

***Scholarship* e a Identidade Académica na Era Digital**

Paula Cardoso

LE@D, Universidade Aberta

pacardoso@lead.uab.pt

Lina Morgado

LE@D, Universidade Aberta

lina.morgado@uab.pt

António Teixeira

LE@D, Universidade Aberta

antonio.teixeira@uab.pt

Resumo

As instituições de ensino superior não são alheias aos desafios que se colocam à sociedade atual, particularmente de ordem socioeconómica, científica e tecnológica. No contexto desses desafios e, simultaneamente, oportunidades que se colocam às instituições do século XXI, revisitamos neste artigo o conceito de *scholarship*, de Ernest Boyer, enquanto conceito que descreve a multidimensionalidade das funções dos docentes/investigadores do ensino superior. Analisamos ainda as alterações que têm ocorrido como resposta aos desafios da sociedade em rede, das práticas digitais e do movimento global de abertura ao conhecimento, com particular destaque para as potencialidades que o movimento de abertura ao conhecimento poderá trazer para cada uma das funções académicas dos docentes/investigadores do ensino superior.

Palavras-chave: *Scholarship*; Educação aberta; Identidade académica

Abstract

Similarly to current society, higher education institutions are facing important challenges nowadays, particularly of socio-economic, scientific and technological nature. In the context of these challenges, which simultaneously represent opportunities for 21st century institutions, we revisit in this article Ernest Boyer's (1990) concept of scholarship, as a concept that describes the multidimensional functions of higher education teachers/researchers. We also analyse the changes that have occurred in response to the challenges of the network society, the digital practices and the global movement of openness to knowledge, with particular attention to the potentialities that the movement of openness to knowledge can bring to each of the academic functions of higher education teachers/researchers.

Keywords: Scholarship; Open education; Academic identity

Introdução

À semelhança de praticamente todas as esferas da sociedade, as Instituições de Ensino Superior têm sido confrontadas com inúmeros desafios que não questionam apenas as suas práticas, mas também o próprio papel do ensino superior. As frequentes alterações

na vida socioeconómica, impulsionadas pelos imparáveis progressos científicos e tecnológicos, situam os desafios da sociedade atual em todos os seus eixos e, consequentemente, as IES debatem-se com complexos problemas aos quais devem dar resposta. São exemplo o aumento dos custos da educação, a diminuição dos recursos nas instituições, o cada vez menor número de estudantes, a globalização e o aumento da competição entre instituições, não apenas a nível local ou nacional, mas a um nível global. Simultaneamente, as mesmas instituições têm uma necessidade reconhecida de melhorar os seus currículos, de investir em qualidade, de cuidar da sua saúde financeira, de se ligar à comunidade mais abrangente, de promover a empregabilidade dos estudantes e de se adaptar a diferentes ambientes de aprendizagem, num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Embora tenham sofrido várias alterações significativas, sendo uma das mais recentes o processo de Bolonha, o papel que desempenham tem mudado pouco. Mulder (2011) identifica os três principais papéis assumidos pelas Universidades ao longo dos tempos, nomeadamente: fornecer conteúdos e conhecimento; definir-se como comunidade de aprendizagem que ajuda os estudantes a compreender o significado desses conteúdos; e certificar os estudantes que provem dominar esse conhecimento. Contudo, cada um desses papéis tradicionalmente assumidos tem sido gradualmente questionado. Por um lado, as IES já não são detentoras do monopólio do conhecimento, a partir do momento em que se consagrou a sociedade da informação, numa perspetiva mais tecnológica, ou a sociedade em rede (Castells, 2006), numa aceção de rede enquanto algo mais que a infraestrutura tecnológica, enquanto potenciadora de uma transformação organizativa.

Como consequência do exponencial crescimento da informação disponível e subsequente disseminação da informação e do conhecimento, num mundo “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003), as IES, embora sejam um importante espaço para construção de conhecimento, deixaram de ter uma quase exclusividade desta função. Por outro lado, o crescente aumento de comunidades de aprendizagem virtuais tem também efeito no papel das IES enquanto comunidades privilegiadas de desenvolvimento e discussão de conhecimento. Por fim, a tradicional função de certificação de aprendizagem tem sido recentemente questionada pelo surgimento de iniciativas que se enquadram no movimento da educação aberta (Teixeira, Bates & Mota, 2019), particularmente relacionadas com Recursos Educacionais Abertos e Práticas Educacionais Abertas.

As práticas emergentes de personalização dos ambientes de aprendizagem (PLE), a introdução das redes sociais e mais recentemente a experimentação em torno das comunidades formais de aprendizagem em massa (MOOC), vêm comprovar ainda que sob diferentes formas este claro deslocamento da cultura universitária. Uma universidade em rede não pode ser já reconhecida pelo que faz, mas pelo que é. (...) Este fenómeno de mutação conceptual (...) radica também na necessidade de as instituições de ensino superior responderem aos desafios que lhe têm sido colocados pelo desenvolvimento do movimento de abertura do acesso ao conhecimento nas suas múltiplas formas (*open source, open access, open content e open practices*) (Teixeira, 2012:3)

Na verdade, quando observamos as instituições do século XXI, deparamo-nos com uma multiplicidade de funções, que incluem o ensino, a investigação, o envolvimento público,

bem como um papel ativo enquanto incubadoras de novas ideias e negócios. Neste contexto, revisitamos a década de 1990, desta vez em solo americano, quando Ernest Boyer (1990) apresenta um relatório à *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* intitulado "Scholarship Reconsidered: Priorities of the professorate", no qual propõe uma redefinição do conceito de *scholarship*¹. No relatório, com base numa vasta avaliação empírica das práticas dos docentes do ensino superior americano, Boyer (1990) propõe que as instituições repensem as funções desempenhadas pelos docentes e as prioridades de cada função no sistema de progressão na carreira. Num modelo de análise da identidade académica, um dos objetivos de Boyer seria precisamente a igual consideração de todas as atividades dos docentes, nomeadamente as atividades de ensino, tradicionalmente desvalorizadas em função da atividade de investigação.

Embora não seja nosso intuito debruçarmo-nos em profundidade sobre o já antigo debate da investigação *vs.* ensino, recuperamos o conceito de "scholarship" no sentido de reconhecer que a carreira dos docentes do ensino superior comporta as duas funções e, partindo dessa premissa, tentar estabelecer convergência entre ambas, no mais amplo espectro de valores que norteiam a sociedade em rede e o movimento de abertura ao conhecimento.

É, portanto, neste contexto de mudança a nível das instituições de ensino superior que revisitamos o conceito de *scholarship*, enquanto conceito que descreve a multidimensionalidade das funções dos docentes/investigadores do ensino superior, e as alterações que têm ocorrido como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento, com particular destaque para as potencialidades que o movimento de abertura ao conhecimento poderá trazer para cada uma das funções académicas.

O modelo da multidimensionalidade de funções académicas de Boyer

No *Relatório para a Carnegie Commission*, Ernest Boyer (1990) propôs uma definição multidimensional do conceito de *scholarship*, desenvolvendo um modelo de análise da identidade académica, no qual identifica quatro diferentes funções do trabalho académico: descoberta, integração, aplicação e ensino. Ao analisarmos o modelo de Boyer, verificamos que data já da última década do século passado a não concordância de muitos docentes com o facto de se considerar a investigação e as publicações como critério fundamental para a promoção, quando lhes eram requeridas outras obrigações educacionais e que não seria administrativamente aceitável ignorar o facto de um número significativo de docentes estarem insatisfeitos com o sistema de promoções na carreira.

¹ No presente artigo, optou-se por não traduzir "scholarship", por considerarmos que não existe em português uma tradução que verdadeiramente consiga traduzir o seu significado neste contexto. De acordo com o Dicionário online de Inglês-Português da Porto Editora, "scholarship" significa "erudição, saber, trabalho académico". A tradução mais aproximada seria "trabalho académico", mas esta expressão está normalmente conotada apenas com trabalho de investigação ou de cariz mais teórico. Neste sentido, optámos por manter o original e clarificar a aceção que atribuímos ao termo.

No referido relatório, Boyer (1990) identificou mesmo o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior. Com base na avaliação empírica das práticas dos docentes/investigadores no ensino superior, Boyer defendeu que o conhecimento não é desenvolvido apenas através da tradicional função de investigação, mas também a partir das práticas de ensino. Neste sentido, desenvolveu um referencial (Figura 1) para analisar a prática académica, com base na natureza multidimensional das suas funções.

Este quadro referencial integra, assim, quatro diferentes funções:

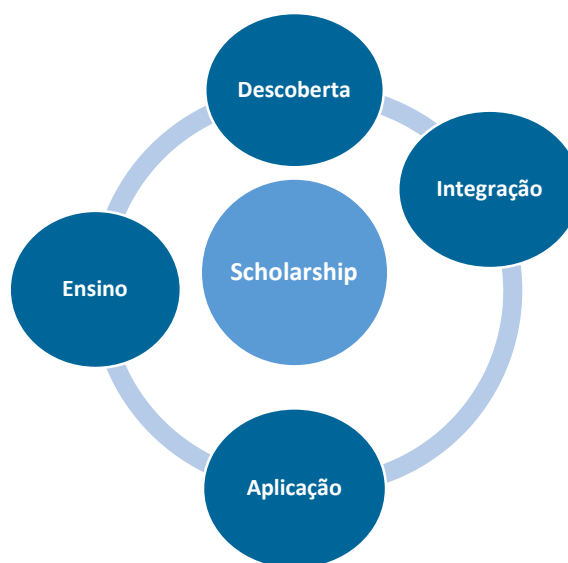


Figura 1 – A natureza multidimensional das funções académicas (adaptado de Boyer, 1990)

descoberta: a função que associamos tradicionalmente ao trabalho de investigação e ao conhecimento que surge associado a uma determinada área disciplinar;

integração: a função que desempenhamos num trabalho revestido cada vez mais de um carácter multidisciplinar e interdisciplinar, em que a compreensão de certos fenómenos ultrapassa as fronteiras das áreas científicas espartilhadas e encara a investigação numa perspetiva mais integrada.

aplicação: esta função está relacionada com o impacto do conhecimento desenvolvido e com a forma como esse conhecimento está direcionado para a resolução de problemas concretos, num processo iterativo, em que a aplicação do conhecimento pode contribuir para novas pistas de investigação e para novo conhecimento e vice-versa.

ensino: a última forma de “scholarship” reporta-se ao ensino e desempenha também um papel importante, pois também através dela se desenvolve conhecimento. Os docentes não dominam apenas a sua área científica, mas também os processos pedagógicos a ela inerentes, em que os conteúdos e a pedagogia desempenham papéis igualmente importantes, na medida em que ensinar ultrapassa o simples ato de transmitir informação, implica transformar esse conhecimento e aumentá-lo.

Assim sendo, a função docente, tal como entendida por Boyer (1990) inclui as quatro formas de *scholarship*, sendo que o seu conjunto é o que o autor denomina de identidade académica. Um dos objetivos de Boyer era lançar o debate sobre o que representa, efetivamente, ser docente/investigador no ensino superior, concluindo que os sistemas de incentivos e recompensas não reconhecem de forma igual a multiplicidade das suas funções, pelo que o conceito de identidade académica deve ser repensado, de forma inclusiva e integrada, pois o conhecimento não é resultado exclusivo de um processo investigativo.

Também o Estatuto da Carreira Docente Universitária, a partir do Decreto-Lei 205/2009², reconhece quatro dimensões da docência universitária em Portugal: a investigação, o ensino, a transferência do conhecimento e a gestão universitária. Neste sentido, o docente/investigador deve participar em atividades que lhe sejam distribuídas e responder às seguintes atividades: a) Investigação: atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Ensino: serviço docente atribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Extensão: tarefas de extensão universitária de divulgação científica e de valorização do conhecimento; e d) Gestão académica: gestão das instituições. São estas as dimensões que se multiplicam em diferentes atividades e tarefas, no quotidiano dos professores, e entre as quais eles concretizam o seu trabalho e reconstróem a identidade académica.

Embora a análise de Boyer tenha ocorrido em contexto americano e já há mais de duas décadas, as ideias subjacentes ao seu modelo não estão ultrapassadas. Num estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior, Abrantes & Valente (1999) referem que a sociedade exige cada vez mais que os docentes do ensino superior demonstrem o valor do seu trabalho, mas verificam que existe uma convicção generalizada de que a qualidade das atividades profissionais raras vezes é avaliada na sua totalidade. Na verdade, reconhecem que o ensino tem sido preterido a favor das atividades de investigação e apelam à necessidade de, quer a nível individual, quer a nível institucional, se encontrarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia. Segundo os autores, "apesar de os docentes atribuírem mais credibilidade à avaliação da sua investigação que à do seu ensino, começam a estar preocupados com o exagero actual" (Abrantes & Valente, 1999:3).

Mais tarde, Leite & Ramos (2007) referem que o debate em torno da gestão de tempo entre as dimensões de ensino e investigação faz com que os "docentes pouco valorizem aquilo que a própria instituição não valoriza, isto é, tem feito desviar as atenções do modo como se comunica, se ensina, se avalia e se organiza o trabalho com os estudantes em formação" (Leite & Ramos, 2007: 31).

Num estudo recente sobre a intensificação do trabalho no ensino superior, Santos, Pereira & Lopes (2016) concluem que o docente/investigador sofre atualmente uma forte intensificação do seu trabalho, o que, por sua vez, se traduz na fragmentação das suas

² Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/600EE55A-EA38-41D8-B083-ADEC8266C250/4638/DL_205_2009.pdf

atividades e destacam a vontade de articular o ensino e a investigação, considerando ambas as dimensões como fundamentais: “assim, os professores procuram estreitar os laços entre investigação e ensino, de forma a potencializar as duas dimensões”. (Santos, Pereira & Lopes, 2016: 314).

No atual contexto de mudança nas instituições de ensino superior, o papel dos docentes/investigadores e a forma como desempenham todas as suas funções também enfrenta, simultaneamente, oportunidades e desafios, em particular quando consideramos a relação entre a tecnologia e as funções acadêmicas (Cardoso, Morgado & Teixeira, 2015).

Scholarship na Era Digital

Como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento, a utilização de tecnologias emergentes que facilitam a colaboração e partilha a um nível global teve também influência na forma cada vez mais social e participativa com que os docentes/investigadores encaram as suas funções (Veletsianos, 2012), nomeadamente na forma como estas são organizadas, construídas e experienciadas (Weller, 2011).

No seu livro “Scholarship in the digital age”, Borgman (2007) analisa a forma como as infraestruturas digitais têm desafiado a tradicional publicação académica e transformado o conceito de dados, nas diferentes áreas científicas. Segundo a autora, as constantes alterações têm permitido estabelecer um novo tipo de comunicação académica, bem como abordagens mais colaborativas e interdisciplinares, dando lugar a um novo tipo de *scholarship*, imersa num ambiente progressivamente mais interligado, transparente e colaborativo.

Esta influência nas diferentes funções académicas tem sido descrita e caracterizada na literatura também de formas distintas, em função das práticas que cada perspetiva pretende realçar neste contexto de *scholarship* na era digital.

Cohen (2007) realça o papel das ferramentas sociais e define *social scholarship* como as práticas em que a utilização de ferramentas sociais é parte integrante do processo de investigação e publicação e apresenta como principais características a abertura, conversação, colaboração, acesso, partilha e revisão transparente. Nesta definição, a autora refere-se especificamente à função de investigação e todo o processo a ela associado, ou seja, à *scholarship* da descoberta, no modelo de Boyer (1990), colocando a ênfase no papel da Web 2.0 nas práticas de investigação como também o demonstram Oliveira & Morgado (2017).

Ao definir o conceito de *open faculty*, Andersen (2010) distingue entre o docente/investigador analógico e digital, identificando influências de fatores individuais e institucionais que podem determinar a predisposição para uma atitude com maior ou menor grau abertura, realçando o papel das competências tecnológicas como catalisador da mudança e consequente transição do analógico para o digital.

Por sua vez, Pearce, Weller, Scanlon e Kinsley (2010) e Weller (2011) definem o conceito de *digital scholarship* como mais do que utilizar tecnologias de comunicação mais

informais para investigar, ensinar e colaborar, mas como abraçar valores abertos, tirando partido do potencial das tecnologias e do trabalho em rede, de forma a beneficiar a academia e a sociedade.

Veletsianos & Kimmons (2012a) definem o conceito de *networked participatory scholarship* como as práticas emergentes dos docentes/investigadores na utilização de tecnologias participatórias e de redes sociais online para refletir, discutir, melhorar, validar e fazer avançar o seu trabalho académico. Estes autores defendem também que a forma como os docentes/investigadores utilizam as tecnologias digitais implica um conjunto de práticas e uma predisposição, que têm o potencial de alterar a forma como as próprias funções académicas são consideradas.

Através da análise das diferentes perspetivas e respetivas terminologias, constatamos que o debate em torno das alterações às práticas académicas pelos ambientes digitais continua, em grande parte, influenciado pelo modelo de Boyer (1990) e a sua perspetiva multidimensional. Pearce *et al.* (2010), por exemplo, recuperam o modelo proposto por Boyer (1990) e, centrando a sua perspetiva no potencial - ainda que numa perspetiva muito tecnológica - das tecnologias para promover práticas mais transparentes e mais abertas, exploram precisamente as alterações que o conceito de abertura traz em cada uma das funções académicas.

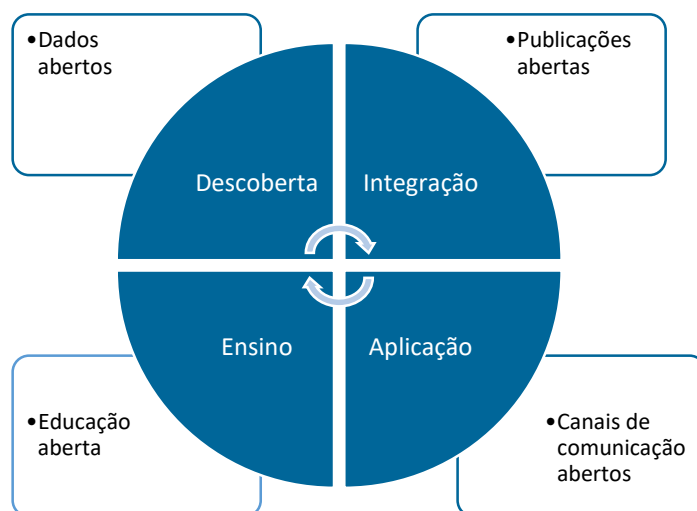


Figura 2 – Influência da *digital scholarship* no modelo multidimensional de Boyer (adaptado de Pearce *et al.*, 2010)

Na primeira dimensão, relativa à descoberta de novo conhecimento numa determinada área científica, Pearce *et al.* (2010) referem que, por um lado, as ferramentas informáticas permitem gerar e analisar grandes quantidades de dados, que, por outro lado, podem facilmente ser partilhados com a comunidade académica, transformando-se em dados abertos. Na dimensão da integração, em que o novo conhecimento é contextualizado e aplicado a problemas mais abrangentes, os autores centram-se nos mecanismos tradicionais através dos quais os investigadores comunicam os seus

resultados, nomeadamente os mecanismos de publicação em revistas científicas, alterados por processos mais abertos de revisão de pares e publicação em acesso aberto. Por sua vez, a dimensão da aplicação é influenciada pela forma como se utilizam novas formas de comunicação para participar em debates mais globais, em que os docentes/investigadores têm acesso a maiores audiências, devido ao que os autores denominam de desintermediação relativamente aos canais de comunicação tradicionais. Por fim, na dimensão do ensino, foi onde, segundo Pearce *et al.* (2010) ocorreu o maior impacto das tecnologias digitais e de abordagens mais abertas, sendo que a digitalização dos recursos didáticos começou por fazer com que fossem facilmente reproduzidos e partilhados a uma escala global, que por sua vez, permitiu o desenvolvimento do movimento dos Recursos Educacionais Abertos.

Neste contexto, apesar de o conceito de *scholarship* ser descrito de diferentes perspetivas, as aparentemente distintas definições colocam a ênfase na utilização da tecnologia, embora realçando os valores promovidos por essa mesma utilização. O que é comum a todas as definições são os princípios de abertura, colaboração e partilha, o que representa um contraste com as práticas académicas tradicionais, normalmente consideradas como processos isolados. Assim, o conceito de *scholarship* na era digital é influenciado por diferentes aspetos, como o trabalho colaborativo e em rede, a partilha de dados digitais e uma maior ênfase na abertura ao conhecimento, proporcionando práticas de ensino e investigação mais informais, mais colaborativas e mais abertas, em todas as suas dimensões.

Considerando a dimensão da investigação em particular, Czerniewicz *et al.* (2014) propõem um modelo que ilustra o ciclo de comunicação académica tradicional e a forma como o mesmo tem vindo a sofrer alterações, em todas as fases do processo de investigação (Figura 3).

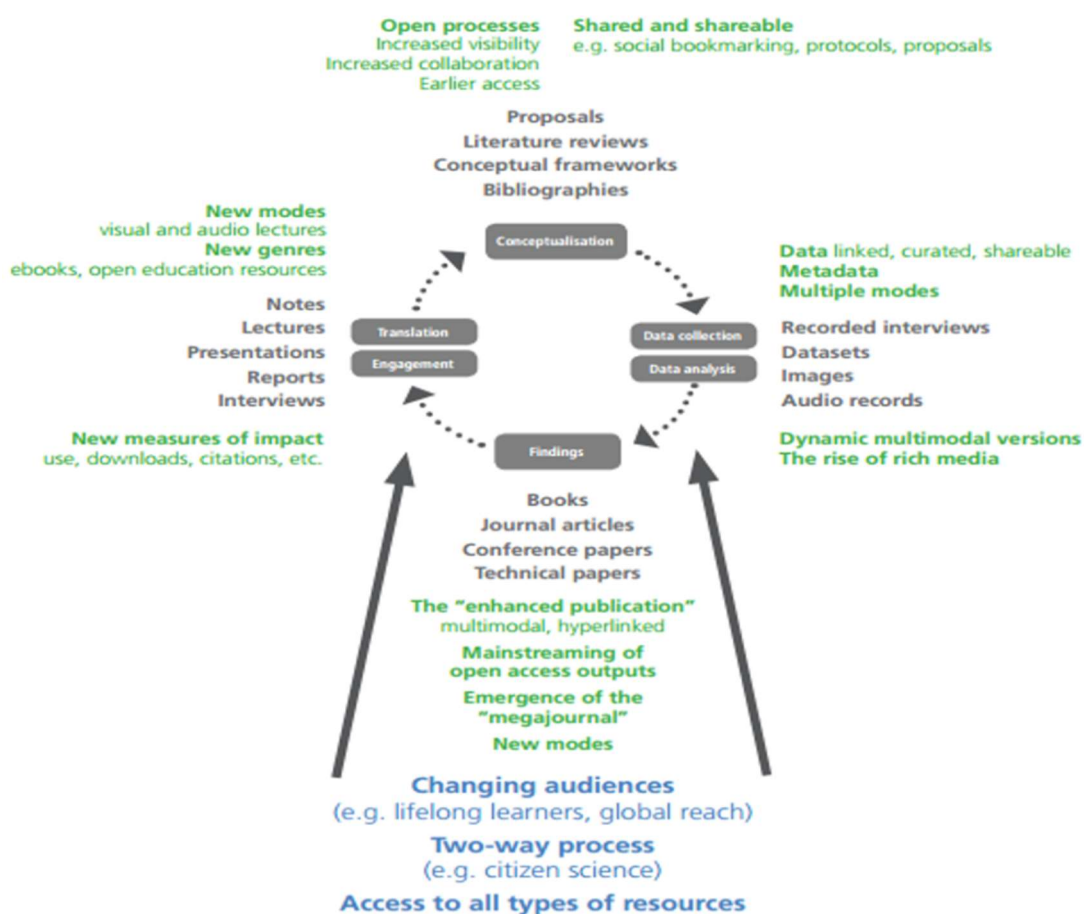


Figura 3 – Alterações ao tradicional ciclo de comunicação académica (Czerniewicz *et al.*, 2014)

Neste modelo de criação e disseminação de conhecimento, os autores identificam os principais elementos que integram o ciclo de comunicação académica tradicional: (a) conceptualização; (b) recolha e análise de dados; (c) articulação dos resultados; (d) tradução e envolvimento. Na perspetiva dos autores, o modelo tradicional tem início com um processo de conceptualização de um assunto, que envolve tarefas teóricas, como a escrita de revisões de literatura e que normalmente corresponde tradicionalmente a uma fase mais individual do processo. A segunda etapa consiste na recolha de dados que, apesar de poderem assumir diferentes formatos, não são tradicionalmente partilhados e nem sempre estão em formato digital. Na fase seguinte, a análise de dados conduz a resultados de investigação, que normalmente são representados em versões textuais e finais dos autores, cuja disseminação é normalmente atribuída a editoras científicas. Quando a investigação está relacionada com as atividades de ensino, existe também uma fase que os autores denominam de envolvimento, que pode implicar a divulgação de manuais ou o acesso a recursos online, mas sempre por parte de uma audiência unidimensional, claramente demarcada.

Tal como a Figura 3 ilustra, todas as fases sofreram alterações na era digital, sendo que as atividades têm o potencial de serem partilhadas num processo mais colaborativo e aberto, com versões mais dinâmicas dos dados, com resultados multimodais e mais frequentemente publicados em acesso aberto, para audiências já não tão predefinidas e num processo que já não é necessariamente unidirecional. Consequentemente, a fase de envolvimento também reflete novos tipos de recursos, permitindo a criação de recursos educacionais abertos, que, por sua vez, possibilitam alterações no papel e na forma de transmissão do conhecimento das próprias instituições.

O movimento de abertura ao conhecimento

Apesar das distintas perspetivas de caracterização das práticas académicas atuais, todas realçam os conceitos de partilha, colaboração e abertura ao conhecimento. Tal como referido por Conole & Alevizou (2010), a abertura é uma tendência, quer em termos da produção e partilha de recursos educacionais, quer de publicações científicas cada vez mais abertas. Esta é também a perspetiva de Veletsianos & Kimmons (2012a:167), quando referem que *"open scholarship refers to teaching and research practices that espouse openness"*.

Similarmente, também existem diferentes perspetivas nas formas de enquadrar e caracterizar o conceito de abertura, dependendo do aspeto "aberto" que cada perspetiva pretende realçar, ou, nas palavras de Corral & Pinfield (2014:295) *"the various arenas of open activity have generated a range of definitions, such as open data, open educational resources, open source, open systems, open research, open science and open content"*.

Os distintos domínios em que se tem desenvolvido este movimento de maior abertura ao conhecimento traduzem-se numa multiplicidade de iniciativas, normalmente suportadas por diferentes comunidades de prática, frequentemente com pouca ligação entre elas. Por exemplo, o movimento do acesso aberto à produção científica tem sido promovido por vários *stakeholders*, em que se destacam conselhos de investigação, entidades financiadoras e, a nível mais local, bibliotecários e investigadores de determinadas áreas disciplinares em particular. Por sua vez, o movimento dos recursos educacionais abertos tem sido tipicamente promovido por fundações, entidades e investigadores associados ao campo das ciências da educação, particularmente que têm investigado o papel da tecnologia na educação. Contudo, apesar desta pluralidade, é cada vez mais frequente a tentativa de identificar ligações, quer a nível teórico, quer empírico, entre a investigação e a educação (Conole & Alevizou, 2010; Esposito, 2013) e também, de forma mais abrangente, entre práticas governativas, económicas e sociais mais abertas (Willinsky, 2005; Peters, 2010). Willinsky (2005) defende a convergência entre os diferentes domínios, afirmando que todos têm um compromisso partilhado e que parte dos mesmos princípios, de transparência, colaboração e maior abertura ao conhecimento, pelo que têm também, características comuns.

Corrall & Pinfield (2014) sugerem que promover a convergência do que denominam de diferentes domínios abertos e reconhecer as vantagens comuns, sem, no entanto, esquecer as suas particularidades, poderá trazer benefícios adicionais, quer para as

instituições, quer para os docentes/investigadores. Constatando que todas as diferentes iniciativas têm tido um crescente reconhecimento, em alguns casos como resultado de um ativismo “bottom-up” de quem está no terreno, e noutros de uma agenda política “top-down”, os autores defendem que a fragmentação não tem sido benéfica para nenhum dos movimentos, que ocorrem em paralelo e se encontram em níveis de desenvolvimento distintos. Apesar dos obstáculos existentes, não apenas a nível das particularidades de cada movimento, mas também associados a questões como propriedade intelectual, modelos de negócios, sustentabilidade, são reconhecidas as potenciais vantagens de se abordar o movimento de abertura ao conhecimento na sua globalidade: (i) visibilidade e impacto; (ii) reutilização; (iii) inovação e agilidade; (iv) redução de custos; (v) melhoria da qualidade; (vi) reputação e confiança. Estas potenciais vantagens, partilhadas entre os diferentes domínios, poderão servir de base referencial para a definição de uma agenda política única e para monitorizar a atividade e acompanhar o progresso em cada um dos domínios simultaneamente.

Também o projeto *European Network for Co-ordination of Policies and Programmes on e-Infrastructure* (e-InfraNet) contribuiu de forma determinante para esta convergência, declarando que o *modus operandi* predefinido para a investigação e o ensino superior seria aberto. Para isso, no âmbito do projeto é proposta uma definição que possa ser utilizada para promover a compreensão unificada do conceito: “Open means ensuring that there is little or no barrier to access for anyone who can, or wants to, contribute to a particular development or use its output.” (e-InfraNet, 2013:12).

Conclusão

Ao refletirmos sobre os desafios que atualmente se colocam, não apenas às instituições do ensino superior e aos seus docentes/investigadores, mas a todo o ensino superior e até transversalmente a toda a sociedade, concluímos que esses desafios e consequentes oportunidades têm proporcionado relevantes reflexões sobre a importância da partilha de conhecimento e o papel dos sistemas do ensino superior na atual economia global do conhecimento.

Na certeza de estarmos a viver, neste início do século XXI, profundas transformações económicas, sociais e culturais, de que a sociedade em rede é apenas um exemplo, temos vindo a assistir a alterações substanciais nas instituições e na multidimensionalidade do trabalho docente, com influência nas suas práticas e também na própria identidade académica.

No contexto de uma crescente flexibilidade organizacional, assente em paradigmas mais colaborativos, a verdade é que se pede aos docentes/investigadores que sejam capazes de desenvolver uma multiplicidade de funções que requerem a conciliação de competências tecnológicas com espírito pragmático e colaborativo. Ao revisitarmos o conceito de *scholarship*, tentámos compreender de que forma as instituições e em particular os seus docentes/investigadores têm tentado responder a esses desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento. A presente reflexão pretende, desta forma, contribuir para esta visão integrada de dois domínios

tradicionalmente estudados de forma separada, num movimento global de abertura ao conhecimento com impacto na academia.

Referências

- Abrantes, P. & Valente, M. (1999). Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – Relatório final. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior.
- Andersen, M. (2010). To share or not to share: Is that the question? *EDUCAUSE Review*, 45, 4, 40–49.
- Borgman, C. (2007). *Scholarship in the digital age: Information, infrastructure, and the Internet*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- Cardoso, P., Morgado, L. & Teixeira, A. (2015). OER, Open Access and Scholarship in Portuguese Higher Education. *EDEN 2015 Annual Conference - Expanding Learning Scenarios*, Barcelona, June 2015.
- Castells, M. (2006). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In Castells, M. & Cardoso, G. (Org.) *A sociedade em Rede. Do conhecimento à acção política*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Cohen, L. (2007). *Social Scholarship on the rise*. Disponível em http://liblogs.albany.edu/library20/2007/10/information_literacy_in_the_ag.html [11 de novembro de 2014].
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. York, UK: Higher Education Academy.
- Corrall, S., & Pinfield, S. (2014). Coherence of “Open” Initiatives in Higher Education and Research: Framing a Policy Agenda. *iConference 2014 Proceedings*, 293–313.
- Czerniewicz, L., Kell, C., Willmers, M., & King, T. (2014). *Changing Research Communication Practices and Open Scholarship: A Framework for Analysis*. Cape Town: University of Cape Town.
- Esposito, A. (2013). Neither digital nor open, just researchers: Views on digital/open scholarship practices in an Italian university. *First Monday*, 18(1). doi:10.5210/fm.v18i1.38.
- e-InfraNet (2013). *e-InfraNet: 'Open' as the default modus operandi for research and higher education*. European Network for co-ordination of policies and programmes on e-infrastructures (e-InfraNet Project). Disponível em <http://e-infranet.eu/output/e-infranet-open-as-the-default-modus-operandi-for-research-and-higher-education/> [20 de julho de 2014].
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., & Ramos, K. (2007). Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas: Papirus.

- Oliveira, N. R., & Morgado, L. (2017). Digital Identity of Researchers 2.0: The Case of Their Personal Learning Network. In A. Esposito (Ed.), *Research 2.0 and the Impact of Digital Technologies on Scholarly Inquiry* (pp. 270-289). Hershey, PA: IGI Global. doi:[10.4018/978-1-5225-0830-4.ch014](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0830-4.ch014).
- Pearce, N., Weller, M., Scanlon, E., & Kinsley, S. (2010). Digital scholarship considered: How new technologies could transform academic work in education. *Education*, 16(1).
- Peters, M. A. (2010). Three forms of the knowledge economy: Learning, creativity and openness. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 67-88. doi:10.1080/00071000903516452.
- Santos, C., Pereira, F. & Lopes, A (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321 doi:10.21814/rpe.6820.
- Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), 107-126. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>
- Teixeira, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *Revista de Educación a Distancia*, 32. Murcia: Universidad de Murcia.
- Veletsianos, G. (2012). Higher Education Scholars participation and Practices, *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 336-349. doi:[10.1111/j.1365-2729.2011.00449.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00449.x)
- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2012a). Networked Participatory Scholarship: Emergent techno-cultural pressures toward open and digital scholarship in online networks. *Computers and Education*, 58(2), 766-774.
- Veletsianos, G., Kimmons, R. (2012b). Assumptions and Challenges of Open Scholarship. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4), 166-189. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1313>
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar*. London: Bloomsbury Academic.
- Willinsky, J. (2005). The unacknowledged convergence of open source, open access and open science. *First Monday*, 10(8).

