

UNIVERSIDADE ABERTA



ODE À PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR:

A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente

Amanda Helena Rodrigues Franco



2023

UNIVERSIDADE ABERTA



ODE À PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR:

A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente

Amanda Helena Rodrigues Franco



Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Isabel Huet (Universidade Aberta) e coorientada pela Professora Doutora Maria Figueiredo (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu)

Maio 2023

Licença Creative commons

<https://chooser-beta.creativecommons.org/>

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



Agradecimentos / Acknowledgments

Uma palavra de agradecimento a duas mãos cheias de docentes, por diferentes razões:

Isabel Huet e Maria Figueiredo, por terem aceitado orientar esta dissertação. Eu não teria querido outras pessoas a orientar este trabalho, pois sabia que, convosco, iria aprender aquilo que procurava aprender. À Isabel, em particular, pela partilha generosa do saber e por me inspirar a descobrir mais sobre a Indagação da Pedagogia, uma área que me tem vindo a cativar mais e mais. À Maria, em particular, pelo olhar (e mente) de falcão e por ter sempre uma bicharada de ideias e de capicuas com que me deslumbrar, que incluem porcos-em-pé e a “lógica de passarinho livre”.

Rui Marques Vieira, meu orientador honorário, por ter compreendido (sem sobreolho levantado e/ou sorriso de esguelha) por que razão era uma necessidade, para mim, realizar um mestrado em supervisão pedagógica. Obrigada por me ter desafiado a agarrar o projeto da observação inter pares, e que viria a dar origem ao POP – *Programa de Observação por Pares* (Universidade de Aveiro) e sua coordenação durante as suas primeiras três edições, pois desencadeou tudo isto.

Alberto Costa, por representar plenamente a/o docente que merece todos os esforços que se possam pensar realizar para concretizar a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de docentes no ensino superior, em Portugal.

Maria de Fátima Ferreira (minha rainha!) e Teresa Negrão, por terem sido a minha turma durante o ano curricular do MSVP – e mais além.

Ana Chaves, por cobrir toda a vivência do ano curricular do MSVP (e tudo o resto) com a sua singular sabedoria deleitada.

To the remarkable J., L. and M., the participants in this study, for daring to get involved in Scholarship of Teaching and Learning processes and, even more daring, for having the audacity to excel in the narrow circles of Academia.

*how unpleasant it is to be locked out; and... how it is worse perhaps to be
locked in*

Woolf, V. (1929). *A room of one's own*. Hogarth Press.

Ode à pedagogia no ensino superior:

A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente

Em contexto educativo, a supervisão presume a construção e manutenção de cenários de formação e desenvolvimento profissional docente que acolham e alentem a miríade de dimensões relativas à identidade profissional e à profissionalidade docente. Sucede que, no Ensino Superior português, não é requerida formação didático-pedagógica de base ou a participação em ações de formação continuada por parte das/dos docentes – nem para a sua contratação, nem para o exercício da docência, nem para a avaliação do desempenho e promoção interna ou progressão na carreira. Fruindo do impulso da atual conjuntura favorável, na qual é incontestável que a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a promoção da inovação pedagógica e da aprendizagem ativa se encontram, ditosamente, na agenda das Instituições de Ensino Superior, importa acompanhar docentes em processos de (auto)reflexão, formação e transformação, em benefício do seu desenvolvimento profissional e das aprendizagens das/dos estudantes. Uma das práticas favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, não largamente disseminada, é a Indagação da Pedagogia. O presente estudo pretende explorar que incentivos são relevantes para que docentes do Ensino Superior pratiquem a Indagação da Pedagogia. Neste estudo fenomenológico, ancorado no paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, entrevistaram-se três docentes que participaram em processos de Indagação da Pedagogia, para auscultá-las acerca de experiências e vivências, procedendo-se à análise temática dos dados. Apesar das inconveniências associadas, conclui-se que os benefícios da Indagação da Pedagogia são mais expressivos; porém, é necessário construir, facilitar e reconhecer o espaço da Indagação da Pedagogia enquanto área de supervisão pedagógica galvanizadora da formação e do desenvolvimento profissional, a partir de incentivos como a possibilidade de aliar investigação e docência, e a existência de estruturas institucionais apoiantes. Ambiciona-se que o estudo contribua para a valorização da (Indagação da) Pedagogia no Ensino Superior, em Portugal.

Palavras-chave: Indagação da pedagogia; Desenvolvimento profissional docente; Pedagogia no ensino superior; Estudo fenomenológico; Supervisão pedagógica.

Ode to pedagogy in higher education:

Scholarship of teaching and learning at the service of faculty professional development

In the educational context, supervision presumes building and maintaining scenarios of faculty professional training and development that welcome and encourage the plethora of dimensions pertaining to professional identity and faculty professionalization. It turns out that, in the Portuguese Higher Education, faculty are not required initial didactic-pedagogical training nor the participation in continuous training – neither for being hired, nor to teach, nor to have their performance assessed and to be promoted or progress in their career. Making the most of the current favorable scenario, in which it is undeniable that the improvement of the teaching and learning processes and the promotion of pedagogical innovation and active learning are, fortunately, in the agenda of Higher Education Institutions, it is important to accompany faculty in processes of (self)reflection, training, and transformation, to the benefit of their professional development and students' learning. One of the practices that is favorable to faculty professional development, not yet widely disseminated, is Scholarship of Teaching and Learning. This study explores what incentives are relevant so that faculty practice Scholarship of Teaching and Learning. In this phenomenological study, grounded on the interpretative paradigm and of a qualitative nature, three faculty who participated in processes of Scholarship of Teaching and Learning were interviewed about their experiences and perceptions, and these data were analyzed using a thematic analysis. Despite the associated inconveniences, we conclude that the benefits of Scholarship of Teaching and Practice are more significant; however, it is necessary to build, facilitate, and recognize the space of Scholarship of Teaching and Learning as an area of pedagogical supervision that can galvanize training and professional development, through incentives such as the possibility to ally research and teaching, and supportive institutional structures. We hope that this study contributes to the appreciation of Pedagogy (via Scholarship of Teaching and Learning) in Higher Education, in Portugal.

Keywords: Scholarship of Teaching and Learning; Faculty professional development; Pedagogy in higher education; Phenomenological study; Pedagogical supervision.

Índice geral

PARTE I – DESCOBRIR

1. Introdução	01
1.1. Organização da dissertação	02
1.2. Enquadramento do tema	02
1.3. Relevância do estudo	04
1.4. Problema de investigação	07
1.5. Pergunta e objetivos de investigação	08

PARTE II – DEFINIR

2. Enquadramento teórico	09
2.1. Pedagogia no ensino superior	09
2.2. Indagação da pedagogia	10

PARTE III – DESENVOLVER

3. Metodologia	16
3.1. Participantes	17
3.2. Procedimentos	18
3.3. Instrumento de recolha de dados	19

PARTE IV – DEVOLVER

4. Resultados e sua discussão	22
5. Conclusões	41
6. Considerações finais e futuras	49
7. Referências bibliográficas	52
8. Apêndices	58

Índice de tabelas

3.1.1.	Caracterização das participantes	17
3.3.1.	Perguntas incluídas no guião de entrevista semi-diretiva utilizado	20
4.1.1.	Temas e subtemas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia	25

Índice de figuras

4.1.1.	Temas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia	24
--------	---------------------------------------------------------------	----

Índice de apêndices

I	Transcrição da Entrevista feita a P1, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmções Experienciais pela Investigadora	58
II	Transcrição da Entrevista feita a P2, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmções Experienciais pela Investigadora	72
III	Transcrição da Entrevista feita a P3, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmções Experienciais pela Investigadora	91
IV	Subconjunto das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P1	102
V	Subconjunto das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P2	105
VI	Subconjunto das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P3	108
VII	Agregação das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P1	111
VIII	Agregação das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P2	114
IX	Agregação das Afirmções Experienciais Emergentes da Entrevista a P3	117
X	Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P1	120
XI	Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P2	124
XII	Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P3	131
XIII	Temas Experienciais de Grupo sobre a Indagação da Pedagogia	137

Lista de acrónimos e siglas

- IP Indagação da Pedagogia
SoTL *Scholarship of Teaching and Learning*

1. Introdução

Na presente dissertação, partilha-se o trabalho desenvolvido num mestrado na área da Supervisão Pedagógica, ao longo de cerca de um ano. Importa contextualizar que a decisão de concretizar este grau académico emergiu de uma parte do trabalho realizado no âmbito de um projeto de investigação de pós-doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro (sob a orientação científica do professor doutor Rui Marques Vieira, vinculado a esta instituição, e do professor doutor Carlos Saiz, vinculado à Universidad de Salamanca). Neste projeto de investigação, veio a proporcionar-se a coordenação de um programa de observação interpares, vindo a trabalhar-se de perto com docentes do Ensino Superior daquela universidade pública. Nesse contexto, foi possível compreender o quão fundamental é catalisar oportunidades de (auto)formação e acompanhar as/os docentes em tais práticas (auto)formativas. Daqui surgiu a vontade de aprender *mais* sobre como acompanhar *melhor* tais docentes. Tal traduziu-se na procura de formação na área da Supervisão Pedagógica, o que levou à inscrição no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. Ainda que, de início, se previsse realizar apenas o primeiro ano (o ano curricular), no qual foi efetivamente possível aprender sobre pilares da Educação – tal como pedagogia, didática, supervisão pedagógica, práticas reflexivas, currículo, e o basilar binómio ensinar-aprender –, em breve se decidiu avançar para o segundo ano de formação (o ano da dissertação), no qual se poderia explorar, em profundidade, a prática de observação interpares – no fundo, a razão que havia levado à procura deste tipo de formação. Porém, um feliz acaso determinou o contacto com uma docente que pretendia estudar aprendizagem ativa no Ensino Superior, no âmbito de um projeto de investigação financiado, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, e com quem se veio a explorar, pela sua ligação ao tema da aprendizagem ativa, práticas reflexivas como o autoestudo, o estudo de aula e, incidentalmente, a Indagação da Pedagogia; o mesmo feliz acaso determinou o contacto com uma docente do próprio mestrado, cuja área de investigação é a Indagação da

Pedagogia. O encanto por esta prática levou à fatal troca de tema da dissertação; estavam achadas as orientadoras da dissertação.

1.1. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro partes: *descobrir, definir, desenvolver e devolver*¹. Na Parte I – DESCOBRIR, é feito o enquadramento do tema, no qual se justifica a relevância do estudo, se fundamenta o problema de investigação que motivou o estudo e, ainda, se identifica a pergunta de investigação e os objetivos de investigação que dirigiram o estudo.

Na Parte II – DEFINIR, é apresentado o enquadramento teórico, aprofundando-se dois constructos basilares à compreensão do estudo: principalmente, o de Indagação da Pedagogia e, para o enquadrar, o de Pedagogia no Ensino Superior.

Na Parte III – DESENVOLVER, é exposto o desenho metodológico do estudo, formulando-se a hipótese de investigação, identificando-se participantes e procedimentos e, ainda, descrevendo-se o instrumento de recolha de dados.

Na Parte IV – DEVOLVER, apresentam-se os resultados e sua discussão, assim como as conclusões emergentes do estudo, identificam-se as referências bibliográficas e, por fim, partilham-se os apêndices construídos.

1.2. Enquadramento do tema

O estudo levado a cabo situa-se no tema da supervisão e desenvolvimento profissional, orientando-se por um referencial teórico que assume a “Supervisão [como] um contexto de desenvolvimento profissional dos professores” (conforme título de livro de Alarcão & Roldão, 2008). Com este estudo, pretende-se contribuir, em última instância, para que, nas instituições de Ensino Superior em Portugal, se valorize e reconheça formalmente (por exemplo, nos mecanismos de avaliação do desempenho docente e processos de

¹ Estrutura *double diamond* (Design Council), uma metodologia de exploração e resolução criativa, positiva e sustentável de problemas complexos, que apela à utilização dos pensamentos divergente e convergente. Disponível em <https://www.designcouncil.org.uk/>

promoção interna/progressão na carreira) a participação em práticas de (auto)formação por parte das/dos docentes, tal como a Indagação da Pedagogia (IP), em prol do seu desenvolvimento profissional. Reconhecendo que a “supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54), o tema da supervisão e desenvolvimento profissional serve claramente de pano de fundo ao estudo, no qual se intenta formular recomendações para cenários de supervisão e desenvolvimento profissional que enfatizem a importância das práticas de (auto)formação por parte das/os docentes do Ensino Superior, em Portugal. No quadro dos modelos de formação profissional continuada, o estudo foca-se na importância da IP para o desenvolvimento profissional das/dos docentes envolvidas/os nesta prática e, derradeiramente, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, para benefício das/dos estudantes, a nossa primeira e última missão enquanto profissionais ao serviço da Educação.

Dado o potencial da IP enquanto prática acicatadora do desenvolvimento profissional docente, o título da dissertação surgiu porque se pretende contribuir, através do reconhecimento daquelas duas dimensões (IP e desenvolvimento profissional docente), para a valorização da pedagogia no Ensino Superior, em Portugal. Aqui, procura-se dar relevo ao quão fundamental é resgatar a Pedagogia no Ensino Superior do esquecimento a que, não raras vezes e não sem estupefação, esta é votada. Esse esquecimento torna-se ainda mais flagrante quando equacionado com a metáfora de Nóvoa de que “a pedagogia é, por definição, a terceira margem” – i.e., a via alternativa ao pensamento dicotómico que é essencial contrariar na Educação – e, portanto, que “a terceira margem é o próprio rio” (2010, p. 40).

Num cenário nacional em que a pedagogia aparenta estar arredada do âmago da prática docente naquele que se constitui como o mais elevado grau de ensino, o presente estudo foi movido pelo desiderato de subsidiar a essencialidade da pedagogia para a prática docente no Ensino Superior nacional, idealmente contribuindo para o movimento, já visível em algumas instituições do Ensino Superior, a favor do desenvolvimento profissional das/dos docentes, para transformação das suas práticas e melhoria dos

processos de ensino e aprendizagem. A presente dissertação é, portanto, uma *ode à pedagogia no ensino superior*.

1.3. Relevância do estudo

Seguramente também impulsionado pela subscrição da Declaração de Bolonha e pela construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior – nomeadamente, pelo Processo de Bolonha (19 de junho de 1999), um processo que veio instigar, entre várias outras dimensões, a assunção de uma nova abordagem pedagógica voltada para a/o estudante e sua agência na aprendizagem –, mas embora iniciado muito antes, com processos de democratização do acesso ao ensino e de massificação do ensino, o facto é que temos assistido a um movimento de expansão, internacionalização e diversificação no Ensino Superior (Almeida et al., 2022; Cachapuz, 2020). Tal ocorre em sistemas educativos inexoravelmente cada vez mais pautados pela utilização das tecnologias digitais e pela hibridez nos processos de ensino e aprendizagem, que agora utilizam e/ou combinam o presencial e o virtual – hibridez essa apressada pela pandemia COVID-19, mas não emergente dela e nem tão pouco se esgotando nela (Gleason & Greenhow, 2017). E tudo isto sem poder deixar de considerar que o Ensino Superior e o mercado de trabalho existem paralelamente, e que o grau de empregabilidade das/dos estudantes que se graduam é um (muito) influente critério de avaliação quer dos cursos quer das próprias instituições de Ensino Superior (Monteiro & Almeida, 2021), o que ajuda a explicar o olhar sempre atento destas em relação às veleidades do mundo laboral.

Conhecer o panorama assim descrito sucintamente é pertinente para compreendermos os atuais sistemas educativos de Ensino Superior e o mote de expansão, diversificação e complexificação que parece movê-los (Domingo, 2015; Kreber, 2007; Soares et al., 2015) e, a jusante de tais processos, a forçosa necessidade de cada instituição de Ensino Superior salvaguardar o seu lugar enquanto oferta educativa credível e legitimar a sua ação no cenário nacional e internacional de ensino (Domingo, 2015). Para que aconteça, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem volta a estar (e justamente) na ordem do dia, e eis que assistimos à proliferação de dinâmicas institucionais que celebram a

inovação pedagógica e a promoção da aprendizagem ativa no Ensino Superior (Carvalho et al., 2020; Christersson & Staaf, 2019). Tudo isto, pois “Higher education ‘for all’ involves changing traditional approaches to teaching and assessment practices so that not only ‘all’ get admitted into our programs but ‘all’ also have a fair chance to succeed” (Kreber, 2007, p. 1).

Reunidas estas condições tão favoráveis à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem a partir da transformação da ação docente, as/os docentes encontram-se, por conseguinte, frente ao imperativo da (i) autorreflexão sobre as suas práticas didático-pedagógicas e da (ii) melhoria das suas práticas didático-pedagógicas, o que de alguma forma pressupõe que detenham (algum) saber sobre didática e pedagogia, por exemplo, sem mencionar demais dimensões cruciais inerentes à essência da sua identidade profissional e ao exercício da sua profissionalidade docente. Será este o caso, em termos gerais, no nosso país?

No Ensino Superior, em Portugal, não é requerida formação didático-pedagógica de base por parte das/dos docentes, nem para a sua contratação, nem para o seu exercício da docência (Leite & Ramos, 2012; Marques & Pinto, 2012; Vieira, 2014a). Em paralelo, a participação em ações de formação continuada – embora incentivada em algumas instituições de Ensino Superior portuguesas – não é, até ao momento e de uma forma generalizada, reconhecida de forma significativa nos processos de avaliação do desempenho e de promoção interna/progressão na carreira (Huet, 2012; Vieira, 2014a). Parece haver sinais de mudança: a A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior)² começou a solicitar que cada docente identifique, na *ficha curricular do docente*, a par da investigação, as designadas atividades de desenvolvimento profissional de alto nível relevantes por si realizadas. Mais recentemente, questiona explicitamente acerca de “formação pedagógica relevante para a docência” (A3ES, 2022, p. 11). De outro modo, a máxima que tem vindo a vigorar, sob o epíteto de uma suposta “naturalização da docência” (Gois, 2017), é a da primazia da competência quer científica quer técnica das/dos docentes, em prejuízo da sua competência didático-pedagógica (Mouraz & Pêgo, 2017; Vieira, 2014a). Para além de ser insólito por si só, mais insólito se torna quando

² Disponível em <https://www.a3es.pt/>

contrastado com outras realidades de Ensino Superior próximas, como por exemplo o Reino Unido, onde, com a adoção da Professional Standards Framework, ficou disponível uma oferta de formação continuada acreditada para o desenvolvimento profissional de docentes e demais pessoas envolvidas nas áreas do ensino e aprendizagem, amplamente recomendada para estas/estes profissionais (van der Sluis & Huet, 2021).

Daqui resulta que, sem uma formação (inicial e/ou continuada) que inclua dimensões-chave como a didática e a pedagogia – “os referentes maiores da história da educação e do conhecimento educativo” (Roldão, 2003, p. 49) – e que contribua para a capacitação das/dos docentes para exercerem plenamente a sua profissão, um número expressivo destas/destes ver-se-á constrangido no exercício da docência (Gois, 2017; Marques & Pinto, 2012; Sordi, 2019). Não é casualmente que o desenvolvimento profissional docente é enfatizado enquanto estratégia ao serviço da qualidade do ensino no Ensino Superior, contribuindo para a criação de uma cultura de efetiva valorização do ensino (Huet, 2012, 2022; Vieira, 2009, 2014a).

Uma das ações que se afirma como relevante na área da (auto)formação, tendo em vista apoiar as/os docentes do Ensino Superior que desejam propiciar o seu desenvolvimento profissional e renovar as suas práticas didático-pedagógicas, refere-se à IP – designada como *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), em língua inglesa. Serve de evidência a revista científica *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*³, dedicada ao tema. A IP/SoTL descreve uma prática na qual as/os docentes, individualmente ou em comunidades (de aprendizagem e/ou de prática, por exemplo), se envolvem em processos de exploração, reflexão, discussão, recolha de evidências e avaliação das suas práticas didático-pedagógicas, publicando sobre tais processos e disseminando-os junto de pares (Huet, 2012; Kreber, 2015; Tierney, 2020; Vieira, 2009, 2014a; Webb & Tierney, 2020). Por via da IP, as/os docentes transformam a sua ação em reflexão e, por sua vez, a sua reflexão em investigação, a qual levará novamente à ação e reflexão, num processo investigativo contínuo e comprometido.

Não obstante a sua relevância, a IP constitui-se, ainda, como uma prática excecional, possivelmente pelo facto de a investigação educacional, enquanto objeto de estudo,

³ Disponível em <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/>

continuar a ser catalogada como algo inabitual (Huet, 2012). Por exemplo, a constituição de comunidades de aprendizagem e/ou de prática (institucionais e/ou interinstitucionais) – proximamente relacionada com a IP, pois a partir delas se geram processos de reflexão, discussão, experimentação e investigação que caracterizam a IP – é considerada inovação pedagógica, logo, uma prática a fomentar no Ensino Superior (OCDE, 2016). A própria IP é considerada motor de inovação pedagógica (Burns, 2017).

Numa altura em que, para as instituições de Ensino Superior, importa criar uma agenda deliberada, consistente e sustentável sobre a formação e o desenvolvimento profissional da sua comunidade docente (Domingo, 2015), práticas como a da IP poderiam ser incluídas. Continua a revelar-se crucial criar iniciativas para assegurar que cada docente assume o papel de prático reflexivo/*reflective teacher* (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner & Liston, 2013), segundo o qual “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (Alarcão, 1996, p. 176). Tal ao abrigo do ideal de coconstrução de espaços e tempos de supervisão pedagógica que alimentem a formação e o desenvolvimento profissional.

1.4. Problema de investigação

No Ensino Superior, em Portugal, não é requerida formação didático-pedagógica por parte das/dos docentes, levando a que, sem uma formação (inicial e/ou continuada) que promova a capacitação para a docência, as/os docentes ver-se-ão constringidas/os no exercício da sua docência (Huet et al., 2022; Mathews, 2018; Morais, 2021; Zheng, 2022). Uma das ações relevantes na área da (auto)formação voltada para o desenvolvimento profissional docente refere-se à IP, sendo ainda, contudo, uma prática pouco disseminada em Portugal. A IP encontra-se perenemente imbuída no tema da supervisão e desenvolvimento profissional, criando o potencial de construção de contextos e de momentos para o desenvolvimento profissional das/dos docentes (Alarcão & Roldão, 2008; Godfrey & Brown, 2019). Com efeito, a supervisão pedagógica é prática de transformação quer da identidade profissional docente (Lyle, 2018) quer da (mais abrangente) profissionalidade docente (Moreira, 2015). Não obstante, a IP não é uma

prática comum entre docentes do Ensino Superior, com prejuízo para docentes que dela poderiam beneficiar para repensar e transformar a sua forma de praticar a docência.

1.5. Pergunta e objetivos de investigação

Feito este enquadramento e sem deixar de considerar o problema de investigação identificado, formula-se a pergunta de investigação que mobilizou o estudo e os objetivos de investigação que a operacionalizaram, a serem considerados em articulação com a conceção do desenho metodológico.

Pergunta de investigação: *Que incentivos são relevantes para levar docentes do Ensino Superior a participar em práticas de IP, para o seu desenvolvimento profissional?*

- Objetivo de investigação 1: Auscultação de docentes do Ensino Superior que tenham participado num processo de IP, para recolher evidências sobre os fatores que motivaram a participação, a experiência em si, e o impacto percebido ao nível do seu desenvolvimento profissional.
- Objetivo de investigação 2: Na base dos dados recolhidos, formulação de linhas orientadoras que apoiem a divulgação da prática de IP junto de docentes do Ensino Superior, em Portugal, e incentivem à participação neste tipo de processo de (auto)formação, para o seu desenvolvimento profissional.

2. Enquadramento teórico

2.1. Pedagogia no ensino superior

Como exposto, não é exigida, no sistema de Ensino Superior português, formação didático-pedagógica de base para se ensinar, e tal poderá ter implicações significativas ao nível da identidade e prática profissional das/dos docentes – e, conseqüentemente, ao nível da própria experiência académica e aprendizagem das/dos estudantes. Conseqüentemente, a supervisão e desenvolvimento profissional torna-se particularmente relevante, ao procurar precipitar um potencial transformativo nas/nos docentes. Aqui, as oportunidades de formação continuada revelam-se, também elas, importantes para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, no quadro maior de uma cultura educacional que ainda pouco valoriza a designada Pedagogia Universitária – a ser nomeada de Pedagogia no Ensino Superior, na presente dissertação, para efeitos de inclusão de todas as instituições de Ensino Superior.

O deliberado descaso a que é voltada indicia o quão premente (e revolucionário) é valorizar a Pedagogia no Ensino Superior e trazê-la para o cerne do trabalho educativo. Esta pode ser entendida como um *“espaço de construção de conhecimento”* – idealmente, um *“espaço alargado e aberto de construção de conhecimento”* (Vieira, 2009, p. 109, itálico da autora). O que caracteriza tal espaço? Num artigo incontornável para quem pretende refletir e discutir Pedagogia no Ensino Superior, explicitamente no sistema educativo português, Vieira (2009) descreve tal espaço como lugar transformador e emancipador, em que estudante (ser crítico e criativo) e docente (investigador/a e facilitador/a de aprendizagens) – em interação – constroem conhecimento de forma crítica e criativa, colaborativa, dialógica, negociada, responsável. Neste espaço, por ser *alargado e aberto*, cabe, para além da pedagogia, a IP. Dificilmente se poderá falar plenamente de pedagogia sem se falar de indagação, dada a relação orgânica entre as duas. Citando a mesma autora, deve compreender-se *“a pedagogia como objecto de*

indagação crítica, colocando a investigação ao serviço do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor” (p. 108).

A relação orgânica entre Pedagogia no Ensino Superior e IP poderá causar estranheza se se considerar que vivenciamos, na Academia, uma profissionalidade docente associada a uma identidade profissional dilacerada entre “o *eu professor*, o *eu investigador* e o *eu gestor/decisor*”, de complexa harmonização (Almeida, 2022, p. 49, itálico da autora). E, contudo, seria recomendável que as/os docentes adotassem práticas reflexivas e investigativas (o que inclui a disseminação entre pares), tal como a da IP, para a (trans)formação quer da sua profissionalidade docente quer da sua identidade docente (Alarcão & Roldão, 2008; Godfrey & Brown, 2019). Esta indagação – por outras palavras, investigação – poderá seguir diferentes orientações, de acordo com as necessidades e os intuitos de cada docente: estar *sediada na docência* e, como tal, situar a pedagogia no cerne do processo investigativo (*teaching-based research*); ser *informada pela docência* e, portanto, nortear-se pelas questões que emergem do campo de investigação que é alvo de ensino, as quais dão o mote para o processo investigativo (*teaching-informed research*); ainda, ser *dirigida pela docência*, com o intuito de apresentar contributos que façam avançar a investigação em dada área do saber (*teaching-led research*) (Charles, 2018). Todas estas vertentes se revelam pertinentes.

Como encapsulado por Shulman (2011, p. 6),

(...) teaching can never be properly treated as something anyone does merely ‘on the side.’ Neither can some form of the scholarship of teaching and learning be relegated to the sidelines of scholarly practice. It needs to become part of the ordinary job description of a professor (...).

2.2. Indagação da Pedagogia

A IP tem-se destacado na área da (auto)formação, para apoiar as/os docentes do Ensino Superior que desejam propiciar o seu desenvolvimento profissional e renovar as suas práticas didático-pedagógicas. Como em qualquer tipo de ação de formação para o

desenvolvimento profissional docente, o intuito essencial é levar as/os docentes a transformar concepções e práticas de ensino e aprendizagem, ao serviço da aprendizagem significativa das/os estudantes (Fernández-March, 2020). A sua relevância tem sido reconhecida internacionalmente, com a literatura a apresentar evidências alentadoras sobre o impacto positivo desta prática ao nível do ensino e, através deste, da aprendizagem, a partir das perceções de docentes e estudantes (e.g., Brew & Ginns, 2008; Dunwoody et al., 2012; Horspool & Lange, 2012).

O que caracteriza, concretamente, a IP? Para responder a esta pergunta é necessário, antes de mais, regressar ao modelo seminal de Boyer (1990), que deu origem ao movimento de SoTL (como referido, a designação em língua inglesa de IP). Segundo este modelo, a indagação (*scholarship*) das/os docentes pode assumir, pelo menos, quatro vertentes: *scholarship of discovery*, que se refere ao intuito de a/o docente produzir investigação original, para contribuir para o avanço do saber numa dada área do conhecimento; *scholarship of integration*, que concerne ao intuito de a/o docente sintetizar conhecimento prévio para gerar novo conhecimento; *scholarship of application*, que emerge quando a/o docente realiza investigação aplicada (i.e., a partir da interação entre teoria e prática) e que leva a que, ao aplicar-se a teoria, se descubra novo conhecimento; e, ainda, *scholarship of teaching* (a vertente que é foco de interesse da presente dissertação, e que eventualmente veio a designar-se SoTL – IP, em língua portuguesa), na qual a/o docente é encarada/o como um facilitador da aprendizagem das/os estudantes, razão pela qual se mantém perpetuamente em aprendizagem. De que forma?

Através da IP (no seu sentido atual), as/os docentes produzem ciclos de ação-reflexão-investigação, no que se traduz como um processo investigativo contínuo e comprometido (Huet, 2012; Kreber, 2006, 2015; Tierney, 2020; Vieira, 2009, 2014a, 2014b; Webb & Tierney, 2020). Com esta prática, as/os docentes são estimuladas/os e acompanhadas/os a realizar processos de investigação sobre a imensa diversidade de dimensões inerentes à aprendizagem das/dos estudantes e a disseminar e discutir as evidências recolhidas (Becker & Andrews, 2004). A ação-reflexão-investigação inerente à IP implica a documentação destes processos – que também poderão ser realizados

colaborativamente e/ou revistos por pares. Serve de exemplo a elaboração de portfólios de ensino, a realização de investigação-ação, a observação interpares, e a análise e construção de casos/narrativas profissionais (Kreber, 2006; Vieira, 2014b), mas também outros formatos que incluem materiais pedagógicos, software e websites (Inamorato et al., 2019). Justamente, e em coerência com o propósito de supervisão pedagógica, a IP presume uma prática coletiva das/dos docentes – aliada a uma visão de docentes enquanto comunidade – para a sua formação. Como tal, uma das modalidades de desenvolvimento profissional refere-se à construção/integração de comunidades de aprendizagem e/ou de prática (quer institucionais quer interinstitucionais), no seio das quais as/os docentes partilham experiências, avanços e retrocessos, descobertas e desafios, e colaboram para aprenderem mais sobre como serem melhores docentes (Kahn & Anderson, 2019; Pleschová et al., 2021; UNESCO, 2021; Zheng, 2022).

Neste processo de ação-reflexão-investigação, as/os docentes constroem conhecimento sobre, essencialmente, três domínios fulcrais, identificados por Kreber (2006, p. 90):

The first domain of knowledge relates to what we consider to be meaningful goals and purposes of higher education (Curricular Knowledge). The second refers to what we know about student learning and development in relation to these goals (Pedagogical Knowledge, or perhaps more appropriately referred to as Psychological knowledge). The third pertains to what we know about the teaching and instructional design processes needed to bring about student learning and development (Instructional Knowledge).

Assim, tornou-se (torna-se, ainda, em muitos contextos, tal como o nacional) necessário ampliar a dimensão da investigação de modo que também se considerasse (considere) como investigação o trabalho publicado na área da pedagogia ou do trabalho comunitário, por exemplo, e que este tipo de trabalho de investigação fosse (seja), em coerência, considerado nos mecanismos de avaliação do desempenho e de promoção interna e progressão na carreira (Hutchings et al., 2011). Não obstante, e no que à IP diz respeito, importa frisar que a prática de valorização da investigação educacional realizada

pela/o própria/o docente poderá ser feita segundo a lógica que Leibowitz e Bozalek (2018) propõem para o Sul Global (contrastando com a lógica que norteia o Norte Global, onde o movimento de SoTL originalmente surgiu), de *Slow SoTL*. Concretamente: por oposição a uma dinâmica em que docentes-investigadoras/es são compelidas/os à publicação científica ou ao perecimento acadêmico – sem alternativa que não a dicotomia já conhecida por quem se move na Academia –, no quadro de uma conjuntura mercantilista governada pelo neoliberalismo, segundo a qual “mais é melhor”, as autoras citadas propõem uma IP *slow* (*paciente*, digamos, numa tradução livre do vocábulo), i.e., que seja deliberada, cuidadosa, questionadora, dialógica, construtiva, recetiva, criativa, respeitadora das subjetividades e da diferença, da inter-relação, colaboração e discussão de ideias entre diferentes temas, áreas, abordagens e linhas de ação, emancipada e emancipadora, segundo a qual “menos é mais”. A prática de IP deverá ser *paciente*, portanto, pois envolve “dwelling with, waiting or sitting/staying, steeping ourselves in things by re/turning, re/visiting, re/engaging, re/reading, re/writing and contemplating them anew” (Leibowitz & Bozalek, 2018, p. 984).

A partir da valorização da componente de investigação, a IP valoriza, fundamentalmente, a componente do ensino, pois reconhece a inequívoca relação bidirecional entre ensino e aprendizagem. Através desta “prática contemplativa” (Owen-Smith, 2018) de (auto)questionamento, o ensino volta a ser uma atividade verdadeiramente valorizada (Atkinson, 2001). Com efeito, a investigação é uma investigação aplicada, comprometida, prática – justamente porque serve a pedagogia. Mediante o processo investigativo inerente à prática de IP, o objetivo dos/das docentes “não é tornarem-se investigadores, mas sim melhores educadores” (Vieira, 2014b, p. 8). Ao encetarem estes processos de ação-reflexão-investigação, as/os docentes poderão ver desenvolvidas as suas competências de (auto)supervisão pedagógica, entendida como a simbiose teoria-prática na regulação dos processos de ensino e aprendizagem (Vieira, 2005, 2014b).

Importa, ainda, destacar um outro aspeto a respeito desta prática – o qual está proximamente articulado com a ideia de investigação ao serviço da pedagogia – e que é fundamental à ideia de docente-investigador/a. A IP presume um aspeto basilar verdadeiramente crucial: cada docente transforma-se em prático reflexivo (*reflective*

teacher) (Grant & Zeichner, 1984; Zeichner & Liston, 2013), pois arroga à sua prática o potencial de laboratório de reflexão teórica que irá estruturar a sua renovada prática (Alarcão, 1996). Neste âmbito, e tal como avançado por Schön (1983), a/o docente reflexiva/o procede, no exercício da sua docência e a partir dela, à reflexão na ação (*reflection in action*) e à reflexão sobre a ação (*reflection on action*), em processos que apenas se potenciam pela prática. A IP (que seja *paciente/slow*, concretamente) “is a practice which is necessarily situated, affective, and embodied, troubling the conventionality of both what counts as knowledge and how knowledge is acquired and produced” (Leibowitz & Bozalek, 2018, p. 984).

Importa continuar a contrariar o conceito que tende a existir no imaginário coletivo da/do docente a *dar* uma aula (enfaticamente expositiva, portanto) a estudantes que *assistem* à aula. “The scholarship of teaching [and learning] is not an erudite, narcissistic lecture that entertains the speaker, fills class time, but bores students” (Atkinson, 2001, p. 1221). Para além disso, numa altura em que se parece estar a criar uma cultura de prestação de contas, no sentido em que cada docente é impelida/o a demonstrar características de que desencadeia um ensino preparado e eficaz, com evidências produzidas pela sua própria avaliação das suas práticas de docência (Perry & Smart, 2007), a articulação entre ensino e investigação volta a tornar-se clara. Em vez de serem percecionadas como tarefas concorrentes que cabe à/ao docente harmonizar (em simultâneo com as múltiplas outras tarefas que fazem parte do seu quotidiano enquanto docente do Ensino Superior, tal como a orientação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, a integração de órgãos de gestão departamental, a coordenação e/ou participação em projetos de investigação nacionais e/ou internacionais, a captação de verbas mediante a candidatura a financiamentos para realização de projetos, a extensão à comunidade, a criação de parcerias com a indústria, entre demais tarefas), ensino e investigação podem finalmente ser encaradas como práticas concertadas que se consubstanciam e se fortalecem nessa inter-relação (Asarta et al., 2018; Huet, 2012; Hutchings et al., 2011; Marincovich, 2007; Shulman, 2011; Vieira, 2009).

Remetendo novamente para a IP, Canning e Masika (2022) defendem que seria necessário ir ainda mais além do movimento de SOTL e finalmente reconhecer e

rentabilizar o valor da investigação educacional no Ensino Superior. Este ponto de vista encontra eco em demais autoras/autores; por exemplo, Gordon (2012) refere que o movimento de SoTL se tem posicionado, desde a sua génese, como um contraponto a um determinado modelo de realizar investigação educacional, revelando-se ostensivamente contextual (i.e., dirigido a dimensões concretas do processo de ensino e aprendizagem numa determinada unidade curricular, curso, e/ou grupo de estudantes) e fazendo uso de variadas metodologias, por oposição à investigação educacional que privilegia a formulação de hipóteses e a utilização de teorias, com o fito de desenvolver metodologias concretas para encontrar similitudes emergentes de contextos diversos. Independentemente da resposta a este debate em aberto, fica evidente que as linhas que entrelaçam a investigação (educacional) e a prática de docência, no Ensino Superior, enquanto ensino se estreitam ainda mais.

3. Metodologia

O estudo desenvolvido ancora-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa. A opção por este paradigma deriva da lente ontológica da investigadora que perspetiva a natureza da realidade como sendo interna e subjetiva, múltipla, dinâmica e construída. Em coerência, a sua finalidade, enquanto investigadora, é descobrir sentidos, interpretar significados e compreender os fenómenos a partir da formulação das suas hipóteses de trabalho, incidentes nas perceções e representações das próprias pessoas em contexto (Coutinho, 2021; Vilelas, 2009). Com efeito, a partir desta perspetiva qualitativa que se pretende assumir, “a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios” (Coutinho, 2021, p. 29, itálico da autora).

Explanada a natureza do estudo, importa concretizar que se realizou um estudo fenomenológico. Pretendia-se constituir uma amostra intencional e restrita de indivíduos, com quem fosse possível descrever e compreender o significado profundo de um dado fenómeno – tal a partir da lente desses indivíduos que o vivenciaram e que, portanto, o interpretam e constroem idiossincraticamente (Coutinho, 2021; Eberle, 2013; Ellis, 2016; Smith & Nizza, 2022; Tight, 2016; van Manen, 2007).

Importa notar que a conceção de um estudo fenomenológico tem como ponto de partida três decisões indissociáveis entre si, por se influenciarem mutuamente: “what experience you want to investigate, who would be able to tell you about it, and the best way to obtain their account” (Smith & Nizza, 2022, p. 11). No caso da presente dissertação, e recordando a PI que dirigiu o estudo levado a cabo – *Que incentivos são relevantes para levar docentes do Ensino Superior a participar em práticas de IP, para o seu desenvolvimento profissional?* –, a experiência que se pretendia investigar (i.e., o fenómeno cujo significado se pretendia descrever e compreender em profundidade) era a IP *a partir* dos fatores que motivaram à participação, a experiência em si, e o impacto percebido ao nível do desenvolvimento profissional de quem participou. Quanto à

segunda decisão e dada a experiência visada, pretendia-se investigar a experiência de docentes do Ensino Superior nos EUA por razões explanadas na subsecção em seguimento. Quanto à terceira decisão, considerou-se que a forma mais eficaz para se obter o relato de tais docentes, para assim se investigar a experiência visada, seria a entrevista, pelo que a técnica de recolha de dados selecionada foi o inquérito. Em seguimento e em secção respetiva, apresenta-se, em detalhe, as razões que levaram à decisão referente a participantes e a procedimentos seguidos no estudo.

3.1. Participantes

Integraram o estudo três docentes de uma universidade nos EUA, que detinham experiência(s) de IP. Em seguimento (cf. Tabela 3.1.1), apresenta-se a caracterização das participantes (causalmente, todas do género feminino), quanto à sua experiência de lecionação no Ensino Superior e área científica de docência. No caso da participante 3 (P3), esta encontra-se atualmente a trabalhar num gabinete institucional dedicado à formação de docentes.

Tabela 3.1.1. Caracterização das participantes

Participante	Experiência de lecionação	Área científica
Participante 1 (P1)	26 anos	Horticultura
Participante 2 (P2)	27 anos	Química, Formação de docentes
Participante 3 (P3)	26 anos	Biologia

(Fonte: elaboração própria)

Considerando a natureza dos estudos fenomenológicos, optou-se por uma amostra intencional de tipo intensivo, por pretender-se o que Smith e Nizza (2022) descrevem como “to illuminate individual lived experience” (p. 14). Para tal, era necessário incluir participantes que se sabia, logo à partida, poderem oferecer *input* sobre o fenómeno em estudo de uma forma profunda. Adicionalmente, era necessário reunir um grupo de indivíduos uniforme: “Participants need to be more ostensibly similar than they are

ostensibly diverse so that differences between them are more likely to be accounted for by individual characteristics than by, for example, demographic characteristics” (Smith & Nizza, 2022, p. 14). Segundo a literatura, ambos os critérios de seleção permitem seleccionar um grupo restrito de indivíduos para quem uma dada experiência teve um significado especial e, assim, lançar luz sobre essa experiência.

Em coerência, o processo de seleção de cada participante foi feito a partir de uma ligação prévia com cada uma. Essa ligação foi estabelecida no contexto de um projeto de investigação financiado por uma bolsa Fulbright, conduzido pela investigadora numa universidade norte-americana, entre 2021 e 2022. No quadro do trabalho de investigação realizado, veio a contactar-se casualmente com estas docentes que – à margem daquilo que estava determinado como sendo do foro do seu trabalho docente, mas para o aperfeiçoar – se encontravam ativamente implicadas em práticas de IP. Por existir este contacto prévio e pelas características de cada docente, tomou-se a decisão de convidar estas docentes em particular para integrarem o estudo. As três aceitaram prontamente, por reconhecerem o valor da IP e do presente estudo.

Ainda que com a presente dissertação se pretenda contribuir para o avanço da área no contexto nacional, a opção por entrevistar docentes de outro país foi tomada considerando o seguinte: primeiro, havia-se decidido auscultar, também, docentes em Portugal, sobretudo para contrapor duas realidades distintas, o que enriqueceria o estudo, mas as duas realidades revelaram-se demasiado distintas e distantes, também se afastando dos princípios do estudo fenomenológico, pelo que se abandonou o intento; segundo, ao auscultar docentes de um contexto em que práticas de IP estão mais disseminadas, pretendia-se criar a oportunidade de aprender sobre o verdadeiro potencial da IP e, ainda, formular linhas orientadoras (mais densificadas) que possam patrocinar a divulgação da prática de IP nas instituições do ensino superior em Portugal, e incentivem as/os docentes à participação neste tipo de processo de (auto)formação, para o seu desenvolvimento profissional.

3.2. Procedimentos

Cada docente selecionada foi convidada, por e-mail, a integrar o estudo. A pergunta de investigação norteadora do estudo e os seus objetivos de investigação foram descritos, tendo sido solicitada a identificação de datas e horários favoráveis à participação.

Agendou-se, com cada docente, uma data favorável à realização da entrevista, cuja duração variou entre os 30 (a entrevista mais breve, a P3) e 60 minutos (as entrevistas mais longas, a P1 e a P2) por participante. Todas as entrevistas foram realizadas virtualmente, na plataforma Zoom, em outubro de 2022. Antes de cada entrevista, foi solicitado o consentimento livre e informado, e a autorização para se gravar e transcrever a entrevista e, futuramente, se analisar e reportar os dados recolhidos.

Após a realização das três entrevistas e a partir da sua gravação, os testemunhos das participantes foram transcritos e devolvidos, para a sua validação. Uma vez validadas as transcrições das entrevistas, os dados primários recolhidos nas entrevistas foram alvo de uma análise temática, concretamente seguindo as orientações recomendadas para o estudo fenomenológico. Com esta técnica inferencial, realiza-se uma codificação interpretativa dos dados, identificando-se temas (em categorias e subcategorias) a partir do material recolhido (o designado *corpus* documental), de modo a revelar os seus sentidos velados (Amado et al., 2017; Costa & Amado, 2018; Coutinho, 2021). Em última instância, a análise temática representa um processo de cariz interpretativo que visa contar uma história temática (“tell a thematic story”, na sua versão original, em Braun et al., 2019, p. 5), a partir dos dados. No geral, no presente estudo, a história que se pretendia vir a conhecer era de que forma é que as docentes abordam, pensam, constroem e avaliam o (seu) saber e fazer pedagógico, por referência a experiências de IP.

3.3. Instrumento de recolha de dados

As entrevistas foram conduzidas mediante um guião de entrevista semi-diretiva construído concretamente para este estudo (cf. Tabela 3.3.1). Constituído por 14 perguntas principais, o guião explora diferentes propósitos, nomeadamente:

contextualização da experiência de IP; descrição das experiências de IP; motivos de realização de IP; incentivos para a realização de IP; aprendizagens emergentes da IP; impactos da realização de IP; IP enquanto prática inerente à docência; relevância da IP para o desenvolvimento profissional; e perspectivas de IP.

Tabela 3.3.1. Perguntas incluídas no guião de entrevista semi-diretiva utilizado

Propósitos	Perguntas
Contextualização da experiência de IP	When and how did your participation in processes of observation, reflection, and attempt of transformation of your pedagogical practices, along with publishing those processes to share them with your peers – understood as SoTL – begin?
Descrição das experiências de IP	Please, describe this kind of SoTL processes in which you have participated and that were most meaningful to you.
Motivos para a participação em processos de IP	What key-reasons made you participate in this kind of SoTL processes?
Incentivos para a participação em processos de IP	Was there someone who ended up being fundamental in any of these SoTL processes and who you would like to stress? If so, who was that person and why? What other factors worked as incentives for your involvement in SoTL processes?
Aprendizagens emergentes da participação em processos de IP	What did you learn from your participation in SoTL processes that was most relevant to you? How did you use in your teaching practice what you learned from your participation in SoTL processes?
Impactos da participação em processos de IP	Overall, what would you say was the impact of your participation in SoTL processes on your teaching practice? And what impact did it have on you as a teacher? Did it bring difficulties and/or challenges? If so, which would you like to emphasize?
IP enquanto prática inerente à docência	Countering the benefits with the difficulties and/or challenges, would you recommend the participation in SoTL processes as a part of teaching in higher education? For what reasons?

Relevância da IP para o desenvolvimento profissional	How relevant do you think the participation in SoTL processes was and is for your professional development? In what ways?
Perspetivas de IP	Do you intend to keep participating in SoTL processes? Why? Thinking about your journey of participating in SoTL processes, what would you like to explore next? Why?

(Fonte: elaboração própria)

A componente metodológica do estudo segue a literatura (e.g., Almeida & Freire, 2003; Coutinho, 2021; Quivy & Campenhoudt, 2008).

4. Resultados e sua discussão

Antes de mais, importa enquadrar a apresentação dos resultados e sua discussão nos princípios orientadores do estudo fenomenológico. Neste tipo de estudo, há três princípios a destacar (Smith & Nizza, 2022): (i) a *interpretação* é o cerne do trabalho de investigação, focando-se a análise na compreensão da perspectiva da pessoa-participante, de modo a tentar agarrar o sentido das suas vivências associadas ao fenómeno em estudo e, assim, mais do que captar o fenómeno, pretende-se captar a vivência do fenómeno por parte daquela pessoa-participante em particular – e, por esta via, construir um entendimento sobre o fenómeno; (ii) para tal, segue-se uma abordagem *ideográfica* e *indutiva*, analisando-se os dados recolhidos sem constrangimentos provocados pelo olhar que procura teorizar; (iii) deste modo, segue-se um processo de *iteração*, que leva à continuada reinterpretação.

À luz destes princípios e seguindo as orientações para o estudo fenomenológico (Ellis, 2016; Smith & Nizza, 2022), para cada entrevista transcrita, seguiram-se as etapas de: (i) leitura atenta e análise aprofundada (avançando-se de uma leitura descritiva para uma leitura interpretativa); (ii) registo de **notas exploratórias** (de cariz descritivo, linguístico e/ou conceptual); (iii) formulação de **afirmações experienciais** a partir das notas exploratórias; (iv) **agregação das afirmações experienciais** numa estrutura com sentido; (v) proposição de **temas experienciais pessoais** emergentes. Deste processo interpretativo resultou uma proposta de entendimento da experiência de IP de cada docente que participou no estudo. Na etapa seguinte, a partir deste processo interpretativo individualizado, realizou-se um processo de interpretação articulada das três entrevistas transcritas, com o qual se pretendia a (vi) proposição de **temas experienciais de grupo** emergentes. Com tal proposição, procura-se concretizar o objetivo de investigação 1, voltado para a recolha de evidências sobre os fatores que motivaram as docentes auscultadas à participação em processos de IP, a experiência em si, e o impacto percebido ao nível do seu desenvolvimento profissional.

Em apêndice, para ilustrar o processo de interpretação dos dados recolhidos, pode ser encontrada a entrevista transcrita, o registo de notas exploratórias e a formulação de afirmações experienciais referente a cada uma das três participantes no estudo: P1 (cf. Apêndice I), P2 (cf. Apêndice II) e P3 (cf. Apêndice III). Ainda, e igualmente para cada participante, pode ser encontrado quer o subconjunto das afirmações experienciais emergentes (cf. Apêndice IV, Apêndice V, e Apêndice VI, respetivamente para P1, P2 e P3) quer a agregação dessas afirmações experienciais numa estrutura com sentido (cf. Apêndice VII, Apêndice VIII, e Apêndice IX, respetivamente para P1, P2 e P3). Finalmente, pode ser encontrada a proposição de temas experienciais pessoais (cf. Apêndice X, Apêndice XI, e Apêndice XII, respetivamente para P1, P2 e P3).

Na presente secção, apresentam-se e discutem-se os temas experienciais de grupo emergentes do processo interpretativo, sendo que, com esta análise, se pretende mapear as características centrais (os temas-chave) do fenómeno em estudo a partir da experiência de cada participante em articulação, mas também, por si mesma (parte-se das similitudes para as idiosincrasias). Em suma, a proposição apresentada deverá ilustrar o que a investigadora aprendeu sobre a forma como P1, P2 e P3 vivencia(ra)m a experiência da IP.

4.1. Temas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia

Na interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas, encontraram-se quatro temas experienciais de grupo com contributos das três docentes (e que revelam as similitudes), que deverão ser consultados mais detalhadamente em apêndice (cf. Apêndice XIII). Tal resultou da análise – cada vez menos descritiva, cada vez mais conceptual – dos temas experienciais pessoais emergentes, com a qual se detetaram quer comunalidades quer idiosincrasias, que concorrem para criar uma possível imagem coletiva da experiência de IP por parte das três participantes no estudo (cf. Figura 4.1.1).

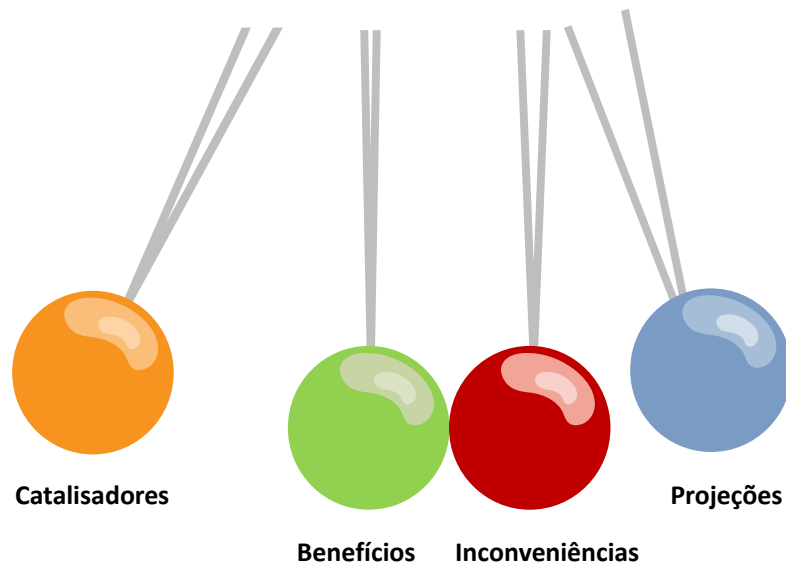


Figura 4.1.1. Temas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia.

(Fonte: elaboração própria)

Tal imagem coletiva da experiência de IP parece reportar-se ao longo de três momentos no tempo: passado (o que levou as participantes à IP), presente (os benefícios e as inconveniências que caracterizam o envolvimento em processos de IP) e futuro (os objetivos de IP que as participantes pretendem concretizar no curto-prazo). Em coerência, utilizam-se estes três momentos temporais para demarcar os quatro temas experienciais de grupo emergentes do processo interpretativo: os fatores que funcionaram como catalisadores da IP (passado); os benefícios que são reconhecidos ao envolvimento em processos de IP, assim como as inconveniências associadas a tal envolvimento (presente); e o que se virá a realizar na área da IP (futuro) (cf. Tabela 4.1.1).

Tabela 4.1.1. Temas e subtemas experienciais de grupo acerca da Indagação da Pedagogia

Catalisadores da Indagação da Pedagogia:

A ausência de formação pedagógica inicial

A possibilidade de aliar docência e investigação

A existência de estruturas de apoio na instituição de ensino

Benefícios da Indagação da Pedagogia:

Transição do método expositivo para metodologias de aprendizagem ativa

Aprendizagem progressiva

Aproximação às/aos estudantes

Colaboração com estudantes

Integração de uma comunidade de pares

Validação enquanto docente

Progressão na carreira

Compensação financeira

Inconveniências da Indagação da Pedagogia:

Dureza do trabalho envolvido

Falta de reconhecimento pelo departamento

Iniquidade no acesso ao reconhecimento

Retaliação por parte dos pares

Projeções para a Indagação da Pedagogia:

Dar resposta a uma pergunta de investigação

Mudar a perspectiva do trabalho investigativo

Realizar mentoria a pares

(Fonte: elaboração própria)

Catalisadores da Indagação da Pedagogia

Significativamente, as três participantes sabem precisar exatamente quando começou “oficialmente” o seu envolvimento em processos de IP, o que demonstra o quão relevante tem sido para si a experiência de IP. Para P1, foi em 2016, sendo que o programa *TH!NK was the clear marking (...). I think that was the formal moment that the light bulb went off. That was the formal moment, in 2016, and then I could be more deliberate, I could put the names in the description and understand my actual work in teaching.* Para P2, foi em 2012: *I knew how to publish papers in Chemistry really, really well. But when I took up my teaching job, I thought that I had given up on research. And then, I heard about this thing called the Scholarship of Teaching and Learning (...) So, in 2012, I attended the SoTL Institute at --- University, and it was a week-long training where they give you the tools, they tell you what are the journals in the field, how you can publish educational research.* Para P3, foi igualmente em 2012: *I would say, about 10 years ago, I started thinking about what else can research look like.*

No que concerne à compreensão coletiva do que levou as participantes ao envolvimento em processos de IP, destacam-se três fatores.

Por um lado, a **ausência de formação pedagógica inicial**. P1 salienta que *I wasn't trained as a teacher, and I didn't know what I was doing, and so I think part of that was the motivation. If you're gonna bake a cake that's very unusual, you gotta read the recipes, you got to do some research. It's the same thing, right?.* Igualmente, P2 enfatiza que *I was trained as a chemist, and they don't train you to teach or to do educational research.* Esta é, aliás, uma razão comumente ouvida, quando se auscultam docentes do ES envolvidas/os em processos de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional (Franco & Vieira, 2020, 2021; Franco et al., 2020). Porque razão? Parece haver um entendimento de que, para se ser “boa” ou “bom” docente, é necessário não apenas ter uma base de conhecimentos sólida e a capacidade e disponibilidade para assumir a pletora de papéis a desempenhar por quem é docente no Ensino Superior, mas o envolvimento continuado em processos de desenvolvimento profissional para a sua formação pedagógica (Pekkarinen et al., 2020).

Por outro lado, a **possibilidade de aliar docência e investigação**, quer porque se sentia a falta de realizar investigação, por se ser “tenure-track faculty” (P2: *I was teaching-faculty, and I really wanted to have an avenue to do research, because I really missed it. SoTL was the perfect fit*) quer porque se sentia falta de privilegiar a docência, por se ser “professional-track faculty” (P3: *I felt like I just didn't have enough time to do both research and teaching as well as I would have wanted, and I really liked the teaching*). Tal procura de harmonizar as duas significativas vertentes da identidade profissional docente, ensinar e investigar, ilustra o quão alienadas podem encontrar-se no atual panorama do Ensino Superior (Almeida, 2022; Vieira, 2014a).

Ainda, o **acesso a estruturas de apoio à formação continuada e ao desenvolvimento profissional da comunidade docente existentes na própria instituição de ensino** – *Just knowing that the office was there, and that they kept inviting me to talk to their new SoTL people, and they kept giving me that kind of backup. That was important* (P2). Nomeadamente, as participantes fizeram referência ao gabinete de desenvolvimento profissional (Office for Faculty Development), à oferta de programas de formação continuada (e.g., programa THINK) e de iniciativas concretas dedicadas à IP (SoTL Institute) e, até, à possibilidade de obter financiamento para realizar projetos de investigação educacional (e.g., DELTA – Digital Education and Learning Technology Applications). Como sumariado por P1,

--- University has a really good faculty development program, and they have summer classes, they have the reading circles, and I discovered them when I started teaching in --- (...) that's when I discovered that there were all these faculty development possibilities. I have lost count of however many classes I took with them. I think I took one every semester, and then I did their short courses in the summers. I've stopped doing the summer courses, because now I've already heard some of these things.

Mais ainda, em tais estruturas, vieram a conhecer-se figuras que se tornaram de referência, modelando e esclarecendo sobre como realizar IP, ou então, que facilitaram os processos de IP. A figura de referência que se destaca é a Martina (pseudónimo), identificada pelo nome e mencionada repetidamente por duas das participantes (foi nomeada um total de 13 vezes na entrevista a P1, e duas vezes na entrevista a P3). Como afirma P1, *it wasn't until Martina and the TH!NK program that I actually could say I was doing SoTL*. Para além da Martina (P1 e P3), nomearam-se pessoas que facilitaram os processos de IP: Susan C--- (três vezes por P1, e duas vezes por P2), a coordenadora do programa TH!NK, na altura (P1: *But people-wise, Susan C--- of course – she was the first one, with the TH!NK program – and then, of course, Martina. I think those two women at --- University probably made a big difference in my journey in Education*), e Diane C--- (duas vezes por P2), a atual diretora do Office of Faculty Development na Universidade onde decorreu o estudo. Adicionalmente, foi feita menção a uma “instructional designer” da referida DELTA, com quem se tem vindo a colaborar desde então (P2: *So, it was really important to have that support from DELTA and to have their instructional designers helping. I was really lucky that I got together with an instructional designer who was just really, really insightful and really interested in writing about this kind of stuff. So, she and I have published a lot of papers together. She just retired, but we're still working together on some stuff*) e a uma colega docente da área da Sociologia (P3: *I talked to several people at --- University and the person that really turned me on to kind of the scholarship of teaching and learning was a Sociology professor that I met. (...) I was doing a lot of 'how to papers', but I wasn't actually doing any teaching and learning research. She's kind of started me on that*).

A possibilidade de acesso a este tipo de estruturas que incluem a supervisão pedagógica e que prestam apoio à formação continuada e ao desenvolvimento profissional da comunidade docente na própria instituição de ensino não representa a regra. Regra geral, resta às/aos docentes que desejam envolver-se na IP fazê-lo sem rede estrutural e de forma isolada (Bailey et al., 2021). Contudo, quando este tipo de apoio existe, pode ser eficaz na captação de docentes para a IP (McEwan, 2022).

Para além dos temas experienciais de grupo – que revelam as similitudes nas experiências de IP entre as três participantes –, cada participante mencionou razões idiossincráticas para o seu envolvimento em processos de IP, diferenciando a sua experiência de IP. Importa referir as seguintes:

- P1 referiu-se à motivação intrínseca para aperfeiçoar a sua docência (*And there's been moments, honestly, in the classroom where I didn't feel good, I didn't feel confident, I didn't feel like it was going the way I expected it to. So, that made me even more hungry to search for ways to bring a higher level of teaching expertise to the classroom*).
- P2 referiu-se ao desejo de continuar a publicar em revistas científicas (*'Oh, My God! I have so many students; if I could learn how to do this, I could so get published again, which I miss.' I really missed research*).
- P3 referiu-se à vontade de descobrir outras formas de fazer investigação para além da tradicional, restrita à área científica (*So, at --- University I did a tiny bit of research. I didn't have my own lab, but I worked in someone else's lab, and it just wasn't what was making me happy at the end of the day. So, I would say, about 10 years ago, I started thinking about what else can research look like*).

Tais razões ilustram o que aponta alguma literatura (Draeger, 2013; Kahn & Anderson, 2019; Marcketti et al., 2015) relativamente ao que poderá mover as/os docentes a procurarem e/ou a deixarem envolver-se em processos de IP – essencialmente, o potencial de aprendizagem para quem pretende aprender a ensinar melhor (como referido por P1). Em simultâneo, a possibilidade de associar docência e investigação (como sublinhado por P2), especialmente se numa área de investigação distinta da área científica de base e/ou de docência (como partilhado por P3). Tal como colocado por Kahn e Anderson (2019), “The scholarship of teaching and learning (SoTL) can provide a rich seam of learning in parallel to our discipline-based research” (p. 179).

Benefícios da Indagação da Pedagogia

Quanto ao porquê do envolvimento em processos de IP, as participantes referem-se enfaticamente aos seus benefícios, pois da IP resulta a percepção de que se está a **aprender diariamente** (P3: *Oh, my gosh! I learned something new every day*), e que essa aprendizagem é célere (P2: *I think my teaching has always been evolving, but once I started to do SoTL and I actually had the numbers to back certain things up, it evolved so much faster*). Com efeito, o envolvimento em processos de IP pode ser visto como a entrada no “espaço da IP” (P2: *When you step into the SoTL space (...), you're putting a stake down in the sand*). E a entrada no espaço da IP parece sinalizar uma fronteira entre quem se era antes e quem se passou a ser a partir daí (P3: *There's no way I could ever go back to just standing there and lecturing*). Segundo a metáfora apresentada por Kahn e Anderson (2019), “Part of this may involve stepping forward and ‘flying the flag’ for this approach in your department or school” (p. 7).

Justamente, o **abandono do método expositivo enquanto modelo privilegiado de aula**, para se adotarem metodologias de aprendizagem ativa, é uma das dimensões apontadas pelas participantes no estudo como benefício emergente do envolvimento em processos de IP, em linha com a literatura (Owens et al., 2021). Tal inclui uma preocupação em conceber atividades que permitam a autonomia das/dos estudantes, que potenciem a sua motivação e envolvimento, e que incluam o questionamento, o trabalho colaborativo, a discussão orientada e a reflexividade sobre as aprendizagens, a visualização de vídeos breves, assim como estratégias tal como think-pair-share. Como partilhado por P1, *I used to have this big, long lecture, and I'd say: 'This is this, and that is that. Then you do this, and then you do that. But then you could go back to do this. And this is what it looks like'. I don't give that lecture anymore*. Já para P3, a IP permitiu conceber *this idea that I could, even in a large lecture hall – 250 people in a classroom –, I can make group work meaningful (...) if they just sit in a classroom, and they stare at the front of the room and listen to you dutifully, for 50 or 75 minutes, they're not forming a community with each other. They're just kind of tiny little silos, one per seat. And it doesn't really do anything to get them excited about the material or get them questioning the material*.

A IP tem representado aceitar a possibilidade e o potencial do caos: *Let it go crazy, and then you can let them bring it together. Let them figure it out, rather than holding their hand and walking them through* (P1). Com efeito, *It's okay that it looks chaotic and sounds chaotic. So yeah, I would say, not being afraid of the chaos and not being afraid to fail. Sometimes things are going to be like: 'Well, that's terrible' or 'That didn't work the way I wanted it to' or 'That took way longer than I thought.'* So, just kind of not being afraid of any of that (P3).

Possivelmente em articulação, a IP contribuiu para que as docentes sentissem uma **aproximação às/aos estudantes** – possivelmente pelo abandono de um modelo de docente que não lhes servia (P1: *And moving away from sage-on-the-stage to letting students learn together or learn in different ways*) e pela entrega do poder às/aos estudantes (P1: *It's been this sort of (...) turning the power over to the students*), para as/os capacitar (P2: *I think that the most meaningful to me has always been that most of the SoTL work that I have done has been about empowering students*). Passou-se a escutar verdadeiramente a sua voz e a envolvê-las/los nos processos de avaliação e decisão (P2: *I don't know that I would have discovered that if I didn't stop to actually look at the numbers and look at: how many students engage with the first homework; how many students engage with the second homework; how long does it take for them to actually complete all this work; what are they saying about all this work. It's just so easy for you to get lost inside your own head as a teacher and be like: 'I'm doing great. Everybody is doing great.'* Until you listen to what they're saying. Sometimes, you may be doing okay, but you could be doing better). De tal aproximação, resultaram, inclusive, **processos colaborativos de IP** (e.g., publicação de artigos) **entre docente e estudantes**: *it also gave me an opportunity to interact and mentor with students who were interested in doing that kind of work* (P3). Este tipo de aproximação às/aos estudantes, e a procura da sua inclusão nos processos de IP – passando a ser co-aprendizes e co-investigadoras/es –, é recomendada na literatura, face aos benefícios para a (inter)relação docente-estudante (Acai et al., 2017; Felten et al., 2013; Matthews, 2019).

Resultou, também, a integração numa comunidade de pares que não se tinha antes e que não se conheceria de outro modo, com a qual se aprende e a quem se ensina:

And when you share it with other people, you kind of find the community that you didn't have before. I met people through doing SoTL that I wouldn't have met otherwise (...) So, it expands your community. It's like you create this circle of people that are interested in teaching, and so: you learn from them; apparently, they learn from you; and it becomes an extension of what you were doing anyways. I think a good teacher always wants to get better, but it's really to get better alone in a little bubble somewhere. When you find that community, then you can get better with them, as opposed to just getting better by yourself, and that's really helpful (P2).

Encontra-se uma **comunidade de pares** dedicada à IP com quem, acima de tudo, é possível sentir-se compreendida (P3: *So, we're kind of on the edge. It's just that we keep grabbing a few more each year. We are growing. And it's really fun to get somebody to come over to our dark side! When I started teaching with case studies 23 years ago, I was completely rogue*) e colaborar (P2: *you find yourself a super supportive SoTL community – which I've been very lucky to have, mostly online –, very supportive colleagues that you can work with*). Possivelmente por a docência no Ensino Superior parecer ser, ainda, uma profissão praticada solitariamente, a possibilidade de integração de uma comunidade de pares, com quem se pode aprender e crescer, questionar e refletir, desconstruir e conceber cenários alternativos, tende a ser identificada como uma crucial vantagem do envolvimento neste tipo de processos formativos para o desenvolvimento profissional de docentes, no quadro da supervisão pedagógica (Franco & Vieira, 2020, 2021; Franco et al., 2020; Marcketti et al., 2015; Simmons et al., 2021).

Para além das similitudes nas experiências de IP, cada participante mencionou benefícios idiossincráticos advindos da IP, diferenciando a sua experiência de IP. Importa referir os seguintes:

- P1 aprendeu a deliberação pedagógica, em termos da compreensão de quais os objetivos de aprendizagem para cada unidade curricular e como desenhar e avaliar atividades alinhadas com tais objetivos de aprendizagem (*I would give a lot of stuff, and then, I would assess a lot of stuff. Now I have a more streamline and more deliberate, I'm more deliberate about it. Even structuring; in two of my classes, I structure with the design process kind of as an organizing feature. And so, most of the discovery, readings, learning, knowledge, then organizing and evaluating that knowledge, and then applying it*).
- P2 exercitou a reflexividade pedagógica, em termos da compreensão do porquê das suas decisões e da capacidade de justificação dessas decisões (*It also enables me to become a better teacher, to become more reflective. Because, sometimes, you have a lot of teaching to do, and you don't have a lot of time to think about it. But, when you try to sit down and write a paper, you really have to be more reflective about why you did certain things and justify your decisions in some way. So, I feel that it made me a better teacher really fast. It was the best teaching apprenticeship that you could have: to have to attend to your own teaching and explain it to other people. Why did you make this decision?*).
- P3 recebeu libertação pedagógica, no sentido de não se obrigar – a si e às/aos estudantes – a seguir um PowerPoint ou uma estrutura definida a priori por si e que se obrigava a respeitar, independentemente do curso da aula (*It's definitely freed me, but I also think for my students benefit*).

Tais benefícios podem ser encontrados na literatura, que refere o potencial impacto da participação em processos de IP, tal como ao nível de dimensões pedagógicas como desenho de objetivos de ensino (Shaffer et al., 2019), em linha com o referido pela P1.

Para além dos benefícios percebidos pelas participantes a nível da docência e para as/os estudantes, são percebidos benefícios a nível profissional, de **progressão na carreira** (P2: *It was really good for me to get involved in SoTL. I don't think I would have been promoted if I didn't have SoTL publications.*) e, até, **compensação financeira** (P2: *I have to say that I was very lucky that Sue C---, who was in charge of the TH!NK program, was willing to pay*

me for that, because some people may use your expertise, but not pay you). Tal poderá parecer incongruente, uma vez que as instituições de Ensino Superior, no geral, tendem a não reconhecer formalmente – nos mecanismos de avaliação docente – o mesmo valor à prática docente que à prática investigativa. No entanto, segundo a literatura, o envolvimento em processos de IP beneficia não apenas docentes e estudantes, mas as próprias instituições. Algumas instituições de Ensino Superior, como aquela onde decorreu o estudo, poderão estar sensibilizadas para tal, cientes de que o envolvimento em processos de IP contribui para o desenvolvimento profissional da comunidade docente mais alargada, não apenas do círculo restrito que se dedica à IP, com esta prática a servir de inspiração e recurso a demais docentes, ao galvanizar a procura por mais saber (Asarta et al., 2018; Franks & Payakachat, 2020; Marcketti et al., 2015; Webb, 2019). A título de exemplo positivo, pode referir-se o contexto do Reino Unido, em que a prática de IP das/dos docentes – seja ao manterem-se atualizadas/os em relação à literatura na área da pedagogia ou ao participarem na construção de políticas de ensino na sua instituição – é não apenas valorizada, mas apreciada formalmente nos mecanismos de avaliação do desempenho (Tierney et al., 2021).

Falando-se em reconhecimento formal, tão ou mais importante, o envolvimento em processos de IP criou o contexto para o **sentimento de validação**, quer do percurso feito e seus desafios (P1: *And she [dinamizadora de uma ação de formação continuada paga pela participante] kind of demystifies this, because she says a lot of – I’m going to continue to use minority – a lot of minority faculty get thrown all this stuff, and they’re expected to. And so, inherently, we’re using more energy and it’s harder, and the journey is harder for us. (...) But I think, at this point, it’s been so nice to hear someone say to’me: ‘You had it rough’*) quer das práticas pedagógicas implementadas (P3: *Sometimes, it was validating what I was doing in the classroom; and sometimes, I was excited about trying something new*). Como referido no estudo de Franks e Payakachat (2020), quem participa em processos de IP valoriza “The feeling of professional success and being ‘known’ outside of disciplinary circles” (p. 8) na sua instituição, ajudando a legitimar os esforços feitos para transformar a docência.

No geral, o envolvimento em processos de IP torna o ser docente mais prazeroso (P1: *I think it's made teaching more pleasant for me*) e gratificante (P3: *Honestly, it's much easier to just lecture and give tests, and call it a day. It's just not that rewarding*) para as participantes, permitindo uma progressão rápida na melhoria da docência (P2: *That super-fast evolution... I feel like, since 2016 to now, my pedagogical work has moved so, so fast. It's all because it's been driven by data*). Aliás, a dimensão de melhoria pedagógica emerge expressivamente como o grande benefício a retirar da participação em processos de IP pelas três participantes no estudo, em coerência com a literatura (Tierney et al., 2021). Possivelmente pelo facto de nenhuma das três ter formação de base para a docência, tendo esta sido procurada continuamente ao longo da sua carreira, para o seu desenvolvimento profissional, as aprendizagens em torno dos *para quê?* e *como?* pedagógicos parecem revelar-se os mais significativos.

Inconveniências da Indagação da Pedagogia

Ainda que o envolvimento em processos de IP tenha sido descrito maioritariamente por referência aos seus benefícios, as participantes também equacionaram as inconveniências associadas à vivência da IP, ainda que sem se delongarem nelas.

Por um lado, a IP envolve **trabalho árduo** que inclui o tempo e a energia investidos a conceber atividades e formas de avaliação alternativas ao modelo de aula assente plenamente no método expositivo (P1: *It's a a lot of work. It's a lot of work, even just going through those trainings and going to the meetings and preparing the posters*). Esta dimensão é, aliás, referida na literatura (Frank & Payakachat, 2020; Simmons et al., 2021). Por outro lado – e possivelmente o lado mais espinhoso –, para que a melhoria da docência aconteça, a IP obriga a um exercício de humildade. Uma das participantes sumaria tal exercício da seguinte forma:

I'm super impressed with anybody who tries to improve their teaching. But you also have to be humble and admit that your teaching wasn't perfect before, or there will be no room for improvement. That humility doesn't come natural to everybody, and I don't think it came natural to me. I had to learn to be humble and to say: 'Okay, we're here to examine my teaching, which is to reduce those numbers to a table and, therefore, separate them from my personal life' (P2).

Contudo, proceder a tal separação não é um processo simples, pois ser docente é – segundo P2 – ser atriz/ator: não é possível desvincular a pessoa de carne e osso da persona que exerce a arte:

Actors act, and you either think they're good, or you think they're bad. Whatever you think about them, you think about their craft, but you also think about it as a person. You can't separate an actor from the character, because the character is the actor. With teaching, it's the same way: you can't separate a teacher from their teaching. That's why SoTL is so complex.

Não se tendo encontrado literatura que se coadunasse com esta percepção partilhada pelas participantes no presente estudo, foi possível encontrar dados quanto a outro tipo de inconveniências inerentes à IP. Segundo aquelas, o que poderá aguardar às/aos docentes que se envolvem em processos de IP é a **falta de reconhecimento do esforço e tempo dedicados à melhoria da docência, por parte do departamento**. Esta será sobretudo visível na **percepção de iniquidade no acesso ao reconhecimento**, dependente do género de quem exerce a profissão de docente, bem como na **retaliação por parte de seus pares**. A nível departamental/institucional, duas participantes referiram-se à percepção de que, independentemente do seu mérito profissional e do seu trabalho comprovado de IP, o reconhecimento é dado a docentes do género masculino. Serve de exemplo o excerto:

I had to evaluate one of our faculty, and he's just – the topic is really cool, I must say, but – he's a sage on the stage: he's charming, he brings in props, and he's adorable, and the knowledge is dreamy, everybody wants to know these things. But he's never been to a training, not one. And he's got I don't know how many teaching awards. And it doesn't matter to him, because he's just cruising along. And you're supposed to give them some advice, and I said: 'Well, you might want to reflect on your teaching.' I was one of his peer reviewers, and that's all I really could say. But hey! Good on him! But it's not fair (P1).

Tal percepção de injustiça é corroborada por outra participante:

So, for me to be able to be promoted, I had to demonstrate that my scholarship was important and that it was worth it. Interestingly enough, my male colleagues didn't have to do that, but you didn't ask me to talk about that, so I'll hold back. For me, it was really important. It was a way to establish myself and my credibility as a good teacher, as a person that is scholarly about their teaching. For me, it was fundamental (P2).

Embora não se tenha encontrado literatura que articule os obstáculos no acesso às oportunidades de reconhecimento institucional pelo envolvimento em processos de IP com o género da/do docente, encontrou-se acerca do reduzido reconhecimento institucional dado ao esforço e tempo dedicados à melhoria da docência. Esta questão poderá, inclusive, variar conforme a área científica da/do docente. Por exemplo, “Because SoTL and its methodologies are quite alien to many natural scientists, the faculty member (...) who starts working in the SoTL sphere, can be an object of suspicion. In extreme cases the faculty member can be marginalized or discounted as a legitimate researcher” (Rowland & Myatt, 2014, p. 7).

Para além das similitudes nas experiências de IP, duas participantes mencionaram inconveniências idiossincráticas associadas ao envolvimento em processos de IP, diferenciando a sua experiência. Importa referir os seguintes:

- P1 referiu-se à falta de celebração do seu trabalho enquanto docente ativamente envolvida em processos de IP: *I got full professor --- years ago. That is a vote of confidence, so I can't say that they don't support me... But I think I've applied --- for a faculty award within my college, and I've not been recognized. At this point, I'm not wasting my time to prepare any more packets, because I don't, I don't want to be turned down again... If all that I do for teaching, teaching --- different courses, and all I do for teaching doesn't deserve some sort of pat on the back, then I'm like, okay.*
- P2 enfatizou as inconveniências que sente a nível interpessoal, precavendo que o envolvimento em processos de IP poderá criar inimizades entre pares, no sentido em que fazer IP é acender uma luz sobre si, fazendo sombra à sua volta: *some people won't like you because you do SoTL. Some people in your own department will not like you, because they feel guilty for not being very good teachers, and not being very reflective teachers. And so, you are shining a light by you existing. You existing is shining a light on their shortcomings".*

Não se tendo encontrado literatura que mencionasse especificamente a inconveniência social de uma/um docente se envolver em processos de IP, há literatura que refere as dificuldades em conseguir cativar docentes para esta prática. Segundo artigo de opinião de Bortolin (2018), a IP será “the party that no one really wants to go to”, sendo que a dificuldade maior reside em conseguir o primeiro contacto. Tal poderá dever-se a uma panóplia de inconveniências ou desafios, relacionados com fatores diversos como a identidade enquanto investigador/a, circunstâncias institucionais, ou ainda, a inserção num cenário investigativo distinto daquele que é mais confortável, relativo à área científica de formação e docência (Fukuzawa et al., 2020).

Projeções para a Indagação da Pedagogia

Independentemente das inconveniências suscitadas, o facto é que as três docentes continuam e continuarão a dedicar-se à IP. Porquê? Possivelmente, pela razão encapsulada por P2: *Then you're like: 'What's the next direction? Because I can't be comfortable just sitting here.' You need to find out what's next. So, yeah, there's a very fast evolution that comes with SoTL, which I don't think it will come without SoTL.*

Com efeito, há já **perguntas de investigação a que se procura(rá) dar resposta** – o que, segundo Rowland e Myatt (2014), após a emergência de uma ideia, representa o ponto de partida de qualquer processo de IP. Serve de exemplo a seguinte possibilidade de pergunta de investigação, apontada por P1:

we asked the students informally, at the last day of class, and there were several of them – there were four women teaching the class –, and they all commented on the energy in the classroom, and the process in the classroom was different, and they thought it was because we were all women, there were no men professors in the class. We had a half and half; half men and half women as students, but the teachers were all women. So, that kind of sparked a question, right? So, that's my curiosity. That kind of sparked the question. If it is all women next summer – I'm not sure that it will be –, but who knows? Maybe there's a research question in there somehow.

Ainda, as três participantes referem-se à vontade de **mudar a perspetiva do seu trabalho investigativo de IP** (P2: *I feel that now it makes sense for me to move into more of an organizational SoTL space, as opposed to doing just projects in my own classroom*), de modo a focar questões como a inclusão (P1: *It's using teaching strategies the classroom to help students feel like they belong, and that they're just as important as anybody else, no matter what kind of sexual orientation, religion, origin... We're just starting, but I think that's my big motivation now*) ou a interdisciplinaridade (P3: *Right now, I'm trying to cross over into the --- Department, but their fence is a little straighter and taller and*

tougher to navigate. I'm still looking for a gate into ---! I just keep poking the bear and, maybe, somebody will listen to me. We talk about this idea of solving global problems, and you can't just solve it one way. It honestly takes a multi-pronged approach to solve anything these days. I just feel like the idea of this interdisciplinary way of learning is building, and I think that it's just going to be the way we do things from now on).

Para além dos – ou em simultâneo com os – seus projetos pessoais de IP, duas participantes referem-se à importância dada a **realizar mentoria a pares**. Tal mentoria é dedicada a colegas docentes que são mulheres – possivelmente, pela questão da iniquidade de género no acesso às oportunidades de reconhecimento e progressão na carreira, já apontada (P1: *I mentor a young woman and she is amazing. She's a good teacher already, and she's taking advantages of the faculty development stuff, and she's doing the Quality Matters program for one of her online courses. She's on board and she's sharp and she's young, and I am encouraging her to do the work. She's kind of been just hanging on – she only has like a 60 percent teaching and a 40 percent extension. So, I'm encouraging her*). Tal mentoria é, também, dedicada a colegas docentes em início de carreira, para que descubram a IP e se apropriem dela (P3: *I think that's really important – especially with newer faculty that might have come from a traditional lab setting – to let them know that this is a valuable publishable experience that they're having in the classroom*). Esta pretensão coaduna-se, aliás, com o espírito da IP, que também se alicerça na constituição de comunidades de aprendizagem e prática e é alimentada pela colegialidade (no quadro do propósito de supervisão pedagógica), promotoras da formação e do desenvolvimento profissional (Lukes et al., 2023; Tierney et al., 2020).

5. Conclusões

Para encerrar o presente trabalho, regressa-se ao seu ponto de partida, que começou – tal como a IP – com uma pergunta de investigação: *Que incentivos são relevantes para levar docentes do Ensino Superior a participar em práticas de IP, para o seu desenvolvimento profissional?*

Para responder a tal pergunta, decidiu-se realizar a auscultação de docentes do Ensino Superior que tivessem participado num processo de IP, para recolher evidências sobre os fatores que motivaram a participação, a experiência em si, e o impacto percebido ao nível do seu desenvolvimento profissional (i.e., o objetivo de investigação 1). As docentes auscultadas referiram-se a quatro grandes dimensões no seu discurso: primeiro, a catalisadores da IP (nomeadamente, a ausência de formação pedagógica inicial, a possibilidade de aliar docência e investigação, e a existência de estruturas de apoio na instituição de ensino); depois e expressivamente, a benefícios da IP (nomeadamente, a liberdade da transição do método expositivo para metodologias de aprendizagem ativa, a aprendizagem progressiva, a aproximação às/aos estudantes, a colaboração com estudantes, a integração de uma comunidade de pares, a validação enquanto docente, a progressão na carreira, e a compensação financeira); em contrapartida, a inconveniências da IP (nomeadamente, a dureza do trabalho envolvido, a falta de reconhecimento pelo departamento, a iniquidade no acesso ao reconhecimento, e a retaliação por parte dos pares); com entusiasmo, a projeções para a IP (nomeadamente, dar resposta a uma pergunta de investigação, mudar a perspetiva do trabalho investigativo, e realizar mentoria a pares).

A partir dos dados recolhidos, é possível hipotetizar que, sobretudo para quem ensina no Ensino Superior sem formação pedagógica inicial para o fazer, o compromisso com a formação pedagógica continuada torna-se uma missão perseguida com seriedade. Nesta missão, fica claro – por via do envolvimento em processos de IP – que docência e investigação são, não rivais, mas aliadas. Ambos beneficiam as/os próprias/os docentes que nesses processos de IP participam, mas também suas/seus colegas na instituição (que se inspiram para querer transformar as suas próprias práticas docentes, tornando-as mais

pedagógicas) e, mais importante, estudantes. Contudo, para se colherem os frutos da IP, poderá ser determinante que as instituições de Ensino Superior ofereçam uma estrutura acolhedora da IP – o que poderá incluir uma valorização desta prática e, em coerência, o reconhecimento institucional das/dos docentes que no espaço da IP ousam entrar.

Face ao que se descobriu no processo investigativo, é possível formular algumas linhas orientadoras que possam apoiar a divulgação da prática de IP junto de docentes do Ensino Superior em Portugal, e incentivem à participação neste tipo de processo de (auto)formação, para o seu desenvolvimento profissional (o objetivo de investigação 2). Com estas linhas orientadoras, vislumbram-se respostas à pergunta de investigação formulada.

Algumas linhas orientadoras para as instituições de Ensino Superior, em Portugal, convidarem cada docente a entrar no espaço da IP

1. Criar espaço para o espaço da IP – que poderá ser a partir da criação de estruturas físicas e da disponibilização de recursos humanos especializados;
2. Construir uma cultura de investigação sobre a docência e de docência alimentada pela investigação – que poderá ser a partir do incentivo à recolha de dados sobre o impacto das atividades realizadas e a sua publicação científica em revistas na área da investigação educacional;
3. Oferecer oportunidades de formação pedagógica continuada e que permitam o contacto com metodologias de aprendizagem ativa e formatos possíveis para desenhar a inovação pedagógica nas unidades curriculares – que poderá ser a partir de ações e oficinas de formação, palestras e conferências sobre o tema;
4. Potenciar a constituição de comunidades de aprendizagem e/ou prática, que contribuam para que as/os docentes sintam que estão a trabalhar em rede e a aprender com pares que partilham das suas necessidades e desafios;
5. Abrir a comunidade da própria instituição a demais comunidades institucionais existentes, a nível nacional e/ou internacional, para que diferentes comunidades docentes possam aprender colaborativamente;
6. Facilitar a entrada a estudantes no espaço da IP – que poderá ser a partir do acolhimento do seu *input* a respeito da planificação, implementação e avaliação do trabalho realizado em aula;
7. Disponibilizar verbas para quem pretende levar a cabo projetos de IP que envolvam docentes e estudantes (de diferentes áreas disciplinares), e que procurem assegurar a extensão à comunidade, sobretudo para a resolução de desafios reais;
8. Alocar tempo às/aos docentes que querem envolver-se em processos de IP;
9. Avançar com a inclusão de critérios ligados à formação pedagógica e ao desenvolvimento profissional nos mecanismos de contratação e progressão na carreira, que assegurem o reconhecimento e a validação das/dos docentes que se dedicam à IP.

Regressando ao contexto onde se realizou o estudo – uma universidade em que a prática da IP despontou naturalmente de um programa para a promoção do pensamento crítico e da criatividade, constante do pacote de formações continuadas disponibilizadas à comunidade docente, e que veio a tornar-se igualmente relevante para quem dele usufruiu – é possível compreender o quão relevante é que se criem espaços formativos para o desenvolvimento profissional das/dos docentes. E, mais pertinente do que a criação do espaço, é a sua legitimação e, também, a sua manutenção, assegurando-se as condições necessárias para a sua sustentabilidade. Refletindo sobre o contexto observado, poderá considerar-se que a instituição em causa está a revelar-se capaz de acompanhar o movimento de inovação pedagógica em curso internacionalmente, apostando na formação do seu corpo docente. O impacto emerge do discurso das participantes entrevistadas – a capacitação profissional que permite operacionalizar a transição de um modelo tradicional de ensino e aprendizagem para um modelo assente na aprendizagem ativa das/dos estudantes, o qual permite aprender não mais de forma solitária, mas no seio de uma comunidade.

Como poderemos transpor este cenário para a realidade portuguesa? Agora que a inovação pedagógica está em voga, agora que a Pedagogia emerge do esquecimento, qual será a primeira instituição do Ensino Superior portuguesa a ter o arrojo de assumidamente incluir a formação pedagógica continuada (incluindo processos formativos tal como o da IP) como critério de base dos seus mecanismos de contratação, avaliação e progressão na carreira do corpo docente?

Refletindo especificamente sobre como acolher processos inclusivos da IP, mas não apenas, nessa hipotética arrojada instituição do Ensino Superior portuguesa, o modelo de Kotter⁴ para a mudança organizacional poderá ser útil. Partindo do quão difícil é operar a mudança numa organização – por muito vital que ela seja –, este autor (2018) delineou uma abordagem em oito “aceleradores” para acicatar a mudança numa organização, de uma forma sistemática e bem-sucedida. São os seguintes:

⁴ Disponível em <https://www.kotterinc.com/methodology/8-steps/>

1. Alimentar um sentido de urgência,
2. Constituir uma aliança orientadora,
3. Desenvolver uma visão estratégica,
4. Envolver uma equipa de pessoas voluntárias,
5. Potenciar a ação pela remoção dos obstáculos,
6. Gerar ganhos a curto-prazo,
7. Assegurar a aceleração da mudança,
8. Instituir a mudança.

Transpondo o modelo de Kotter para uma instituição do Ensino Superior, equacionando as nove linhas orientadoras formuladas acima, (1) o primeiro “acelerador” parece estar já em marcha: o movimento da inovação pedagógica que vigora e que ajuda a enquadrar o porquê da necessidade de apostar seriamente na formação pedagógica continuada das/dos docentes para o seu desenvolvimento profissional. Já (2) constituir uma aliança orientadora poderia ser mais desafiante, uma vez que tal implicaria agregar elementos de diferentes níveis da hierarquia institucional, com funções diversificadas, e que se alinhassem quanto ao objetivo de instigar a mudança. Seria necessária uma equipa reitoral arrojada que quisesse capitalizar aqueles elementos do corpo docente que, “em contracorrente” (Vieira, 2009), se envolvem em processos formativos e que estão a realizar experiências pedagógicas para transformar as suas práticas e o processo de ensino e aprendizagem, geralmente sem rede e sem louvor. Em conjunto, seria necessário (3) desenvolver uma visão estratégica que viesse das realidades vividas pelas/pelos docentes e que viesse dar resposta às suas necessidades – por exemplo, ao criar oportunidades de formação, ao financiar experiências pedagógicas, ao construir um espaço em nome próprio para processos que, de outro modo, permaneceriam clandestinos. Tais elementos do corpo docente identificados seriam (4) a equipa na dianteira do movimento, mantendo o lume do desenvolvimento profissional aceso (para começar, mas vindo a inspirar outras pessoas a juntarem-se). Contudo, caberia à equipa reitoral (5) remover ou aligeirar os obstáculos à mudança desejada – por exemplo, os mencionados pelas participantes no presente estudo: a sobrecarga, a falta de

reconhecimento institucional ao esforço formativo feito, a iniquidade no acesso a esse reconhecimento, entre outros. Tal poderia ser feito ao contemplar o tempo dedicado à formação pedagógica continuada na distribuição do serviço docente; ao reconhecer as/os docentes em formação com certificados e microcredenciais (e.g., *badges*); ao promover a plena inclusão de todas e todos no acesso a oportunidades de financiamento para projetos de unidade curricular voltados para a investigação educacional. Estes e outros seriam (6) ganhos a curto-prazo bem-vindos. Contudo, seria necessário (7) incrementar a aceleração da mudança, ao criar iniciativas que ajudassem à construção de uma cultura de formação continuada e desenvolvimento profissional – por exemplo, a realização de conferências na instituição, para dar a conhecer o trabalho feito; a constituição de comunidades de aprendizagem e/ou de prática – também interdepartamentais e interinstitucionais, também envolvendo estudantes e parceiros da sociedade civil –, para que as/os docentes pudessem encontrar iguais com quem crescer em conjunto e de forma interdisciplinar, e alinhar a sua prática profissional com quem dela beneficiará; o financiamento da participação em congressos na área da investigação educacional e de demais oportunidades formativas, para reforçar a ligação entre docência e investigação; ou ainda, o convite a especialistas que pudessem deslocar-se à instituição e dinamizar oficinas e prestar consultadoria. Por fim, para (8) efetivamente instituir a mudança, seria crucial que a equipa reitoral devolvesse dados acerca do impacto da mudança a toda a instituição, não apenas para comunicar o valor atribuído à mesma, mas para cativar demais docentes a envolverem-se. Mais importante, seria necessário valorizar o trabalho de formação pedagógica continuada e desenvolvimento profissional na própria avaliação do desempenho docente. Tão importante, seria fundamental que às novas contratações fosse solicitada a realização de formação. Adicionalmente, seria vital criar uma estrutura, com recursos humanos alocados à criação e dinamização de ações para acompanhar o desenvolvimento profissional da comunidade docente.

Até que essa hipotética arrojada instituição do Ensino Superior portuguesa tome a dianteira da Pedagogia, as/os docentes continuarão “em contracorrente” (resgatando a referência a Vieira, 2009).

Segundo Vieira (2005, p. 136), a IP é uma passagem, sendo que

Esta passagem de professor a investigador envolve processos de reconstrução da identidade profissional, mas não podemos esquecer que a finalidade última da formação é que os professores sejam melhores educadores e não investigadores. A investigação estará, assim, ao serviço da pedagogia e não o inverso.

Contudo, ainda que a finalidade da investigação possa ser a melhoria da pedagogia, pelo que a IP servirá a docência (e não o contrário), face ao estudo levado a cabo, poderá contrapor-se a natureza unidirecional desta relação, avançando uma outra hipótese: investigação e pedagogia, IP e docência, estão de tal modo entrelaçadas que poderá ser arriscado determinar qual é o princípio e qual é o fim da prática de quem as exerce.

Face ao estudo, propõe-se uma outra metáfora. A IP é um espaço (mental), sendo que a pessoa-docente/pessoa-investigadora apenas consegue aceder ao espaço da IP como profissional e como aprendiz. Como explicado por uma participante no estudo, *You enter SoTL as a practitioner. You are a teacher and you want to do scholarship of teaching and learning, so you have to enter as a practitioner, and you also have to enter as a student* (P2). E se se entra no espaço da IP enquanto profissional e enquanto aprendiz, e uma vez que a docência é algo incrivelmente pessoal, a entrada no espaço da IP requer um exercício de humildade: para conseguir aceder a esse espaço da IP, será forçoso examinar a pessoa-docente – que é, simultaneamente, a pessoa-indivíduo – e abraçar tudo o que lá se encontrar, em prol da melhoria da prática da docência. A mesma participante partilha que *That's a good thing about SoTL: you're gonna have to examine it. If you're gonna write that paper, if you're gonna do that presentation, you're gonna have to examine your teaching. And you're gonna find things that you like, and you're gonna find things that you don't like, and now you have to grab all of those.*

Para além de obrigar a um exercício de humildade (em que a pessoa-docente/pessoa investigadora, pela introspeção, se vira para dentro de si), a IP obrigada a uma exposição pública, pois acende uma luz. E esta luz, para além de colocar em evidência a pessoa-docente/pessoa investigadora, cria sombra em seu redor, alimentando reações adversas

por parte de colegas que não pretendem entrar no espaço da IP e que, por comparação, se sentem expostos na sua atividade (pouco) docente.

Face a tamanhas dificuldades trazidas pela IP, porquê ousar entrar e permanecer nesse espaço? Segundo a experiência das participantes no presente estudo, porque é libertador. Como descrito por uma participante, que inadvertidamente explicou a questão fazendo uso de palavras ligadas ao conceito de fazer caminho, *It's actually more freeing to walk in and have a general idea of what you want to convey, but not necessarily regimented – 'I have to get through to slide number 31 by the end of class.'* *It's definitely freed me, but I also think for my students benefit. I'm not marching through the material, whether they understand it or not; I'm letting them engage with the information and engage with me, and interrupt if they have to, and that allows them to help set the pace. That benefits them, too, as opposed to just staring blankly at someone who has to get to this slide by the end of class* (P3). Mas, ao mesmo tempo em que este é um espaço libertador, poderá ser um espaço ditador, pois, uma vez dentro do espaço da IP, não há como arrepiar caminho e sair dele. *I don't know how else to be anymore* (P3). *'What's the next direction? Because I can't be comfortable just sitting here'* (P2). *So, that kind of sparked a question, right? So, that's my curiosity. That kind of sparked the question. If it is all women next summer – I'm not sure that it will be –, but who knows? Maybe there's a research question in there somehow* (P1). Com efeito, independentemente das inconveniências encontradas no espaço da IP, as três participantes no presente estudo não questionam a sua permanência nele, pois encontram sobretudo benefícios no envolvimento em processos de IP e, por isso, têm projeções sobre o que gostariam de explorar e descobrir no futuro próximo, por via da IP.

6. Considerações finais e futuras

Revisitando a presente dissertação para contrapor a pergunta de investigação que a norteou e os objetivos de investigação que se propunha concretizar, por um lado, com os processos e produtos dela emergentes, por outro lado, importa equacionar quer os contributos que acrescentou à literatura quer as limitações que apresenta e que deverão ser acauteladas em futuros estudos. Tal exame é, aliás, necessário para se avançarem considerações sobre a continuidade a dar ao estudo do tema a partir do trabalho investigativo que (por agora) se encerra.

No que respeita os contributos que o presente estudo acrescenta à literatura, pode identificar-se o entendimento de fatores que atuam como incentivos para cativar docentes do Ensino Superior a entrar no espaço da IP. Tendo-se auscultado docentes de uma instituição de Ensino Superior que valoriza a formação continuada e o desenvolvimento profissional da sua comunidade docente, valorização que se traduz em estruturas e iniciativas concretas, num país em que há história dessa valorização, o presente estudo oferece um olhar sobre as possibilidades que ainda não se vislumbram com clareza no contexto nacional, mas que poderão servir de modelo. Tais possibilidades poderão ser revisitadas na secção anterior, sob a forma de linhas orientadoras para as instituições de Ensino Superior portuguesas.

No que respeita às limitações que o presente estudo apresenta, embora não se tenha avançado com a inclusão dos dados recolhidos numa instituição de Ensino Superior em Portugal, pela evidente discrepância de realidades, que não permitiria contrapor com justiça a experiência das pessoas auscultadas em Portugal com as experiências das docentes nos EUA, sobretudo considerando os princípios do estudo fenomenológico, é facto que tal análise teria contribuído para enfatizar a importância de se considerar a formação pedagógica continuada e o desenvolvimento profissional da classe docente no Ensino Superior, em Portugal, com seriedade e de uma forma generalizada, a partir dos bons exemplos de algumas instituições nacionais, mas também fazendo uso do percurso feito por instituições internacionais, como é o caso daquela onde decorreu o presente estudo.

Antecipando o futuro, não se pode deixar de frisar a relevância de dar continuidade aos estudos nesta área. Com o contributo da presente dissertação, fica ainda mais visível a importância das seguintes considerações:

- Diz-nos Vieira – docente-investigadora que tem sido uma voz de referência nesta área, em Portugal – que enveredar por práticas de IP, no Ensino Superior, é entrar “em contracorrente face a valores e práticas dominantes na academia” (2009, p. 108). Embora o seu provocatório artigo date de 2009, continuamos a trabalhar para que a Pedagogia regresse ao *campus*. Uma das portas de entrada é a IP, para a investigação das próprias práticas didático-pedagógicas e disseminação de práticas docentes e impacto delas, no quadro do desenvolvimento profissional das/dos docentes. Assim, importa continuar a realizar estudos que tragam inovação pelo tema;
- Como referido, parece estar em voga uma conjuntura favorável à formação e ao desenvolvimento profissional docente nas instituições de Ensino Superior, apostadas na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e na promoção da inovação pedagógica (visível, por exemplo, na oferta proporcionada tanto por institutos politécnicos como por universidades reconhecidos/as a nível nacional, como o Instituto Politécnico de Leiria⁵, a Universidade de Aveiro⁶, a Universidade de Coimbra⁷, a Universidade de Lisboa⁸, a Universidade do Porto⁹, e a Universidade do Minho¹⁰, tal como divulgada nos seus websites). Assim, importa continuar a realizar estudos que tragam inovação pela conjuntura;
- A fenomenologia, enquanto modalidade de investigação qualitativa, é “raramente referenciada na investigação” (Coutinho, 2021, p. 349). Tal resulta paradoxal, pois o estudo fenomenológico permite reunir uma amostra intencional de indivíduos, para descrever e compreender o significado profundo de um fenómeno, tal como

⁵ Disponível em <https://www.ipleiria.pt/inovar/inovacao-pedagogica/projetos-e-iniciativas/>

⁶ Disponível em <https://www.ua.pt/pt/inovacaopedagogica/>

⁷ Disponível em <https://noticias.uc.pt/universo-uc/universidade-de-coimbra-premeia-projetos-de-inovacao-pedagogica/>

⁸ Disponível em <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-educacao/areas-especialidade/inovacao-em-educacao>

⁹ Disponível em <https://inovacaopedagogica.up.pt/>

¹⁰ Disponível em <https://www.uminho.pt/PT/ensino/Paginas/Inovacao-Pedagogica.aspx>

compreendido pela experiência de cada indivíduo que o vivencia, interpreta e constrói subjetivamente (Eberle, 2013; Tight, 2016; van Manen, 2007). Assim, importa continuar a realizar estudos que tragam inovação pelo modelo metodológico;

- Quando falamos de IP, falamos da missão de construção de pedagogia(s) e de desenvolvimento de investigação que estejam ao serviço da justiça social, da equidade, da diversidade e da democracia (Leibowitz & Naidoo, 2017; Vieira, 2014b). Tal considerando que ainda se encontra por concretizar o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030, para uma *Educação de Qualidade*, “sem deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2017). Assim, importa continuar a realizar estudos que tragam inovação pelo potencial impacto.

7. Referências bibliográficas

- A3ES (2022). *Guião para o pedido de acreditação prévia de novo ciclo de estudos – Ensino universitário e politécnico*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>
- Acai, A., Akesson, B., Allen, M., Chen, V., Mathany, C., McCollum, B., Spencer, J., & Verwoord, R. E. M. (2017). Conceptualizations of success in student-faculty/staff SoTL partnerships: Motivations, challenges, power, and definitions. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 18 pp.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Almeida, M. M. (2022). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: Anatomia de um conceito. In M. G. Alves (Coord.), *Pedagogia no ensino superior: A (in)visibilidade do trabalho docente* (pp. 49-67). Instituto de Educação Ulisboa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3a ed.). Psiquilíbrios.
- Almeida, L., Gonçalves, S., do Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior – Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Asarta, C. J., Bento, R., Fornaciari, C. J., Dean, K. L., Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2018). The scholarship of teaching and learning: Changing the dominant narrative about (and in) research institutions. *Journal of Management Education*, 42(6), 731-748.
- Atkinson, M. P. (2001). The scholarship of teaching and learning: Reconceptualizing scholarship and transforming the academy. *Social Forces*, 79(4), 1217-1230.
- Bailey, E., Le Vin, A., Miller, L., Price, K., Sneddon, S., & Stapleton, G. (2021). Bridging the transition to a new expertise in the scholarship of teaching and learning through a faculty learning community. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 265-278.
- Becker, W., & Andrews, M. L. (Eds.) (2004). *The scholarship of teaching and learning in higher education: Contributions of research universities*. Indiana University Press.
- Bortolin, K. (2018, novembro 29). *SoTL: The party that no one really wants to go to*. University Affairs. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/sotl-the-party-that-no-one-really-wants-to-go-to/>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14780887.2019.1670765?journalCode=uqrp20>

- Brew, A., & Ginns, P. (2008). The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 535-545.
- Burns, K. A. (2017). Community college faculty as pedagogical innovators: How the scholarship of teaching and learning (SoTL) stimulates innovation in the classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(3), 153-167.
- Cachapuz, A. (2020). O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: Uma experiência multicultural. *Série-Estudos*, 25(53), 103-120.
- Canning, J., & Masika, R. (2022). The scholarship of teaching and learning (SoTL): The thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1084-1096.
- Carvalho, A., Teixeira, S. J., Olim, L., Campanella, S., & Costa, T. (2020). Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – A case study. *Education + Training*, 63(2), 195-213.
- Charles, M. (2018). Teaching, in spite of excellence: Recovering a practice of teaching-led research. *Studies in Philosophy Education*, 37, 15-29.
- Christersson, C., & Staaf, P. (2019). *Promoting active learning in universities – Thematic peer group report* (Learning & Teaching paper #5). European University Association.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Ludomedia.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2a ed.). Almedina.
- Domingo, J. R. (2015). El desarrollo profesional docente en educación superior: Agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(núm. Extraordinario), 217-236.
- Draeger, J. (2013). Why bother with the scholarship of teaching and learning? *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 8, 12-19.
- Dunwoody, P. T., Westcott, K., Drews, D., & Hosler, J. (2012). Case study of a shoe-string SoTL center. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 11 pp.
- Eberle, T. S. (2013). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 184-202). SAGE Publications.
- Ellis, P. (2016). The language of research (part 8): Phenomenological research. *Wounds UK*, 12(1), 128-129.
- Felten, P., Bagg, J., Bumbry, M., Hill, J., Hornsby, K., Pratt, M., & Weller, S. (2013). A call for expanding inclusive student engagement in SoTL source. *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 63-74.
- Fernández-March, A. (2020). Learning environments for teacher professional development. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191.
- Franco, A., & Vieira, R. M. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar, Edição Especial*(8), 200-218.

- Franco, A., & Vieira, R. M. (2021). Professores do outro lado do espelho: A observação por pares como instrumento para o desenvolvimento profissional no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 13(4), 29-45.
- Franco, A., Vieira, R. M., Simões, A. R., Costa, A., Ventura, S., Neto, V., Carlos, V., Lopes, B., Rosa, M. J., Fonseca, P., Silva, V., Lima, M., & Valente, R. (2020). “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das percepções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, 12(3), 123-140.
- Franks, A. M., & Payakachat, N. (2020). Positioning the scholarship of teaching and learning squarely on the center of the desk. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(9), 1169-1174.
- Fukuzawa, S., Ashbourne, D., & Rawle, F. (2020). Overcoming challenges to impactful SoTL. In R. C. Plews & M. L. Amos (Eds.), *Evidence-based faculty development through the scholarship of teaching and learning (SoTL)* (pp. 366-387). IGI Global.
- Gleason, B., & Greenhow, C. (2017). Hybrid learning in higher education: The potential of teaching and learning with robot-mediated communication. *Online Learning Journal*, 21(4), 159-176.
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Gois, P. K. (2017). Formação para a docência no ensino superior: Realidade e desafios. In *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 2037-2043). Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade da Fundação Carlos Chagas.
- Gordon, G. (2012). It is time to strengthen the conceptual focus of SoTL. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 177-180.
- Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. A. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching* (pp. 54-68). Allyn and Bacon.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- Huet, I. (2012). Academic development as a strategy to enhance teaching quality in research intensive universities: The Portuguese context. *Higher Education Network Journal*, 5, 9-18.
- Huet, I., & Casanova, D. (2022). Exploring the professional development of doctoral supervisors through workplace learning: A literature review. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 774-788.
- Huet, I., Casanova, D., & Garcia, M. (2022). The professional development of doctoral supervisors through an international lens. In M-L. Österlind, B-M. Apelgren & P. Denicolo (Eds.), *Doctoral education as if people matter: Critical issues for the future* (pp. 89-105). Brill Publishing Sweden.
- Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). Getting there: An integrative vision of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 14 pp.

- Inamorato, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., & Martinaitis, Ž. (2019). *Innovating professional development in higher education: An analysis of practices*. JRC Science for Policy Report. European Commission.
- Kahn, P., & Anderson, L. (2019). *Developing your teaching towards excellence* (2nd ed.). Routledge.
- Kotter, J. (2018). *8 steps to accelerate change in your organization*. <https://www.kotterinc.com/>
- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 4 pp.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 568-580.
- Leibowitz, B., & Bozalek, V. (2018). Towards a slow scholarship of teaching and learning in the South. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 981-994.
- Leibowitz, B., & Naidoo, K. (2017). The potential for posthuman insights to effect socially just pedagogies. *Education as Change*, 21(2), 149-164.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Lukes, L. A., Abbot, S., Henry, D., Wells, M., Baume, L., Case, K., Brantmeier, E. J., & Wheeler, L. (2023). Impact of a regional community of practice for academic developers engaged in institution-level support for SoTL. *International Journal for Academic Development*, pré-lançamento online, 13 pp.
- Lyle, E. (Ed.) (2018). *The negotiated self: Employing reflexive inquiry to explore teacher identity*. Brill Sense.
- Marcketti, S., VanDerZanden, A. M., & Leptien, J. R. (2015). SoTL champions: Leveraging their lessons learned. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 25 pp.
- Marincovich, M. (2007). Teaching and learning in a research-intensive university. In R. P. Perry & J. C. Smart (Orgs.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 23-38). Springer.
- Marques, J., & Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior – A experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 129-149.
- Mathews, K. (2018). Growing our own: Cultivating faculty leadership. *Change: The Magazine of Higher Education*, 50(3-4), 88-92.
- Matthews, K. E. (2019). Rethinking the problem of faculty resistance to engaging with students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 5 pp.
- McEwan, M. P. (2022). The Journey to SoTL: Institutionally supporting a transition to scholars of teaching and learning. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 8 pp.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2021). Employability of higher education graduates: Reflections and pedagogical implications. *Revista Lusófona de Educação*, 51, 47-58.

- Morais, B. C. (2021). *Práticas curriculares e formação pedagógica: Um estudo no contexto do ensino superior no Brasil e em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/75477>
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63.
- Mouraz, A., & Pêgo, J. P. (2017). *De par em par na U.Porto*. U.Porto Edições.
- Nóvoa, A. (2010, junho 7). *Pedagogia: A terceira margem do rio* [Intervenção em conferência]. Conferência “Que currículo para o século XXI?”, Lisboa. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>
- OCDE (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing.
- Owen-Smith, P. (2018). *The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning*. Indiana University Press.
- Owens, A., Daddow, A., Clarkson, G., & Nulty, D. (2021). What is the price of excellence in learning and teaching? Exploring the costs and benefits for diverse academic staff studying online for a GCHE supporting the SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 9(1), 161-179.
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., & Nevgi, A. (2020). The ideal and the experienced: University teachers’ perceptions of a good university teacher and their experienced pedagogical competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13-30.
- Perry, R. P., & Smart, J. C. (2007). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Springer.
- Pleschová, B., Roxå, T., Thomson, K. E., & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201-209.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5a ed.). Gradiva.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Rowland, S. L., & Myatt, P. M. (2014). Getting started in the scholarship of teaching and learning: A “how to” guide for science academics. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42(1), 6-14.
- Shaffer, K., Gentry, J. E., & Maben, S. (2019). SoTL's impact on teaching goals: A case study from a regional university. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 14, 74-87.
- Schön, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Shulman, L. (2011). The scholarship of teaching and learning: A personal account and reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 7 pp.
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psicologica*, 58(2), 97-116.

- Sordi, M. R. (2019). Docência no ensino superior: Interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154.
- Tierney, A. (2020). The scholarship of teaching and learning and pedagogic research within the disciplines: Should it be included in the research excellence framework? *Studies in Higher Education*, 45(1), 176-186.
- Tierney, A., Aidulis, D., Park, J., & Clark, K. (2021). Plotting a route through SoTL: From bioscientist to pedagogic researcher. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 15(1), 34-52.
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338.
- UNESCO (2017). *UNESCO moving forward: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). *Thinking higher and beyond perspectives on the futures of higher education to 2050*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- van der Sluis, H., & Huet, I. (2021). Providing opportunities for professional learning: A sketch of professional development in the UK. In I. Huet, T. Pessoa & F. S. Murta (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education: Institutional policies, research and practices in Europe* (pp. 129-151). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 116-138.
- Vieira, F. (2009). Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, F. (2014a). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docência Universitária*, 12(2), 23-39.
- Vieira, F. (Org.) (2014b). *Quando os professores investigam a pedagogia – Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedagogo.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Webb, A. S. (2019). Navigating the lows to gain new heights: Constraints to SoTL engagement. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 18 pp.
- Webb, A. S., & Tierney, A. M. (2020). Investigating support for scholarship of teaching and learning: We need SoTL educational leaders. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 613-624.
- Zheng, M., Bender, D., & Nadersahi, N. (2017). Faculty professional development in emergent pedagogies for instructional innovation in dental education. *European Journal of Dental Education*, 21(2), 67-78.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

8. Apêndices

APÊNDICE I

*Transcrição da Entrevista feita a P1, e Registo das Notas Exploratórias e
Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora*

Apêndice I

Transcrição da Entrevista feita a P1, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora

Afirmações experienciais	Transcrição da entrevista	Notas exploratórias
O programa TH!NK como o momento formal em que se acendeu uma lâmpada que lhe permitiu ser mais deliberada nas suas práticas docentes.	<p>Investigadora [In.] When and how did your participation in processes of observation, reflection, and attempt of transformation of your pedagogical practices, along with publishing those processes to share them with your peers – understood as SoTL – begin?</p> <p>Participante 1 [P1] TH!NK was the clear marking, but because I had had training in the design process, and I could walk people through thinking about learning and what they were actually doing, and not just doing. I think that was the formal moment that the light bulb went off. That was the formal moment, in 2016, and then I could be more deliberate, I could put the names in the description and understand my actual work in teaching.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metáfora: uma lâmpada que se acende (“the light bulb went off”) e, aí, teve início o seu envolvimento em processos de IP/SoTL, o que lhe permitiu ser mais deliberada nas suas práticas pedagógicas (“I could put the names in the description”) e compreender o seu papel enquanto docente (“understand my actual work in teaching”). 2. Sabe precisamente quando começou o seu envolvimento em IP/SoTL (2016).
É a partir do contacto com a Martina e o programa TH!NK que pode afirmar que começa a realizar IP/SoTL.	<p>[In.] Please, describe this kind of SoTL processes in which you have participated and that were most meaningful to you.</p> <p>[P1] Well, I think you have to pair them. First of all, with Susan C---; that very first TH!NK program, where they asked us to take a class and apply the principles and organize the topics, and then take the topics and turn them into activities, and she gave examples of activities. So, I think that base, paired with the two TH!NK researchers sessions that I did with Martina [pseudónimo]. And then, I've been going to a lot of conferences now too. I think all those little things. But really, Martina, she was like... She's like: “You got this. You don't have to do that.” I'd</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. O programa TH!NK como base, combinado com o THINK para investigadoras/es e com a participação em congressos. <u>Mas</u> sobretudo a Martina! Sempre mencionada como alguém que encoraja e reforça e valida. 4. “But it wasn't until Martina and the TH!NK program that I actually could say I was doing SoTL...” – a figura de referência/“fixer”.
Sempre se envolveu em processos de formação pedagógica continuada para o seu desenvolvimento		<ol style="list-style-type: none"> 5. Faz questão, contudo, de frisar que

profissional (e.g., participação em congressos, publicação de artigos).

say: “Well, I’m doing this.” **She** goes: “Well, that's it. You're doing it.” She was like no nonsense. “You got this. Don't do that, that's too much. Simplify and focus it, and you're fine.” I think **Martina** has been a major part of helping me with the scholarship. Prior to **Martina**, I had published articles in journals, actually about my teaching, but they were more descriptive. Like, I took students to --- in 2011, and I wrote about that experience doing a study abroad with students. That article was published in a journal for teaching. But it wasn't until **Martina** and the TH!NK program that I actually could say I was doing SoTL... And I'd been going to Lily Conferences, which were also helpful. But I would say, if I had to name one thing, it would be **Martina!** I think **she** called us TH!NK researchers, and we were small groups of about, I think, six or seven of us.

sempre foi ativa na sua IP (ainda que menos deliberada e capaz), nomeadamente pela publicação de artigos, um deles sobre uma visita de estudo em que levou estudantes a outro país.

A ausência de formação pedagógica inicial, aliada à sua curiosidade e necessidade de planificação, como as motivações para se envolver em processos de IP/SoTL.

[In.] What key reasons made you participate in this kind of SoTL processes?

[P1] I’m super curious, and I am a planner, and I don't like to do anything until I've learned about how to do it well. I wasn't trained as a teacher, and I didn't know what I was doing, and so I think part of that was the motivation. If you're gonna bake a cake that's very unusual, you gotta read the recipes, you got to do some research. It's the same thing, right? I don't like to jump in; I like to be prepared before I jump in. Although, because at the beginning of my teaching journey, it was more I had to earn a living, but I was curious about it. So, I did just kind of get thrown into the deep end at the very beginning, back in, I guess it was --- when I started at the College of --- working part-time there. But **Martina** helped me to understand. And now I’m just curious, and I often feel like I need to champion my students, and also, I haven't had great... I've had very good teaching

6. Ausência de formação pedagógica, aliada a características de personalidade, como a motivação para a IP/SoTL.
7. Analogia entre fazer um bolo e ensinar: um implica ler a receita, o outro fazer investigação (“If you're gonna bake a cake that's very unusual, you gotta read the recipes, you got to do some research”).
8. Ainda que desde que começou a ensinar tenha tido a curiosidade sobre como ensinar, de início, o foco era ganhar um salário.
9. Metáfora: momentos em aula que não correram tão bem que a fizeram ter *mais fome* por melhorar

A Martina como a pessoa que a ajudou a compreender as suas práticas enquanto docente por via da IP/SoTL.

O seu foco de IP/SoTL no momento é a inclusão de estudantes de minorias e que são alvo de discriminação por demais características pessoais/sociais, movida pelo facto de o ter sentido na pele.

evaluations, but I've had a few that were not so great. And there's been moments, honestly, in the classroom where I didn't feel good, I didn't feel confident, I didn't feel like it was going the way I expected it to. So, that made me even more hungry to search for ways to bring a higher level of teaching expertise to the classroom. And now, I have students who are very well-developed and students that are not so well-developed, and everything in between. And I also have students who may be Hispanic – very few, actually – or African American or whatever. I am Latina. I feel like as a woman in academia and as a professor in this type of program, from my peers, I know how it feels to be the “other”. So, that's part of what's happening with this research that I'm doing with my colleague ---. Summer SoTL Institute work that **Martina** helped us to put together. It's using teaching strategies the classroom to help students feel like they belong, and that they're just as important as anybody else, no matter what kind of sexual orientation, religion, origin... We're just starting, but I think that's my big motivation now. I'm fully tenured. I'm a full professor. I've gone through the whole thing and, at this point, I'm more confident about my teaching. But now I want to be able to be super sensitive and super proactive about inclusivity, not only for my students, but also, I can share with other faculty who might have been feeling what I felt, or may not be aware that their students might be feeling not included.

A descoberta das e a participação nas inúmeras possibilidades para a formação pedagógica continuada oferecidas pela instituição de ensino

[In.] One of the questions I had prepared was if there was someone who ended up being fundamental in any of these SoTL processes and who you would like to stress, but you have already mentioned Martina quite a bit. Besides this inspiring person, were there other factors that worked as incentives for your involvement in SoTL

a sua competência pedagógica (“that made me even more hungry to search for ways to bring a higher level of teaching expertise to the classroom”).

10. Preocupação com a inclusão de estudantes de afroamericanas/os e da comunidade latinX (mas também independentemente de orientação sexual, religião, antecedentes), em colaboração com uma colega, como a grande motivação no momento (enquanto docente e relativa a IP/SoTL), também por ter-se sentido discriminada – enquanto estudante/docente latinX e mulher.

11. A descoberta das inúmeras possibilidades para o desenvolvimento docente na Universidade & a sua participação ativa nelas, assim como em vários formatos de formação e

superior de pertença.

processes?

[P1] --- University has a really good faculty development program, and they have summer classes, they have the reading circles, and I discovered them when I started teaching in ---. I started at the College of ---, and then got my tenure-track position in ---, and that's when I discovered that there were all these faculty development possibilities. I have lost count of however many classes I took with them. I think I took one every semester, and then I did their short courses in the summers. I've stopped doing the summer courses, because now I've already heard some of these things. And then the conferences I've been to. There's one called EDULEARN; I think that's a really good teaching conference. And then I presented in one that is Engineering & Product Design Education Conference, and I learned a lot at that conference, too. So, I think conferences where I've shared and collaborated and listened to other talks and saw other posters and stuff. But people-wise, Susan C--- of course – she was the first one, with the TH!NK program – and then, of course, **Martina**. I think those two women at --- University probably made a big difference in my journey in Education.

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada como a aprendizagem mais relevante a emergir dos processos de IP/SoTL.

[In.] What did you learn from your participation in SoTL processes that was most relevant to you?

[P1] I think, in Susan C---'s TH!NK scholars class, I was able to better organize and see how the learning objective was tied all the way through the activity and all the way to the assessment. Because I would give *a lot* of stuff, and then, I would assess *a lot* of stuff. Now I have a more streamline and more deliberate, I'm more deliberate about it. Even structuring; in two of my classes, I structure with the design process kind of as an organizing feature. And so, most of the

desenvolvimento pedagógico (e.g., aulas, formações breves, congressos na área do ensino, apresentação em congresso).

12. *Será que é devido à discriminação que refere ter sentido por ser uma mulher na Academia que enfatiza reiteradamente a Martina e, depois, a Susan C---, como as duas figuras que mais a marcaram no seu percurso na área da Educação?* (“I think those two women at --- University probably made a big difference in my journey in Education”) *Por que razão vai reiterando que esta não é a sua área de formação de base?*

13. Aprendizagem mais relevante: tornou-se mais deliberada em termos pedagógicos (ligação entre objetivos de aprendizagem, atividades implementadas e avaliação).

14. Repetição de vocábulos relativos a deliberação, estrutura, organização.

discovery, readings, learning, knowledge, then organizing and evaluating that knowledge, and then applying it. In the beginning of the semester, they gotta have all this background in order to be able to do this stuff for higher-order learning, Bloom's taxonomy. Now, I had some knowledge about this taxonomy, because I had written about my --- trip. But being more deliberate, and having that connection from the objective all the way through, I think that was probably the biggest thing I learned from the THINK program. And the revelation that critical thinking is the design process. Actually, I wrote about that and presented that. And then, with **Martina**, her work in the research part also helped me to understand – I don't have a PhD; I have a Masters, that's my terminal degree. But, now, I've written multiple articles; I have been mentored by scientist colleagues in my Department, because it's not a --- Department, and it's not a --- Department. So, I would take data on plant material and things, and those were what my articles were about. And so, I was bringing that science kind of background. And I think **Martina** helped me to say: "This is Social Science. You don't have to have data per se." I think **Martina** helped me to get my brain around more of Social Sciences-type writing and scholarship.

Passou de dinamizar aulas assentes no método expositivo para aulas mais promotoras da aprendizagem ativa (com atividades de trabalho colaborativo, reflexão, discussão e iteração).

[In.] How did you use in your teaching practice what you learned from your participation in SoTL processes?

[P1] Sometimes, I've tried things that I thought were really great for my classes, and they have absolutely bombed. And I've tried other things that students really enjoy. So, I think the number one thing I've learned that has been successful across the board is being organized and social learning and finding activities that help the students think together. I think that's been probably my most valuable lesson. I'll

15. Já experimentou atividades e/ou estratégias que funcionaram e outras que não.
16. A lição mais valiosa: ser organizada e estar consciente da aprendizagem social e criar atividades que ajudem as/os estudantes a pensar em conjunto.
17. Exemplifica como passou de aulas expositivas para aulas com

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada e consciente do potencial da aprendizagem social como a lição mais valiosa.

give you an example. So, I teach the design process, and I try to explain it at the beginning of the class, and I used to have this big, long lecture, and I'd say: "This is this, and that is that. Then you do this, and then you do that. But then you could go back to do this. And this is what it looks like" I don't give that lecture anymore. What I do is I took the images that I used that are examples of the design process – because in the design world those turn into graphics –, and I made little cards out of them. Each section has a title – discovery or whatever – all the way through. What I did was I got the students in groups, and each student gets a set of titles and cards, and they have to sort them into the proper portion of the process. And there's a lot of discussion, a lot of thinking: "This could be this! It could also be that!" The process is iterative, where you go backwards and forwards, and that's what I want them to learn – it's messy. Some things are absolutely clear; they happen at the beginning. Some things are absolutely clear; they happen at the end. I think that's a great example of how I have used my knowledge from these classes to apply a different way of learning in a group setting.

A partir do seu envolvimento em processos de IP/SoTL, desenvolveu a deliberação pedagógica e concebeu atividades promotoras da aprendizagem ativa.

[In.] What would you say was the impact of your participation in SoTL processes on your teaching practice?

[P1] I think it has helped me focus and understand my learning objectives. And then, of course, it's helped me to develop activities that were more engaging. And moving away from sage-on-the-stage to letting students learn together or learn in different ways. I think I would have more courage to use different activities that are more useful to the students. It's been this sort of turning over – they call it the power, but I I'm not a big power person –, but turning the power over to the students. I like everything neat and tidy and planned and

Afastando-se do paradigma de "sage on the stage", entregou o poder às/aos

atividades assentes no trabalho colaborativo, na discussão, na reflexão e na iteração.

18. A atividade em sala de aula como simbólica: "The process is iterative, where you go backwards and forwards, and that's what I want them to learn – it's messy".

19. Com IP/SoTL, desenvolveu "two things": (i) deliberação acerca dos seus objetivos de aprendizagem; (ii) criação de atividades mais motivadoras, em que as/os estudantes aprendem colaborativamente e/ou de formas diferentes.

20. Metáfora: "sage on the stage"; afastou-se deste paradigma.

21. Metáfora: entregou o poder às/aos estudantes.

estudantes.

Através da participação numa dada formação pedagógica continuada, sentiu-se validada enquanto docente e viu reconhecida a dureza do seu percurso enquanto docente mulher de uma minoria.

O fardo de continuadamente ter de se provar perante pares e estudantes, pelo facto de ser mulher e de uma minoria.

A participação numa dada formação pedagógica continuada permitiu desenvolver a deliberação pedagógica e conceber atividades promotoras da

organized. For me, it's more like: Let it go crazy, and then you can let them bring it together. Let them figure it out, rather than holding their hand and walking them through. I think those two things are probably the biggest things that I've seen, and I want to continue. If it were up to me, I would never lecture again.

[In.] And what impact did it have on you as a teacher?

[P1] Well, I think it's made teaching more pleasant for me. I mean, I've always enjoyed it. But I just finished taking another course; her name is Chavella Pittman, and she has a program. I just took one of her courses, I just finished it. It's a paid course; for four weeks it was like 140 dollars. It's about effective and efficient teaching. I've heard her speak at conferences. She is amazing. She's African American, and she supports faculty who are, in some way, minority – that's not the word I should use, I should go look at my notes –, who could be, in some way, the other. Which I have mentioned I have felt. And Chavella's course talked about being authentic and bringing authenticity, your own authenticity, to the classroom. She gave empowerment that we, the teachers ourselves, are the most important person in the room. Because, if we're not healthy, if we're not comfortable, if we're not happy, if we're not supported, then... It has nothing to do with how great a teacher you are. When I look back at my journey, remember I told you I was just taking the scraps. I would take anything anybody else wouldn't want to teach and, in fact, the position that I took in --- had a lot of the courses that no one wants to teach. Things that are, typically, not the most fun classes. And then I would be asked to teach ---, and I was like barely hanging on for dear life, in my first few years. And she kind of demystifies this, because she says a lot of – I'm going to continue to use minority – a lot of minority faculty get thrown all

22. De novo, faz referência às suas características pessoais, mas como, desta feita, teve de as contrariar e ser mais “corajosa”.
23. Figura de estilo: “rather than holding their hand”.
24. Tais mudanças também tornaram o ensinar mais agradável para si.
25. Ênfase num programa de formação pago que acabou de concluir, com alguém que ouviu em congressos em que participou – e que é afroamericana (tudo dimensões já destacadas). *Será que, por a Educação não ser a sua área de formação de base (começou a entrevista precisamente por aí e terminou a entrevista aí, fechando o ciclo), sente necessidade de destacar que está ativamente comprometida com a sua formação pedagógica continuada?*
26. Esta formação (dinamizada pela Chavella) parece ter sido particularmente importante pelo facto de alguém com credibilidade e também de uma minoria (não se sente confortável com esta palavra, embora a utilize) ter validado o seu valor enquanto docente e a dureza do seu percurso enquanto docente

aprendizagem ativa.

this stuff, and they're expected to. And so, inherently, we're using more energy and it's harder, and the journey is harder for us. I'm a full professor; not only am I tenured, I'm full professor. So, I don't have to worry about this, because I have survived. But I think, at this point, it's been so nice to hear someone say to me: "You had it rough". And I try to tell, especially my minority colleagues, I try to tell them: "No. If you are hired to teach nine credit hour courses a year, don't teach twelve. Don't. Just say no. And if you're asked to develop yet another new course, just say no, I'm sorry; if I do that, then you must take something else out." Which I didn't have the knowledge or the confidence... I was just happy to put food on my table. I'm not sure if this answers your question, but I think my journey is woven with this, and I think all of us as women – even if we're not Hispanic or African American or whatever – it's woven with this expectation. And I know that, for my students... I'm a licensed ---; not all --- are licensed. I have practiced in ---, ---, ---, and ---. I have ---. You name it, I've worked on it. I've done all kinds of... I have an incredible background, and yet, I walk into my classroom and my students question my authority. And my colleague, who's not a licensed --- and doesn't have all the experience I have, he walks in, and everybody's hanging on his every word. I adore that colleague and I don't blame him. My point of telling you all this is that part of feeling that, and having that burden of having to defend my authenticity... it's exhausting to have to prove yourself over and over – and not only to your students, but to your colleagues. It's just exhausting. So, when I saw Chavellas' talk, she gives you some tips and ways of teaching, so that you can be more streamlined. And you're not trying to give them the Earth and the moon. And you do enough where you're meeting your goals. If you're like me, "Oh, they have to know everything, and I have to give them

de uma minoria, em que aceitou lecionar UCs que ninguém queria.

27. O real impacto de pertencer a uma minoria na Academia emerge mais claramente; metáfora: "the journey is harder for us". Começa a falar no "nós", em vez de falar na primeira pessoa do singular.
28. Reitera que não precisaria de se preocupar com a sua formação e desenvolvimento profissional, pois já é full professor.
29. Metáforas ligadas à ideia de ter sido uma questão de vida ou de morte: "I don't have to worry about this, because I have survived"; "barely hanging on for dear life"; "I was just happy to put food on my table".
30. Parece ter assumindo um papel de mentoria para com colegas de minorias, a quem aconselha não aceitar as dificuldades que ela se viu obrigada a aceitar.
31. De novo, à dimensão de pertencer a uma minoria junta-se a dimensão de ser mulher na Academia e de ter de se provar (perante estudantes e colegas), apesar da sua comprovada formação e experiência.
32. Figura de estilo: "having that burden of having to defend my authenticity".

everything I know about this topic!” It's not so, you know. So, I just finished that course, and I'm hopefully going to apply it. And now I think I need to do that. So, maybe the answer is just empowering me to have the courage to quiet and simplify and focus my teaching, so that I don't feel like I'm having to do a million things, and make it happier for me and more efficient for me, so I'm not spending every single weekend, all weekend, and so forth.

33. Ainda que tenha começado por falar na formação da Chavella com o foco na autenticidade que esta lhe permitiu revelar de si, e do quão difícil e cansativa foi e é a viagem enquanto mulher e latinX na Academia, termina o seu discurso dizendo que a formação foi útil porque ofereceu orientações sobre como estruturar melhor a forma de ensinar e como o foco deve ser em concretizar os seus próprios objetivos de aprendizagem para a aula, e não oferecer tudo às/aos estudantes.

34. Metáfora: “you're not trying to give them the Earth and the moon”.

35. *Para alguém tão focado em continuamente formar-se pedagogicamente, esta formação terá sido tão marcante por validá-la no seu percurso difícil e a autorizar a ter “the courage to quiet and simplify and focus my teaching, so that I don't feel like I'm having to do a million things, and make it happier for me and more efficient for me, so I'm not spending every single weekend, all weekend, and so forth”.*

Contraposição da

[In.] Did it bring difficulties and/or challenges? If so, which would you

36. Ênfase na quantidade de trabalho

quantidade de trabalho dedicada à sua formação pedagógica continuada e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

like to emphasize?

[P1] I would say yes. It's a lot of work. It's a lot of work, even just going through those trainings and going to the meetings and preparing the posters. I'm a nine-month appointment; so, I usually spend all summer working, either finishing up my writing or going to conferences. It's a lot of work and, in my Department, I don't know that they recognize the level of commitment that I've had to this, even in my college. Obviously, it's recognized, because I got full professor --- years ago. That is a vote of confidence, so I can't say that they don't support me... But I think I've applied --- for a faculty award within my college, and I've not been recognized. At this point, I'm not wasting my time to prepare any more packets, because I don't, I don't want to be turned down again... If all that I do for teaching, teaching -- - different courses, and all I do for teaching doesn't deserve some sort of pat on the back, then I'm like, okay. Also, I may have 75 percent of the comments that are positive in the evaluations, but that two comments that weren't positive they stick with you. That used to bother me a lot, and not so much anymore. So, I think those things that kind of push you down, I think that's probably the hard part of teaching. The students, the prep, all that time I spend on that, for me, that's fine. I'm in a really good place to be productive. So, all that effort I make is fine. But that emotional aspect of not being validated, or even giving the authority that I have as a seasoned professional at this point, that's difficult. That's difficult.

I had to evaluate one of our faculty, and he's just – the topic is really cool, I must say, but – he's a sage on the stage: he's charming, he brings in props, and he's adorable, and the knowledge is dreamy, everybody wants to know these things. But he's never been to a

envolvida para a sua formação pedagógica continuada e desenvolvimento profissional, e que não sente ser reconhecida (enquanto profissional com credibilidade) pelo seu departamento de pertença; gostaria que essa validação tivesse acontecido.

37. Partilha o exemplo de um colega que, embora sem qualquer formação pedagógica continuada, auferiu do reconhecimento e da validação que a ela não são dados.
38. Após partilhar o facto de que gostaria de ser reconhecida pelo departamento e ter dado o exemplo, na negativa, do colega que é um “sage on the stage”, encerra o discurso dizendo que não tem razões de queixa, pois já é full professor.

training, not one. And he's got I don't know how many teaching awards. And it doesn't matter to him, because he's just cruising along. And you're supposed to give them some advice, and I said: "Well, you might want to reflect on your teaching." I was one of his peer reviewers, and that's all I really could say. But hey! Good on him! But it's not fair. But honestly, Amanda, I cannot complain, because some professors never get full professor. And not only did I get tenured --- years ago, but --- years ago I got full professor, and that in itself is a vote of confidence from my Department and my College. So, I can't complain too much.

A mentoria de outras colegas em processos de formação pedagógica continuada por via de IP/SoTL vista como motivadora neste momento do seu percurso.

[In.] Countering the benefits with the difficulties and/or challenges, would you recommend the participation in SoTL processes as a part of teaching in higher education? For what reasons?

[P1] I absolutely would. In fact, I mentor a young woman and she is amazing. She's a good teacher already, and she's taking advantages of the faculty development stuff, and she's doing the Quality Matters program for one of her online courses. She's on board and she's sharp and she's young, and I am encouraging her to do the work. She's kind of been just hanging on – she only has like a 60 percent teaching and a 40 percent extension. So, I'm encouraging her. And then, another young woman who just started, but she is in a tenure-track position. She has a lot of experience doing research, but she and I are doing this sense of belonging study, and I invited her to do that with me, with **Martina's** SOTL Institute program, this summer. And then I have another young teacher; she's a teaching faculty, and she's come from high school. She teaches our two-year program to our students who couldn't get into college, but they get the certificate from the College of ---, and then most of them will go back to work on --- or whatever.

39. Refere-se novamente à questão da mentoria que está a realizar, dando exemplo de três colegas mulheres de quem procura ser mentora e introduzir e acompanhar em práticas de formação pedagógica continuada e IP/SoTL, e que parece ser uma dimensão positiva neste momento da sua carreira.

So, it's a two-year program, and that's where she mainly teaches. But she's co-teaching the --- class with me, and we didn't quite get it together for this year, but we talked about it, and we're going to do a little study together. So, I think it's really important, if you're going to teach, to share some of your abilities, and share some of your knowledge, and to kind of reflect on what you're doing. I just think it makes life more meaningful.

Uma possível pergunta de investigação emergente de uma situação de IP/SoTL como evidência da continuidade do seu envolvimento em processos de IP/SoTL.

[In.] How relevant do you think the participation in SoTL processes was and is for your professional development? In what ways?

[P1] My main passion is to work with communities. So, it doesn't really fall within that, in a way, but because I work with communities and with students, I've been able to marry the two. I've been able to evaluate my students who participate in this service-learning world. This summer, I worked in ---, I got invited to co-teach a class. And we did some community design in an eight-week course. It was amazing. I had a blast. It was so fabulous. They pretty much have already told me they want to invite me next year. I'm so excited! But the thing I want to do next year is make sure that we add a layer and do a little assessment of the learning experience for the students. And anecdotal reflection: we asked the students informally, at the last day of class, and there were several of them – there were four women teaching the class –, and they all commented on the energy in the classroom, and the process in the classroom was different, and they thought it was because we were all women, there were no men professors in the class. We had a half and half; half men and half women as students, but the teachers were all women. So, that kind of sparked a question, right? That's my curiosity. That kind of sparked the question. If it is all women next summer, I'm not sure that it will

40. Partilha a sua paixão em trabalhar com a comunidade.

41. A partir do curso de verão que realizou noutro país, com quatro docentes mulheres e uma turma equilibrada em termos de género, em que se suscitou, por parte de elementos na turma, comentários acerca da “energia” do curso, emergiu, para si, uma possível pergunta de investigação: Qual o impacto do género da/do docente no ambiente de aula? De novo, a questão do género a emergir no seu discurso.

A mentoria de outras/outros colegas em processos de formação pedagógica continuada por via de IP/SoTL vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Contraposição do reconhecimento feito a partir da entrevista e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

be, but who knows? Maybe there's a research question in there.

[In.] | My following questions were do you intend to keep participating in SoTL processes and why, and what would you like to explore next, and that answers my question.

[P1] It does. This is not part of the interview, but I wanted to let you know that I applied and was selected to be a TH!NK Fellow and will be serving as a mentor to other faculty as they take part in the new TH!NK program now called the Cultivating Critical Thinking Certificate program.

[In.] Is there something I did not ask you about and that you would like to discuss?

[P1] I would like to thank you, because no one asked me these questions. I'm just... If I go to conferences and present this stuff there are people who are interested, but no one could care less if I am aware, or when or what I do. It's been intrinsic motivation; it's been kind of like: I'm curious. As I just explained: "We're all women teaching in the class. What's different about that? Why did the students feel more relaxed, or whatever it is they felt, I don't even know what it is." And so, that makes me wonder. I do have sort of a science brain, too, that wants to know and is curious. So, if I hadn't had to tell you all of this, it would just be me with it in my brain. So, I'm very excited about what you're doing, and where you're going with all of this. I think it's a great value to give people like me – faculty who are not trained in teaching – the higher level of appreciation for the art and science of teaching.

42. *O facto de ter sido seleccionada para integrar a equipa que dinamiza a vertente de IP/SoTL ligada ao programa TH!NK como validação?*

43. A percepção de não ser reconhecida a ser enfatizada na sua intervenção final, em que agradeceu a entrevista, porque teve a oportunidade de partilhar a sua jornada e a sua curiosidade enquanto docente.

APÊNDICE II

*Transcrição da Entrevista feita a P2, e Registo das Notas Exploratórias e
Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora*

Apêndice II

Transcrição da Entrevista feita a P2, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora

Afirmações experienciais	Transcrição da entrevista	Notas exploratórias
<p>A descoberta de IP/SoTL como a possibilidade de aliar docência e investigação.</p> <p>Criou obstáculos para si mesma no início da sua prática de IP/SoTL.</p> <p>Quando compreendeu as regras do jogo da prática de IP/SoTL, começou a publicar imenso.</p>	<p>Investigadora [In.] When and how did your participation in processes of observation, reflection, and attempt of transformation of your pedagogical practices, along with publishing those processes to share them with your peers – understood as SoTL – begin?</p> <p>Participante 2 [P2] I can actually answer that very precisely, because I'm writing a paper about the SoTL Institute, and I was a participant in the SoTL Institute, so I know this fairly well. I didn't know what the scholarship of teaching and learning was at all. I trained as a chemist, and they don't train you to teach or to do educational research. So, I knew how to publish papers in --- really, really well. But when I took up my teaching job, I thought that I had given up on research. And then, I heard about this thing called the Scholarship of Teaching and Learning, and I was like: "First of all, that's a really long name. What does it mean?" And so I went to a workshop, and I learned that people actually do research in their courses, and they're able to publish that. I was like: "Oh, My God! I have so many students; if I could learn how to do this, I could so get published again, which I miss." I really missed research. So, in 2012, I attended the SoTL Institute at --- University, and it was a week-long training where they give you the tools, they tell you what are the journals in the field, how you can publish educational research. And I was like: "This is great!" And then I kind of got lost in my own head, and tried to make it a lot more difficult than it had to be. I was coming from a very rigorous</p>	<p>44. A ausência de formação pedagógica, uma vez que a sua área de formação de base é outra.</p> <p>45. A descoberta de IP/SoTL e da possibilidade de fazer investigação a partir das/sobre as práticas pedagógicas e de publicar esses dados.</p> <p>46. Sabe precisamente quando começou o seu envolvimento em IP/SoTL (2012).</p> <p>47. <i>A dimensão de IP/SoTL que mais parece estar presente é a publicação?</i></p> <p>48. IP/SoTL como a possibilidade de aliar docência e investigação.</p> <p>49. Participação numa semana de formação integrada no SoTL Institute, na sua instituição de ensino superior.</p> <p>50. Inicialmente, estava a transformar IP/SoTL em algo mais difícil do que realmente era, pois estava a aplicar as regras seguidas para a publicação na sua área de formação de base, que são dissimilares das regras</p>

field; I was doing ---, making organic molecules and applying that to cancer research. So, that is a field that has very specific constraints. You have to have more than one compound that you have tested in very specific ways, and those ways are really hard, and you have to have statistical results to show that have to be very... There's a very specific format for the way that you can publish that work. So, I was trying to apply those rules to the SoTL, and those rules don't apply in the education field, right? I'm not gonna say that I wasn't trained well. I was trained well; I just didn't believe in the training that I received, and so I tried to make it incredibly complicated for three years. I just built all these obstacles for myself: I wanted to come out with an educational research paper in the top journal in the field, and making it as hard as humanly possible. And, of course, that delayed the process. I could have been published much earlier, with maybe a communication or something simpler. I don't know why, I just made it really hard for myself. When I finally published something, it was a really good article, but it took a very long time. So, from the time that I started the SoTL Institute to the time that I published my first total paper, four years went by, and that's too long. That shouldn't happen. I had done a bunch of presentations. I was okay presenting my work, but I wasn't ready to write it up yet, and to understand what the publishing game looks like in educational research yet. When I finally figured it out, it wasn't that hard at all, and I've got a ton of papers published and I've done a lot of SoTL, and now I teach at the SoTL Institute – which is really funny, because I can tell people: “This is what I did, and this is stupid. Don't do it my way.” And then, I see them doing the same thing, which is really funny, when you see your students doing the same thing that you did, and you don't know what to do. That's pretty funny. That's how I came to do SoTL research.

seguidas na investigação educacional.

51. Apesar de frisar que a formação sobre IP/SoTL que frequentou no SoTL Institute ter sido de qualidade, refere que não acreditou nessa formação – por ser tão divergente da sua formação de base –, pelo que estava a tornar o processo de IP/SoTL mais difícil do que o necessário, ao tentar espelhar as regras seguidas na sua área de base.
52. Reconhece que tornou o processo mais difícil para si do que teria sido necessário; poderia ter publicado algo num congresso (e.g.), em vez de ter almejado publicar o primeiro artigo de IP/SoTL na revista mais prestigiada na área, o que delongou a primeira publicação (apesar de muito boa).
53. Quando finalmente compreendeu “what the publishing game looks like” na área da investigação educacional, começou a publicar imenso e a fazer IP/SoTL imenso e, no momento, ensina no SoTL Institute, onde procura ensinar pares a não cometerem o erro de criar obstáculos para si mesmo.

IP/SoTL permite a capacitação das/dos estudantes, no curto e longo prazo.

[In.] Please, describe this kind of SoTL processes in which you have participated and that were most meaningful to you.

[P2] I think that the most meaningful to me has always been that most of the SoTL work that I have done has been about empowering students. And that wasn't by design, not because I am a Mother Theresa. It just so happened that the project that I chose as my first SoTL project had to do with students making videos. Because, as soon as I made the videos and I had some summer students, I wasn't doing a lot of productive work. So, I decided to have them test those videos on other students. So, it became sort of a theme in my work that it was good to do work, and then it was good to analyze work, and we just kept going that way. That has always been very rewarding. I have a really nice team of undergraduates that I have worked with, and it's been great to see them be successful, and sort of carry on. It's funny: I have undergrads now that have worked with me that are now professors somewhere else, and they're doing their own SoTL stuff. It's really rewarding, because they learned that skill while they were at --- University, and now they can take it with them and go do it somewhere else. So, yeah, that's really nice.

IP/SoTL é a possibilidade de aliar docência e investigação.

[In.] What key reasons made you participate in this kind of SoTL processes?

[P2] I was teaching faculty, and I really wanted to have an avenue to do research, because I really missed it. SoTL was the perfect fit. It also enables me to become a better teacher, to become more reflective. Because, sometimes, you have a lot of teaching to do, and you don't have a lot of time to think about it. But, when you try to sit down and write a paper, you really have to be more reflective about why you did

IP/SoTL é uma via para a docência reflexiva, que equivale a melhor docência.

54. A maior parte do trabalho de IP/SoTL que realiza concerne a capacitação das/dos estudantes, e tal é o processo mais significativo de IP/SoTL.

55. Tal aconteceu por acaso, pois o primeiro projeto de IP/SoTL que escolheu estava relacionado com a produção de vídeos pelas/pelos estudantes.

56. A partir daí, tornou-se um tema: realizar trabalho e analisar esse trabalho.

57. O mais compensador é ver as/os suas/seus estudantes aprenderem a fazer IP/SoTL e, por sua vez, ao deixarem a instituição alma mater e tornarem-se docentes, ensinarem as/os suas/seus próprias/próprios estudantes a fazer o mesmo. *Há aqui uma dimensão ligada à valorização da mentoria?*

58. IP/SoTL foi um encaixe perfeito entre ensinar docentes e poder continuar a fazer investigação, de que sentia falta.

59. Outra razão para participar em processos de IP/SoTL é que lhe permite tornar-se melhor docente, tornar-se mais reflexiva.

60. Quando se ensina muito, resta

- IP/SoTL obriga a analisar, desconstruir e justificar os porquês da docência, a si e aos pares.
- IP/SoTL é uma inspiração para demais pares.
- IP/SoTL é uma via para envolver as/os estudantes.
- IP/SoTL catalisou a sua promoção na instituição de ensino.
- certain things and justify your decisions in some way. So, I feel that it made me a better teacher really fast. It was the best teaching apprenticeship that you could have: to have to attend to your own teaching and explain it to other people. Why did you make this decision? For example, having students make an educational video; I could make videos faster than students could, and if I made them, I would be sure that everything that I said was factually correct and all of that. So, I ended up spending a lot more time on working with students to have them make the videos, and then, there were some videos that where a lot more attractive to other students. So, once you tease that apart and you conceptualize that and you publish it, then it's like: Okay, now I know why I did it. And now other people can do it, too, if they want to – which they did, that kind of caught on. And now we have a much more robust set of materials that we can share with other people to show them how to do this. Everybody benefits when you do it this way. It was really good for me to get involved in SoTL. I don't think I would have been promoted if I didn't have SoTL publications. I don't think I would be in Faculty Development if I didn't get involved with SoTL. So, it kind of became the thing that I did and I did well, so I could explain it to other people. So, the same old theme: I figured how to do something, so I had to tell somebody about it.
- pouco tempo para se refletir sobre a forma como se ensina.
61. Através de IP/SoTL, quando uma pessoa se senta para escrever um artigo, não há como não ser reflexivo acerca do porquê de se ter feito determinadas coisas e é necessário justificar as decisões tomadas.
 62. Daqui resulta a percepção de se ter tornado melhor docente rápido.
 63. IP/SoTL como o melhor estágio de docência que se poderia ter: ter de examinar a própria docência e ter de a explicar, bem como ter de explicar as decisões tomadas a outras pessoas. Depois de se ter desconstruído a docência e de a conceptualizar e publicar, compreende-se a docência e as decisões tomadas.
 64. E este processo inspira outras pessoas a fazerem o mesmo, resultando também daqui uma base de materiais mais ampla, que pode ensinar outras/outros docentes a fazerem igual – todas/todos beneficiam.
 65. Refere-se novamente ao facto de solicitar às/aos estudantes fazerem vídeos, para exemplificar a importância de se fazer IP/SoTL.

Estruturas institucionais de apoio a práticas de IP/SoTL.

[In.] Was there someone who ended up being fundamental in any of these SoTL processes and who you would like to stress? If so, who was that person and why?

Estudantes como participantes apoiantes da prática IP/SoTL.

[P2] I don't know that it was a somebody as much as... I mean, I could always go to the Office for Faculty Development for backup. They were kind of... **Diane** and her office were important, because... When I did the SoTL Institute, **Diane** was not the director of the office yet; that was like three directors ago. Just knowing that the office was there, and that they kept inviting me to talk to their new SoTL people, and they kept giving me that kind of backup. That was important. And the other thing was: at --- University we have this place called DELTA [Digital Education and Learning Technology Applications], where you can get money and funding to do educational projects. And so, I got a lot of money and a lot of support from DELTA – not a lot of money, I mean, like 10.000 dollars, not a lot of money. But you don't get the support for educational research anywhere else, right? So, it was really important to have that support from DELTA and to have their instructional designers helping. I was really lucky that I got together with an instructional designer who was just really, really insightful and really interested in writing about this kind of stuff. So, she and I have published a lot of papers together. She just retired, but we're still working together on some stuff. So yeah, I was lucky to find those places that will support you and those people that will support you. And then, I was very lucky, at different stages, to have students that

66. O seu envolvimento em processos de IP/SoTL como algo que catalisou o seu envolvimento na formação de docentes e a sua promoção na sua instituição de ensino.

67. Menciona a existência de três entidades institucionais: o gabinete para o desenvolvimento profissional docente; o SoTL Institute (representando ambos um apoio com que se pode contar e que foi relevante); o DELTA – um gabinete ao qual se pode pedir financiamento para realizar projetos educacionais e que presta apoio no desenho de projetos educacionais.

68. Para além de ter tido a sorte de poder contar com o apoio destas entidades e pessoas que nelas trabalham, teve a sorte de ter estudantes com motivação para se envolverem em processos de IP/SoTL.

were motivated; some of them were good writers, some of them were good at making figures. Like, different people come into your life at different times to help you sort of carry things. I got a lot of good undergraduates that I work with; I also got some undergrads that weren't as good, and we kind of carried them. The student thing is kind of a wash: some of them are really helpful; some of them are not helpful at all, and you end up spending too much time on just trying to help them. But, overall, I think it turned out okay.

IP/SoTL é uma aprendizagem sobre a docência e sobre a pessoa que exerce a docência.

IP/SoTL é a recolha e produção de evidências sobre os impactos da docência, e consequente transformação da mesma.

A docência como algo pessoal, inseparável da pessoa que a pratica.

IP/SoTL é um exercício de humildade.

IP/SoTL é uma prática dura,

[In.] What did you learn from your participation in SoTL processes that was most relevant to you?

[P2] So, two things. One was that when you have to examine your teaching, you learn things about yourself and about your relationship with your students, and about what works and doesn't work. I don't know who was it that said that the unexamined life is not worth living. I feel like a lot of teachers never examine their teaching: they do something, it kind of works, so they keep on doing it. They are mediocre teachers, their whole lives, because they never go past that examination stage, and they never go into a place where you actually wonder: "Why am I doing this?" I discovered practices that I had in my own teaching that, even though I like them, they were not very productive to my students. I dropped the number of homework that I was giving my students, because I realized I was giving them too much homework and not enough feedback. I don't know that I would have discovered that if I didn't stop to actually look at the numbers and look at: how many students engage with the first homework; how many students engage with the second homework; how long does it take for them to actually complete all this work; what are they saying about all this work. It's just so easy for you to get lost inside your own

69. *Dou finalmente conta de que a docente fala sempre na segunda pessoa do singular, dirigindo-se a mim, mas a si própria?*

70. Através de IP/SoTL, aprendeu a examinar a sua docência, aprendeu sobre si mesma e sobre a sua relação com as/os estudantes, e aprendeu sobre o que funciona e não funciona.

71. Quem não examina a sua docência será sempre uma/um docente medíocre, porque nunca vai além da fase da análise, e para a fase de questionamento sobre o porquê de se fazer o que se faz.

72. Através de IP/SoTL, identificou práticas que – embora gostasse delas – não eram produtivas para as/os estudantes (e.g., quantidade de trabalho de casa); compreendeu a necessidade de dar feedback. De outro modo, não teria recolhido

porque a persona docente e a pessoa são a mesma.

IP/SoTL é aceitar jogar na lotaria.

IP/SoTL é examinar tudo e agarrar tudo o que se examina.

head as a teacher and be like: “I’m doing great. Everybody is doing great.” Until you listen to what they're saying. Sometimes, you may be doing okay, but you could be doing better. Teaching it so funny, because it's such a personal thing. Your teaching is such a part of who you are. So, if somebody told you there's a way to improve your teaching, I think a lot of people would ear: “You need to be improved” or “You need to improve yourself” or “There's something wrong with you. Some undisclosed problem. It's going on because your teaching is not as good as it should be.” And nobody is saying that. Becoming a better teacher doesn't mean that there was something wrong with you before; it's just saying that you're growing and becoming better. But that's a really tough line to walk. And that's one thing that is super funny with the SoTL Institute: I have to be super careful in the way I tell people that they're getting better, because I don't want them to think that I thought they were bad before. I'm super impressed with anybody who tries to improve their teaching. But you also have to be humble and admit that your teaching wasn't perfect before, or there will be no room for improvement. That humility doesn't come natural to everybody, and I don't think it came natural to me. I had to learn to be humble and to say: “Okay, we're here to examine my teaching, which is to reduce those numbers to a table and, therefore, separate them from my personal life.” That's one of the things that you have to learn as a SoTL researcher: I don't think you can be a good SoTL researcher if you can't admit that you need to improve, and if you can't admit that, you can't be improved by this process. That's hard, because it's super personal. There's no way to separate. Even if you teach a 100 percent of the time, I mean, if you are a teacher, that's your identity. It's very easy for tenure-track people to separate the two sides of their life: they're researchers and they're teachers. If the

evidências sobre o impacto das suas práticas e não as teria mudado, face aos dados.

73. Ensinar como algo pessoal; ensinar como uma dimensão de quem se é enquanto pessoa.
74. Há docentes que, ao ouvirem que devem mudar algo, o interpretam como: há algo de errado comigo. Pelo contrário: “it's just saying that you're growing and becoming better”.
75. Figura de expressão: “that's a really tough line to walk”.
76. Fica impressionada com as/os docentes que estão a tentar melhorar a sua docência. É um exercício de humildade, que não vem naturalmente. Ela própria teve de se tornar humilde.
77. IP/SoTL como separar a docência da pessoa, e tal quando estão intrinsecamente interligados, como referiu acima e como refere abaixo.
78. IP/SoTL como admitir que é necessário melhorar. Apenas ao admitir isso pode a pessoa permitir-se ser melhorada pelo processo.
79. Para quem é docente a tempo inteiro, não há como alienar quem se é enquanto pessoa de quem se é enquanto docente. A este respeito

research is going super well, they usually can let go of the teaching and just be mediocre and be okay with that. And then, they blame it on the students: “Students, they're not smart enough to understand me. I am so smart that they can't catch up with me.” That's how they do it. But when you're a 100 percent teaching, you don't have that luxury. You can't say: “I'm such a fantastic teacher. They can't catch up with me.” How does that work? Your teaching persona is so who you are, and examining that is really hard. I don't know if there's an analogy with that anywhere else in the world except with actors. Actors act, and you either think they're good, or you think they're bad. Whatever you think about them, you think about their craft, but you also think about it as a person. You can't separate an actor from the character, because the character is the actor. With teaching, it's the same way: you can't separate a teacher from their teaching. That's why SoTL is so complex. And the best SoTL, or the easiest SoTL, is when you observe something else that somebody else is doing, because then it's like: “Oh, my God! That's just terrible teaching! Look what they're doing! Look at the numbers!” But when it's your own numbers, it's like: “Oh, my God! That's me! We're talking about me!”, and you can't separate it from the personal. That's why SoTL is so difficult for some people: you have to observe yourself and evaluate yourself and analyze yourself, and that's hard.

There's a band here in North Carolina, it's called The Avett Brothers. They're a super niche band. They have this song, and I don't even know what the song is called, but there's a line in the song that says: “I cut my chest wide open. They come and watch us bleed.” That's exactly what teaching is like. When you're teaching, you are exposing yourself in the most personal of ways, and people are coming to watch you bleed. And it's so intense because you can't hide anywhere.

menciona os dois tracks que existem nos EUA: tenure-track faculty (contratadas/contratados para ensinar e fazer investigação) versus non-tenure track (contratadas/contratados exclusivamente para ensinar).

80. “Your teaching persona is so who you are, and examining that is really hard.”
81. Analogia entre ser docente e ser atriz/ator: aquilo que se pensa da/do docente e da/do atriz/ator enquanto profissional é o que se pensa dela/dele enquanto pessoa. Não se pode separar uma/um atriz/ator da personagem, porque a personagem é a/o atriz/ator; da mesma forma, a/o docente não se pode separar da sua docência.
82. Daqui emerge a complexidade de praticar IP/SoTL.
83. A versão mais fácil de IP/SoTL é observar a docência de outras/outros docentes.
84. Utiliza adjetivos negativos para se referir a IP/SoTL: difícil, duro.
85. Metáfora: ensinar é abrir o peito para que outras pessoas nos vejam sangrar.
86. Figura de expressão: quando se ensina, não há onde a pessoa se

I mean, some people do hide behind this teaching mask: “I don't care. I don't care if you learn or you don't learn.” But I don't think that those people remain in the profession for very long or succeed in the profession for very long. To succeed as a teacher, you have to put yourself out there. And there are going to be people that are not going to like you. That's the risk that you're gonna have to take, and it's such an intensely personal risk. And if you teach a class of 275 students like I do, there's no way 275 people are going to love you. There's no way that 275 people are going to think that you're wonderful. So, you may have to play a numbers game: How many of them are gonna like me and accept me and learn from me? And can I live with that proportion? And if not, then this is really not the business for me. That's it. That's how it shakes up. And the more SoTL you do, the more you realize it's always a numbers game. There's always going to be a proportion of the class that don't learn from you – and that's when you learn that it may not be personal, that there may be many reasons why somebody didn't learn from you. If you were teaching surgery to surgeons, that would be one course; if you were teaching sewing skills to seamstresses, that would be a different course. They both have to sew; but the courses are completely different. You need to teach the course to the people that are in front of you. There's a lot of stuff that seamstresses don't need to know, and there's a lot of stuff that surgeons don't need to know. It's not that one is more important than the other; it's that they're different courses. But we don't always take the time to examine that. That's a good thing about SoTL: you're gonna have to examine it. If you're gonna write that paper, if you're gonna do that presentation, you're gonna have to examine your teaching. And you're gonna find things that you like, and you're gonna find things that you don't like, and

possa esconder verdadeiramente. Há quem se tente esconder atrás da máscara da indiferença.

87. Ensinar como expor-se (“you have to put yourself out there”), sabendo que algumas pessoas vão gostar de nós, outras não.
88. Metáfora: praticar IP/SoTL é jogar na lotaria; há estudantes que vão gostar de ti e aprender contigo, e outras/outros que não, e é preciso saber isso e aceitar isso.
89. Analogia: ensinar alguém a ser cirurgiã/cirurgião é distinto de ensinar alguém a ser costureira/alfaiate, ainda que em ambas as situações se esteja a ensinar como coser. É preciso saber qual o objetivo do que estou a ensinar.
90. Figura de expressão (para se referir a outra das vantagens da prática de IP/SoTL): ao examinar a docência, a pessoa vai encontrar coisas de que gosta e coisas de que não gosta, e vai ter de agarrar todas essas coisas.

now you have to grab all of those.

IP/SoTL é um ciclo de progressão que inclui aprendizagem, implementação e partilha.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade e sair da bolha.

IP/SoTL potencia inimizades ao acender uma luz sobre quem a pratica, e fazer sombra a quem não a pratica.

Receio de fazer incidir luz sobre a própria docência e de fazer sombra a colegas.

IP/SoTL é afirmar, simultaneamente, que se quer aprender a ser melhor docente e que se é melhor docente.

[In.] How did you use in your teaching practice what you learned from your participation in SoTL processes?

[P2] Every time I learn a tiny little thing, I start to use it right away. It's this continuous rinse and repeat cycle: you learn something, you do better, you put it into practice, and then you share it with other people. And when you share it with other people, you kind of find the community that you didn't have before. I met people through doing SoTL that I wouldn't have met otherwise, including **Joan** [pseudónimo] and **Lily** [pseudónimo], who I work with. **Joan** was in my SoTL Institute this year; and **Lily**, I worked with her before many times. So, it expands your community. It's like you create this circle of people that are interested in teaching, and so: you learn from them; apparently, they learn from you; and it becomes an extension of what you were doing anyways. I think a good teacher always wants to get better, but it's really to get better alone in a little bubble somewhere. When you find that community, then you can get better with them, as opposed to just getting better by yourself, and that's really helpful. Now, the other side of that coin – which I don't think you're going to ask me about, because you may not know this – is some people won't like you because you do SoTL. Some people in your own department will not like you, because they feel guilty for not being very good teachers, and not being very reflective teachers. And so, you are shining a light by you existing. You existing is shining a light on their shortcomings. And there's nothing you're doing. I've never been rude to another teacher on purpose, or even accidentally. I don't talk to other people about their teaching unless they ask me to. But, sometimes, just by being there, you're annoying somebody. You're

91. Quando aprende algo, aplica imediatamente nas suas práticas pedagógicas.

92. Metáfora: IP/SoTL é um ciclo de lavagem – aprender algo, melhorar, pôr em prática, partilhar com outras pessoas.

93. Por via de IP/SoTL, concretamente da partilha, encontra-se uma comunidade, que antes não se tinha e que se expande.

94. Metáfora: sem IP/SoTL e a comunidade que se encontra por sua via, a/o docente torna-se melhor só, dentro de uma bolha algures.

95. O reverso da medalha do envolvimento em processos de SoTL: ainda que encontres uma tribo, também vais deparar-te com pares que não vão gostar de ti precisamente pelo teu envolvimento em processos de IP/SoTL.

96. Metáfora: praticar IP/SoTL é emanar uma luz apenas por se existir, que faz sombra a quem não se envolve e acende uma luz sobre as suas lacunas.

97. Duas razões pelas quais mais

IP/SoTL como um espaço.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade apoiante.

IP/SoTL diferencia a docência mediana da docência reflexiva.

annoying people because you're good. That would happen in any field; the same thing happens when you're an excellent researcher. It's like: "Oh, my God! She's so good it makes me look bad. Stop doing so much stuff, because you're making me look bad." I can't hide my light under a bushel for your convenience, but it will happen. I know this has happened to **Lily**, and she'll probably tell you about it. By her being excellent, other people get annoyed. That has happened to me as well. You just have to be gracious and live with it. But it is, I think, a reason why more people don't do SoTL. They're very scared to put a spotlight on their own teaching, and they're very scared to be ostracized by the average teacher in their community or their department. And you have to get over that. You really have to get over that. People are gonna come and observe your teaching; people are going to come and look at you, no matter what – that's part of the promotion process, so you might as well do a good job. It is a human response to stress. "Am I prepared to let people observe my teaching? And maybe not like me?" Those are all things that you're going to have to grapple with. I have friends that I actually feel like I've had to make an extra effort to stay friends with, because we can never talk about teaching or research or scholarly stuff, because it will be like: "Oh, my God! You published another paper." "Yes, that is literally what I do. That is my life. The fact that it is not your life is your problem. You can't put it on me." SoTL is a way of saying: "I'm a really good teacher. I care about teaching, and I care about learning more about it. If that makes you uncomfortable..." And it will make some people uncomfortable. A lot of people are very oblivious about that, but I know that this has been an issue for other people, and I know it's been an issue for me. To keep some friendships, I've had to tone myself down a little bit and not let this be the topic of conversation. If

docentes não praticam IP/SoTL: receio de colocar a sua docência sob um holofote e receio de se ser ostracizada/ostracizado pela/pelo docente medíocre no seu departamento.

98. IP/SoTL é uma forma de dizer que se é boa/bom docente e que se quer aprender mais sobre como ser docente.

99. Há colegas com quem não pode conversar sobre IP/SoTL, para manter a cordialidade e amizade; de outro modo, criaria inimizades pessoais e profissionais.

100. Figura de expressão: ao entrar no espaço de IP/SoTL, estás a afirmar que sabes como observar a tua própria docência e que, como a tua docência usufrui desse olhar, é uma docência de qualidade.

101. Metáfora: IP/SoTL é colocar um marco na areia, que afirma que és a pessoa mais esperta no espaço de IP/SoTL.

102. Para ultrapassar esta inimizade por se praticar IP/SoTL, é preciso ignorar e é preciso encontrar uma comunidade de IP/SoTL muito apoiante.

103. IP/SoTL diferencia alguém que é apenas docente de alguém que é

you interviewed researchers in any field, you would find a little bit of that, too. You would find that they had to tone it down sometimes, just to keep those personal-professional relationships going. This is ridiculous, because, in Academia, there are so many smart people. Most of us came into this because we're super smart, that's why we've gravitated towards this field. But everybody is always concerned about who's the smartest person in the room. If you go to a faculty meeting, you will see people rearranging their chairs, because we have to figure out who has the most power in this room and who is the smartest person in this room. When you step into the SoTL space, what you're saying is: "I'm a really smart person, and I know how to do this, and I know how to observe my own really good teaching." So, you're putting a stake down in the sand. You're saying: "I'm the smartest person in this space." You may not be saying it with words; you may not be saying it with your attitude; you may be the humblest person that you ever thought you could be – and somebody is going to get offended. Whether you do something or not, somebody is going to get offended. And then you have to live with that. A lot of the times, you learn to just move past that and to ignore that, or you find yourself a super supportive SoTL community – which I've been very lucky to have, mostly online –, very supportive colleagues that you can work with, and that don't feel that way, because they're doing their own SoTL work. SoTL can be divisive, you know? The difference between "I'm just a teacher" and "I'm a reflective teacher" can be divisive sometimes, in some environments.

docente reflexiva/reflexivo.

IP/SoTL como fator de
progressão rápida na
qualidade docente.

[In.] What would you say was the impact of your participation in SoTL processes on your teaching practice?

[P2] I think my teaching has always been evolving, but once I started

104. Ao iniciar a prática de IP/SoTL e poder examinar o impacto das suas práticas a partir de evidências e da voz das/dos estudantes, a sua

IP/SoTL permite ouvir a voz das/dos estudantes.

IP/SoTL permite avaliar o impacto.

IP/SoTL leva a querer descobrir o que se segue, sem ficar sentada/sentado confortavelmente.

to do SoTL and I actually had the numbers to back certain things up, it evolved so much faster. Like, when we made our first lab video, it was a tiny little lab video on how to use the improvised spectrometer, but we quantified the impact of that in six lab sections. As soon as we saw that, I was like: "We need to make more of this!" That little lab video could have been the only video that we ever made, because I had an exam and the idea that we might need more. But once I saw how well that worked, it was like: "We need to make a bunch more." So, I went and I got funding for that. We made a whole bunch more, we quantified those, and we were like: "Oh, my God! This is awesome! Students are telling us that this is something that they want." And then, we got into virtual reality, because students told us that they wanted to see the videos in that space. That super-fast evolution... I feel like, since 2016 to now, my pedagogical work has moved so, so fast. It's all because it's been driven by data. "We found that this works, and now we have to do more of that." And then, once we do more of that, you get to kind of lead the field in a certain direction. Then you're like: "What's the next direction? Because I can't be comfortable just sitting here." You need to find out what's next. So, yeah, there's a very fast evolution that comes with SoTL, which I don't think it will come without SoTL. Now, a lot of people had to have a very fast evolution due to Covid, because they had to move online, and they think that they were scholarly about it. There's a big difference between an emergency and a planned evolution. All those people that went online because of Covid and think themselves as online teachers? No. Most of them were just doing what they had to do to survive – that's different. And I did it, too; I had to survive, too. I'm not against survival. I'm just saying that's not scholarly. We have to be very careful how we view that and how we value that.

docência começou a progredir muito mais rapidamente.

105. Refere-se novamente ao exemplo de as/os estudantes fazerem vídeos para explicar que, ao implementar a atividade e, a partir da avaliação do seu impacto, perceber o seu potencial, repetiu a atividade e conseguiu financiamento para repetir a atividade e realizar atividades mais sofisticadas a partir dela, numa progressão.

106. IP/SoTL permite escutar as/os estudantes e suas preferências.

107. Figura de expressão: como se vai progredindo na base das evidências recolhidas, não se pode ficar sentada/sentado confortavelmente, mas descobrir o que se segue.

Criou obstáculos para si mesma no início da sua prática de IP/SoTL.

IP/SoTL implica aprender as regras de publicação na área da investigação educacional e observar os pares.

IP/SoTL como um espaço em que se é, em simultâneo, uma/um profissional e uma/um aprendiz.

IP/SoTL é um exercício de humildade.

[In.] Countering the benefits with the difficulties and/or challenges, would you recommend the participation in SoTL processes as a part of teaching in higher education? For what reasons?

[P2] Yeah, absolutely. Without a question! Because the difficulties, let's face it, most of my difficulties were manufactured by myself. I made most of the difficulties in my own head. And that's what I always try to tell my new SoTL researchers: "Please, learn about this field and educate yourself about this field before you even try to get your toe in it. If you are doing research in your own field, you would read the literature and you would figure out where the literature is before you try to position yourself." A lot of people think that SoTL is like the Wild West, where you're gonna publish whatever the hell you want. No, there is literature. There are fields that are subfields, and you need to figure out where you fit into that. Once you figure that out, then you will be successful moving forward, and it doesn't take that long to figure that out. People think: "Oh, my God, I'm gonna have to become an expert in this subject." No. Sometimes, just a week of really insightful reading of the literature, and you can position yourself really well. "Where do I fit into this continuum? Are there people like me out there?" That's a really good question to start. You enter SoTL as a practitioner. You are a teacher and you want to do scholarship of teaching and learning, so you have to enter as a practitioner, and you also have to enter as a student. Where are the other practitioners that are just getting started? What are they doing? How can I emulate that? And then, you can move forward to more philosophical stuff, or long-term studies or comparison studies – everybody wants to do a control study. That's the curse of SoTL – there is no control studies in Education! You need to get over that idea early on, especially if you come from a STEM field. There is no

108. Dificuldades iniciais na prática de IP/SoTL foram criadas por si mesma.

109. Metáfora: praticar IP/SoTL não é o faroeste: há regras de implementação e publicação que é necessário aprender e respeitar.

110. Entra-se no espaço de IP/SoTL como uma/um "practitioner"/profissional, alguém que pratica e exerce, e também como uma/um aprendiz.

111. Iniciar a prática de IP/SoTL observando o que estão demais pares a fazer e procurar seguir-lhes o exemplo, e lendo artigos sobre como essas pessoas o fizeram.

112. Critica quem procura publicar artigos de IP/SoTL sem ter lido artigos de IP/SoTL do início ao fim, para perceber a estrutura.

113. Reforça a ideia de que praticar IP/SoTL é um exercício de humildade: saber publicar na própria área científica não equivale a saber publicar investigação educacional.

114. A escrita do primeiro artigo de IP/SoTL como seguir o modelo de outras pessoas que publicaram na área específica da investigação educacional, seguindo as

classroom full of students that are just sitting there doing nothing. There's no true control group. So, how are you gonna work around that? How have other people worked around that? You don't have to reinvent the field! Once you figure that out, once people read two or three papers, it's like you can hear the little nickel clicking. It's like: "Oh, other people have done this! It's not that hard." But you have to be forced to read those first three or four papers, because a lot of people just sit there and just pop. If that's your process, that's okay. But after a whole week of that, it's time to get with the program, and just read something. Nobody reads the literature, Amanda. Nobody. That's my pet peeve. Very few people read the paper sequentially from start to finish – and that's enough to survive in your own field. But SoTL is not your own field. You're just coming into it. So, you have to read a few papers sequentially, until you figure out what the flow looks like, where the figures of speech go, if they are gonna enable you to make a transition and to frame a problem. If you don't do that, you're never going to be able to write a SoTL paper. You can't write a SoTL paper if you don't know what a SoTL paper looks like. But we all think that, because we know our fields, we already know how to write a paper. That's another place where SoTL kind of bumps against your personality. I am a ---; I have published many --- papers. I know how to write a paper. When I came to SoTL, I had to humble myself and say: "I may be a ---, but I'm not a --- education researcher. I need to learn this field and I need to figure out how these people write, so that I can fit in with them." Once you do that, then you find out where you fit in. If you don't write in the correct way, your papers are going to get rejected, because you are not writing to the discipline. That's why writing is so important. Your first paper is really just emulating what other people have done. Now, once you figure that, then you

orientações desta área.

can write more reflective papers, and then, eventually, you can end up writing editorials. But you can't start by writing editorials on the first day. It doesn't matter how many ideas you have; nobody knows who you are, you have no credibility. Would you read an editorial by a brand-new researcher in the field?! What do they have to offer you? That takes time, and people are not always willing to put in the time, because they are busy.

IP/SoTL como fator de progressão na carreira, ao legitimar a sua credibilidade como boa docente.

A percepção de iniquidade de género no acesso às oportunidades de promoção na carreira.

É procurada, e compensada financeiramente, para liderar outros pares em processos de IP/SoTL.

[In.] How relevant do you think the participation in SoTL processes was and is for your professional development? In what ways?

[P2] Well, my professional development was very colored by doing SoTL research. Like I said, I don't think I would have been promoted without it, partly because there wasn't a very clear track for promotion for teaching faculty in my department. When I joined the -- Department, the teaching track didn't exist; we were hired as lecturers. So, for me to be able to be promoted, I had to demonstrate that my scholarship was important and that it was worth it. Interestingly enough, my male colleagues didn't have to do that, but you didn't ask me to talk about that, so I'll hold back. For me, it was really important. It was a way to establish myself and my credibility as a good teacher, as a person that is scholarly about their teaching. For me, it was fundamental. And it's funny because, once I established that – and I had published two or three papers in SoTL, not more than that –, then people started coming to me and asking me to lead their SoTL efforts. Like for the TH!NK program; I became sort of like the SoTL person for the TH!NK program. I have to say that I was very lucky that **Sue C---**, who was in charge of the TH!NK program, was willing to pay me for that, because some people may use your expertise, but not pay you. "If you have a SoTL question, go talk to **Martina**." But she

115. Metáfora: a prática de IP/SoTL coloriu o seu desenvolvimento profissional desde sempre.

116. Reforça que, sem IP/SoTL, não teria sido promovida.

117. Refere que teve de provar que o seu envolvimento em processos de IP/SoTL era relevante para si para poder ser promovida, ao contrário de colegas do género masculino. Refere que não se vai alongar sobre esse assunto, por eu não a ter questionado nesse sentido, mas afirma-o, não obstante. *Queria a participante explorar esta questão da iniquidade de género no acesso às oportunidades de promoção na carreira académica?*

118. A prática de IP/SoTL como fundamental para conseguir legitimar a sua credibilidade enquanto "boa docente".

119. Uma vez comprovada a sua credibilidade, pares começaram a

put up a framework around it. She figured out a way to compensate me, which I'm very thankful for, that was really good. Then, I became the SoTL go-to person for DELTA – that other unit that gives you money to do technical stuff –, and they also compensated me for it. And then, I ended up in the Office for Faculty Excellence, and the reason why they hired me in the first place was to lead their SoTL Institute. So, when you become good at something – and this is not true just for SoTL, but for anything – people will start seeking you for that. It's very easy for people to not compensate others for their expertise in some fields, especially in what is viewed as a kind of soft field like educational research. So, I was really lucky that I kind of fell in step with people that were willing to pay for that, and that really kind of shaped my path. I don't think I would ever have left teaching in the --- Department if I didn't have a better professional development opportunity – which came through my SoTL research in the Office for Faculty Excellence. It kind of shaped everything that I did after that. It became a huge part of my professional expertise.

A entrada num espaço de IP/SoTL organizacional vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Uma possível pergunta de investigação emergente de IP/SoTL e que desencadeará os próximos processos de IP/SoTL.

[In.] Do you intend to keep participating in SoTL processes? Why?

[P2] I do. I feel that now it makes sense for me to move into more of an organizational SoTL space, as opposed to doing just projects in my own classroom. First of all, I'm not teaching in the classroom now, even though I can. I can go back to that if I miss it. People keep asking me if I miss it, and I'm like: "I haven't missed it yet." But when I do, I have that option, which is great. I'm very thankful for that. But I feel that, now, we really have this unique opportunity to do SoTL in a larger scale. Now, for me, it's time for us to study our SoTL Institute. That's why I told you I was writing that paper about the outcomes of

procurá-la para ela liderar os seus esforços de IP/SoTL. Foi o que aconteceu com o programa TH!NK, em que o seu envolvimento foi compensado financeiramente. *A importância do reconhecimento?*

120. Frisa a associação entre o envolvimento em processos de IP/SoTL com a sua progressão na carreira: a partir da prática de IP/SoTL, veio o reconhecimento no programa TH!NK; a partir deste, o reconhecimento no gabinete DELTA (já mencionado); a partir deste, a contratação para o gabinete Office for Faculty Excellence da instituição de ensino, para liderar o SoTL Institute.

121. A sorte da IP/SoTL compensada financeiramente, e não pro bono.

122. Por duas vezes, repete que, no momento, pretende entrar num espaço de IP/SoTL de cariz mais organizacional (versus individual/pessoal), em larga escala.

123. Vai repetindo, ao longo da entrevista, a ideia de IP/SoTL como um espaço físico ("the SoTL space").

124. Um projeto presente-futuro é analisar por que razões algumas pessoas se tornam bem-sucedidas

the SoTL Institute. And then, what works in SoTL training and what doesn't work. Why do some people go on to be successful, like **Joan**, for example? She's a product of the SoTL Institute. She's very successful. But I also have people that took the SoTL Institute, and never, ever, ever published a SoTL project. So, why does it make a difference? Are there still benefits if you never publish anything? Because publishing is not the only acceptable outcome, right? Maybe they became much better teachers. Maybe they became leaders in their own departments. Maybe they hated SoTL. I don't know. So, I think it makes perfect sense to me to stay in the SoTL space, but I think that we have to pivot and go into sort of a different perspective on it now, and look at it from a more organizational standpoint, as opposed to just doing projects in my own class. Your own practice has to evolve; you can't sit in the same space all the time. So, I think this is a nice way to evolve within the SoTL space: still doing research within that community – just from a different perspective. When you talk to people, they all act like: “Well, there are SoTL trainings in many different universities.” Yeah, that is true. However, I've never seen an outcomes paper explaining what happened once you do a SoTL training. Where did people go? There's one from the TH!NK project, that we published – **Lily, Sue**, and I. That's the only one that I know of, and it's not very complete. So, I want to do more in that space. I think that's a natural evolution of what we have been doing so far.

[In.] Is there something I did not ask you about and that you would like to discuss?

[P2] No, I thought that was a pretty good list.

na prática de IP/SoTL, e outras não, e analisar se, não obstante, há benefícios para estas últimas.

APÊNDICE III

*Transcrição da Entrevista feita a P3, e Registo das Notas Exploratórias e
Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora*

Apêndice III

Transcrição da Entrevista feita a P3, e Registo das Notas Exploratórias e Formulação de Afirmações Experienciais pela Investigadora

Afirmações experienciais	Transcrição da entrevista	Notas exploratórias
<p>IP/SoTL como publicação.</p> <p>Vontade de aliar investigação e docência como incitadora do envolvimento em processos de IP/SoTL.</p> <p>IP/SoTL tem início com a formulação de uma pergunta a que se quer dar resposta.</p>	<p>Investigadora [In.] When and how did your participation in processes of observation, reflection, and attempt of transformation of your pedagogical practices, along with publishing those processes to share them with your peers – understood as SoTL – begin?</p> <p>Participante 3 [P3] I'm kind of a latecomer to that. Most of my early papers were just kind of straight-up research in that traditional sense of you sit at a lab bench and you design experiments, and you put them out there. I was putting research in our papers in a Journal of --- and all of these. And again, it was fine, but I felt like I just didn't have enough time to do both research and teaching as well as I would have wanted, and I really liked the teaching. So, at --- University, I did a tiny bit of research. I didn't have my own lab, but I worked in someone else's lab, and it just wasn't what was making me happy at the end of the day. So, I would say, about 10 years ago, I started thinking about what else can research look like. I talked to several people at --- University, and the person that really turned me on to kind of the scholarship of teaching and learning was a Sociology professor that I met. She basically said: "What do you want to know? Research starts with a question. What do you want to know? What do you want to find out?" And I would say: "Well, I want to find out if the learning communities that I am providing in the classroom are working the way that I want them to work." And she goes: "Well, there's a question, and now you have to design a study." So, she kind of helped</p>	<p>125. A publicação de artigos como a primeira ideia de IP/SoTL, sendo que, no início da sua carreira, publicava artigos na sua área e sobre experiências próprias de áreas STEM.</p> <p>126. Sentimento de que era difícil conciliar investigação e docência, sendo que também queria dedicar tempo à docência, porque gostava de ensinar.</p> <p>127. Tal sentimento levou a explorar outras formas de fazer investigação e a auscultar pessoas na sua instituição de ensino que pudessem apoiar.</p> <p>128. Sabe precisamente quando começou o seu envolvimento em IP/SoTL (2012).</p> <p>129. IP/SoTL teve/tem início com a formulação da pergunta a que se quer dar resposta, o que leva ao desenho do estudo.</p> <p>130. Figura de referência/"fixer": professora de Sociologia da sua instituição de ensino.</p>

	<p>me, from a Sociologist perspective, figure that out. She helped me devise surveys and helped me navigate the whole IRB [Institutional Review Board] system of getting it approved. She was instrumental in helping me with that first step. I had kind of dabbled in it earlier, where I was writing and publishing what I'm going to call "how to papers" – so, how to write case studies, or how to integrate case studies in a large lecture hall. I was doing a lot of "how to papers", but I wasn't actually doing any teaching and learning research. She's kind of started me on that.</p>	<p>131. Figura de expressão: necessidade de aprender a navegar o sistema de obtenção da aprovação do comité de ética da instituição de ensino.</p>
<p>Colaboração com estudantes é apreciada nos processos de IP/SoTL.</p>	<p>[In.] Please, describe this kind of SoTL processes in which you have participated and that were most meaningful to you.</p> <p>[P3] I tend to be a plotter: I plot through very methodically. I don't have a lot of kaboom moments. Certainly, getting my first case study paper published felt good. And then, the next paper I wrote was actually with a former grad student, who now is a professor, and with an undergraduate that was in my classroom, and the three of us wrote this paper for ---, and I really felt like, at that point, I can do this work. I get it and I can contribute to this body of knowledge. Really, that was a great paper, because, as it went one way – and a lot of papers do this; you start off writing one thing, and then you realize there's a couple of sentences in there that you're like: "No, this paper really needs to go in a completely different direction." It's just not where I was going. You're doing this primary literature search and you're drawn to these papers, and you're like: "Yeah, that's actually what I want to talk about."</p>	<p>132. Iniciou-se nos processos de IP/SoTL de forma deliberada e metódica, em coerência com características pessoais.</p> <p>133. A primeira publicação como prazerosa.</p> <p>134. Colaboração com estudantes para a publicação de um artigo submetido para uma revista que será conceituada na sua área de formação de base como igualmente marcante, pois, a partir daí, considerou que sabia como publicar artigos de investigação educacional e como contribuir para o corpo de conhecimento.</p>
<p>IP/SoTL percebida como vantajosa para a promoção e efetivação na instituição</p>	<p>[In.] What other factors worked as incentives for your involvement in SoTL processes?</p>	<p>135. Foi ensinada a acreditar que a publicação de artigos é uma parte importante de trabalhar na</p>

de ensino.

IP/SoTL como a possibilidade de interagir com e fazer mentoria a estudantes.

IP/SoTL como aprendizagem.

IP/SoTL permite a validação.

IP/SoTL como o entusiasmo de experimentar práticas pedagógicas novas.

IP/SoTL como veículo do sentimento de que tinha um contributo a dar.

IP/SoTL como aprendizagem diária.

[P3] I don't know if there were. I think it was more just me feeling like... I was kind of taught to believe that publishing was an important part of being in the college faculty. It was strange because, at --- University, I'm a teaching faculty, and so it really wasn't required. But it was almost like I felt like, if I did that, it could potentially help with promotion and tenure, it could help push me – even though it wasn't actually in my list of expectations for my job. And I'm going to just say one more thing on that one: it also gave me an opportunity to interact and mentor with students who were interested in doing that kind of work.

[In.] What did you learn from your participation in SoTL processes that was most relevant to you?

[P3] Honestly, just learning. As I started reading more and more of the literature that was already there, and seeing what I was drawn to, learning that that was valuable information. Sometimes, it was validating what I was doing in the classroom; and sometimes, I was excited about trying something new. I just felt like I had something to contribute. And that is still the literature I'm drawn to.

[In.] How did you use in your teaching practice what you learned from your participation in SoTL processes?

Academia.

136. Ainda que não fosse um requisito, pois não está no “teaching-faculty track”, sentiu que o envolvimento em processos de IP/SoTL (pela via da publicação) poderia ser vantajosa para a sua promoção e efetivação.

137. A oportunidade de interagir e fazer mentoria a estudantes que também queriam envolver-se em processos de IP/SoTL vista como vantagem.

138. A aprendizagem em si como o mais relevante do envolvimento em processos de IP/SoTL.

139. A validação das suas práticas docentes como relevante.

140. O entusiasmo de experimentar algo novo como relevante.

141. O sentimento de que tinha um contributo a dar ao corpo de conhecimento como relevante.

142. Aprendeu algo novo todos os dias.

IP/SoTL levou à aprendizagem de como o trabalho colaborativo entre estudantes era trabalho significativo.

A contraposição entre as aulas expositivas e as aulas colaborativas.

IP/SoTL é aprender a importância da criação de comunidades entre estudantes

A importância de envolver as/os estudantes.

IP/SoTL é aprender a não recear o caos na aula nem as experiências pedagógicas falhadas.

[P3] Oh, my gosh! I learned something new every day. I think this idea that... You know, a lot of students don't like group work, but I've rebranded it and I said: "Look, you think group work's gonna end in college but, if you go into the workforce, it turns into committee work. It's just they name it differently. It's the same crap, so get used to it." But just this idea that I could, even in a large lecture hall – 250 people in a classroom –, I can make group work meaningful. If you can divide them into small groups and give them each a task, and they form their own little communities. Whereas, if they just sit in a classroom, and they stare at the front of the room and listen to you dutifully, for 50 or 75 minutes, they're not forming a community with each other. They're just kind of tiny little silos, one per seat. And it doesn't really do anything to get them excited about the material or get them questioning the material. I always did a little bit of this case study group work, but I completely ramped it up. I'm really bad with technology. So, all of this new – like, "Do clickers!" –, no. Because I feel like, if I was gonna do it, students needed to see the value in it, and if I couldn't do it right, then there was no value. Just kind of figuring out how to engage them, even if it's in five-minute segments, has really helped my classroom shift from your basic 75-minute lecture to this kind of somewhat well-oiled movement and transitions of little nuggets of information. "This can feed into that, and let's all talk about that." I think somebody told me once: "Don't be afraid of the chaos." It's okay if your room of 250 is all talking – as long as you've given them a purpose. It's okay that it looks chaotic and sounds chaotic. So yeah, I would say, not being afraid of the chaos and not being afraid to fail. Sometimes things are going to be like: "Well, that's terrible" or "That didn't work the way I wanted it to" or "That took way longer than I thought." So, just kind of not being afraid of

143. A aprendizagem de que podia transformar o trabalho de grupo – não apreciado pelas/pelos estudantes – em trabalho significativo.

144. A contraposição evidente entre o trabalho colaborativo e as aulas plenamente expositivas.

145. Metáfora: as/os estudantes são silos nas aulas plenamente expositivas. Contrasta com a possibilidade de as/os estudantes criarem comunidades – ao invés de permanecerem silos – como uma aprendizagem importante.

146. Transformou as suas aulas, para potenciar que as/os estudantes se entusiasmassem com os conteúdos e os questionem e se envolvam com eles.

147. Ainda que ensine para turmas grandes (cerca de 250 estudantes), aprendeu a não temer o caos de ter a turma a falar – pois é dado um propósito para falar.

148. Para além de ter aprendido a não temer o caos, aprendeu a não temer o falhar.

any of that.

IP/SoTL permite colocar-se no lugar das/dos estudantes.

[In.] What would you say was the impact of your participation in SoTL processes on your teaching practice?

A importância de envolver as/os estudantes.

[P3] It really just helped me run a class the way I would want my class to run if I was a student. It helped me see that students actually don't want to sit there for 75 minutes and be talked at – they want to engage with the information in a way that they can discuss it, it can be tactile. There're so many other ways to learn other than just sitting and listening; maybe watching a screen or a video. I think it's really impacted my ability to help learners of all kinds to engage more effectively. I feel like – and I know the word inclusive is overused – it allows me to include people in the classroom that might not learn by just sitting there and taking notes.

A contraposição entre as aulas expositivas e as aulas colaborativas.

IP/SoTL como caminho.

[In.] And what impact did it have on you as a teacher?

IP/SoTL como libertação de si e das/dos estudantes.

[P3] When you first start this *journey*, it seems like it's just taking more time and energy. As you *progress*, it becomes easier and it becomes less time intensive. That's kind of where I was. It's actually more freeing to *walk in* and have a general idea of what you want to convey, but not necessarily regimented – “I have to *get through to* slide number 31 by the end of class.” It's definitely freed me, but I also think for my students benefit. I'm not *marching through* the material, whether they understand it or not; I'm letting them engage with the information and engage with me, and interrupt if they have to, and that allows them to help *set the pace*. That benefits them, too, as opposed to just staring blankly at someone who *has to get to* this slide *by the end of class*.

IP/SoTL requer tempo e

[In.] Did it bring difficulties and/or challenges? If so, which would you

149. IP/SoTL permite-lhe conduzir a aula como ela gostaria que a aula fosse caso fosse aluna.

150. *Compreende melhor, agora, a perspectiva das/dos estudantes e procura corresponder-lhe?*

151. De novo, o foco em envolver/motivar/incluir as/os estudantes.

152. De novo, a contraposição evidente entre o trabalho colaborativo e as aulas plenamente expositivas.

153. Metáfora rica de caminho para dar a ideia de progressão: inicialmente, o caminho toma mais tempo e energia; à medida que se progride, torna-se mais fácil e toma menos tempo; as/os estudantes ajudam a marcar o ritmo/o andamento.

154. Foi/é libertador entrar na sala com uma ideia da mensagem que se pretende comunicar, mas sem pretender comunicar essa mensagem de forma inflexível. Esta libertação foi vantajosa também para as/os estudantes.

155. Desvantagens do envolvimento

energia/esforço adicionais.

like to emphasize?

IP/SoTL não é uma prática valorizada pela generalidade dos departamentos.

[P3] I would say yes. In addition to maybe the additional time and energy you spend figuring out what this activity might look like, then there's always a learning curve in figuring out how to grade this thing. So, schools right now are all about assessments, and you've got to come up with an assessment and, sometimes, that can be time and labor intensive to just figure out how it's gonna happen. The other disadvantage I see – and I don't see it in my department, but I do see it in other departments – is that it's not really rewarded, the amount of energy and effort. You might get slightly higher student evaluations, but maybe not. And if your upper administration and your department don't see the value in it, then it can be pretty thankless. I'm really fortunate my department is super supportive of all of this, but I know that that's not the case university-wide.

A percepção de que há docentes recém-contratadas/os que pretendem focar-se em abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes).

[In.] Countering the benefits with the difficulties and/or challenges, would you recommend the participation in SoTL processes as a part of teaching in higher education? For what reasons?

[P3] I run faculty workshops every summer on how to engage your classroom beyond just lecturing. It's interesting: the first couple of summers, it basically attracted likeminded faculty that already did a lot of this in the classroom, and it was really collaborative, and what a fun workshop. The last couple of years, the people that have come in have been very much – this is a quote – “I lecture. They take tests. End of story.” It's not even a fun story! I always try to engage them, but it's interesting. I have a colleague right now, who was just hired last year – and, most of the time, the newer faculty are more excited to try these things – but this particular new hire had what I'm gonna call a very rigid PhD advisor. “This is how I learned and this is how it

Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) são mais confortáveis e fáceis.

Abordagens tradicionais

em processos de IP/SoTL: (1) tempo e energia adicionais para aprender a desenhar as atividades e descobrir como serão avaliadas; (2) tal tempo e esforço não são recompensados pelos departamentos, no geral.

156. Sente que tem a sorte de o seu departamento a apoiar nos seus processos de IP/SoTL, o que não é a regra geral na instituição de ensino.

157. Dinamiza oficinas todos os verões sobre como envolver a turma utilizando metodologias que vão além da aula plenamente expositiva.

158. Inicialmente, participavam docentes que já implementavam metodologias de aprendizagem ativa; mais recentemente, quem participa pretende continuar a dinamizar aulas plenamente expositivas e centradas na avaliação por testes.

159. Exemplifica referindo-se a um colega recém-contratado que segue o modelo da pessoa que o orientou

(ensino expositivo e avaliação por testes) não são mais compensadoras para docentes ou envolventes para estudantes.

IP/SoTL como compensador a nível pessoal, profissional e financeiro.

IP/SoTL como marco que divide entre quem era e quem é.

Interesse atual de IP/SoTL é a interdisciplinaridade.

was done and this is how it's going to be done.” I tried to talk to him – he’s taking over one of my classes in the spring –: “Here's some of the things that I do and here's some activities. I’m gonna drop this group project into the website, so you can look at.” He emailed me yesterday, and he goes: “I really just need the tests and the lecture notes.” I think that, at least in my lifetime, there's always going to be people like that. That’s what they're comfortable with. And, frankly, that's the easiest. Honestly, it's much easier to just lecture and give tests, and call it a day. It's just not that rewarding. And I don't think it engages the students at all.

[In.] How relevant do you think the participation in SoTL processes was and is for your professional development? In what ways?

[P3] I think it's been incredibly rewarding; and I don't mean just personally rewarding, but I think it is professionally rewarding. My **colleague** – I'm going to call her my **co-conspirator** –, **she** and I wrote a grant, a few years ago, and got it. It was a seven-figure grant, more than a million dollars, and all of it was really just to help develop these more inclusive environments in classrooms – which is why I started running these workshops. It's been rewarding financially, it's been rewarding professionally, and personally. There's no way I could ever *go back* to just standing there and lecturing.

[In.] Do you intend to keep participating in SoTL processes? Why?

[P3] Yeah! I don't know how else to be anymore. So, my big thing now is *crossing* departmental *lines*. Obviously, I've worked with **Martina** for several years now, and we've published together... Right now, I'm trying to *cross over into* the --- Department, but their *fence* is a little straighter and taller and tougher to *navigate*. I'm still *looking for a*

no doutoramento e que apenas pretende realizar aulas plenamente expositivas e aplicar testes.

160. Compreende que esta é a abordagem mais familiar/conhecida/confortável e mais fácil

161. Contudo, esta não é a abordagem mais compensadora para a/o docente, nem a mais envolvente para as/os estudantes.

162. Envolvimento em processos de IP/SoTL como incrivelmente compensador – pessoal e profissional e financeiramente.

163. Metáfora: resgata a metáfora de caminho, ao dizer que não há como voltar atrás.

164. Voltar atrás/regredir seria voltar a lecionar aulas plenamente expositivas.

165. O envolvimento em processos de IP/SoTL como transformador e originador da cisão entre quem era e quem é.

166. Refere-se a uma colega de referência.

167. Metáfora: no momento, o

gate into ---! I just keep poking the bear and, maybe, somebody will listen to me. We talk about this idea of solving global problems, and you can't just solve it one way. It honestly takes a multi-pronged approach to solve anything these days. I just feel like the idea of this interdisciplinary way of learning is building, and I think that it's just going to be the way we do things from now on.

Interesse atual de IP/SoTL é examinar as lições aprendidas durante o ensino remoto de emergência.

Interesse atual de IP/SoTL é a interdisciplinaridade.

A necessidade de encontrar pares a quem passar o testemunho e que deem continuidade ao seu contributo.

[In.] Thinking about your journey of participating in SoTL processes, what would you like to explore next? Why?

[P3] Right now, I'm working on a couple of papers, but this idea that we all, very quickly, had to run home and become virtual instructors. Some of us did that better than others; some students navigated that better than others. Now that we're coming back face to face in a more traditional classroom setting, I'm trying to figure out what did we learn from all of this? What are valuable lessons that we can continue? And what did we learn that we'll never go back and do again? So, that's kind of one paper that I'm somewhat tossing around. And then, the thing I really want to tackle, and I'm doing this through curriculum, is this idea of interdisciplinary courses. I'm getting ready in the fall to co-teach a --- class, but I'm co-teaching it with an ---. We're trying really hard to help our students see that... It started off with a simple question: "Why do we need chemistry if we're on a biology major?" Well, let's explore that. And so, just the idea that I want students to be better problem solvers. And I don't really care about memorizing anymore, because they've got Google. I think the next big thing for me is to work on these kinds of interdisciplinary courses. I feel like it's one of those things where I have so many projects, and I think I can't retire. I don't want to retire but, at some point, I might want to. Will I leave like eight projects on the burner? I

interesse investigativo de IP/SoTL é atravessar fronteiras departamentais, o que está a ser um desafio.

168. A abordagem multidisciplinar e a ideia de interdisciplinaridade como o futuro inescapável.

169. Outro interesse investigativo de IP/SoTL no momento: examinar as lições aprendidas com a passagem ao ensino remoto de emergência (eventualmente, ensino a distância) provocado pela pandemia COVID-19. Reforça a ideia do seu interesse na interdisciplinaridade, sendo que pretende explorar como se poderá concretizar a lecionação interdisciplinar de uma unidade curricular.

170. Afirma que pretende que as/os estudantes se capacitem para a resolução de problemas, não para a memorização.

171. Observando a quantidade de projetos possíveis que tem em banho Maria, e antecipando a reforma, pondera que precisa de encontrar colegas mais jovens que possam dar continuidade ao seu contributo, para este não se perder (metáfora do caminho).

hope not. I feel like I need to find younger colleagues that I can say: “Here's what I've started. Is there a way to incorporate this into whatever it is that you're doing, so it doesn't just *get lost*?” I told my **co-conspirator**: “I'm definitely here for --- more years but, after that, I'm on a kind of a rolling.” I'm not quite sure, but --- years, I'm sure. I really love to develop new curriculum. That's kind of my passion.

O desconhecimento generalizado de que as práticas pedagógicas podem ser alvo de investigação e publicação.

A necessidade de (in)formar docentes mais jovens para a IP/SoTL.

A comunidade subversiva de docentes que praticam IP/SoTL está a crescer.

Quando iniciou o seu envolvimento em processos de IP/SoTL era a única e incompreendida.

Demorou tempo a encontrar a sua

[In.] Is there something I did not ask you about and that you would like to discuss?

[P3] One thing that is really important – at least on our campus and probably others – is this idea that a lot of traditional scientific researchers don't realize that their teaching and their innovations in the classroom are actual publishable works. I love that – and I'm going to shout out **Martina** – **she** really kind of elevated that, and said: “This is how you can do it.” **She** even – **she's** so organized, ridiculously organized –, **she** had these charts that you could fill out, and it was kind of like: “What's the question you want to ask?” and “How are you going to ask it?” **She** scaffolded it so delightfully. And, each week, **she** would meet with this group, and just did an amazing job of teaching others who really were just kind of genuinely excited about teaching that, what they were doing, with scholarship. I think that's really important – especially with newer faculty that might have come from a traditional lab setting – to let them know that this is a valuable publishable experience that they're having in the classroom.

I would say that we are probably a little rarer, just in the sense that most faculty, especially in the science fields, don't really know about or value this. So, we're kind of on *the edge*. It's just that we keep *grabbing* a few more each year. We are growing. And it's really fun to get somebody to come over to our *dark side*! When I started teaching

172. Alerta que, no seu campus e possivelmente em outros campi, há investigadoras/investigadores mais tradicionais que falham em perceber que a sua docência e as inovações pedagógicas que realizam são, na verdade, publicáveis.

173. Volta a referir-se à Martina como figura de referência para si e para outras/outros docentes nos seus processos de IP/SoTL.

174. A importância da existência de processos formativos – sobretudo para docentes há menos tempo e que provêm de um contexto mais tradicional de laboratório – que as/os informem de que a experiência em sala de aula é uma valiosa experiência publicável.

175. Referência a filme: a comunidade de docentes que se deixam envolver em processos de IP/SoTL – atrair pelo lado negro – está a crescer. Começa a usar o “nós” para se referir a esta

comunidade, pelo que espera que docentes mais jovens encontrem uma comunidade enraizada.

A necessidade de mudar o paradigma, através da renovação do corpo docente.

with case studies 23 years ago, I was *completely rogue*. They thought I was just *out of my mind to do this*, especially in a large lecture class. It's taken 20 years to find my community. *Nobody else* was doing it at that point. I'm hoping that, when new faculty come in, they'll have kind of this built-in community that says: "Yes, this is not only acceptable, it's really rewarding, and the students are so much more excited." But I do think we need some retirements to happen. Certainly, some of the older faculty just think that's a waste of time. And I think their biggest argument to us is that we are sacrificing content and, therefore, knowledge. I'm kind of the fly in the ointment, and I usually will say things like: "Have you heard of the Google?" I don't need my doctor to have memorized the phone book. I need my doctor to be able to problem solve and to – please, by all means, use Google, after you've listened – to come up with a reasonable solution.

comunidade "rogue".

176. Quando começou a envolver-se em processos de IP/SoTL, era a única, e achavam que era louca.

177. A demora em encontrar a sua comunidade.

178. Espera que as/os docentes que iniciam a sua docência encontrem uma comunidade enraizada.

179. A necessidade de renovação do corpo docente; quem tem mais antiguidade está demasiado focada/focado nos conteúdos e conhecimentos.

APÊNDICE IV

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P1

Apêndice IV

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P1

O programa TH!NK como o momento formal em que se acendeu uma lâmpada que lhe permitiu ser mais deliberada nas suas práticas docentes.

É a partir do contacto com a Martina e o programa TH!NK que pode afirmar que começa a realizar IP/SoTL.

Sempre se envolveu em processos de formação pedagógica continuada para o seu desenvolvimento profissional (e.g., participação em congressos, publicação de artigos).

A ausência de formação pedagógica inicial, aliada à sua curiosidade e necessidade de planificação, como as motivações para se envolver em processos de IP/SoTL.

A Martina como a pessoa que a ajudou a compreender as suas práticas enquanto docente por via da IP/SoTL.

O seu foco de IP/SoTL no momento é a inclusão de estudantes de minorias e que são alvo de discriminação por demais características pessoais/sociais, movida pelo facto de o ter sentido na pele.

A descoberta das e a participação nas inúmeras possibilidades para a formação pedagógica continuada oferecidas pela instituição de ensino superior de pertença.

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada como a aprendizagem mais relevante a emergir dos processos de IP/SoTL.

Passou de dinamizar aulas assentes no método expositivo para aulas mais promotoras da aprendizagem ativa (com atividades de trabalho colaborativo, reflexão, discussão e iteração).

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada e consciente do potencial da aprendizagem social como a lição mais valiosa.

A partir do seu envolvimento em processos de IP/SoTL, desenvolveu a deliberação pedagógica e concebeu atividades promotoras da aprendizagem ativa.

Afastando-se do paradigma de “sage on the stage”, entregou o poder às/aos estudantes.

Através da participação numa dada formação pedagógica continuada, sentiu-se validada enquanto docente e viu reconhecida a dureza do seu percurso enquanto docente mulher de uma minoria.

O fardo de continuamente ter de se provar perante pares e estudantes, pelo facto de ser mulher e de uma minoria.

A participação numa dada formação pedagógica continuada permitiu desenvolver a deliberação pedagógica e conceber atividades promotoras da aprendizagem ativa.

Contraposição da quantidade de trabalho dedicada à sua formação pedagógica

continuada e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

A mentoria de outras colegas em processos de formação pedagógica continuada por via de IP/SoTL vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Uma possível pergunta de investigação emergente de uma situação de IP/SoTL como evidência da continuidade do seu envolvimento em processos de IP/SoTL.

Contraposição do reconhecimento feito a partir da entrevista e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

APÊNDICE V

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P2

Apêndice V

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P2

A descoberta de IP/SoTL como a possibilidade de aliar docência e investigação.

A ausência de formação pedagógica inicial.

Criou obstáculos para si mesma no início da sua prática de IP/SoTL.

Quando compreendeu as regras do jogo da prática de IP/SoTL, começou a publicar imenso.

IP/SoTL permite a capacitação das/dos estudantes, no curto e longo prazo.

IP/SoTL é a possibilidade de aliar docência e investigação.

IP/SoTL é uma via para a docência reflexiva, que equivale a melhor docência.

IP/SoTL obriga a analisar, desconstruir e justificar os porquês da docência, a si e aos pares.

IP/SoTL é uma inspiração para demais pares.

IP/SoTL é uma via para envolver as/os estudantes.

IP/SoTL catalisou a sua promoção na instituição de ensino.

Estruturas institucionais de apoio a práticas de IP/SoTL.

Estudantes como participantes apoiantes da prática IP/SoTL.

IP/SoTL é uma aprendizagem sobre a docência e sobre a pessoa que exerce a docência.

IP/SoTL é a recolha e produção de evidências sobre os impactos da docência, e consequente transformação da mesma.

A docência como algo pessoal, inseparável da pessoa que a pratica.

IP/SoTL é um exercício de humildade.

IP/SoTL é uma prática dura, porque a persona docente e a pessoa são a mesma.

IP/SoTL é aceitar jogar na lotaria.

IP/SoTL é examinar tudo e agarrar tudo o que se examina.

IP/SoTL é um ciclo de progressão que inclui aprendizagem, implementação e partilha.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade e sair da bolha.

IP/SoTL potencia inimizades ao acender uma luz sobre quem a pratica, e fazer sombra a quem não a pratica.

Receio de fazer incidir luz sobre a própria docência e de fazer sombra a colegas.

IP/SoTL é afirmar, simultaneamente, que se quer aprender a ser melhor docente e

que se é melhor docente.

IP/SoTL como um espaço.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade apoiante.

IP/SoTL diferencia a docência mediana da docência reflexiva.

IP/SoTL como fator de progressão rápida na qualidade docente.

IP/SoTL permite ouvir a voz das/dos estudantes.

IP/SoTL permite avaliar o impacto.

IP/SoTL leva a querer descobrir o que se segue, sem ficar sentada/sentado confortavelmente.

IP/SoTL implica aprender as regras de publicação na área da investigação educacional e observar os pares.

IP/SoTL como um espaço em que se é, em simultâneo, uma/um profissional e uma/um aprendiz.

IP/SoTL como fator de progressão na carreira, ao legitimar a sua credibilidade como boa docente.

A perceção de iniquidade de género no acesso às oportunidades de promoção na carreira.

É procurada, e compensada financeiramente, para liderar outros pares em processos de IP/SoTL.

A entrada num espaço de IP/SoTL organizacional vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Uma possível pergunta de investigação emergente de IP/SoTL e que desencadeará os próximos processos de IP/SoTL.

APÊNDICE VI

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P3

Apêndice VI

Subconjunto das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P3

IP/SoTL como publicação.

Vontade de aliar investigação e docência como incitadora do envolvimento em processos de IP/SoTL.

IP/SoTL tem início com a formulação de uma pergunta a que se quer dar resposta.

Colaboração com estudantes é apreciada nos processos de IP/SoTL.

IP/SoTL percebida como vantajosa para a promoção e efetivação na instituição de ensino.

IP/SoTL como a possibilidade de interagir com e fazer mentoria a estudantes.

IP/SoTL como aprendizagem.

IP/SoTL permite a validação.

IP/SoTL como o entusiasmo de experimentar práticas pedagógicas novas.

IP/SoTL como veículo do sentimento de que tinha um contributo a dar.

IP/SoTL como aprendizagem diária.

IP/SoTL levou à aprendizagem de como o trabalho colaborativo entre estudantes era trabalho significativo.

A contraposição entre as aulas expositivas e as aulas colaborativas.

IP/SoTL é aprender a importância da criação de comunidades entre estudantes

A importância de envolver as/os estudantes.

IP/SoTL é aprender a não recear o caos na aula nem as experiências pedagógicas falhadas.

IP/SoTL permite colocar-se no lugar das/dos estudantes.

IP/SoTL como caminho.

IP/SoTL como libertação de si e das/dos estudantes.

IP/SoTL requer tempo e energia/esforço adicionais.

IP/SoTL não é uma prática valorizada pela generalidade dos departamentos.

A perceção de que há docentes recém-contratadas/os que pretendem focar-se em abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes).

Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) são mais confortáveis e fáceis.

Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) não são mais compensadoras para docentes ou envolventes para estudantes.

IP/SoTL como compensador a nível pessoal, profissional e financeiro.

IP/SoTL como marco que divide entre quem era e quem é.

Interesse atual de IP/SoTL é a interdisciplinaridade.

Interesse atual de IP/SoTL é examinar as lições aprendidas durante o ensino remoto de emergência.

A necessidade de encontrar pares a quem passar o testemunho e que deem continuidade ao seu contributo.

O desconhecimento generalizado de que as práticas pedagógicas podem ser alvo de investigação e publicação.

A necessidade de (in)formar docentes mais jovens para a IP/SoTL.

A comunidade subversiva de docentes que praticam IP/SoTL está a crescer.

Quando iniciou o seu envolvimento em processos de IP/SoTL era a única e incompreendida.

Demorou tempo a encontrar a sua comunidade, pelo que espera que docentes mais jovens encontrem uma comunidade enraizada.

A necessidade de mudar o paradigma, através da renovação do corpo docente.

APÊNDICE VII

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P1

Apêndice VII

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P1

A

Sempre se envolveu em processos de formação pedagógica continuada para o seu desenvolvimento profissional (e.g., participação em congressos, publicação de artigos).

A ausência de formação pedagógica inicial, aliada à sua curiosidade e necessidade de planificação, como as motivações para se envolver em processos de IP/SoTL.

A descoberta das e a participação nas inúmeras possibilidades para a formação pedagógica continuada oferecidas pela instituição de ensino superior de pertença.

B

O programa TH!NK como o momento formal em que se acendeu uma lâmpada que lhe permitiu ser mais deliberada nas suas práticas docentes.

É a partir do contacto com a Martina e o programa TH!NK que pode afirmar que começa a realizar IP/SoTL.

A Martina como a pessoa que a ajudou a compreender as suas práticas enquanto docente por via da IP/SoTL.

C

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada como a aprendizagem mais relevante a emergir dos processos de IP/SoTL.

Passou de dinamizar aulas assentes no método expositivo para aulas mais promotoras da aprendizagem ativa (com atividades de trabalho colaborativo, reflexão, discussão e iteração).

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada e consciente do potencial da aprendizagem social como a lição mais valiosa.

A partir do seu envolvimento em processos de IP/SoTL, desenvolveu a deliberação pedagógica e concebeu atividades promotoras da aprendizagem ativa.

Afastando-se do paradigma de “sage on the stage”, entregou o poder às/aos estudantes.

A participação numa dada formação pedagógica continuada permitiu desenvolver a deliberação pedagógica e conceber atividades promotoras da aprendizagem ativa.

D

O seu foco de IP/SoTL no momento é a inclusão de estudantes de minorias e que são alvo de discriminação por demais características pessoais/sociais, movida pelo facto de o ter sentido na pele.

A mentoria de outras colegas em processos de formação pedagógica continuada por via de IP/SoTL vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Uma possível pergunta de investigação emergente de uma situação de IP/SoTL como evidência da continuidade do seu envolvimento em processos de IP/SoTL.

E

Através da participação numa dada formação pedagógica continuada, sentiu-se validada enquanto docente e viu reconhecida a dureza do seu percurso enquanto docente mulher de uma minoria.

O fardo de continuamente ter de se provar perante pares e estudantes, pelo facto de ser mulher e de uma minoria.

Contraposição da quantidade de trabalho dedicada à sua formação pedagógica continuada e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

Contraposição do reconhecimento feito a partir da entrevista e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

APÊNDICE VIII

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P2

Apêndice VIII

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P2

A

A descoberta de IP/SoTL como a possibilidade de aliar docência e investigação.

A ausência de formação pedagógica inicial.

Criou obstáculos para si mesma no início da sua prática de IP/SoTL.

B

Estruturas institucionais de apoio a práticas de IP/SoTL.

Quando compreendeu as regras do jogo da prática de IP/SoTL, começou a publicar imenso.

IP/SoTL é um ciclo de progressão que inclui aprendizagem, implementação e partilha.

IP/SoTL é afirmar, simultaneamente, que se quer aprender a ser melhor docente e que se é melhor docente.

IP/SoTL como um espaço.

IP/SoTL diferencia a docência mediana da docência reflexiva.

IP/SoTL leva a querer descobrir o que se segue, sem ficar sentada/sentado confortavelmente.

IP/SoTL implica aprender as regras de publicação na área da investigação educacional e observar os pares.

IP/SoTL como um espaço em que se é, em simultâneo, uma/um profissional e uma/um aprendiz.

C

IP/SoTL permite a capacitação das/dos estudantes, no curto e longo prazo.

IP/SoTL é a possibilidade de aliar docência e investigação.

IP/SoTL é uma via para a docência reflexiva, que equivale a melhor docência.

IP/SoTL é uma inspiração para demais pares.

IP/SoTL é uma via para envolver as/os estudantes.

IP/SoTL catalisou a sua promoção na instituição de ensino.

Estudantes como participantes apoiantes da prática IP/SoTL.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade e sair da bolha.

IP/SoTL permite encontrar uma comunidade apoiante.

IP/SoTL como fator de progressão rápida na qualidade docente.

IP/SoTL permite ouvir a voz das/dos estudantes.

IP/SoTL permite avaliar o impacto.

IP/SoTL como fator de progressão na carreira, ao legitimar a sua credibilidade como boa docente.

É procurada, e compensada financeiramente, para liderar outros pares em processos de IP/SoTL.

D

IP/SoTL obriga a analisar, desconstruir e justificar os porquês da docência, a si e aos pares.

IP/SoTL é uma aprendizagem sobre a docência e sobre a pessoa que exerce a docência.

IP/SoTL é a recolha e produção de evidências sobre os impactos da docência, e consequente transformação da mesma.

A docência como algo pessoal, inseparável da pessoa que a pratica.

IP/SoTL é um exercício de humildade.

IP/SoTL é uma prática dura, porque a persona docente e a pessoa são a mesma.

IP/SoTL é aceitar jogar na lotaria.

IP/SoTL é examinar tudo e agarrar tudo o que se examina.

IP/SoTL potencia inimizades ao acender uma luz sobre quem a pratica, e fazer sombra a quem não a pratica.

Receio de fazer incidir luz sobre a própria docência e de fazer sombra a colegas.

A perceção de iniquidade de género no acesso às oportunidades de promoção na carreira.

E

A entrada num espaço de IP/SoTL organizacional vista como motivadora neste momento do seu percurso.

Uma possível pergunta de investigação emergente de IP/SoTL e que desencadeará os próximos processos de IP/SoTL.

APÊNDICE IX

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P3

Apêndice IX

Agregação das Afirmações Experienciais Emergentes da Entrevista a P3

A

IP/SoTL como publicação.

Vontade de aliar investigação e docência como incitadora do envolvimento em processos de IP/SoTL.

IP/SoTL tem início com a formulação de uma pergunta a que se quer dar resposta.

Quando iniciou o seu envolvimento em processos de IP/SoTL era a única e incompreendida.

B

Colaboração com estudantes é apreciada nos processos de IP/SoTL.

IP/SoTL percebida como vantajosa para a promoção e efetivação na instituição de ensino.

IP/SoTL como a possibilidade de interagir com e fazer mentoria a estudantes.

IP/SoTL como aprendizagem.

IP/SoTL permite a validação.

IP/SoTL como o entusiasmo de experimentar práticas pedagógicas novas.

IP/SoTL como veículo do sentimento de que tinha um contributo a dar.

IP/SoTL como aprendizagem diária.

IP/SoTL levou à aprendizagem de como o trabalho colaborativo entre estudantes era trabalho significativo.

A contraposição entre as aulas expositivas e as aulas colaborativas.

IP/SoTL é aprender a importância da criação de comunidades entre estudantes

A importância de envolver as/os estudantes.

IP/SoTL é aprender a não recear o caos na aula nem as experiências pedagógicas falhadas.

IP/SoTL permite colocar-se no lugar das/dos estudantes.

IP/SoTL como caminho.

IP/SoTL como libertação de si e das/dos estudantes.

Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) não são mais compensadoras para docentes ou envolventes para estudantes.

IP/SoTL como compensador a nível pessoal, profissional e financeiro.

IP/SoTL como marco que divide entre quem era e quem é.

C

IP/SoTL requer tempo e energia/esforço adicionais.

IP/SoTL não é uma prática valorizada pela generalidade dos departamentos.

Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) são mais confortáveis e fáceis.

D

A percepção de que há docentes recém-contratadas/os que pretendem focar-se em abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes).

O desconhecimento generalizado de que as práticas pedagógicas podem ser alvo de investigação e publicação.

A comunidade subversiva de docentes que praticam IP/SoTL está a crescer.

E

Interesse atual de IP/SoTL é a interdisciplinaridade.

Interesse atual de IP/SoTL é examinar as lições aprendidas durante o ensino remoto de emergência.

A necessidade de encontrar pares a quem passar o testemunho e que deem continuidade ao seu contributo.

A necessidade de (in)formar docentes mais jovens para a IP/SoTL.

Demorou tempo a encontrar a sua comunidade, pelo que espera que docentes mais jovens encontrem uma comunidade enraizada.

A necessidade de mudar o paradigma, através da renovação do corpo docente.

APÊNDICE X

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P1

Apêndice X

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P1

	Página*	Citação
Tema 1. Antecedentes da IP/SoTL		
Sempre se envolveu em processos de formação pedagógica continuada para o seu desenvolvimento profissional (e.g., participação em congressos, publicação de artigos).	60	<i>And I'd been going to Lily Conferences, which were also helpful.</i>
A ausência de formação pedagógica inicial, aliada à sua curiosidade e necessidade de planificação, como as motivações para se envolver em processos de IP/SoTL.	60	<i>I wasn't trained as a teacher, and I didn't know what I was doing, and so I think part of that was the motivation.</i>
A descoberta das e a participação nas inúmeras possibilidades para a formação pedagógica continuada oferecidas pela instituição de ensino superior de pertença.	62	<i>--- University has a really good faculty development program, and they have summer classes, they have the reading circles, and I discovered them when I started teaching in ---.</i>
Tema 2. Catalisadores da IP/SoTL		
O programa TH!NK como o momento formal em que se acendeu uma lâmpada que lhe permitiu ser mais deliberada nas suas práticas docentes.	59	<i>TH!NK was the clear marking (...) that was the formal moment that the light bulb went off.</i>
É a partir do contacto com a Martina e o programa TH!NK que pode afirmar que começa a realizar IP/SoTL.	60	<i>But it wasn't until Martina and the TH!NK program that I actually could say I was doing SoTL...</i>
A Martina como a pessoa que a ajudou a compreender as suas práticas enquanto docente por via da IP/SoTL.	60	<i>I think Martina has been a major part of helping me with the scholarship.</i>
Tema 3. Benefícios da IP/SoTL		
Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada como a aprendizagem mais relevante a emergir dos processos de IP/SoTL.	62	<i>Now I have a more streamline and more deliberate, I'm more deliberate about it.</i>
Passou de dinamizar aulas assentes no método expositivo para aulas mais promotoras da aprendizagem ativa (com atividades de trabalho	64	<i>What I did was I got the students in groups, and each student gets a set of titles and cards, and they have to sort them into the proper portion of</i>

colaborativo, reflexão, discussão e iteração).

Ter-se tornado mais pedagogicamente deliberada e consciente do potencial da aprendizagem social como a lição mais valiosa.

A partir do seu envolvimento em processos de IP/SoTL, desenvolveu a deliberação pedagógica e concebeu atividades promotoras da aprendizagem ativa.

Afastando-se do paradigma de “sage on the stage”, entregou o poder às/aos estudantes.

A participação numa dada formação pedagógica continuada permitiu desenvolver a deliberação pedagógica e conceber atividades promotoras da aprendizagem ativa.

Através da participação numa dada formação pedagógica continuada, sentiu-se validada enquanto docente e viu reconhecida a dureza do seu percurso enquanto docente mulher de uma minoria.

O fardo de continuamente ter de se provar perante pares e estudantes, pelo facto de ser mulher e de uma minoria.

the process. And there's a lot of discussion, a lot of thinking: “This could be this! It could also be that!”

63 *I think the number one thing I've learned that has been successful across the board is being organized and social learning and finding activities that help the students think together.*

64 *I think it has helped me focus and understand my learning objectives. And then, of course, it's helped me to develop activities that were more engaging.*

64 *It's been this sort of turning over – they call it the power, but I I'm not a big power person –, but turning the power over to the students.*

66 *So, when I saw Chavellas' talk, she gives you some tips and ways of teaching, so that you can be more streamlined.*

65 *And she [Chavella] kind of demystifies this, because she says a lot of – I'm going to continue to use minority – a lot of minority faculty get thrown all this stuff, and they're expected to. And so, inherently, we're using more energy and it's harder, and the journey is harder for us. (...) But I think, at this point, it's been so nice to hear someone say to me: “You had it rough”.*

66 *I have an incredible background, and yet, I walk into my classroom and my students question my authority. And my colleague, who's not a licensed -- - and doesn't have all the experience I have, he walks in, and everybody's hanging on his every word.*

Tema 4. Inconveniências da IP/SoTL

Contraposição da quantidade de trabalho dedicada à sua formação pedagógica continuada e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

68 *So, all that effort I make is fine. But that emotional aspect of not being validated, or even giving the authority that I have as a seasoned professional at this point, that's difficult. That's difficult.*

Contraposição do reconhecimento feito a partir da entrevista e a percepção de falta de reconhecimento/validação pelo seu departamento de pertença.

71 *I would like to thank you, because no one asked me these questions. I'm just... If I go to conferences and present this stuff there are people who are interested, but no one could care less if I am aware, or when or what I do.*

Tema 5. Projeções para a IP/SoTL

O seu foco de IP/SoTL no momento é a inclusão de estudantes de minorias e que são alvo de discriminação por demais características pessoais/sociais, movida pelo facto de o ter sentido na pele.

61 *But now I want to be able to be super sensitive and super proactive about inclusivity, not only for my students, but also, I can share with other faculty who might have been feeling what I felt, or may not be aware that their students might be feeling not included.*

A mentoria de outras colegas em processos de formação pedagógica continuada por via de IP/SoTL vista como motivadora neste momento do seu percurso.

70 *I think it's really important, if you're going to teach, to share some of your abilities, and share some of your knowledge, and to kind of reflect on what you're doing.*

Uma possível pergunta de investigação emergente de uma situação de IP/SoTL como evidência da continuidade do seu envolvimento em processos de IP/SoTL.

70 *We had a half and half; half men and half women as students, but the teachers were all women. So, that kind of sparked a question, right? So, that's my curiosity. That kind of sparked the question.*

*Cf. Apêndice I.

APÊNDICE XI

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P2

Apêndice XI

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P2

	Página*	Citação
Tema 1. Antecedentes da IP/SoTL		
Criou obstáculos para si mesma no início da sua prática de IP/SoTL.	73	<i>And then I kind of got lost in my own head, and tried to make it a lot more difficult than it had to be.</i>
Tema 2. Catalisadores da IP/SoTL		
A descoberta de IP/SoTL como a possibilidade de aliar docência e investigação.	73	<i>I went to a workshop, and I learned that people actually do research in their courses, and they're able to publish that. I was like: "Oh, My God! I have so many students; if I could learn how to do this, I could so get published again, which I miss." I really missed research.</i>
A ausência de formação pedagógica inicial.	73	<i>I trained as a chemist, and they don't train you to teach or to do educational research.</i>
Estruturas institucionais de apoio a práticas de IP/SoTL.	77	<i>I could always go to the Office for Faculty Development for backup.</i>
Quando compreendeu as regras do jogo da prática de IP/SoTL, começou a publicar imenso.	74	<i>When I finally figured it out, it wasn't that hard at all, and I've got a ton of papers published and I've done a lot of SoTL, and now I teach at the SoTL Institute.</i>
Tema 3. Características da IP/SoTL		
IP/SoTL é um ciclo de progressão que inclui aprendizagem, implementação e partilha.	82	<i>It's this continuous rinse and repeat cycle: you learn something, you do better, you put it into practice, and then you share it with other people.</i>
IP/SoTL é afirmar, simultaneamente, que se quer aprender a ser melhor docente e que se é melhor docente.	83	<i>SoTL is a way of saying: "I'm a really good teacher. I care about teaching, and I care about learning more about it."</i>
IP/SoTL como um espaço.	84	<i>When you step into the SoTL space, what you're saying is: "I'm</i>

		<i>a really smart person, and I know how to do this, and I know how to observe my own really good teaching.”</i>
IP/SoTL diferencia a docência mediana da docência reflexiva.	84	<i>The difference between “I’m just a teacher” and “I’m a reflective teacher” can be divisive sometimes, in some environments.</i>
IP/SoTL leva a querer descobrir o que se segue, sem ficar sentada/sentado confortavelmente.	85	<i>And then, once we do more of that, you get to kind of lead the field in a certain direction. Then you're like: “What's the next direction? Because I can't be comfortable just sitting here.” You need to find out what's next.</i>
IP/SoTL implica aprender as regras de publicação na área da investigação educacional e observar os pares.	86	<i>A lot of people think that SoTL is like the Wild West, where you're gonna publish whatever the hell you want. No, there is literature. There are fields that are subfields, and you need to figure out where you fit into that.</i>
IP/SoTL como um espaço em que se é, em simultâneo, uma/um profissional e uma/um aprendiz.	86	<i>You enter SoTL as a practitioner. You are a teacher and you want to do scholarship of teaching and learning, so you have to enter as a practitioner, and you also have to enter as a student.</i>
Tema 4. Benefícios da IP/SoTL		
IP/SoTL permite a capacitação das/dos estudantes, no curto e longo prazo.	75	<i>I have a really nice team of undergraduates that I have worked with, and it's been great to see them be successful, and sort of carry on.</i>
IP/SoTL é a possibilidade de aliar docência e investigação.	75	<i>I was teaching faculty, and I really wanted to have an avenue to do research, because I really missed it. SoTL was the perfect fit.</i>
IP/SoTL é uma via para a docência reflexiva, que equivale a melhor docência.	75	<i>It also enables me to become a better teacher, to become more reflective. Because, sometimes, you have a lot of teaching to do,</i>

			<i>and you don't have a lot of time to think about it. But, when you try to sit down and write a paper, you really have to be more reflective about why you did certain things and justify your decisions in some way.</i>
IP/SoTL é uma inspiração para demais pares.	76		<i>Everybody benefits when you do it this way.</i>
IP/SoTL é uma via para envolver as/os estudantes.	76		<i>I ended up spending a lot more time on working with students to have them make the videos, and then, there were some videos that were a lot more attractive to other students.</i>
IP/SoTL catalisou a sua promoção na instituição de ensino.	76		<i>I don't think I would have been promoted if I didn't have SoTL publications.</i>
Estudantes como participantes apoiantes da prática IP/SoTL.	77-78		<i>And then, I was very lucky, at different stages, to have students that were motivated; some of them were good writers, some of them were good at making figures.</i>
IP/SoTL permite encontrar uma comunidade e sair da bolha.	82		<i>It's like you create this circle of people that are interested in teaching, and so: you learn from them; apparently, they learn from you; and it becomes an extension of what you were doing anyways. I think a good teacher always wants to get better, but it's really to get better alone in a little bubble somewhere.</i>
IP/SoTL permite encontrar uma comunidade apoiante.	84		<i>A lot of the times, you learn to just move past that and to ignore that, or you find yourself a super supportive SoTL community – which I've been very lucky to have, mostly online –, very supportive colleagues that you can work with, and that don't feel that way, because they're doing their own</i>

		<i>SoTL work.</i>
IP/SoTL como fator de progressão rápida na qualidade docente.	84-85	<i>I think my teaching has always been evolving, but once I started to do SoTL and I actually had the numbers to back certain things up, it evolved so much faster.</i>
IP/SoTL permite ouvir a voz das/dos estudantes.	85	<i>We made a whole bunch more, we quantified those, and we were like: "Oh, my God! This is awesome! Students are telling us that this is something that they want."</i>
IP/SoTL permite avaliar o impacto.	85	<i>Like, when we made our first lab video, it was a tiny little lab video on how to use the improvised spectrometer, but we quantified the impact of that in six lab sections.</i>
IP/SoTL como fator de progressão na carreira, ao legitimar a sua credibilidade como boa docente.	88	<i>For me, it was really important. It was a way to establish myself and my credibility as a good teacher, as a person that is scholarly about their teaching. For me, it was fundamental.</i>
É procurada, e compensada financeiramente, para liderar outros pares em processos de IP/SoTL.	88	<i>I became sort of like the SoTL person for the TH!NK program. I have to say that I was very lucky that Sue C---, who was in charge of the TH!NK program, was willing to pay me for that, because some people may use your expertise, but not pay you.</i>
Tema 5. Inconveniências da IP/SoTL		
IP/SoTL obriga a analisar, desconstruir e justificar os porquês da docência, a si e aos pares.	76	<i>It was the best teaching apprenticeship that you could have: to have to attend to your own teaching and explain it to other people. Why did you make this decision?</i>
IP/SoTL é uma aprendizagem sobre a docência e sobre a pessoa que exerce a docência.	78	<i>One [thing] was that when you have to examine your teaching, you learn things about yourself</i>

		<i>and about your relationship with your students, and about what works and doesn't work.</i>
IP/SoTL é a recolha e produção de evidências sobre os impactos da docência, e consequente transformação da mesma.	78	<i>I dropped the number of homework that I was giving my students, because I realized I was giving them too much homework and not enough feedback.</i>
A docência como algo pessoal, inseparável da pessoa que a pratica.	79	<i>Teaching it so funny, because it's such a personal thing. Your teaching is such a part of who you are.</i>
IP/SoTL é um exercício de humildade.	79	<i>But you also have to be humble and admit that your teaching wasn't perfect before, or there will be no room for improvement.</i>
IP/SoTL é uma prática dura, porque a persona docente e a pessoa são a mesma.	80	<i>Your teaching persona is so who you are, and examining that is really hard.</i>
IP/SoTL é aceitar jogar na lotaria.	81	<i>And the more SoTL you do, the more you realize it's always a numbers game. There's always going to be a proportion of the class that don't learn from you – and that's when you learn that it may not be personal, that there may be many reasons why somebody didn't learn from you.</i>
IP/SoTL é examinar tudo e agarrar tudo o que se examina.	81	<i>And you're gonna find things that you like, and you're gonna find things that you don't like, and now you have to grab all of those.</i>
IP/SoTL potencia inimizades ao acender uma luz sobre quem a pratica, e fazer sombra a quem não a pratica.	82	<i>And so, you are shining a light by you existing. You existing is shining a light on their shortcomings.</i>
Receio de fazer incidir luz sobre a própria docência e de fazer sombra a colegas.	83	<i>I think, a reason why more people don't do SoTL. They're very scared to put a spotlight on their own teaching, and they're very scared to be ostracized by the average teacher in their community or</i>

A percepção de iniquidade de gênero no acesso às oportunidades de promoção na carreira.	88	<p><i>their department.</i></p> <p><i>So, for me to be able to be promoted, I had to demonstrate that my scholarship was important and that it was worth it. Interestingly enough, my male colleagues didn't have to do that, but you didn't ask me to talk about that, so I'll hold back.</i></p>
Tema 6. Projeções para a IP/SoTL		
A entrada num espaço de IP/SoTL organizacional vista como motivadora neste momento do seu percurso.	90	<p><i>So, I think it makes perfect sense to me to stay in the SoTL space, but I think that we have to pivot and go into sort of a different perspective on it now, and look at it from a more organizational standpoint, as opposed to just doing projects in my own class.</i></p>
Uma possível pergunta de investigação emergente de IP/SoTL e que desencadeará os próximos processos de IP/SoTL.	90	<p><i>Why do some people go on to be successful, like Joan, for example? She's a product of the SoTL Institute. She's very successful. But I also have people that took the SoTL Institute, and never, ever, ever published a SoTL project. So, why does it make a difference? Are there still benefits if you never publish anything?</i></p>

*Cf. Apêndice II.

APÊNDICE XII

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P3

Apêndice XII

Temas Experienciais Pessoais Emergentes da Entrevista a P3

	Página*	Citação
Tema 1. Catalisadores da IP/SoTL		
Vontade de aliar investigação e docência como incitadora do envolvimento em processos de IP/SoTL.	92	<i>And again, it was fine, but I felt like I just didn't have enough time to do both research and teaching as well as I would have wanted, and I really liked the teaching.</i>
Tema 2. Características da IP/SoTL		
IP/SoTL como publicação.	93	<i>I had kind of dabbled in it earlier, where I was writing and publishing what I'm going to call "how to papers" – so, how to write case studies, or how to integrate case studies in a large lecture hall. I was doing a lot of "how to papers", but I wasn't actually doing any teaching and learning research.</i>
IP/SoTL tem início com a formulação de uma pergunta a que se quer dar resposta.	92	<i>Research starts with a question. What do you want to know? What do you want to find out?"</i>
A contraposição entre as aulas expositivas e as aulas colaborativas.	95	<i>If you can divide them into small groups and give them each a task, and they form their own little communities. Whereas, if they just sit in a classroom, and they stare at the front of the room and listen to you dutifully, for 50 or 75 minutes, they're not forming a community with each other. They're just kind of tiny little silos, one per seat.</i>
IP/SoTL como caminho.	96	<i>When you first start this journey, it seems like it's just taking more time and energy. As you progress, it becomes easier and it becomes less time intensive. That's kind of where I was. It's actually more</i>

		<i>freeing to walk in and have a general idea of what you want to convey, but not necessarily regimented – “I have to get through to slide number 31 by the end of class.”</i>
A comunidade subversiva de docentes que praticam IP/SoTL está a crescer.	100	<i>It's just that we keep grabbing a few more each year. We are growing. And it's really fun to get somebody to come over to our dark side!</i>
Tema 3. Benefícios da IP/SoTL		
Colaboração com estudantes é apreciada nos processos de IP/SoTL.	93	<i>And then, the next paper I wrote was actually with a former grad student, who now is a professor, and with an undergraduate that was in my classroom, and the three of us wrote this paper for ---, and I really felt like, at that point, I can do this work.</i>
IP/SoTL percebida como vantajosa para a promoção e efetivação na instituição de ensino.	94	<i>But it was almost like I felt like, if I did that, it could potentially help with promotion and tenure, it could help push me – even though it wasn't actually in my list of expectations for my job.</i>
IP/SoTL como a possibilidade de interagir com e fazer mentoria a estudantes.	94	<i>And I'm going to just say one more thing on that one: it also gave me an opportunity to interact and mentor with students who were interested in doing that kind of work.</i>
IP/SoTL como aprendizagem.	94	<i>Honestly, just learning.</i>
IP/SoTL permite a validação.	94	<i>Sometimes, it was validating what I was doing in the classroom (...).</i>
IP/SoTL como o entusiasmo de experimentar práticas pedagógicas novas.	94	<i>(...) and sometimes, I was excited about trying something new.</i>
IP/SoTL como veículo do sentimento de que tinha um contributo a dar.	94	<i>I just felt like I had something to contribute.</i>
IP/SoTL como aprendizagem diária.	95	<i>I learned something new every</i>

IP/SoTL levou à aprendizagem de como o trabalho colaborativo entre estudantes era trabalho significativo.	95	<i>day. But just this idea that I could, even in a large lecture hall – 250 people in a classroom –, I can make group work meaningful.</i>
IP/SoTL é aprender a importância da criação de comunidades entre estudantes	95	<i>If you can divide them into small groups and give them each a task, and they form their own little communities.</i>
A importância de envolver as/os estudantes.	95	<i>Just kind of figuring out how to engage them, even if it's in five-minute segments, has really helped my classroom shift from your basic 75-minute lecture to this kind of somewhat well-oiled movement and transitions of little nuggets of information.</i>
IP/SoTL é aprender a não recriar o caos na aula nem as experiências pedagógicas falhadas.	95	<i>It's okay that it looks chaotic and sounds chaotic. So yeah, I would say, not being afraid of the chaos and not being afraid to fail.</i>
IP/SoTL permite colocar-se no lugar das/dos estudantes.	96	<i>It really just helped me run a class the way I would want my class to run if I was a student.</i>
IP/SoTL como libertação de si e das/dos estudantes.	96	<i>It's definitely freed me, but I also think for my students benefit.</i>
Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) não são mais compensadoras para docentes ou envolventes para estudantes.	98	<i>Honestly, it's much easier to just lecture and give tests, and call it a day. It's just not that rewarding.</i>
IP/SoTL como compensador a nível pessoal, profissional e financeiro.	98	<i>It's been rewarding financially, it's been rewarding professionally, and personally.</i>
IP/SoTL como marco que divide entre quem era e quem é.	98	<i>I don't know how else to be anymore.</i>
Tema 4. Inconveniências da IP/SoTL		
Quando iniciou o seu envolvimento em processos de IP/SoTL era a única e incompreendida.	100-101	<i>When I started teaching with case studies 23 years ago, I was completely rogue. They thought I was just out of my mind to do this,</i>

IP/SoTL requer tempo e energia/esforço adicionais.	97	<i>especially in a large lecture class. In addition to maybe the additional time and energy you spend figuring out what this activity might look like, then there's always a learning curve in figuring out how to grade this thing.</i>
IP/SoTL não é uma prática valorizada pela generalidade dos departamentos.	97	<i>The other disadvantage I see – and I don't see it in my department, but I do see it in other departments – is that it's not really rewarded, the amount of energy and effort.</i>
Abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes) são mais confortáveis e fáceis.	98	<i>That's what they're comfortable with. And, frankly, that's the easiest.</i>
Tema 5. Projeções para a IP/SoTL		
Interesse atual de IP/SoTL é a interdisciplinaridade.	99	<i>I just feel like the idea of this interdisciplinary way of learning is building, and I think that it's just going to be the way we do things from now on.</i>
Interesse atual de IP/SoTL é examinar as lições aprendidas durante o ensino remoto de emergência.	99	<i>Now that we're coming back face to face in a more traditional classroom setting, I'm trying to figure out what did we learn from all of this? What are valuable lessons that we can continue? And what did we learn that we'll never go back and do again?</i>
A necessidade de encontrar pares a quem passar o testemunho e que deem continuidade ao seu contributo.	100	<i>I feel like I need to find younger colleagues that I can say: "Here's what I've started. Is there a way to incorporate this into whatever it is that you're doing, so it doesn't just get lost?"</i>
A necessidade de (in)formar docentes mais jovens para a IP/SoTL.	100	<i>I think that's really important – especially with newer faculty that might have come from a traditional lab setting – to let them know that this is a valuable</i>

		<i>publishable experience that they're having in the classroom.</i>
Demorou tempo a encontrar a sua comunidade, pelo que espera que docentes mais jovens encontrem uma comunidade enraizada.	101	<i>I'm hoping that, when new faculty come in, they'll have kind of this built-in community that says: "Yes, this is not only acceptable, it's really rewarding, and the students are so much more excited."</i>
A necessidade de mudar o paradigma, através da renovação do corpo docente.	101	<i>But I do think we need some retirements to happen. Certainly, some of the older faculty just think that's a waste of time.</i>
A percepção de que há docentes recém-contratadas/os que pretendem focar-se em abordagens tradicionais (ensino expositivo e avaliação por testes).	97	<i>The last couple of years, the people that have come in have been very much – this is a quote – "I lecture. They take tests. End of story." It's not even a fun story! I always try to engage them, but it's interesting. I have a colleague right now, who was just hired last year – and, most of the time, the newer faculty are more excited to try these things – but this particular new hire had what I'm gonna call a very rigid PhD advisor. "This is how I learned and this is how it was done and this is how it's going to be done."</i>
O desconhecimento generalizado de que as práticas pedagógicas podem ser alvo de investigação e publicação.	100	<i>One thing that is really important – at least on our campus and probably others – is this idea that a lot of traditional scientific researchers don't realize that their teaching and their innovations in the classroom are actual publishable works.</i>

*Cf. Apêndice III.

APÊNDICE XIII

Temas Experienciais de Grupo sobre a Indagação da Pedagogia

Apêndice XIII

Temas Experienciais de Grupo sobre a Indagação da Pedagogia

Citação	Página*
Tema experiencial de grupo 1: Catalisadores da IP/SoTL	
1a. A ausência de formação pedagógica inicial.	
P1 <i>I wasn't trained as a teacher, and I didn't know what I was doing, and so I think part of that was the motivation.</i>	60
P2 <i>I trained as a chemist, and they don't train you to teach or to do educational research.</i>	73
1b. A possibilidade de aliar docência e investigação.	
P2 <i>I went to a workshop, and I learned that people actually do research in their courses, and they're able to publish that. I was like: "Oh, My God! I have so many students; if I could learn how to do this, I could so get published again, which I miss." I really missed research.</i>	73
P3 <i>And again, it was fine, but I felt like I just didn't have enough time to do both research and teaching as well as I would have wanted, and I really liked the teaching.</i>	92
1c. A existência de estruturas de apoio na instituição de ensino.	
P1 <i>But it wasn't until Martina and the TH!NK program that I actually could say I was doing SoTL...</i>	60
P2 <i>I could always go to the Office for Faculty Development for backup.</i>	77
Tema experiencial de grupo 2. Benefícios da IP/SoTL	
2a. Transição do método expositivo para metodologias de aprendizagem ativa.	
P1 <i>What I did was I got the students in groups, and each student gets a set of titles and cards, and they have to sort them into the proper portion of the process. And there's a lot of discussion, a lot of thinking: "This could be this! It could also be that!"</i>	64
P3 <i>Honestly, it's much easier to just lecture and give tests, and call it a day. It's just not that rewarding.</i>	98
2b. Aprendizagem progressiva.	
P2 <i>I think my teaching has always been evolving, but once I started to do SoTL and I actually had the numbers to back certain things up, it evolved so much faster.</i>	84-85
P3 <i>I learned something new every day.</i>	95

2c. Aproximação às/aos estudantes.

- P1 *It's been this sort of turning over – they call it the power, but I I'm not a big power person –, but turning the power over to the students.* 64
- P2 *We made a whole bunch more, we quantified those, and we were like: "Oh, my God! This is awesome! Students are telling us that this is something that they want."* 85
- P3 *Just kind of figuring out how to engage them, even if it's in five-minute segments, has really helped my classroom shift from your basic 75-minute lecture to this kind of somewhat well-oiled movement and transitions of little nuggets of information.* 95

2d. Colaboração com estudantes.

- P2 *And then, I was very lucky, at different stages, to have students that were motivated; some of them were good writers, some of them were good at making figures.* 77-78
- P3 *And I'm going to just say one more thing on that one: it also gave me an opportunity to interact and mentor with students who were interested in doing that kind of work.* 94

2e. Integração de uma comunidade de pares.

- P2 *A lot of the times, you learn to just move past that and to ignore that, or you find yourself a super supportive SoTL community – which I've been very lucky to have, mostly online –, very supportive colleagues that you can work with, and that don't feel that way, because they're doing their own SoTL work.* 84
- P3 *I'm hoping that, when new faculty come in, they'll have kind of this built-in community that says: "Yes, this is not only acceptable, it's really rewarding, and the students are so much more excited."* 101

2f. Validação enquanto docente.

- P1 *And she [Chavella] kind of demystifies this, because she says a lot of – I'm going to continue to use minority – a lot of minority faculty get thrown all this stuff, and they're expected to. And so, inherently, we're using more energy and it's harder, and the journey is harder for us. (...) But I think, at this point, it's been so nice to hear someone say to me: "You had it rough".* 65
- P3 *Sometimes, it was validating what I was doing in the classroom (...).* 94

2g. Progressão na carreira.

- P2 *I don't think I would have been promoted if I didn't have SoTL publications.* 76
- P3 *But it was almost like I felt like, if I did that, it could potentially help with promotion and tenure, it could help push me – even though it* 94

wasn't actually in my list of expectations for my job.

2h. Compensação financeira.

- P2 *I became sort of like the SoTL person for the THINK program. I have to say that I was very lucky that Sue C---, who was in charge of the THINK program, was willing to pay me for that, because some people may use your expertise, but not pay you.* 88
- P3 *It's been rewarding financially, it's been rewarding professionally, and personally.* 98

Tema experiencial de grupo 3. Inconveniências da IP/SoTL

3a. Dureza do trabalho envolvido.

- P2 *Your teaching persona is so who you are, and examining that is really hard.* 80
- P3 *In addition to maybe the additional time and energy you spend figuring out what this activity might look like, then there's always a learning curve in figuring out how to grade this thing.* 97

3b. Falta de reconhecimento pelo departamento.

- P1 *So, all that effort I make is fine. But that emotional aspect of not being validated, or even giving the authority that I have as a seasoned professional at this point, that's difficult. That's difficult.* 68
- P3 *The other disadvantage I see – and I don't see it in my department, but I do see it in other departments – is that it's not really rewarded, the amount of energy and effort.* 97

3c. Iniquidade no acesso ao reconhecimento.

- P1 *I have an incredible background, and yet, I walk into my classroom and my students question my authority. And my colleague, who's not a licensed --- and doesn't have all the experience I have, he walks in, and everybody's hanging on his every word.* 66
- P2 *So, for me to be able to be promoted, I had to demonstrate that my scholarship was important and that it was worth it. Interestingly enough, my male colleagues didn't have to do that, but you didn't ask me to talk about that, so I'll hold back.* 88

3d. Retaliação por parte dos pares.

- P2 *I think, a reason why more people don't do SoTL. They're very scared to put a spotlight on their own teaching, and they're very scared to be ostracized by the average teacher in their community or their department.* 83
- P3 *When I started teaching with case studies 23 years ago, I was completely rogue. They thought I was just out of my mind to do this,* 100-101
-

especially in a large lecture class.

Tema experiencial de grupo 4. Projeções para a IP/SoTL

4a. Dar resposta a uma pergunta de investigação.

- P1 *We had a half and half; half men and half women as students, but the teachers were all women. So, that kind of sparked a question, right? So, that's my curiosity. That kind of sparked the question.* 70
- P2 *Why do some people go on to be successful, like Joan, for example? She's a product of the SoTL Institute. She's very successful. But I also have people that took the SoTL Institute, and never, ever, ever published a SoTL project. So, why does it make a difference? Are there still benefits if you never publish anything?* 90
- P3 *Now that we're coming back face to face in a more traditional classroom setting, I'm trying to figure out what did we learn from all of this? What are valuable lessons that we can continue? And what did we learn that we'll never go back and do again?* 99

4b. Mudar a perspectiva do trabalho investigativo.

- P1 *But now I want to be able to be super sensitive and super proactive about inclusivity, not only for my students, but also, I can share with other faculty who might have been feeling what I felt, or may not be aware that their students might be feeling not included.* 61
- P2 *So, I think it makes perfect sense to me to stay in the SoTL space, but I think that we have to pivot and go into sort of a different perspective on it now, and look at it from a more organizational standpoint, as opposed to just doing projects in my own class.* 90
- P3 *I just feel like the idea of this interdisciplinary way of learning is building, and I think that it's just going to be the way we do things from now on.* 99

4c. Realizar mentoria a pares.

- P1 *I think it's really important, if you're going to teach, to share some of your abilities, and share some of your knowledge, and to kind of reflect on what you're doing.* 70
- P3 *I think that's really important – especially with newer faculty that might have come from a traditional lab setting – to let them know that this is a valuable publishable experience that they're having in the classroom.* 100

*Cf. Apêndice I (P1), Apêndice II (P2) ou Apêndice III (P3), conforme a participante correspondente.