

# ENTREVISTA COM MANUELA ESTEVES<sup>1</sup>

Entrevista por Zulmira Medeiros

---

Manuela Esteves é graduada em História, mestre e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. É professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde continua a desenvolver atividades como pesquisadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) e é colaboradora em programas doutorais e pós-doutorais. A professora é perita em processos de avaliação e acreditação de cursos de ensino superior de habilitação para a docência nos ensinos básico e secundário. Entre os principais interesses científicos da docente, estão: formação de professores; teoria e desenvolvimento curricular; pedagogia do ensino superior. Possui numerosas publicações nos campos de interesse científico assinalados, como livros, capítulos de livro, artigos e comunicações em atas de eventos. É também codiretora da revista *La Recherche en Éducation*, da AFIRSE.

Em agosto de 2016, a professora Manuela Esteves gentilmente concordou em nos responder algumas perguntas por *e-mail*, resultando nesta entrevista.

---

**RDES:** *Como você caracteriza a sala de aula da universidade contemporânea, com seus sujeitos e metodologias?*

**Manuela Esteves:** Penso que temos atualmente a necessidade de redefinir a aula universitária, ampliando o conceito tradicional de modo a integrar não apenas o tempo e o lugar onde todos os estudantes de uma dada disciplina se encontram

<sup>1</sup> Universidade de Lisboa, Portugal.

com o respetivo docente, mas também os tempos e os lugares destinados ao acompanhamento e à orientação de grupos de alunos, ou de alunos individuais. Então, o conceito de “horas de aula” muda para o conceito de “horas de contato”. Numas e noutras, se processa a docência, ainda que com fins e objetivos diferenciados e, conseqüentemente, adotando metodologias também diversas. Essa perspectiva (que pessoalmente defendo) é que permite uma real centração do processo curricular nos alunos, nos seus interesses, necessidades e dificuldades, a individualização de que tanto se fala, mas que, com frequência, pouco se pratica.

Por outro lado, a emergência das tecnologias da informação e da comunicação também pode representar uma mudança significativa do conceito de aula. De facto, tais tecnologias permitem substituir os espaços de contato presencial por espaços virtuais, seja de modo total (*e-learning*), seja parcialmente (*b-learning*). Tal exige, contudo, a motivação, a preparação dos docentes e a disponibilidade de meios tecnológicos para que os resultados sejam positivos.

**RDES:** *Como você percebe o estudante universitário do século XXI? Como ele poderia exercer um papel de maior centralidade?*

**Manuela Esteves:** Vejo o estudante universitário do século XXI como alguém que aprende a dominar certos conhecimentos já consagrados e, simultaneamente, aprende a construir conhecimento novo nos domínios em que se está especializando. Isso significa que seja iniciado nos processos da pesquisa científica desde os estudos de graduação. Estimular as capacidades de problematização dos estudantes, o seu pensamento crítico e divergente, a sua valorização

daqueles conhecimentos que se pode provar, pela pesquisa, serem válidos – eis enormes desafios colocados aos docentes universitários e aos próprios estudantes, mas desafios compensadores.

Fica claro, penso, que essa imagem do estudante universitário lhe confere uma grande centralidade no processo de desenvolvimento curricular, a qual em nada diminui a responsabilidade nem a autoridade do professor.

A participação organizada dos estudantes na avaliação dos cursos que frequentam e das unidades curriculares que os integram deve ser igualmente um incentivo ao diálogo construtivo no seio das instituições.

***RDES:** Para você, quais os efeitos das avaliações institucionais internas e externas sobre as metodologias e relações pedagógicas da sala de aula na universidade?*

**Manuela Esteves:** Penso que os efeitos das avaliações institucionais dependem das finalidades com que essas são feitas e das metodologias que usam. Quanto às finalidades, há duas possibilidades: avaliações orientadas para o controlo, o prémio ou o castigo, a classificação e a hierarquização (ou, se quisermos usar outros termos, avaliações somativas); ou avaliações orientadas para a regulação, a identificação de pontos fortes e fracos, a sugestão de medidas de superação das fragilidades (a que poderei chamar avaliações formativas). Claro que se pode tentar conjugar os dois tipos de finalidades num mesmo processo avaliativo, o que nem sempre é fácil. A avaliação somativa, quando ocorre, tende a predominar e a enviesar os efeitos que creio que deveriam ser os mais

prezados, relativos à melhoria da qualidade. Tanto o olhar interno da instituição sobre si própria, construído por todos os que nela trabalham e estudam, como o olhar externo que sobre ela é lançado são importantes, se constituírem base para decisões de consolidação do que já se faz ou de mudança visando à referida melhoria.

Existe, por vezes, a tendência para atribuir mais meios às instituições melhor avaliadas e, inversamente, cortar os recursos das consideradas mais débeis, o que constitui uma política educativa, a meu ver, indefensável. E aqui chego à questão das metodologias usadas na avaliação. Nenhuma avaliação é neutra. Então, para que ela seja tão objetiva quanto possível, importa que todo o processo seja participado e negociado, desde as finalidades em vista, passando pelos critérios a usar, pelos indicadores relativos a esses critérios, pela possibilidade de os avaliados exercerem o contraditório, até a fixação dos resultados finais.

Em Portugal, tem havido um esforço para se seguir esse caminho e, até onde posso saber, com êxito. Entretanto, os efeitos de desenvolvimento do sistema de avaliação institucional que vimos prosseguindo desde a adoção do Processo de Bolonha foram drásticos: alguns cursos foram descontinuados pelas próprias instituições, mesmo antes de a avaliação ter tido lugar, e outros não obtiveram a necessária certificação para continuarem a ser oferecidos. Tratava-se de cursos que incumpriam tão gravemente as normas que a defesa do interesse dos estudantes não podia senão levar a tal desfecho, pelo que pessoalmente não o lamento.

**RDES:** *Como você avalia o Processo de Bolonha para o ensino superior na Europa?*

**Manuela Esteves:** O Processo de Bolonha surgiu inequivocamente atrelado a considerações de ordem económica, numa perspetiva neoliberal, visando fazer da universidade, cada vez mais, um dispositivo útil para a construção de uma sociedade do conhecimento – a europeia – capaz de competir com as economias mais desenvolvidas do planeta e, se possível, de superá-las. Penso que a análise atenta da declaração que iniciou esse processo em 1999 não admite outra leitura. Simultaneamente, pretendia-se também o embaratecimento do ensino superior público e a comparabilidade mais fácil dos graus e diplomas obtidos nos diferentes países, por todos eles deverem orientar-se por perfis de competências académicas e profissionais comuns dos seus diplomados e organizarem os currículos segundo três ciclos de 3+2+3 anos de duração (um primeiro ciclo de estudos em Portugal, sempre designado como licenciatura, um segundo ciclo de mestrado e um terceiro ciclo correspondente ao doutorado). Proclamou-se que os estudantes deviam ocupar o lugar central nos processos de ensino-aprendizagem. A avaliação externa das instituições e dos cursos aprofundou-se, uniformizou-se e internacionalizou-se.

Não tenho conhecimentos suficientes para avaliar globalmente os efeitos do Processo de Bolonha à escala da Europa. O número de países aderentes foi crescendo até se atingir um total de 47. Dependendo das tradições universitárias de cada um, do grau de compromisso que tiveram ou têm com o processo e do modo particular como cada um interpretou e

adaptou os princípios gerais, suponho que os efeitos tenham sido diversos. No caso português, a compressão da duração dos três ciclos de estudos a que acima me referi teve alguns efeitos negativos sobre os currículos. A expectativa de maior empregabilidade dos diplomados não se verificou, nem, aliás, poderia verificar-se, porque a criação de empregos e a inserção de pessoas com formação superior no mercado de trabalho dependem muito mais de outras variáveis do que da qualidade do ensino ministrado. Como efeitos positivos, realço a discussão generalizada dos currículos entre 1999 e 2006 e a sua revisão, os esforços de inovação pedagógica que muitas instituições desenvolveram, a facilitação da mobilidade dos estudantes entre instituições de diferentes países ao longo do seu percurso académico, a avaliação sistemática dos cursos oferecidos tanto por instituições públicas como privadas.

***RDES:** Em meio a tantas funções que o docente do ensino superior exerce na universidade, que identidade é possível definir para esse profissional?*

**Manuela Esteves:** A identidade profissional do docente do ensino superior é complexa e diferente da dos docentes de outros graus de ensino, porque se constrói face a missões específicas da universidade: o ensino e a formação, a pesquisa e a extensão. Essa diversidade tem levado à constituição de uma identidade fragmentada, em que uma das facetas tende a predominar sobre as outras – política e socialmente, a identidade do docente como pesquisador é mais prezada e valorizada do que as restantes. Gostaria que caminhássemos no sentido de uma identidade mais articulada, em que fossem igualmente relevadas as competências do docente

como professor, como pesquisador e como participante na comunidade. Tal identidade dependerá de reconhecermos aquilo que, a meu ver, deve ser comum aos três tipos de intervenção: a posse e o uso de um conhecimento altamente especializado implicado nessas intervenções.

***RDES:** Pode-se afirmar que a formação científica se tornou mais privilegiada que a formação pedagógica? Sob o seu olhar, como isso tem se refletido no processo de ensino-aprendizagem na universidade?*

**Manuela Esteves:** Julgo ser evidente que sim, que se tem privilegiado geralmente a formação científica num dado ramo ou especialidade do conhecimento, subalternizando (ou mesmo desprezando) a formação pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem é frequentemente ainda descuidado em termos de concepção e concretização, com consequências negativas para os estudantes. É habitual atribuir exclusivamente a esses a responsabilidade pelos fracassos: não estão motivados, não têm projetos de vida bem definidos, não chegam à universidade devidamente preparados, não conseguem inserir-se na cultura universitária, não se esforçam. Não nos perguntamos geralmente se o que lhes propomos tem sentido para eles, nem se podemos (e como) ajudá-los a superarem as dificuldades referidas, através do nosso ensino.

***RDES:** Na sua opinião, como as universidades poderiam encaminhar as suas políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário?*

**Manuela Esteves:** Penso que se impõe, em primeiro lugar, desenvolver uma cultura de apreço pelo ensino e pela

formação que se desenvolve na instituição, avaliar a qualidade do que já se faz e estabelecer metas visando à melhoria dessa qualidade. Depois, desenvolver alguma capacidade de resistência ao pensamento dominante acerca da irrelevância ou menor relevância da formação face à pesquisa, o que obrigará a discutir e contrariar políticas educativas nacionais que têm reforçado essa concepção. Finalmente, conseguir envolver os docentes na procura de formas de melhorarem o ensino e a aprendizagem que proporcionam, dando-lhes os meios para o fazerem, incluindo espaços de formação formal continuada e avaliando e valorizando esses esforços em termos de progressão nas respetivas carreiras.

**RDES:** *Considerando a importância do fazer docente pedagogicamente qualificado, que mensagem você deixaria para os professores e para os que estão se formando professores do ensino superior?*

**Manuela Esteves:** Mais do que mensagens, gostaria de deixar o meu testemunho baseado em mais de quatro décadas de profissão.

Vale a pena todo o esforço e toda a inteligência que investimos numa cada vez melhor formação dos nossos estudantes, mesmo se tal esforço nem sempre é devidamente reconhecido nem recompensado. É também (e, às vezes, sobretudo) através dos nossos estudantes que prestamos um serviço inestimável à nossa sociedade, na perspectiva do seu desenvolvimento.

Se a realidade atual ainda não é satisfatória, pois ousemos agir com os nossos pares para a transformar. Não nos acomodemos perante supostas inevitabilidades. Posso afirmar que elas



não existem e que, mais rápida ou lentamente, podem ser superadas. É também essa necessidade de nos transcendermos nas nossas atitudes e nas nossas práticas que torna a profissão de docente do ensino superior aliciante e gratificante.

---

*Semanas após conceder esta entrevista à Revista Docência do Ensino Superior, a professora Manuela Esteves veio ao Brasil, onde realizou, na UFMG, a conferência de abertura do II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino. Nessa conferência, intitulada “A reinvenção da universidade no século XXI: sete questões críticas”, Manuela Esteves discutiu amplamente aspectos essenciais envolvendo a universidade, o conhecimento, o estudante e o professor.*

*Compartilhamos a seguir a transcrição de alguns trechos da fala da professora que dialogam com a entrevista.*

---

Como é que compatibilizamos objetivos e conteúdos que nós pretendemos para os nossos currículos com o tempo [que temos], que é sempre limitado? O que nós escolhemos? Escolhemos encher esse tempo o mais possível com quantidade de matérias ou resolvemos outra coisa que é optar pela qualidade das aprendizagens?

(...)

A universidade, e aqui queria trazer uma questão que é assumidamente polêmica, não ensina apenas conteúdos. Nem

os estudantes aprendem apenas conteúdos. E, pra mim, tão importantes quanto os conteúdos são também as atitudes. Que atitudes nós queremos suscitar nos estudantes em relação ao conhecimento, em relação à formação que estão a adquirir, em relação à profissão que desejam desempenhar? Que capacidades estimular? Que habilidades eles devem treinar ou desenvolver? Que disposições socioafetivas devemos promover? Que valores devemos induzir ou suscitar nos estudantes? Que competências devemos visar?

(...)

O meu ponto de vista é que uma concepção ampla dos conteúdos de ensino obriga a considerar tanto o domínio das matérias de conhecimento pelos estudantes como o desenvolvimento de atitudes, capacidades e de competências. Há duas posições que podem ser evitadas: a do tradicionalismo conservador – temos que continuar a ensinar isso, porque sempre se ensinou; e a do tecnoinstrumentalismo – só devemos ensinar aquilo que é imediatamente útil para a prática.

(...)

Alguns campos, não exclusivos do ensino superior, os estudantes precisam desenvolver: o pensamento crítico, o pensamento divergente, a criatividade e a inovação. Por favor, não me respondam: “mas essas coisas já se fazem no ensino médio”. Se fazem-se, ótimo, mas eu diria que no ensino superior é obrigatório. (...) E se nós, pelo modo como trabalhamos, pelo modo como propomos o ensino, limitarmos o desenvolvimento do pensamento crítico, do pensamento divergente, da criatividade e da inovação, verdadeiramente

não estamos a fazer ensino superior, tanto quanto eu o entendo.

(...)

O estudante tem que ser capaz de atribuir significado ao que está a aprender e de localizar o que está a aprender na sua experiência anterior e nos seus conhecimentos anteriores. Essa atribuição de significados é fundamental, sob o risco de a aprendizagem ser superficial, não ser uma aprendizagem profunda, aquelas aprendizagens que todos nós fizemos a certa altura, porque era obrigatório fazer, e que rapidamente esquecemos. É que elas não foram significativas pra nós.

(...)

(...) chamar a atenção para a teoria das inteligências múltiplas. Os nossos estudantes – convém que tão rápido quanto possível a gente aprenda a conhecê-los – podem situar-se de forma diferenciada em relação àquilo que tradicionalmente se entendia como um traço global – a inteligência. Hoje nós já temos noção, os trabalhos vêm desde os anos 1980 [refere-se aos trabalhos de Howard Gardner]. Existem formas específicas de inteligência: lógico-matemática, musical, intrapessoal, sinestésica, espacial, interpessoal, existencial, naturalística, linguística – que operam de formas diferentes com matérias diferentes. Portanto, os nossos alunos podem, e muitas vezes é assim que as coisas acontecem com nós próprios, ter particularmente desenvolvido um ou alguns tipos de inteligência e menos desenvolvidos outros. Nós temos que ser capazes de reconhecer essas diferenças e de ajudar e orientar os estudantes também para se conhecerem eles próprios.

Pois muitas vezes [eles] não têm também muito a noção das diferenças que há de pessoa pra pessoa. Isso não é uma questão de grau, de mais inteligente, de menos inteligente, são formas diferentes de inteligência.

(...)

Do meu ponto de vista, importa que, em cada curso, e, dentro do curso, em cada unidade curricular, se clarifique que competências de alto nível se pretende que o estudante desenvolva. As tais de alto nível são aquelas que há pouco mencionei a propósito dos interesses cognitivos dos estudantes. O trabalho na universidade deve superar as aprendizagens superficiais e visar às aprendizagens profundas. Os estudantes não são todos iguais. É necessário procurar as sinergias entre a natureza dos conteúdos; o tipo de inteligência e estilo de aprendizagem de cada estudante; uma teoria da aprendizagem tida como mais adequada em cada caso.

(...)

O desenvolvimento profissional do professor universitário deve ser deliberado, isto é, não deve acontecer só por acaso, porque calhou, porque tivemos por acaso bons encontros na vida. Não, deve ser pensado, deve ser sistemático.

(...)

Advogo muito a formação por projetos e por projetos de investigação-ação, isto é (...) a docência como algo tão suscitar de curiosidade como o pode ser a astronomia ou a matemática. Não é fácil conseguir isso, mas é possível serem

capazes [os docentes] de identificar problemas, porque, enquanto não tiverem consciência dos problemas, nada os moverá. Se parece que está tudo bem, por que é que vou mudar? Mudar pra quê? Só porque me disseram que é preciso mudar, não mudo. Portanto, a identificação de problemas, a colocação de hipóteses, a experimentação dessas perspectivas no terreno, a avaliação de resultados, a comunicação ao outro daquilo que se faz nesse campo da docência. Ou seja, transformarem a docência também, se quiserem, num campo de pesquisa, não a pesquisa pela pesquisa, mas uma pesquisa para subsidiar, para substanciar, para apoiar a ação.

(...)

Um professor de qualquer grau de ensino precisa conhecer diversas formas de ensinar, e não apenas uma. Porque, se conhecer só uma, não pode sair daquela, por mais constatações que faça de que ela não está a funcionar. Portanto, o leque de possibilidades tem que ser alargado e ser dominado pelos professores, para poder de fato tomar decisões e fazer escolhas (ESTEVES, 2016, informação verbal<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Trechos da palestra proferida por Manuela Esteves na conferência “A reinvenção da universidade no século XXI: sete questões críticas”, na abertura do II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 13 de outubro de 2016.

