1992/93.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, C. D.; SILVA, D. A. Aspectos estruturantes e construção político-social da União Europeia e seus impactos na consolidação do Processo de Bolonha. *In*: PORTO JÚNIOR, F. G. R. (Org.). Volume I: **Aspectos estruturantes e históricos** [recurso eletrônico] Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

SANTOS, B. S. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/42125>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade a universidade de idéias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 27, n. 28, p. 11-62, 1989.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: Um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, n. 3, p.805-817, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/09.pdf>. Acesso: 08maio2024.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**: Edipro, São Paulo, 2016.

SERRÃO, J. V. **História das Universidades**. Lello & Irmão: Porto Editora, 1983.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes. Uma leitura do sujeito dialógico a partir de textos do chamado Círculo de Bakhtin. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.13, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1069>. Acesso em: 08maio2024.

SILVA, W. S. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes Revista de Educação**. Dourados, v. 2, n. 3, jan./jun., 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. 12. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA, I. M. A. B. **Processo de Bolonha e mudanças na educação superior**: um estudo no ensino superior politécnico português. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2011.

SOUSA, I. M. **Processo de Bolonha e mudanças na educação superior**: um estudo no ensino superior politécnico português. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

TARDIF, M. **Saberes professores e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, J., FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho professor. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M. **Saberes professores e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORQUATO ROCHA, C. C.; TEIXEIRA BASTOS, A. Reflexões sobre Professoralidade, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Professor. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 923–964, 2021. Acesso em: 02 jan. 2023. Disponível em: [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR\\_06fbffdee8b8a052e19eefea4560cff2](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_06fbffdee8b8a052e19eefea4560cff2).

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, jan/abr, p. 5-15, 1999. Acesso em: 5 mar. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100002&script=sci_abstract).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, A.; AMARAL, A. Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. **História. Revista da FLUP**. Porto, IV Série, v. 1, p. 29-40, 2011. Disponível em: <http://aleph.lettas.up.pt/index.php/historia/article/view/3101>. Acesso em: 5 jun. 2023.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D., SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5), 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino**: outros tempos, outras configurações. Campinas: Papyrus, 2006.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão professor no Brasil**: representações em Disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALLERSTEIN, I. **O fim do mundo como o concebemos**. Ciência social para o século XXI. Editora Revan, 2003.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense. 9. ed. Coleção Primeiros Passos, 2003.

WEBER, S. Políticas do Ensino Superior – perspectivas para a próxima década. Texto apresentado na Mesa Redonda - Políticas do Ensino Superior: perspectivas para o século XXI. **Seminário: Democratização, Seletividade e Avaliação**. Realizado na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, dez/1999.

WIELEWICKI, H. G., OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun., p. 215-234, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200003&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200003&script=sci_abstract). Acesso em: 2 set. 2023.

WITTRICK, B. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT, Sheldon; WITTRICK, Björn (Org.). **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad. Barcelona: Pomares, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

YOUNG, M. **Currículo e conhecimento**: do sócio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto, 2010.

XAVIER, A. R. C. Universidade Outra: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. 150 f. **Dissertação...** (Mestrado em Educação). Rio Claro: UNESP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1fdb9c5-1cfa-4296-abfc-87e60ca05c59/content>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ZABALZA, Miguel A. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educacion**, v. 354, p. 21, 2011. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80892>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAMITH-CRUZ, J.; LOPES, A., Carvalho, M. L. Educação para a autonomia em instituições de crianças e jovens: O que nos dizem as narrativas dos profissionais. **Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 6, p. 353-367, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45532>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. DOI: 10.1590/0104-4060.47454. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set.2017.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A

Todas as informações referentes ao instrumento de coleta de dados questionário, aplicado através da Plataforma *Google Forms*.

25/01/2024, 21:18

28 de fevereiro de 2023 às 10:30

Para: @x e @y

Caros professores, X e Y

Enviamos a mensagem para comunicar-lhes que estamos desenvolvendo um projeto de tese de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cujo objeto de pesquisa é o “Programa De Par em Par na U.Porto”. Tema da Pesquisa: Formação Continuada

Temática: Professor Universitário

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cíntia Inês Boll (UFRGS)

E-mail: cintiaboll@gmail.com Co-orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Jorge da Silva Correia Neto (UFRPE)

E-mail: jorgecorreianeto@gmail.com -- Como chegamos ao objeto de pesquisa?

Sou Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) de uma Universidade Pública no Brasil. À vista disso, esta pesquisa de tese é fruto de uma longa caminhada ornada no trabalho administrativo e pedagógico, no campo da educação escolarizada, entre instituições públicas e privadas. Cujo objetivo sempre foi buscar e mediar conhecimentos para compreender os meandros da educação, perspectivando mudanças, não apenas para a minha realidade, mas, para a de outros sujeitos que cruzei/cruzo numa trajetória coletiva e plural, típica do mundo coletivo e acadêmico.

Cuja apresentação desta trajetória, segue em anexo, para o conhecimento.

--

Diante do exposto, temos imensa necessidade de trocar ideias com vocês no sentido de agregar mais evidências à pesquisa. Caros professores, X e Y, é possível vocês responderem a um questionário semiestruturado? Visto a trajetória dos professores no Projeto De Par em Par.

-- CAP - APRESENTAÇÃO.pdf 409

### **Resposta 1 - Professores da U.Porto - Coordenadores do Projeto De Par em Par**

25/01/2024, 21:49

**1 de março de 2023 às 07:38**

Para: Denize Siqueira Cc: @y

Cara Denize Siqueira,

Agradecemos o seu contacto e felicitamo-a por ter escolhido do DPEP como tema para doutoramento. A Professora Y e eu estamos disponíveis para responder ao seu questionário.

Pedimos que nos envie instruções para o preenchimento do questionário. Peço que atualize os contactos da Professora @y

Com os melhores cumprimentos, Best regards,

@x

Professor Auxiliar | Assistant Professor -----

FEUP's PI for Engineers for Europeproject [www.engineerseurope.com](http://www.engineerseurope.com) U.Porto's PI for DocTalent4EU project -----

----- [www.fe.up.pt/ste2022](http://www.fe.up.pt/ste2022) -----

@x et al., "Image-Based Techniques for the Advanced Characterization of Scour around Bridge Piers in Laboratory" Vol. 148, Issue 6 (June 2022).

[https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)HY.1943-7900.0001981](https://doi.org/10.1061/(ASCE)HY.1943-7900.0001981) -----

Local Erasmus Coordinator | [https://sigarra.up.pt/feup/pt/coop\\_geral.ver\\_contactos](https://sigarra.up.pt/feup/pt/coop_geral.ver_contactos) Head of Teaching and Learning Lab | [www.fe.up.pt/lea](http://www.fe.up.pt/lea) Projeto De Par em Par | [www.dpep.pt](http://www.dpep.pt) Faculty of Engineering U.Porto - Department of Civil Engineering Rua Dr. Roberto Frias s/n, 4200-465 Porto, PORTUGAL

And in the meantime, remember this: Parents are not okay.

---

### Agradecimento da Pesquisadora

25/01/2024, 21:20

**1 de março de 2023 às 14:08**

Para: @x e @y.

Muitíssimo obrigada, pelo rápido contato e por vocês aceitarem apresentar suas considerações para a nossa pesquisa. Vou comunicar aos meus Prof/orientadores a resposta tão rápida e esperada.

Em breve entraremos em contato com vocês.

---

Cordialmente, Denize Siqueira

---

### Dando Ciência a meus Orientadores sobre o contato com os professores Projeto De Par em Par da U.Porto

25/01/2024, 21:21 **27 de março de 2023 às 11:42**

Para: @x, Cintia Boll, Jorge da Silva Correia Neto e @y

Prezados Professores/Orientadores, Cíntia Boll e Jorge Correia.

Compartilho com os professores o nosso contato com os professores @x e @y, da Universidade do Porto, em Portugal, Projeto Projeto De Par em Par.

---

Atenciosamente,

Denize Siqueira Doutoranda/UFRGS

**Agradecimento dos meus Orientadores aos Professores do Projeto De Par em Par -  
U.Porto**

25/01/2024, 21:21

Jorge da Silva Correia Neto

27 de março de 2023 às 17:07

Para: Denize Siqueira Cc: @x, Cintia Boll e @y

Muito obrigado professores @x e @y!

Abraços

-----

Jorge Correia Prof. Adjunto UFRPE-EAD

Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP

Grupo de Pesquisas Tecnologias Colaborativas em Saúde - TECNES

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sistemas de Informação - NEPSI

-----

**Resposta da Pesquisadora aos Professores da U.Porto**

**Observação:** esclarecimento sobre dúvidas.

25/01/2024, 20:45 Gmail - 1 Denize Siqueira Questionário/instrumento de coleta de dados  
Denize Siqueira

**19 de maio de 2023 às 11:18** Para: @x e @y pt

Bom dia!

Peço desculpas por não ter sido clara no texto.

O questionário é para ser aplicado aos professores @x e @y, Projeto De Par em Par da U.Porto.

Compartilho com vocês o questionário/Instrumento de coleta de dados, em formato Google Forms, cujo link segue abaixo.

<https://docs.google.com/forms/d/1PNi7YgVluREdbbh1ITXwIepI7GPclP7TsoCq0RXSeFk/edit>

---

Cordialmente,

Denize Siqueira

Doutoranda da PpgECi/UFRGS

**Resposta dos Professores - @x e @y U.Porto**

25/01/2024, 20:47

Denize Siqueira Questionário/instrumento de coleta de dados @x

**19 de maio de 2023 às 12:35**

Para: Denize Siqueira Cc: @y

Cara Denize Siqueira,

Eu e @y decidimos responder ao inquérito a uma só voz, porque concordamos com as respostas. O inquérito está respondido. Votos de bom trabalho! Com os melhores cumprimentos, Best regards,

Professor Auxiliar @x | Assistant Professor -----  
-----  
-----

Local Erasmus Coordinator | [https://sigarra.up.pt/feup/pt/coop\\_geral.ver\\_contactos](https://sigarra.up.pt/feup/pt/coop_geral.ver_contactos) Head of Teaching and Learning Lab | [www.fe.up.pt/lea](http://www.fe.up.pt/lea) Faculty of Engineering U.Porto - Department of Civil Engineering Rua Dr. Roberto Frias s/n, 4200-465 Porto, PORTUGAL phone: +351 22 041 37 46 | email: @fe.up.pt -----

And in the meantime, remember this: Parents are not okay. [Texto das mensagens anteriores oculto]

-----

## Questionário Respondido

25/11/2024, 22:49 Este instrumento de pesquisa é parte integrante do Projeto de Tese do PPgECi da UFRGS. Cujo objeto de análise é o Progr...

**Este instrumento de pesquisa é parte integrante do Projeto de Tese do PPgECi da UFRGS. Cujo objeto de análise é o Programa de Par em Par da Universidade do Porto/Portugal. Observação de Aulas em Parceria (2009-2019).**

Em Pêgo, Mouraz e colegas pares (2011, 2014, 2015, 2019), observamos que desde os primeiros trabalhos sobre o Programa DPEP da U.Porto, surgido no semestre letivo 2010/2011, além da formação continuada dos professores, também propõe a internacionalização do DPEP da U.Porto para o mundo lusófono mediante parcerias com outras universidades.

Leia com atenção os seguintes parágrafos:

"No final do século XX o Ensino Superior tornou-se objeto de profundas reformas articuladas a políticas internacionais (ROBERTSON, 2009; LIMA, 2012), com ressalvas à Declaração de Bolonha (1999) que trouxe mudanças visivelmente percebidas na organicidade dos cursos e dos currículos. Nesse contexto, exigiram-se práticas docentes que considerassem os discentes como sujeitos ativos do processo ensino/aprendizagem/avaliação" (ZABALZA, 2011; LUKE, 2011).

"Portugal fez, nos últimos quarenta anos, um percurso notável no sentido de melhorar a escolarização da sua população. Do ponto de vista do ensino superior este crescimento acentuado é um grande desafio para o seu funcionamento: a universidade deixou de ser uma escola de "elites" e a maior diversidade da população estudantil implica que os docentes universitários são confrontados com recortes de estudantes mais heterogêneos e, por vezes, menos resilientes às adversidades da vida académica" (FEGO; MOURAZ, 2016, p. 200).

**A partir dessas reflexões avalie as seguintes assertivas, considerando 1 como "discordo totalmente" e 5 como "concordo totalmente", acerca do Programa de DPEP da U.Porto na sua prática pedagógica:**

1. O DPEP é uma inovação à qualificação docente \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

https://nces.google.com/forms/d/1PN7YgVU4REdbH1TXwep7G0PpFTTseQpRXSe7f0c4dWwepense-ACYDBNjUe-4vTRyGCS5Bde1T55eCG... 1/5

25/11/2024, 22:49 Este instrumento de pesquisa é parte integrante do Projeto de Tese do PPgECi da UFRGS. Cujo objeto de análise é o Progr...

2. O DPEP é uma forma de escuta compartilhada \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

3. O DPEP tem uma perspectiva multidisciplinar na formação \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

4. O sigilo e a confiabilidade sobre os desafios compartilhados com seus pares são fatores-chave no DPEP \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

5. O DPEP é uma forma de internacionalização \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. O DPEP pode ser implementado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://nces.google.com/forms/d/1PN7YgVU4REdbH1TXwep7G0PpFTTseQpRXSe7f0c4dWwepense-ACYDBNjUe-4vTRyGCS5Bde1T55eCG... 2/5

25/11/2024, 22:49 Este instrumento de pesquisa é parte integrante do Projeto de Tese do PPgECi da UFRGS. Cujo objeto de análise é o Progr...

7. O DPEP pode avaliar a formação docente mediante o uso de videoconferências (por exemplo: Google Meet) \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada no DPEP \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada no DPEP \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

10. O DPEP é um instrumento de formação docente que apoia o Processo de Bolonha \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

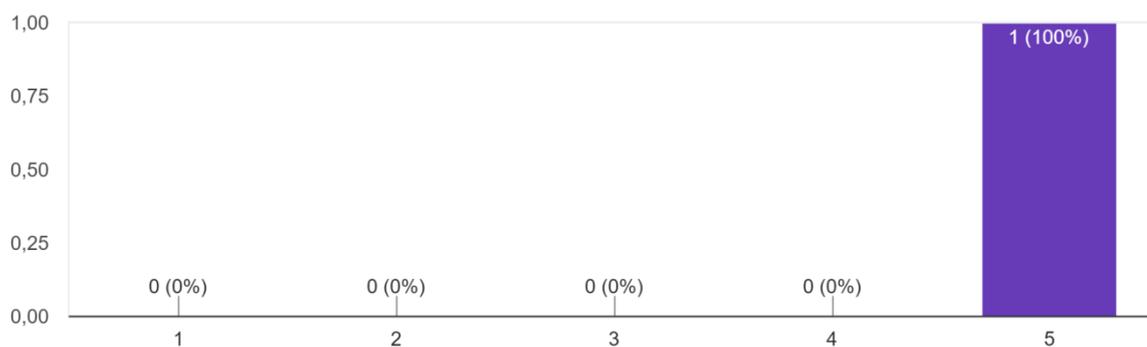
https://nces.google.com/forms/d/1PN7YgVU4REdbH1TXwep7G0PpFTTseQpRXSe7f0c4dWwepense-ACYDBNjUe-4vTRyGCS5Bde1T55eCG... 3/5

## Resposta do Questionário em Porcentagem

Ressaltamos que houve uma repetição do número 8 na ordem das questões do questionário. Portanto, onde se lê: **8-** As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada DPEP? Entenda-se: **9-** As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada DPEP?

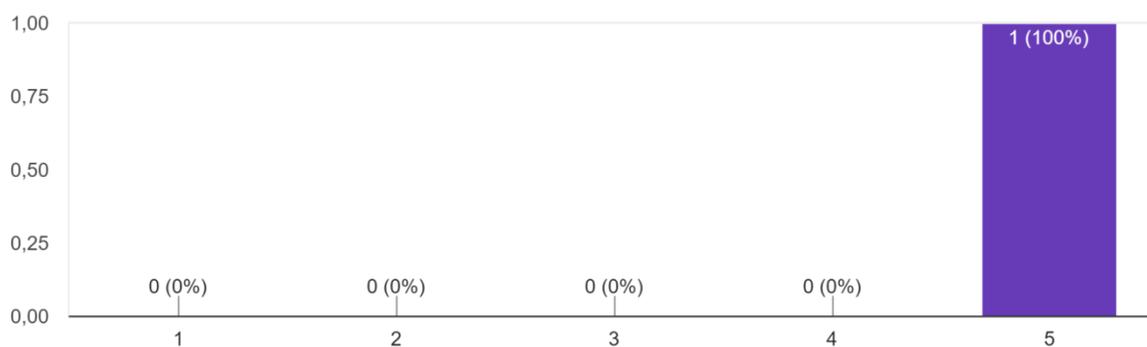
### 1. O DPEP é uma inovação à qualificação docente

1 resposta



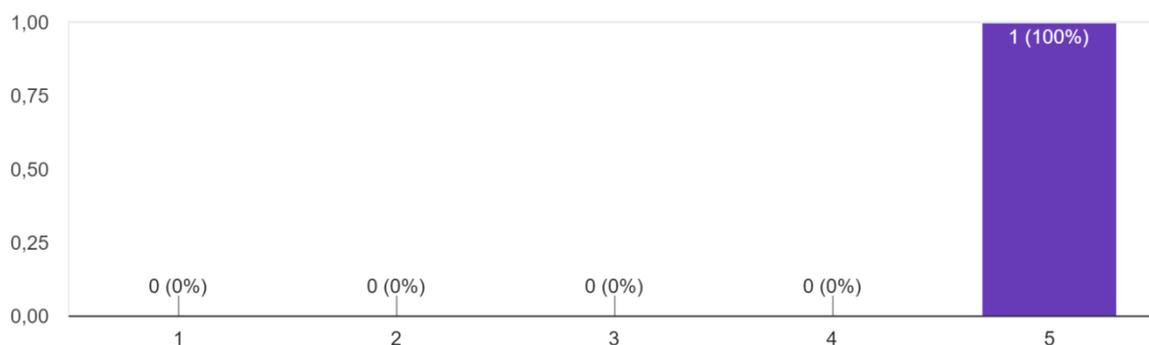
### 2. O DPEP é uma forma de escuta compartilhada

1 resposta



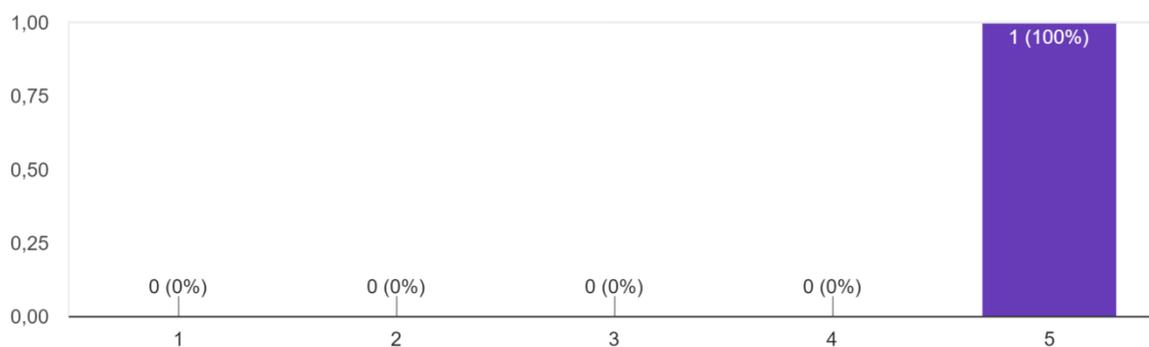
### 3. O DPEP tem uma perspectiva multidisciplinar na formação

1 resposta



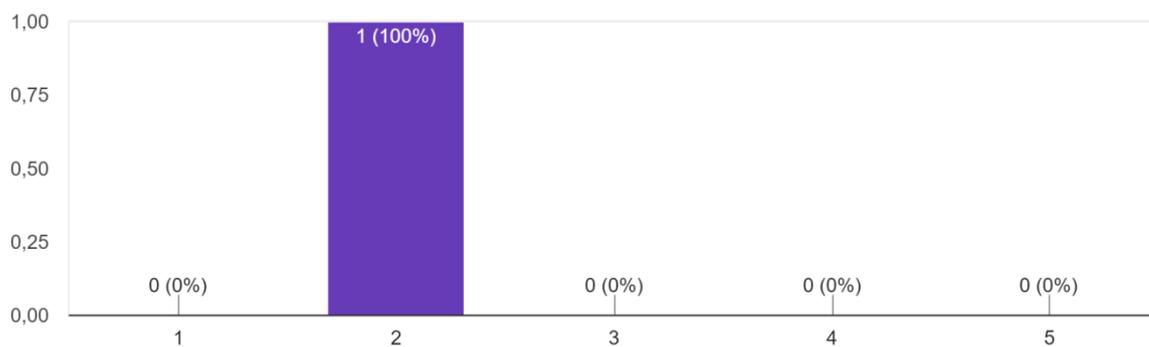
### 4. O sigilo e a confiabilidade sobre os desafios compartilhados com seus pares são fatores-chave no DPEP

1 resposta



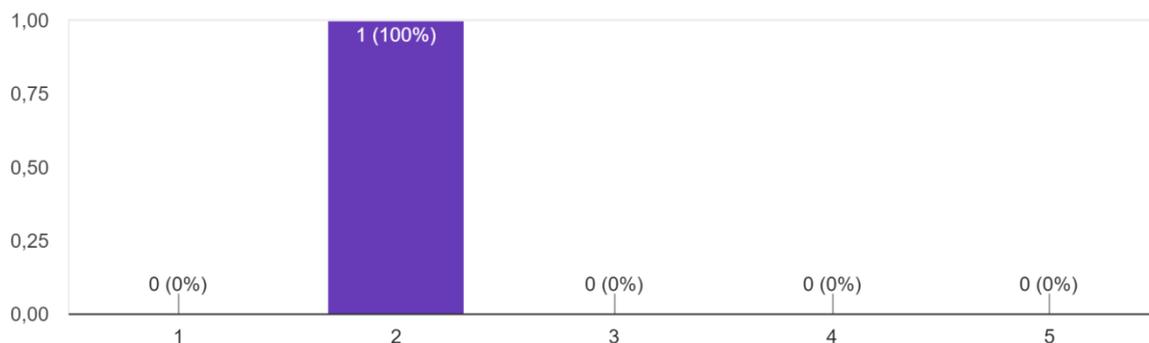
### 5. O DPEP é uma forma de internacionalização

1 resposta



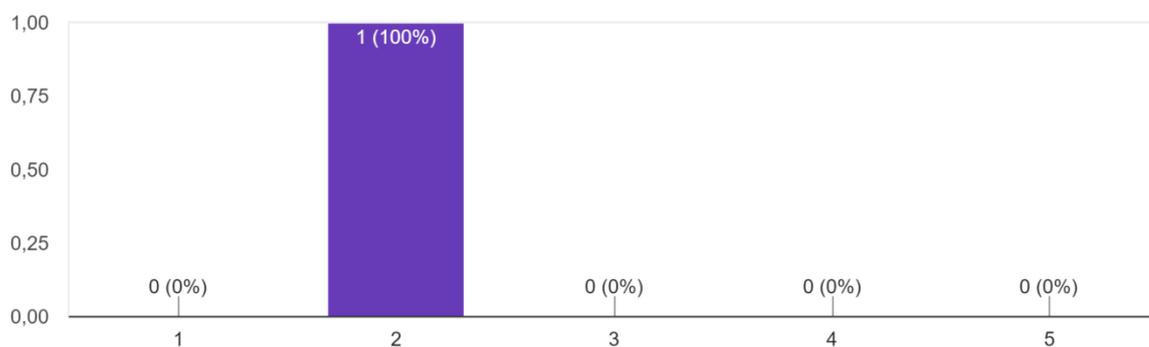
### 6. O DPEP pode ser implementado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

1 resposta



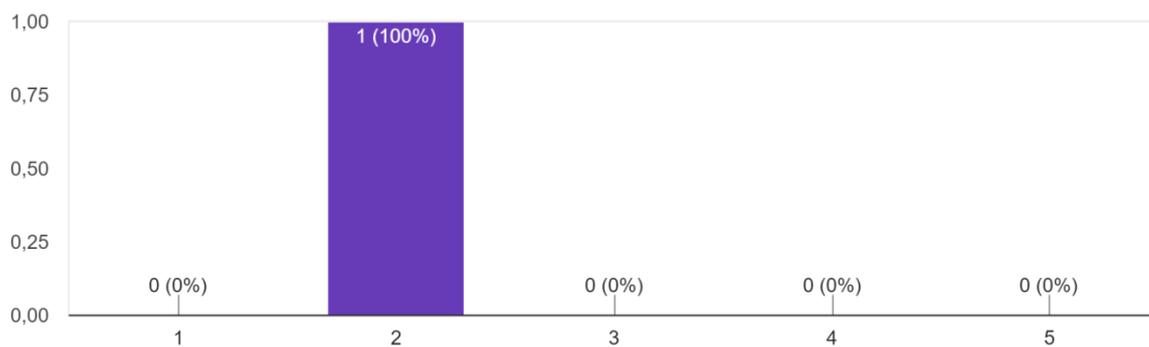
### 7. O DPEP pode avaliar a formação docente mediante o uso de videoconferências (por exemplo: Google Meet)

1 resposta



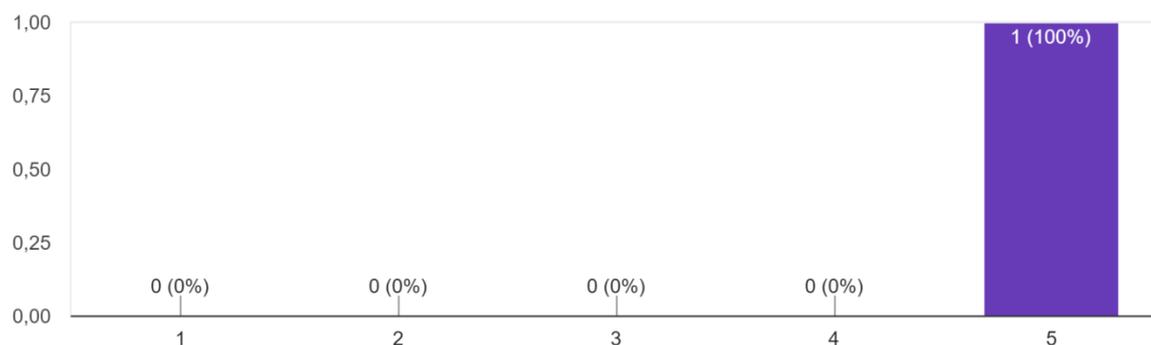
### 8. As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada no DPEP

1 resposta



### 8. As mensagens instantâneas apoiam a escuta compartilhada no DPEP

1 resposta



### 10. O DPEP é um instrumento de formação docente que apoia o Processo de Bolonha

1 resposta

