

PEDAGOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: EMANCIPAR E PRODUZIR CONHECIMENTO ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Adelina Andrês

ISCAP - IPP
aandres@iscap.ipp.pt
prepafu@gmail.com

Resumo

Apresenta-se um estudo exploratório sobre práticas pedagógicas de professores de ensino superior, tendo-se utilizado metodologias qualitativas que consistiram na recolha de dados através de entrevistas semi-dirigidas e posterior tratamento com análise de conteúdo, realizadas a professores da Universidade do Porto. Este trabalho de investigação decorreu no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Políticas Educativas e Ensino Superior da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estudo foi realizado com base no modelo teórico de Stephen Stoer e Cortesão (1999), o qual constitui um instrumento que permite a caracterização e a análise de diversas pedagogias nos diferentes níveis de ensino. Este modelo é representado num quadro de dupla entrada: a abcissa representa a fonte do conhecimento utilizado na aula; a ordenada representa o modo como o conhecimento é apresentado aos alunos. O cruzamento dos seus dois eixos revela as implicações das várias pedagogias em termos de emancipação e de produção de conhecimento.

No que especificamente se refere ao ensino superior, espera-se/pretende-se produção de conhecimento (não reprodução) e emancipação dos indivíduos (não domesticação). Os resultados do estudo estão de acordo com o modelo, na medida em que este prevê que o maior grau de emancipação e de produção de conhecimento só poderá ocorrer em pós-graduações.

O público-alvo é constituído por docentes do ensino superior, bem como por outros educadores e docentes, investigadores e profissionais interessados no tema.

INTRODUÇÃO

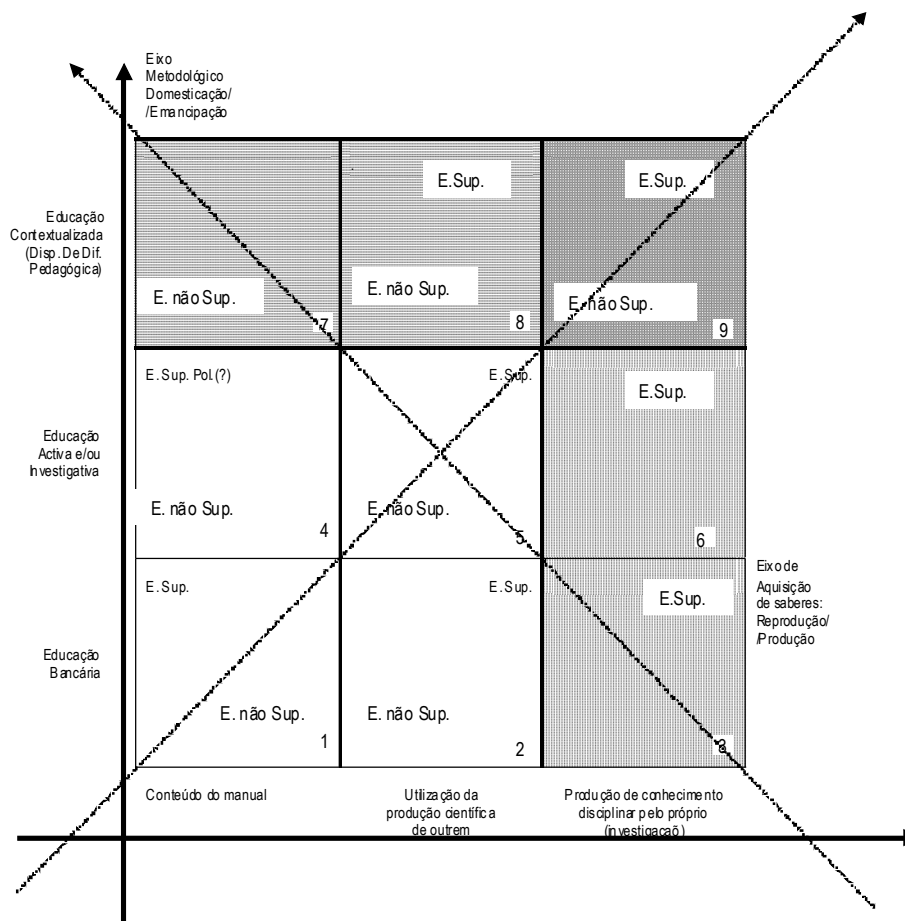
Com base no modelo teórico de Stoer e Cortesão (1999) sobre práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino – o qual um instrumento que permite caracterizar e analisar as diversas pedagogias aí utilizadas - realizou-se um estudo exploratório no que diz respeito especificamente ao ensino superior nos seus dois níveis de pré-graduação e de pós-graduação.

Fazemos, agora, uma breve apresentação do modelo, que é representado por um quadro constituído por dois eixos: o Eixo da Aquisição de Saberes; e o Eixo Metodológico.


No primeiro eixo estão registados os tipos de conhecimento e os diferentes modos a que o professor poderá recorrer, e contém três diferentes possibilidades ordenadas num percurso gradativo que vai desde a simples reprodução até uma cada vez maior produção de


conhecimento: conteúdo do manual; utilização da produção científica de outrem; e produção de conhecimento disciplinar pelo próprio (investigação).

Quadro 1



Legenda:

 Produção de conhecimento educativo

 Produção de conhecimento científico

E. Sup. – Ensino Superior

E. Não Sup. – Ensino n

No segundo eixo estão registados os diferentes tipos de estratégias que o professor poderá utilizar, e contém também três diferentes possibilidades ordenadas num percurso gradativo que vai desde um nível muito elementar de emancipação (quase domesticação) até outros níveis, no

sentido de uma cada vez maior emancipação: educação bancária (transmissiva); educação activa e/ou investigativa; e educação contextualizada (dispositivos de diferenciação pedagógica).

Do cruzamento de ambos os eixos resultam nove situações educativas diferentes, as quais correspondem no quadro às casas que estão numeradas de 1 a 9, considerando-se terem apenas as casas 8 e 9 efeitos positivos em termos de produção de conhecimento e de emancipação. Em ambas as situações que estas casas representam, os professores produzem situações originais e adequadas de aprendizagem aos alunos com quem trabalham. Deste modo, identifica-se e rentabiliza-se a heterogeneidade que a população discente contém, considerando-se cada aluno como um indivíduo único, original, com uma identidade sociocultural específica que o professor tem necessariamente que conhecer – o professor é um investigador sócio-antropológico – para, depois e através desse conhecimento, este professor ser capaz de construir um outro conhecimento de tipo educativo - o professor é também um investigador educativo. Ambos os conhecimentos (sócio-antropológico e educativo) se revelam na criação e na utilização daqueles dispositivos de diferenciação pedagógica pelo professor - o que pressupõe e exige, da sua parte, uma capacidade de bilinguismo cultural - trata-se da figura do professor intermulticultural, cujo perfil reúne fundamentalmente as características referidas. Assim, o modelo de educação contextualizada visa essencialmente a produção de conhecimento (em oposição à sua reprodução), e a emancipação dos indivíduos (em oposição à sua domesticação).

OBJECTIVOS

Com base neste modelo teórico, pretendemos conhecer as práticas pedagógicas de professores de ensino superior nos níveis de graduação e de pós-graduação, averiguando da respectiva adequabilidade, ou não, ao contexto actual de heterogeneidade no que se refere à população discente deste nível de ensino, bem como as naturezas produtora vs reprodutora de conhecimento e emancipatória vs domesticadora dessas práticas pedagógicas, bem como a sua distribuição pelos dois níveis de ensino superior: pré-graduação e pós-graduação.

MÉTODO

Para estudar as práticas pedagógicas de professores do ensino superior foram utilizadas metodologias qualitativas que consistiram na recolha de dados através de entrevistas semi-dirigidas e posterior tratamento por análise de conteúdo. Entrevistaram-se três professores da Universidade do Porto: um da Faculdade de Ciências (Manuel Rebelo, área das ciências da natureza); outro da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Jaime Almada, área das

ciências sociais e humanas); e outro da Faculdade de Engenharia (Francisco Couto, área das ciências exactas) (1).

O guião da entrevista foi construído com a preocupação de obter respostas que nos permitissem uma compreensão o mais abrangente possível da realidade das práticas pedagógicas dos professores entrevistados relativamente aos dois eixos do modelo. Considerámos, então, três grandes temas: como o professor dá as aulas – indagámos sobre o material didáctico e método(s) pedagógico(s) utilizado(s), e sobre o eventual recurso à investigação própria e/ou alheia no respectivo trabalho lectivo; como o professor vê os alunos – em termos de homogeneidade e/ou heterogeneidade, se tem feed-backs dos alunos dentro e fora das aulas, e que características positivas e negativas lhes atribui; como se vê a si próprio enquanto professor, e a outros professores – onde foram referidos os piores defeitos e as melhores qualidades que se podem encontrar num professor de ensino superior. Cada entrevista decorreu num clima de quase uma conversa informal entre a entrevistadora e o entrevistado, cabendo-nos a nós o papel de “deixar ir” o discurso daquele, de acordo com a sua relevância para o nosso objecto de estudo. Assim, cada entrevista adquiriu um percurso e um corpo específicos - características próprias que o entrevistado lhe imprimiu, as quais vieram a constituir uma considerável fonte de informação acrescida e relevante para este estudo.

Para a análise de conteúdo, os temas considerados no guião foram depois convertidos em três grandes categorias (A, B e C) que incluíram outras oito categorias (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) assim denominadas e distribuídas:

A. Como o professor dá as aulas

1. Material Didáctico
2. Modo/Métodos Pedagógicos
3. Investigação/Trabalho Lectivo

B. Como o professor vê os alunos

4. Homogeneidade/Heterogeneidade dos Alunos
5. Feed-back dos Alunos nas Aulas/Fora das Aulas
6. Características Positivas/Negativas dos Alunos

C. Como o professor se vê e a outros professores

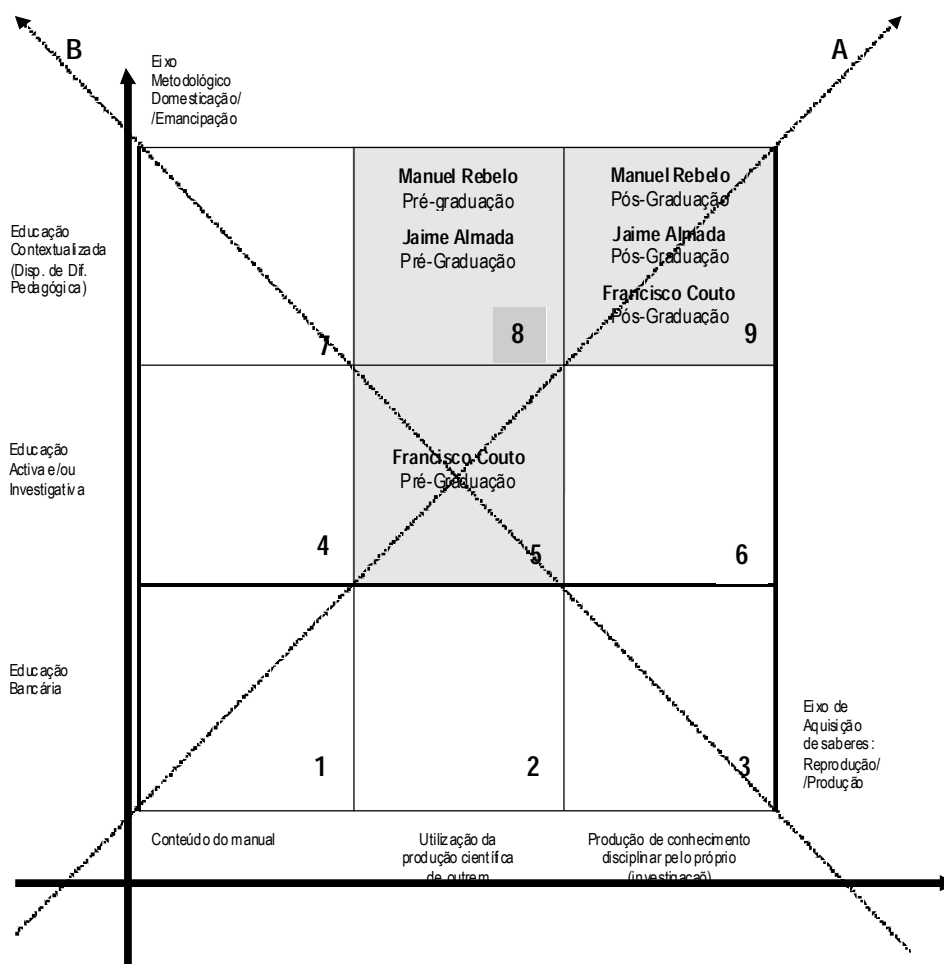
7. Piores Defeitos do Professor
8. Maiores Qualidades de Professor e Ideal de Ensino

Finalmente, foi possível localizar os três professores entrevistados no quadro 1 relativamente às suas práticas pedagógicas no ensino superior nos seus dois níveis – pré-graduação e pós-graduação.

RESULTADOS

A localização dos três professores relativamente às suas práticas pedagógicas foi graficamente traduzida no quadro 1, do qual resultou um outro quadro 2.

Quadro 2



No eixo de aquisição de saberes (S), os três professores incluem-se em S2 e S3: predominantemente em S2 - quando se trata de pré-graduações; e predominantemente em S3 - quando se trata de pós-graduações. Estas práticas relacionam-se directamente com a produção de conhecimento.

No eixo metodológico (M), apenas um professor se localiza em M2 - quando se trata de pré-graduações; quando se trata de pós-graduações, o mesmo professor localiza-se em M3 - e em M3 os outros professores para ambos os níveis de ensino superior (pré e pós graduações). Estas metodologias pedagógicas relacionam-se directamente com a emancipação dos indivíduos.

Mais detalhadamente, podemos observar:

1. A aquisição de saberes não se faz através de conteúdo do manual, nem o método pedagógico utilizado é a educação bancária ou transmissiva – nos três casos, e em ambos os níveis de ensino superior. Assim, tanto na pré-graduação como na pós-graduação, não se observam as práticas pedagógicas de naturezas mais domesticadora e mais reprodutora.

2. O nível de pré-graduação observa-se em duas casas: casa 5 (Francisco Couto); e casa 8 (Manuel Rebelo e Jaime Almada). Isto significa que os três professores recorrem a produções científicas de outrem na aquisição de saberes - não se verifica produção de conhecimento de tipo disciplinar em qualquer dos três casos neste nível de ensino – e utilizam os seguintes modelos pedagógicos:

a) Francisco Couto (casa 5) recorre à educação activa e/ou investigativa, suscitando situações activas de aprendizagem nas aulas com os seus alunos – os quais considera como grupos homogéneos, não tendo sobre eles um conhecimento socioantropológico nem produzindo um consequente conhecimento educativo - não se verifica aqui produção também destes dois tipos de conhecimento;

b) Manuel Rebelo e Jaime Almada (casa 8) recorrem à educação contextualizada, produzindo ambos dois tipos de conhecimento: um conhecimento socioantropológico sobre os seus alunos – nos quais identificam e consideram a heterogeneidade – e um outro conhecimento educativo (conhecimento este que, partindo do anterior, possibilita a criação de dispositivos de diferenciação pedagógica) para esses alunos específicos.

3. As práticas pedagógicas relativas ao nível de pós-graduação estão localizadas na casa 9 – nos três casos - o que significa que, neste nível de ensino, cada um dos três professores produzirá os três tipos de conhecimento: disciplinar; socioantropológico (sobre os seus alunos); e educativo (para os seus alunos), com a respectiva criação de dispositivos de diferenciação pedagógica, e sua utilização.

4. Considerando o vector A no que diz respeito às duas situações extremas de reprodução (casa 1) e de produção (casa 9) observamos, por um lado, a ausência da primeira e, por outro lado, a presença da segunda mas apenas no nível de pós-graduação.

5. Considerando o vector B no que diz respeito às duas zonas que este separa no quadro - uma onde predomina a reprodução, e outra onde predomina a produção - verificamos que as práticas pedagógicas dos três professores se localizam essencialmente na segunda zona referida (onde predomina a produção).

A partir destes resultados, e considerando os dois níveis de ensino superior (pré-graduação e pós-graduação), podemos observar que as práticas pedagógicas dos três professores se relacionam mais com processos de produção de conhecimento do que com a sua reprodução, e também se relacionam mais com processos de emancipação do que com processos de domesticação.

Estabelecendo agora uma comparação entre os dois níveis de ensino superior no que diz respeito à produção de conhecimento, podemos considerar que é exclusivamente no nível de pós-graduação que tem lugar a produção dos três tipos de conhecimento (casa 9) - disciplinar, socioantropológico, e educativo (dispositivos de diferenciação pedagógica) - enquanto que no nível de pré-graduação, ou não se observa qualquer produção (casa 5), ou existe a de dois tipos de conhecimento (casa 8) - socioantropológico e educativo (dispositivos de diferenciação pedagógica).

Portanto, no nível de pré-graduação e no que diz respeito à aquisição de saberes, as práticas pedagógicas não são as mais reprodutoras, mas também não são as mais produtoras (casa 8); e, no que diz respeito aos métodos, temos duas situações - os de natureza mais emancipadora (casa 8), e outros de natureza não tão emancipadora (casa 5).

Assim, é no nível de pós-graduação que as práticas pedagógicas daqueles professores se revelam as de natureza mais emancipadora e as de natureza mais produtora - relativamente ao nível de pré-graduação - podemos referir que é no nível de pós-graduação que a produção e a emancipação mais intensamente se manifestam.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que nos dois níveis de ensino superior existem práticas pedagógicas emancipatórias e produtoras de conhecimento, e que será no nível de pós-graduação que terão lugar um maior grau de produção de conhecimento e um maior grau de emancipação - o que está de acordo com o modelo teórico estudado.

Mas, se as práticas pedagógicas dos três professores entrevistados relativas a ambos os níveis de ensino superior se localizam, essencialmente, no modelo pedagógico de educação contextualizada e isso pressupõe, necessariamente, a criação e a utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica, devemos atender à possibilidade de nenhum daqueles três professores conhecer a existência deste conceito (2) o que, à partida, não parece ser coerente com o modelo – mas isto só será de considerar se pensarmos que é imprescindível o domínio prévio, da sua parte, da terminologia relativa ao mesmo conceito.

Por outro lado, se atendermos antes, e fundamentalmente, às suas práticas pedagógicas - cujas características se incluem no âmbito da educação contextualizada – já que os mesmos professores são identificados com o tipo de professor intermulticultural porque consideram e rentabilizam a heterogeneidade dos alunos - então poderemos considerar que esses professores criam e utilizam dispositivos de diferenciação pedagógica.

Afinal, em que consistirão essencialmente esses dispositivos de diferenciação pedagógica? Pelo modo como estes professores predominantemente leccionam, pensamos que será através da palavra – que intencionalmente adequam aos alunos (conhecimento educativo) com base no conhecimento que deles construíram (conhecimento socioantropológico). Deste modo, sem que haja conhecimento específico, por parte dos professores de ensino superior, sobre o que é um dispositivo de diferenciação pedagógica, estes poderão utilizá-lo: “... os docentes do Ensino Superior praticam muitas vezes pedagogia sem o saberem. A novidade consiste em nos interrogarmos sobre a validade desta ou daquela técnica, deste ou daquele modelo pedagógico, e em introduzirmos novas práticas de ensino, a partir desta interrogação.” (Bireaud, A., 2002:19) Então, o discurso do professor poderá constituir um dispositivo de diferenciação pedagógica (educação contextualizada). Assim, concluímos que estes professores utilizam o discurso nas aulas como dispositivo de diferenciação pedagógica.

NOTAS

(1) Com o objectivo de ser respeitada a confidencialidade relativamente a estes três professores, serão referidos pelos nomes fictícios de Manuel Rebelo (FCUP), Jaime Almada (FPCEUP) e Francisco Couto (FEUP).

(2) O conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica não será conhecido por todos os profissionais da área científica de Ciências da Educação, e os três professores entrevistados pertencem a outras áreas científicas – o que reduzirá, em princípio, a possibilidade do seu conhecimento por parte destes professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001) “Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?”, in Bártolo Paiva Campos (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. (2002) “Ensino dos Professores e Aprendizagem dos Alunos: Permeabilidade de Posturas e Métodos”, in José Tavares, Iria Brzezinski, Ana Paula Cabral e Isabel Huet Silva (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 59-62.
- Bireaud, A. (2002) *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1982) “As Oportunidades de Acesso ao Ensino Superior” in Grácio, S.; Miranda, S.; Stoer, S. (orgs.) *Sociologia da Educação – I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brzezinski, I. (2002) “Docência Universitária e Sucesso Académico in Tavares, J. et al (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-31.
- Castro, A. (1985) “O Ensino Universitário em Portugal numa Perspectiva Histórica”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 35-60. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Stoer, S. (1999) “Acerca do Trabalho do Professor: Da Tradução à Produção do Conhecimento no Processo Educativo”, *Revista Brasileira de Educação*, 11, Mai/Jun/jul/Ago, 33-45.
- Cortesão, L. (2000) *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?: Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garcia-Fuentes, C.; Cantero, J.; Paz, E. (2002) “Universitarios y Profesionales, Diagnóstico de Estilos de Aprendizaje”, *Revista de Investigación Educativa – Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Vol. 20, 2, 339-354.
- Gracia, M. (2002) “La Investigación sobre Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza Superior”, *Revista de Investigación Educativa – Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Vol. 20, 2, 303-338.
- Gil, V. (2002) “Prefácio”, in Tavares, J. et al (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 7-9.
- Gomes, E. (2002) “Estudo Dirigido “O Estudo em Grupo Orientado””, in TAVARES, J. et al (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 101-107.
- Gonçalves, F. et al (2002) “O Professor e o Sucesso Académico no Ensino Superior”, in José Tavares, Iria Brzezinski, Ana Paula Cabral e Isabel Huet Silva (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 63-71.

- Gracia, M. (2002) “La Investigación sobre Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza Superior”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, 2.
- Huberman, A. M. (1973) *Comment s’Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à l’Étude de l’Innovation*. Paris: BIE.
- Lima, L. (1996) *Universidade Portuguesa: Notas sobre a Crise Institucional*, apresentação na 9ª Reunião Anual da ANPED e no Seminário Internacional sobre Educação Superior e Condição Pós-Moderna (UNIMEP).
- Llanos, A.; Piñero, A. (2002) “El Modelo de Teorías Implícitas en el Análisis de la Estructura de Creencias del Profesorado Universitario sobre la Enseñanza”, *Revista de Investigación Educativa – Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Vol. 20, 2, 525-548.
- Masetto, M. (2000) *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Nóvoa, A. (1992) “A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores”, in António Nóvoa e Thomas Popkewitz (orgs), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 57-69.
- Peres, A. N. (1999) *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Porto: Profedições.
- Pescador, J. (2002) “La Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario en España”, in TAVARES, J. et al (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-47.
- Pina, F. (2002) “Docencia e Investigación en Educación Superior”, *Revista de Investigación Educativa – Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Vol. 20, 2, 271-302.
- Polidori, M. (2000) “Avaliação do Ensino Superior: Uma Visão Geral e uma Análise Comparativa entre os Contextos Brasileiro e Português”, *Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Reimão, C. (org.) (2001) *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri – Actas de colóquio.
- Santiago, R; Rosa, M. J.; Amaral, A. (2000) *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. CIPES: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santiago, R. (2002) “O Trabalho Académico dos Professores do Ensino Superior Re-significado?”, *A Página da Educação*, 112.
- Santos, B. (1995) “A Ciência e a Universidade” in Boaventura de Sousa Santos, *A Cor do Tempo Quando Foge*. Porto: Edições Afrontamento, 200-201.

- Seixas, A. (2002) “O Processo de Bolonha e a Criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior”, *A Página da Educação*, 113.
- Sobrinho, J. (2000) *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes..
- Stoer, S. (1983) “A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de Desenvolvimento Social ou “Disfarce Humanista””, *Análise Social*, 77, 78, 79, 794-797.
- Stoer, S.; Cortesão, L. (1999) *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tavares, J. (2002) “Jornadas sobre Pedagogia Universitária e Sucesso Académico”, in Tavares, J. et al (orgs.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-15.
- Veiga, I.; Castanho, M. (2000) *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Verger, J. (s/d) *A História das Universidades*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, M. “Transformação Recente no Campo do Ensino Superior”, *Análise Social*, vol. XXX, 315-373.